



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Former aux politiques linguistiques et éducatives. Considérations générales, pratiques de terrain

Giovanni Agresti

Laboratoire Iker, Université Bordeaux Montaigne, France
giovanni.agresti@u-bordeaux-montaigne.fr

Reçu le 03-09-2020 / Évalué le 30-10-2020 / Accepté le 30-01-2021

Résumé

Nombreuses mais peu encadrées du point de vue théorique, les formations en politiques linguistiques et éducatives (PLE) dans l'université publique française méritent bien une analyse systématique. Cette exploration n'est pas aisée, son objet étant intrinsèquement riche et divers : dans le syntagme « politiques linguistiques et éducatives » trois dimensions particulièrement denses rentrent en effet en ligne de compte. Cette complexité est accrue par la grande variété des contextes où elles peuvent se déployer, ce qui rend très difficile une définition consensuelle des PLE - d'où un foisonnement d'approches en didactique. L'observation des pratiques de terrain vient dès lors à notre secours. Dans le présent article, nous proposons d'abord un encadrement théorique permettant de cerner une distribution sommaire des PLE. A partir de ce soubassement théorique, nous présentons ensuite deux expériences de formation autour des PLE que nous avons nous-même dirigées à l'université Bordeaux Montaigne en 2019-2020. Il en ressort un bilan positif qui témoigne de la légitimité et de l'intérêt d'une politique linguistique d'établissement.

Mots-clés : politiques linguistiques et éducatives, aménagement linguistique, droits linguistiques, linguistique de terrain, représentations sociales des langues

Train in language and educational policies. General considerations and field practices

Abstract

Numerous but little framed from a theoretical point of view, the training courses in language and educational policies in the French public university (PLE) deserve a systematic analysis. This exploration is not easy, its subject being intrinsically rich and diverse: in the phrase "language and educational policies" three particularly dense dimensions are in fact taken into account. This complexity is increased by the great, irreducible variety of contexts in which they can be deployed, which makes a consensual definition of PLEs very difficult - hence a proliferation of didactic approaches. Observation of field practices therefore comes to our aid. In this article, we first propose a theoretical framework to identify a summary distribution of PLEs; from this theoretical foundation, we then present two training experiences around PLEs that we ourselves led at Bordeaux Montaigne University in 2019-2020. A positive result emerges which testifies, on the one hand, to the legitimacy of a

language university policy; and, on the other, to the interest among students in intervention linguistics.

Keywords: language and educational policies, language planning, language rights, field linguistics, social representations of languages

Introduction

Très répandues mais peu ou mal définies, peu encadrées du point de vue théorique, les formations en politiques linguistiques et éducatives (PLE) dans l'université publique française méritent bien une analyse systématique.

Cette exploration s'avère vite ardue, en raison de la complexité et de la diversité intrinsèque de son objet. En effet, dans le syntagme « politiques linguistiques et éducatives » trois dimensions particulièrement riches rentrent en ligne de compte :

1) la dimension *politique*, qui, à en croire certains slogans qui ont fait date (« tout est politique », écrivait-on sur les murs en 1968) est potentiellement envahissante en ce qu'elle inclut aussi bien les prérogatives du pouvoir constitué que les actions civiques des représentants de la société civile ;

2) la dimension *linguistique*, qui embrasse des réalités extrêmement diverses, allant des langues locales ou (ultra)minoritaires (territoriales ou non-territoriales), reconnues ou non par la loi, souvent en danger de disparition et/ou dépourvues de pouvoir (et, à ce titre, parfois objet de protection « droitdelhommiste » et/ou « patrimonialiste »)¹, jusqu'aux langues de grande communication internationale, économiquement et politiquement rentables, parfois outil de colonisation culturelle ;

3) la dimension *éducative*, qui traverse les cadres de l'éducation formelle et informelle (école, université, famille, communauté...).

Cette complexité des dimensions qui constituent et structurent les PLE, accrue par la grande diversité des contextes où elles peuvent se déployer², rend très difficile une définition consensuelle de celles-ci (Boyer, 2010 : 67-68). D'où un foisonnement d'approches en didactique.

L'observation des pratiques de terrain vient dès lors à notre secours. Partiellement contraintes en fonction des cursus, des destinataires de la formation et des trajectoires scientifiques, culturelles et plus largement personnelles des formateurs³, ces pratiques sont la forme réelle que prennent, en contexte, les enseignements de PLE. Par « terrain » on entendra ici, suivant le cas :

- la classe - cadre d'interaction où se joue la formation en PLE (perspective *éducative*) ;
- l'établissement universitaire et plus largement le territoire où celui-ci est situé
- lieu où cette formation doit, de manière plus ou moins cohérente, s'inscrire (perspective *politique*) ;
- le terrain choisi pour la rédaction du mémoire - « lieu » de l'application de la formation de la part de l'étudiant (perspective *linguistique*).

Cette vision ouverte et multi-perspective du *terrain* stimule l'esprit critique, la réflexivité et l'engagement de tous les participants investis dans le processus de formation. Cette implication est indispensable dans un domaine à si forte vocation « interventionniste » ou « aménagiste ». De par son dynamisme interne, la formation en PLE peut déborder le cadre purement descriptif, notionnel, et la « simple » transmission enseignant-apprenant, pour légitimement basculer dans l'intervention sur les langues et les processus éducatifs, et ce à compter du contexte de proximité qui enveloppe tous les acteurs de la formation.

Dans les paragraphes suivants, nous tâcherons d'approfondir ces considérations : d'abord, à travers un encadrement théorico-descriptif minimal qui permettra d'établir une distribution sommaire des PLE (point 1) ; ensuite, par deux notes de terrain tirées de notre expérience personnelle d'enseignant-chercheur à l'université Bordeaux Montaigne (UBM) (point 2). Celles-ci montrent que la formation en PLE peut concrètement participer d'une sorte de politique linguistique d'établissement. Par ailleurs, elles mènent à une conclusion que nous livrons volontiers au lecteur : parmi les enseignements dont nous sommes chargé dans notre établissement universitaire, celui des PLE semble être la formation qui mobilise davantage les étudiants.

1. Théorie. Distribuer les PLE

Difficile de penser les PLE comme un champ disciplinaire unitaire. Nous proposons de les envisager plutôt comme un cadre complexe où deux pôles, doublement articulés, interagissent : le pôle « politique », celui de l'action dans l'espace public (action-acteur : points a et b ci-dessous) et le pôle « éducatif », celui de la formation en contexte dédié (institution-terrain : points c et d ci-dessous). À partir de là, une distribution quadripartite des facteurs déterminant les PLE semble possible.

Un classement des PLE sur la base des actions à mettre en place. Celles-ci forment un *processus* (d'ailleurs souvent inachevé) en quatre étapes⁴ qui va de l'émergence d'un ressenti, d'une nécessité d'intervention à l'élaboration de droits

et lois linguistiques (formalisation juridique), à l'aménagement linguistique (action proprement politique de mise en œuvre), jusqu'à l'évaluation de ces interventions (bilan formel : réalisations ; ou substantiel : résultats). Ce processus, s'il est assez linéaire dans son déploiement ordinaire (une loi linguistique précède logiquement son application, et cette dernière précède évidemment son évaluation), peut être envisagé, dans la durée, également d'après un modèle circulaire : c'est le Catherine Wheel Model appliqué aux langues tel qu'énoncé par Strubell (1999). Ce modèle nous rappelle un fait essentiel : les PLE peuvent se réaliser à partir de n'importe quelle étape du processus. Il s'ensuit :

Une distribution à haut rendement sur la base des acteurs mobilisés. Il ressort classiquement des PLE « *de par en haut* » (c'est-à-dire émanant d'instances publiques : Conseil de l'Europe, Nations-Unies, État, collectivité locale, etc.), des PLE « *de par en bas* » (émanant de la société civile⁵) et des PLE « *à mi-palier* » (émanant d'une collaboration étroite entre ces instances) (Boyer, 2007 ; Djordjević, 2018). Cette distribution explique la circularité du processus des PLE : l'intervention formelle sur les langues de la part des instances publiques (aménagement du statut) peut être aussi bien l'élément déclencheur - par exemple de la documentation (aménagement du corpus) ou de la transmission (aménagement de l'acquisition) - que l'élément déclenché par les autres instances⁶. Ainsi, par exemple, une langue minoritaire non territoriale comme le romani, toujours pas reconnu (juridiquement) en Italie en tant que langue d'une minorité linguistique historique (Agresti, 2020), peut faire tout de même l'objet d'interventions en termes de PLE : par exemple, à travers des recherches universitaires (documentation et standardisation de la langue, étude des représentations sociales, collecte de la mémoire...) et des actions du milieu associatif (campagnes de sensibilisation, manifestations culturelles diverses, festivals et séjours en bain linguistique...). Cette pluralité et cette interdépendance des actions et des acteurs convoqués sont sans doute le trait distinctif des PLE. En conséquence, pour ce qui est de la formation en PLE, celle-ci devra tenir compte des éléments suivants :

le cadre institutionnel et les contraintes qu'il impose. En contexte universitaire, il faudra surtout distinguer entre des *parcours* thématiquement consacrés aux PLE (comme le cursus « Sociolinguistique et politiques linguistiques-éducatives », relevant du M2 Sciences du langage de l'Université Paul-Valéry, Montpellier 3 - voir Troncy, ce numéro) et des *disciplines* proposées dans le cadre d'autres masters et parcours. Chaque cadre institutionnel pose un *archipel disciplinaire* plus ou moins étendu (sciences du langage, géographie, histoire, droit, sciences politiques⁷...). Ces contraintes liées aux établissements et aux cursus universitaires déterminent vraisemblablement, du moins en une certaine mesure,

d) *les pratiques de terrain*, soit les PLE actualisées en formations. Les éléments essentiels qui rentrent en ligne de compte sont : le terrain, à savoir le contexte de la formation en PLE (classe, établissement/territoire, terrain d'étude dans le cadre du mémoire de master, voir *supra*), les destinataires et le maître de ces pratiques - à savoir, respectivement, les étudiants et l'enseignant-chercheur, toujours accompagné par l'idéologie qui le gouverne. Chacun de ces éléments présente à son tour une variabilité considérable. Certains terrains sont directement et traditionnellement⁸ concernés par les PLE, comme dans le cas des régions de France (Bretagne, Occitanie, Alsace, Corse, etc.)⁹ caractérisées par la présence de langues régionales dont les soutiens imposent leur aménagement (notamment en termes d'acquisition). Ou alors, en dehors de la Métropole, comme c'est le cas des États qui sont francophones *de jure* (à savoir membres de l'OIF) ou seulement *de facto* (à savoir externes à l'OIF mais où le français est largement répandu)¹⁰. Dans ces contextes di- et pluriglossiques, les PLE concerneront prioritairement le FLE (Français Langue Étrangère), le FLS (Français Langue Seconde) et le vaste dossier du contact du français avec les langues-cultures locales (« nationales », suivant la catégorisation courante en Afrique francophone). Quant à l'enseignant-chercheur, au-delà de ses irréductibles sensibilité et subjectivité, sa trajectoire professionnelle peut concerner des domaines même très divers (sciences politiques, droit, sociolinguistique, didactique et acquisition des langues, etc.). Par ailleurs, même au sein d'un même domaine, les approches peuvent varier beaucoup : ainsi en est-il, par exemple, de la sociolinguistique, champ pour les uns de description/documentation, pour les autres d'intervention (aussi), etc. Les étudiants, enfin, destinataires de la formation, sont appelés à devenir à leur tour des formateurs, surtout dans certains parcours concernant les métiers de l'enseignement.

Voyons à présent comment cette distribution des PLE peut inspirer et façonner les pratiques didactiques.

2. Pratique. Notes de terrain

Nous allons faire le compte rendu de deux expériences didactiques focalisées sur trois des quatre segments du processus d'élaboration de PLE (point 1a ci-dessus).

2.1. Le campus comme cadre de politiques linguistiques et éducatives d'établissement

La première expérience s'est déroulée dans le cadre des travaux dirigés du cours Introduction à la linguistique de terrain (Licence 2 en Sciences du langage) que

nous avons animés au cours de l'année universitaire 2019-2020 (semestre 1). Il s'est agi de former une soixantaine d'étudiants à des techniques d'enquête sociolinguistique. Nous avons choisi de travailler sur et par la méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues (MAC), mise au point par Bruno Maurer (2013) et largement exploitée par nous-même dans plusieurs recherches (entre autres : Agresti, 2015, 2017 ; Maurer *et al.*, 2016 ; Agresti, Pallini, 2017). En considérant le campus de l'UBM comme notre terrain d'enquête, notre propos était de former nos étudiants non seulement par la théorie, mais également par la pratique, tout en questionnant le premier segment du processus d'élaboration des PLE, à savoir le diagnostic (collecte et analyse des représentations sociales) qui prépare l'intervention (politique linguistique et éducative d'établissement).

Sans pouvoir entrer dans les détails de cette méthode, nous nous bornons ici à préciser que la MAC se déploie en cinq phases : 1) la pré-enquête ; à partir de là, 2) la fabrication de particuliers questionnaires « à double contrainte¹¹ » ; 3) l'administration des questionnaires ; 4) la collecte des résultats, le remplissage de feuilles de calcul et la génération automatique de graphes ; 5) le commentaire de ces derniers. Nous avons profité de quelques sessions de travaux dirigés de notre cours pour :

- a. demander aux étudiants de cerner des sujets d'enquête. En vue de fournir aux instances de l'Université des données fiables pour contribuer à l'élaboration d'une PLE d'établissement, deux sujets ont été retenus pour la réalisation du travail de terrain : les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM et le multilinguisme dans le campus d'UBM ;
- b. réaliser avec eux la pré-enquête, par la rédaction de plusieurs courts textes individuels sur les enjeux posés par les thèmes retenus ;
- c. trier et traiter ces avis, les simplifier autant que possible du point de vue de la formulation et co-construire les questionnaires à exploiter lors de l'enquête de terrain ;
- d. former les étudiants à l'administration des questionnaires à l'extérieur de la classe ;
- e) après la réalisation de l'enquête sur le campus, renseigner ensemble des feuilles de calcul Excel¹², afin de générer les graphes et, par la suite, les commenter.

Faute d'espace, nous nous bornerons à présenter uniquement les résultats de la première de ces deux enquêtes, « Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM ». Voici le questionnaire constitué de 15 items, tel que co-construit avec nos étudiants.

Tableau 1 : Le questionnaire MAC utilisé pour l'enquête
« Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM »

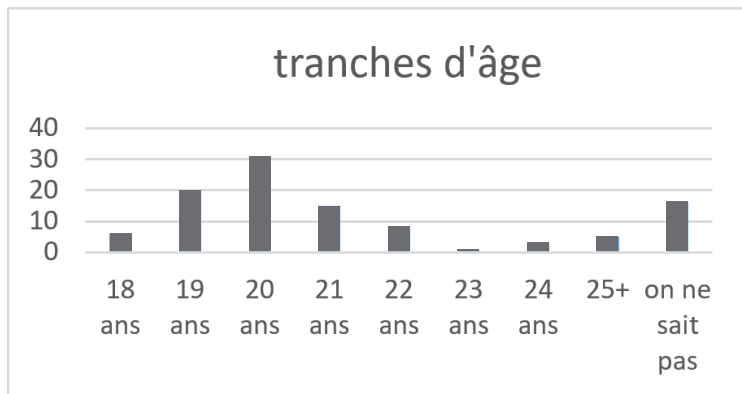
LES ENJEUX COMMUNICATIONNELS DES ETUDIANTS EXTRATERRITORIAUX A UBM						
Les étudiants du cours de « Linguistique de terrain », Université Bordeaux Montaigne, Licence 2, UFR Langues et civilisations						
Sous la direction de Giovanni Agresti – année universitaire 2019-2020						
Veuillez choisir, pour chaque item, l'une des cinq options proposées, en cochant la case correspondante. Au total, chaque option (« Pas du tout d'accord » ; « Peu d'accord » ; « Neutre » ; « Plutôt d'accord » ; « Tout à fait d'accord ») doit être choisie 3 fois , sans exception. Je vous suggère de commencer par choisir les trois items par rapport auxquels vous êtes « Tout à fait d'accord » et « Pas du tout d'accord », pour ensuite sélectionner les autres options. <i>Nom de l'enquêteur</i> _____						
Lieu _____		Date _____		Age _____		
Nationalité/origine _____		Cursus suivi (Licence/Master en : _____		Sexe (M / F) _____		
				année (1, 2, 3) _____		
1	Les étudiants étrangers ne sont pas intégrés aux autres étudiants. Il y a des formations de groupes d'étrangers et de Français	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
2	Pour la grande majorité des étudiants étrangers les cours en français sont trop compliqués à suivre	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
3	Les étudiants étrangers ne semblent pas bien préparés avant de faire le déplacement. Ils semblent ne pas connaître suffisamment leur destination au préalable	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
4	Les étudiants français ne font aucun effort pour communiquer avec les étudiants étrangers	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
5	Les étudiants extraterritoriaux ont peur d'être jugés, d'être incompris, de ne pas trouver leur place parmi les autres étudiants.	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
6	Il faudrait adapter les systèmes d'évaluation de l'élève extraterritorial par rapport au modèle de son pays	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
7	La présence d'étudiants extraterritoriaux à UBM permet de s'ouvrir à des cultures et à des langues différentes	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
8	Les problèmes concernent surtout les étudiants qui viennent de la Chine, du Japon, de la Turquie, ou encore de la Colombie, etc. pour qui l'univers francophone est un grand inconnu	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
9	Les étudiants extraterritoriaux sont très souvent très forts en cours et travaillent beaucoup	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
10	Le problème de l'intégration des étudiants extraterritoriaux ne se pose pas vraiment : l'université est un endroit où l'on doit être très indépendant, capable de se débrouiller seul	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
11	Les étudiants extraterritoriaux n'ont pas vraiment d'occasion de se retrouver	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
12	Si les étudiants ont un problème (logement, bourses, cours...) ils peuvent compter sur leurs camarades, sur leurs professeurs mais pas sur l'administration d'UBM	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
13	A Bordeaux l'environnement est caractérisé par un fort monolinguisme	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
14	Trop souvent on ignore tout des pays de provenance des étudiants extraterritoriaux, et d'abord de leurs langues d'origine	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
15	Les groupes de TD et les travaux en groupe permettent de faire côtoyer et rencontrer ces deux mondes, étudiants français et étudiants extraterritoriaux	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
TOTAL (VERIFIER LA BONNE DISTRIBUTION DES REPONSES)		3	3	3	3	3

Cette enquête vise à étudier comment les problèmes de communication et d'intégration rencontrés par les étudiants extraterritoriaux sont perçus dans les campus universitaires français - et d'abord celui de l'UBM. Ces terrains sont des environnements multilingues et des terrains du contact et du choc des langues et des cultures de très grand intérêt, dont l'étude pourrait utilement orienter des politiques linguistiques d'établissement. Nos étudiants ont administré le questionnaire auprès d'autres étudiants du campus, de nationalité, d'âge et de cursus divers.

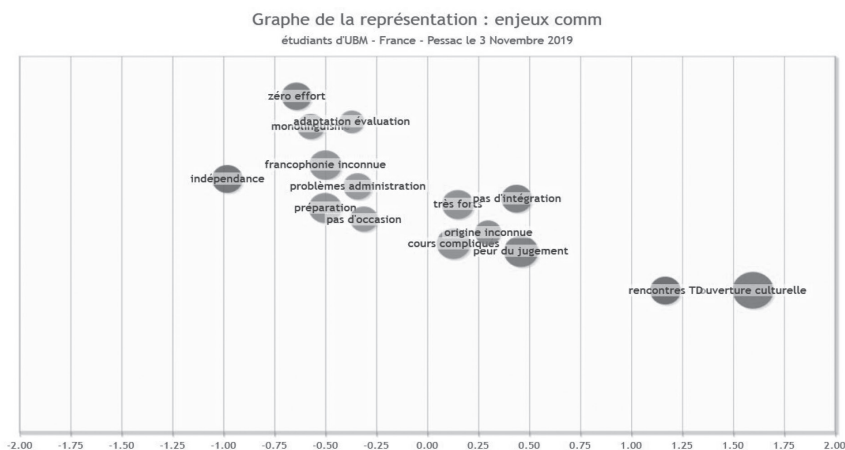
Tableau 2 : Composition (nationalité, genre, parcours d'études) de notre échantillon d'enquête sur « Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM »

Origine française métropolitaine	Origine extraterritoriale	On ne sait pas	H	F	On ne sait pas	Sciences du Langage Langues/Lettres	D'autres cursus	On ne sait pas
71	16	19	14	80	12	65	9	12
Nationalité			Genre		Parcours d'études			
Total répondants : 106								

Tableau 3 : Composition (tranches d'âge) de notre échantillon d'enquête sur « Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM »



Nous résumons ci-dessous les résultats globaux de l'enquête. Ces derniers se lisent simplement : les 15 items sont alignés à l'horizontale suivant une échelle qui va du rejet maximum (-2) au score d'adhésion maximum (+2). La taille des cercles correspond au degré de consensus, c'est-à-dire au degré d'uniformisation des réponses données. Des analyses plus fines et des mises en perspectives sont réalisables par des carottages concernant les différentes sous-populations (femmes/hommes ; cursus suivi ; nationalité ; classe d'âge) et leurs croisements/comparaisons. Nous n'avons pas d'espace ici pour les développer.

Tableau 4 : Résultats globaux (toutes sous-populations confondues) de l'enquête sur « Les enjeux communicationnels des étudiants extraterritoriaux à UBM »

Ces résultats fournissent un diagnostic de ce qu'une partie assez représentative de la population étudiante de l'UBM pense de ce sujet. Sujet qui n'est guère anodin si l'on considère qu'il concerne la mission des relations internationales de l'établissement et qu'il conditionne les pratiques enseignantes ainsi que la qualité de vie de ces étudiants au sein du campus. En vue d'une éventuelle utilisation de ces informations, et donc d'une intervention institutionnelle, il faut préciser que les représentations qui se situent aux extrémités sont les plus incrustées dans l'imaginaire des répondants et qu'il sera difficile de les modifier rapidement. Mieux vaudrait, peut-être, se concentrer sur les représentations du milieu du schéma et plus particulièrement sur celles qui présentent un plus faible niveau de consensus, vraisemblablement moins cristallisées que les autres. D'ailleurs, les deux items qui ont obtenu le score d'adhésion le meilleur sont le n° 7 (« La présence d'étudiants extraterritoriaux à UBM permet de s'ouvrir à des cultures et à des langues différentes ») et le n° 15 (« Les groupes de TD et les travaux en groupe permettent de faire côtoyer et rencontrer ces deux mondes, étudiants français et étudiants extraterritoriaux »), qui sont tous deux largement positifs : pas besoin, dès lors, d'une intervention ciblée à ce niveau. Les autres items (notamment le n° 1 et le n° 5), en revanche, demandent à élaborer des interventions correctives.

2.2. La classe comme cadre d'élaboration de PLE

La seconde expérience didactique affecte l'ensemble du processus de mise en place des PLE (point 1a) ci-dessus), à l'exception de l'évaluation finale.

Elle concerne l'enseignement de « Politiques linguistiques et éducatives » dont nous sommes le titulaire depuis 2018-2019 au sein du département de Sciences du langage de l'UBM, et ce dans le cadre du M2 en Français Langue Étrangère (FLE). Ce cours est mutualisé cependant avec le M1 en Sciences du langage, où il figure en tant que discipline optionnelle. Une trentaine d'étudiants, dont quelques-uns en mobilité internationale, composent chaque année notre auditoire, qui s'avère donc plutôt hétérogène.

Le cours étant structuré en une suite de travaux dirigés, nous nous bornons au tout début à présenter d'une manière générale les PLE, essentiellement suivant trois perspectives :

- a. les PLE du Conseil de l'Europe [genèse, visée et structure du *Cadre européen commun de référence pour les langues* ; analyse sommaire des traités internationaux concernant la protection droitdelhommiste - *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* (1995) - ou patrimonialiste - *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992) - des langues et des communautés linguistiques minoritaires] ;
- b. les PLE de la (f/F)rancophonie, à savoir la Francophonie institutionnelle (avec un « F » majuscule, qui représente l'OIF) et la francophonie en tant qu'espace linguistique francophone (notamment africain)¹³, les deux ne coïncidant que très partiellement¹⁴ ;
- c. les mots-clés des PLE, tout particulièrement ceux concernant les étapes classiques de l'aménagement linguistique (du statut, du corpus, de l'acquisition) et leurs interactions.

Nous avons ensuite organisé les travaux dirigés en demandant aux étudiants d'imaginer et, ensuite, de rédiger (en binôme)¹⁵ des projets de PLE « de par en bas » (de préférence), « de par en haut » ou « à mi-palier ». Pour les y aider, nous leur avons donné la consigne de renseigner le schéma suivant, que nous avons conçu en nous inspirant largement des grilles des projets européens, notamment les formulaires du programme Europe Créative (2014-2020)¹⁶ promu par la Commission Européenne :

Tableau 5 : La grille de projet proposée dans notre cours de Politiques linguistiques et éducatives

Champ à renseigner	Explication de la consigne
Nom/slogan de la campagne/du projet	Donner une idée immédiate du fond du projet
Acronyme du projet	Nécessaire pour traiter le dossier

Tableau 5 : La grille de projet proposée dans notre cours de Politiques linguistiques et éducatives

Champ à renseigner	Explication de la consigne
Résumé du projet	Une quinzaine de lignes pour faciliter un accès rapide à la matière
Langue(s) objet du projet	Le projet est ouvert tous azimuts mais doit tout de même faire référence à une ou plusieurs langues en situation de difficulté/de crise
Espace/territoire où va être déployé ce projet	Pour que le projet soit crédible, il faut un ancrage territorial aussi précis que possible
Communauté(s)/groupes/publics bénéficiaires directs du projet	Pour que le projet ait des chances d'être financé, il faut montrer l'impact escompté sur des groupes aussi définis que possible
Motivation/justification du projet	Un projet de PLE – comme tout droit et toute politique – est justifié s'il intervient dans un contexte de fragilisation
Sources juridiques	Lois, principes et articles constitutionnels, convention et traités internationaux etc. pouvant appuyer juridiquement le projet
État des lieux (Références ou liens internet)	Le projet est crédible s'il tient compte de ce qui existe déjà dans le domaine, y compris les échecs de projets similaires, ainsi que les réflexions théoriques sur le sujet
Période (durée) de réalisation du projet, en mois	Indispensable pour juger de la faisabilité du projet et de la cohérence par rapport aux actions et au budget
Acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre (milieu associatif, communauté des artistes, décideurs, milieu scolaire, communauté scientifique, monde de l'entreprise, entités diverses etc.) et motivation justifiant leur implication	Indispensable pour juger de la complexité/faisabilité du projet, indicateur fondamental pour évaluer les publics touchés, le temps de réalisation du projet ainsi que la cohérence du budget et les chances de financement
Action(s) concomitante(s)	Un projet de PLE s'inscrit toujours dans un contexte et des actions concomitantes peuvent s'avérer nécessaires
Coûts prévus (nature et montant), lister	Le candidat n'a pas de contrainte sur ce point, il doit juste prévoir tous les postes de dépense et les adapter au chronogramme (qu'il devra joindre au projet), à l'envergure du projet etc.

Tableau 5 : La grille de projet proposée dans notre cours de Politiques linguistiques et éducatives

Champ à renseigner	Explication de la consigne
Résultats/bénéfices attendus, directs et indirects	Le projet aura plus de chances d'être financé si l'on peut imaginer des résultats conséquents non seulement à court, mais également à moyen et long termes
Pérennisation/ durabilité du projet (Catherine Wheel Model)	Le projet aura plus de chances d'être financé s'il consiste à bâtir des « infrastructures » déclenchant des processus vertueux à même d'assurer son autonomie future du point de vue économique
Obstacles	Il faut imaginer à l'avance (approche d'anticipation) les obstacles auxquels le projet pourrait se heurter dans les différentes phases de sa réalisation
Stratégies de dépassement des obstacles	L'éclaircissement du point précédent permettra d'envisager des solutions aux problèmes qui pourraient se présenter
Remarques finales	C'est le lieu pour placer toute remarque, note, observation ultérieure

Nous ne pouvons pas approfondir les contenus choisis et les stratégies imaginées dans leurs projets de PLE par nos étudiants de master. Quelques remarques très générales s'imposent pourtant.

1. L'ensemble des projets présentés ces deux dernières années atteste d'une remarquable diversité. On a pu proposer la création de festivals culturels en langue occitane (à proximité de notre établissement universitaire bordelais) tout comme l'élaboration d'une campagne aux États-Unis contre les excès du politiquement correct dans la communication publique. On a pu envisager la mise en place de cours pour l'apprentissage de la langue des signes française tout comme la préservation du langage tambouriné africain en Côte d'Ivoire...
2. Nombre d'étudiants, français et étrangers, ont rédigé des projets portant sur leur communauté linguistique d'appartenance (langue alsacienne, créole de La Réunion, langue éwé, etc.) ou d'adoption (langue wanga au Kenya, langue maternelle de l'époux de l'une de nos étudiantes).

3. Les étudiants qui se préparaient à effectuer un stage à l'étranger (Master 2 FLE) ont parfois préféré travailler sur les PLE du pays où ils allaient séjourner.
4. Dans à peu près 20% des cas, loin d'être uniquement un exercice dans le cadre d'un apprentissage universitaire, les projets étaient pensés comme de *vrais* projets, à mettre réellement en œuvre à l'aide d'entités porteuses (des associations, dans la plupart des cas) qui existent bel et bien et qui sont connues des proposant.

Conclusion

Le bilan de nos expériences de terrain est largement positif. Aussi bien les étudiants en Licence que ceux en Master ont montré de l'intérêt sincère et un engagement parfois surprenant vis-à-vis du travail d'intervention sur les langues, et ce même s'ils ont dû se borner aux phases préalables de l'aménagement linguistique. Les PLE sont un archipel d'actions qui peuvent être envisagées depuis un nombre indéfini de points de vue et qui demandent par là une réflexion approfondie et rigoureuse quant aux objets, contenus, visées et méthodes à choisir, poursuivre et adopter. Les étudiants en Sciences du langage (Licence 2 et Master 1) semblent voir d'abord, dans nos pratiques de terrain (points 2.1. et 2.2.), le trait d'union entre l'apprentissage théorique et son application et, aussi, entre leur formation universitaire et leur horizon professionnel, même si tout le monde n'a pas forcément les mêmes motivations. Les étudiants en FLE (Master 2), dont le parcours est en principe davantage professionnalisant, semblent davantage attirés (2.2.) par certains aspects techniques ayant trait à une ingénierie pédagogique prise au sens très large (montage d'un plan cohérent et détaillé, rédaction d'un chronogramme de projet, mise au point d'un budget, etc.). Concernant la première expérience, nous avons formé nos étudiants de licence à une méthodologie d'enquête de terrain (dans une perspective d'élaboration de PLE d'établissement) qu'ils se sont tout à fait appropriée. Ils ont saisi les présupposés théoriques et appris à manier l'outil d'enquête, et ont ensuite réalisé le travail de terrain et réfléchi aux résultats. Même si le processus de PLE en était seulement à son premier segment, ils ont appréhendé celui-ci de A à Z et compris, du moins c'est notre souhait, qu'il n'y a pas de compétence spécifique pour un éventuel futur « spécialiste en politique linguistique ». Cette figure professionnelle devra privilégier au contraire une grande souplesse d'esprit et devra posséder des compétences multiples pour éviter des formes d'intervention déséquilibrées et rédhitoires.

Bibliographie

- Adjeran, M. 2020. « Politique linguistique au Bénin pour une contribution au développement national ». *Repères-Dorif. Autour du français : langues, cultures et plurilinguisme*, n° 21 (« Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains »). [En ligne] : <https://www.dorif.it/reperes/moufoutaou-adjeran-politique-linguistique-au-benin-pour-une-contribution-au-developpement-national/> [consulté le 01 septembre 2020].
- Agresti, G. 2015. *Le rappresentazioni sociali del romanés. Un'inchiesta sulla lingua dei rom e dei sinti in Italia*. Roma : Aracne.
- Agresti, G., Turi, J.-G. (dir.) 2016. *Représentations sociales des langues et politiques linguistiques. Déterminismes, implications, regards croisés*. Actes du Premier Congrès mondial des droits linguistiques, Vol. 1^{er}. Rome : Aracne.
- Agresti, G. 2017. « L'enjeu de l'identité linguistique dans l'île francoprovençale des Pouilles. Entre aménagement linguistique et linguistique du développement social ». *Lengas. Revue de sociolinguistique*, n° 79 (« L'Europe romane : identités, droits linguistiques et littérature »). Presses Universitaires de la Méditerranée, p. 1-39. [En ligne] : <http://lengas.revues.org/1011> [consulté le 01 septembre 2020].
- Agresti, G., Pallini, S. 2017. « L'occitan de Guardia Piemontese entre représentations linguistiques, construction identitaire et développement local ». In : Carrera, A., Grifoll, I. (dir.). *Occitània en Catalonha: de tempes novèls, de novèlas perspectives*. Actes de l'*XI^{en}* Congrès de l'Associacion Internacionala d'Estudis Occitans. Barcelona - Lhèida : Generalitat de Catalonha - Institut d'Estudis Ilerdencs, p. 299-313.
- Agresti, G. (dir.) 2020. *Vocabolario polinomico e sociale italiano - romani dei rom italiani di antico insediamento*. Milano : Mnamon. [En ligne] : <https://www.mnamon.it/vocabolario-polinomico-e-sociale-italiano-romani/> [consulté le 01 septembre 2020].
- Boyer, H. 2007. Les langues minoritaires à l'encan ? De la « course à la « part du marché » à l'« acharnement thérapeutique ». Discours sur la dimension linguistique de la mondialisation ». In : Viaut, A. (dir.). *Territoires et promotion des langues*. Bordeaux : MSHA, p. 33-45.
- Boyer, H. 2010. « Les politiques linguistiques ». *Mots. Les langages du politique*, n° 94, p. 67-74. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/mots/19891> [consulté le 01 septembre 2020].
- Calvet, L.-J. 2002. *Le marché aux langues*. Paris : Plon.
- Djordjević, K. 2018. « Linguistes, activistes et locuteurs : trois terrains croisés (vepse, tabarquin, croate molisain) ». *Études finno-ougriennes*, n° 49-50. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/efo/9951> [consulté le 01 septembre 2020].
- Erfurt, J. 2013. « Les différents concepts de la francophonie : applications et contradictions ». In : Kremnitz, G. (dir.), *Histoire sociale des langues de France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 61-70.
- Giordan, H. 2010. « Créer le désir de langue ». In : Agresti, G., D'Angelo, M. (dir.), *Renverser Babel. Économie et écologie des langues régionales ou minoritaires*. Rome : Aracne, p. 19-32.
- Haque, S. (dir., avec le concours de Le Lièvre, F.) 2019. *Politique linguistique familiale. Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire*. Munich : Lincom.
- Maurer, B. 2013. *Représentations sociales des langues en situation multilingue. La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Avec la participation de P.-A. Desrousseaux. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Maurer, B. et al. 2016. « Images de langues minorées en contexte méditerranéen : études de cas menées avec la méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues (MAC) ». In : Agresti, G., Turi, J.-G. (dir.), *Représentations sociales des langues et politiques linguistiques. Déterminismes, implications, regards croisés*. Actes du Premier Congrès mondial des droits linguistiques, Vol. 1^{er}. Rome : Aracne, p. 83-191.

Strubell, M. 1999. From Language Planning to Language Policies and Language Politics. In : Weber, P.J. (ed.), *Contact + Confl(ict)*. Bonn : Dümmler, p. 237-248.

Notes

1. Par « droitdelhommiste » on entend une approche qui vise à protéger les langues minoritaires à l'instar de la protection d'un droit humain. L'approche « patrimonialiste », en revanche, considère que la protection des langues (minoritaires) relève de la protection du patrimoine et n'affecte pas directement la vie des individus. C'est cette dernière approche qui a inspiré l'art. 75-1 de la Constitution française révisée en 2008 : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France ». Pour une réflexion articulée sur le rapport entre représentations sociales des langues et politiques linguistiques, cf. Agresti et Turi (2016).
2. Ainsi en est-il, par exemple, des PLE concernant le français, langue de première socialisation et de scolarisation en France, langue de travail dans les institutions européennes, langue officielle mais numériquement minoritaire en Afrique francophone, langue encore largement enseignée et prisée mais généralement étrangère, à quelques endroits près (Vallée d'Aoste, d'abord et surtout), en Italie, etc.
3. Notamment lorsque ces derniers relèvent aussi de catégories en quelque sorte marquées (membre de communauté linguistique minoritaire, écrivain, jurilinguiste, élu, etc.). Ces catégories, loin de s'exclure, s'additionnent assez souvent, comme par exemple dans le cas de quelques enseignants-chercheurs corses, acteurs de la normalisation et de la normativisation de la langue régionale en même temps que de l'aménagement du territoire, et souvent chansonniers et/ou poètes, écrivains (nous pensons à des personnalités telles que Ghjacumu Fusina, Ghjacumu Thiers, Alain Di Meglio, Pascal Ottavi...).
4. Concernant la segmentation de ce processus, il n'y a pas de consensus unanime. Pour une réflexion actualisée sur ce thème, cf. Adjeran (2020)
5. Et ce, dès les choix individuels et celles que l'on appelle aujourd'hui les « politiques linguistiques familiales », notamment en contexte migratoire (Haque, 2019).
6. Il y a là un questionnement important pour le politique et le jurilinguiste, notamment dans le contexte des langues menacées : doit-il se limiter à ratifier des situations existantes, voire à « laisser faire » dans une approche « libérale » (Boyer, 2010 : 71-72), ou bien doit-il provoquer des changements, perturber le statu quo, anticiper l'avenir ? Si, par exemple, une communauté linguistique minoritaire ne formule pas de revendication particulière concernant son droit à l'utilisation, aussi bien dans l'espace privé que dans l'espace public, de sa langue identitaire, doit-il s'abstenir de toute intervention sur le statut de cette langue ou bien doit-il s'y engager, afin de susciter un « désir de langue » (Giordan, 2010) auprès de cette même communauté ?
7. Pour la notion de « politique linguistique », cf. Calvet (2002 : 10).
8. Nous précisons « traditionnellement », car le dossier des nouvelles minorités, issues des récents flux migratoires, vient évidemment compliquer la donne.
9. Par « région » nous entendons ici les régions linguistiques historiques et non pas les régions administratives. Au sujet du conflit entre ces deux notions suite à la récente réforme administrative de 2016, cf. Agresti (2020b).
10. Rappelons au passage que, parmi les États membres ou observateurs de la Francophonie, il y en a où le français est peu, voire très peu pratiqué (Ghana, Qatar, Albanie, Mexique...) ; en revanche, des États où le français occupe historiquement une place importante (enseignement, culture, économie...) ne sont toujours pas membres de l'OIF, comme l'Algérie ou l'Italie.
11. La première contrainte : pour chaque item du questionnaire, le répondant doit exprimer son adhésion/rejet en choisissant une option parmi les cinq proposées (« pas du tout d'accord » / « peu d'accord » / « neutre » / « plutôt d'accord » / « tout à fait d'accord »), correspondant chacune à des valeurs numériques allant de -2 (rejet maximum) à +2 (adhésion maximum). La deuxième contrainte : dans chaque questionnaire (à 10, 15 ou 20 items suivant le cas), le

répondant doit choisir, sans exception, chaque option le même nombre de fois. Ainsi, dans notre questionnaire à 15 items, il devra choisir trois fois chacune des options proposées (trois fois « pas du tout d'accord », trois fois « peu d'accord » et ainsi de suite). Cette seconde contrainte oblige le répondant à hiérarchiser attentivement ses réponses (si, par exemple, il est « tout à fait d'accord » par rapport à quatre items, il devra choisir lequel de ces items faire basculer dans la colonne de gauche, « plutôt d'accord »). En amont, elle oblige également l'enquêteur à concevoir un questionnaire recevable par tout public, où très concrètement les items valorisants, dévalorisants et neutres par rapport au problème posé sont en proportion aussi équilibrée que possible.

12. Le logiciel pour le traitement semi-automatique des questionnaires remplis est hébergé par le site de l'IUT de Béziers : <http://linguiste.iutbeziers.fr/>. L'accès en est réservé.

13. Au cours de la dernière année universitaire, nous avons profité de la présence du collègue togolais Koffi Ganyo Agbefle, professeur invité en provenance de l'Université Legon de Accra (Ghana), pour mieux développer le volet francophone africain dans le cadre de nos cours.

14. D'où la graphie « (f/F)rancophonie » (voir plus haut, note 10). Pour aller plus loin quant à la nature multiple de ce concept, cf. Erfurt (2013).

15. Rarement des étudiants ont préféré travailler en solo. Nous avons par ailleurs autorisé des trinômes, mais uniquement lorsqu'il y avait, dans le groupe, un étudiant en mobilité internationale. Nous avons interdit la formation de groupes plus larges afin d'assurer une évaluation individuelle équitable.

16. Le budget doit être annexé au projet. Il suit d'assez près le schéma standard du programme Europe créative (2014-2020).