

Introduction. Peut-on conceptualiser le transfert des politiques linguistiques universitaires ?

Par Anne-Marie Barrault-Méthy

Publication en ligne le 14 mars 2024

Résumé

La transférabilité des politiques linguistiques dans les universités pose des questions complexes. Cette problématique cruciale dans le contexte de l'internationalisation des universités, où les politiques façonnent l'enseignement des langues, la mobilité, la recherche et la certification, soulève des interrogations sur la transposabilité des politiques hors contexte et sur la possibilité de quantifier cette transférabilité. L'article, après une introduction détaillant les questionnements épistémologiques, présente une analyse quantitative révélant une sous-conceptualisation du champ spécifique du transfert de politique linguistique universitaire. Quelques caractéristiques de ces politiques peuvent être énoncées, comme le recours, pour certaines, au concept de « parallel language use », et le rôle du Conseil de l'Europe dans leur diffusion. Les acteurs impliqués dans le transfert des politiques linguistiques universitaires restent imprévisibles. Les contributions qui structurent le présent volume défrichent un territoire peu exploré.

Mots-Clés

politique linguistique universitaire, transferts de politique, dissemination, transférabilité, internationalisation.

Table des matières

1. Le questionnement épistémologique
 - 1.1 Le transfert de politiques en sciences politiques
 - 1.2 Une conceptualisation limitée du processus de transfert des politiques linguistiques universitaires
2. La diffusion des politiques linguistiques universitaires

2.1 Les acteurs de la diffusion

2.2 Pratiques et instruments

2.1.1. L'EMI

2.1.2. Le CECRL

3. Transfert et non-transfert : l'imprévisibilité des acteurs

4. Le contenu de ce volume

Texte intégral

Le point de départ de cette réflexion sur le transfert des politiques linguistiques universitaires est à trouver dans deux projets liés à des activités de coopération et d'enseignement. Le premier est le réseau Leonardo Grundtvig LILAMA (Linguistic Policies for the Labour Market, 2009-2011) [1]. Ce projet a consisté notamment à recenser des bonnes pratiques de politique linguistique conduites au niveau régional et visant à favoriser l'employabilité. Pour chaque bonne pratique, le consortium a établi un modèle d'analyse qui comptait, parmi les items, celui de la transférabilité. Le consortium était composé de diverses entités privées et publiques intervenant dans les domaines de la formation et de la recherche au Royaume Uni, en Italie, en Espagne et en France. Les bonnes pratiques ont été présentées sous forme de fiches rendues disponibles en ligne. Le second est un Portfolio Européen des Langues (PEL) électronique qui a reçu la validation du Conseil de l'Europe en 2011 [2]. Pour obtenir cette validation, les rédacteurs du Portfolio étaient invités à préciser quelle diffusion ils escomptaient dans et en dehors de l'institution qui le portait. Cette diffusion ne s'est pas déroulée comme prévu et il a alors paru nécessaire de voir comment la recherche avait rationalisé le déploiement et son corollaire, le non-déploiement, d'instruments de politique linguistique et les effets sur ces politiques. Existe-t-il des modèles théoriques qui permettraient d'anticiper les obstacles et éventuellement de les lever ?

Le critère de la transférabilité des politiques et pratiques linguistiques n'est pas sans poser question. Peut-on considérer qu'une politique est transférable ou ne l'est pas *in abstracto*, hors contexte ? Qu'elle est plus ou moins transférable ? Peut-on quantifier sa transférabilité ? Quelles sont les conditions qui la rendent ou non transférable ?

Ces questions sont d'autant plus pertinentes pour les universités où, contrairement à d'autres secteurs d'activité, l'ouverture à l'international non seulement fait consensus, mais est considérée comme nécessaire par l'État, les universitaires et les étudiants. Il est difficile d'imaginer une recherche qui ne tienne pas compte de l'apport des connaissances en provenance de l'étranger, qui ne permette pas à ses étudiants de participer à des programmes internationaux et qui n'accueille pas en retour des étudiants d'autres pays.

L'internationalisation des universités est généralement perçue comme relevant de leur responsabilité sociale et les conditions de l'internationalisation ont été documentées (par exemple Leask 2011, 2015 ; Dunworth & Briguglio 2011 ; Deardorff & Jones 2012 ; De Wit & Leask 2015). Dans ce contexte, les universités adoptent des politiques linguistiques pour organiser l'enseignement des langues internationales, nationales et locales et définir la place de celles-ci les unes par rapport aux autres, par rapport notamment à l'anglais, dans de domaines comme l'enseignement, la mobilité, la recherche, la certification ou les rapports avec l'administration universitaire. Le terme de politique linguistique est entendu ici selon la définition de Bernard Spolsky (2004 :9) : « Language policy may refer to all the language practices, beliefs and

management decisions of a community or polity » [3]. Cette définition est très vaste puisqu'elle caractérise la politique linguistique par son objet plus que par sa forme ou ses auteurs. Ainsi, les acteurs des politiques linguistiques universitaire ne se limitent pas aux seuls départements et centres de langues. Si ces derniers sont sollicités pour montrer que leurs initiatives sont potentiellement transférables, ou généralisable, à d'autres contextes, s'il serait avantageux de développer des modèles théoriques pour décrire, comprendre et mettre en œuvre les bonnes pratiques de politique linguistique dans les universités, des modèles dont l'application permettrait de s'assurer que des politiques ont été correctement transférées et pourront l'être en retour, ceux-ci prendront en compte la multiplicité des acteurs.

Bien que la recherche sur le transfert de politiques existe (Dolowitz & Marsh 1996, Delpeuch 2008), le sujet du transfert des politiques linguistiques semble avoir été moins exploré. La présente introduction se propose de faire le point sur les principaux questionnements qui parcourent la littérature sur le sujet.

1. Le questionnement épistémologique

Un pan de la recherche en sciences politiques traite du transfert de politiques.

1.1 Le transfert de politiques en sciences politiques

David Dolowitz & David Marsh (1996) ont recensé la littérature scientifique disponible sur le transfert de politiques et établi un modèle général. Oliver James & Martin Lodge (2003) ont convenu que la réalité d'un transfert ne pouvait s'apprécier que selon des termes binaires : le transfert a lieu ou n'a pas lieu. Simon Bulmer & Stephen Pagett (2004) ont observé que dans le contexte de l'Union européenne, le transfert de politiques dépendait de variables aux niveaux micro et macro. David Benson & Andrew Jordan (2011) estiment que le concept s'est étendu pour englober, par exemple, l'innovation, la convergence, l'eupéanisation et l'internationalisation.

En fait, la question du transfert de politiques a fait l'objet de nombreuses conceptualisations (Delpeuch 2008). Le transfert a longtemps été compris comme impliquant seulement des États et a donné lieu essentiellement à des descriptions et l'on considère maintenant qu'il implique une multitude d'autres acteurs. La littérature compte d'innombrables termes pour qualifier le changement relatif aux politiques publiques dans un contexte d'internationalisation de la recherche et des politiques. En français, on trouve par exemple, greffe, transplantation, transposition, circulation, généralisation, harmonisation et imitation et en anglais, *lessons drawing*, conceptualisé par Rose (1991, 1993), *policy convergence*, *policy diffusion*, *policy learning* ou *bandwagoning*. En gestion en 2001, on trouve le concept d'essaimage, qui renvoie à un processus similaire, avec un cadre théorique qui repose sur l'analyse des acteurs et des dispositifs (voir en particulier Pirnay 2001). Selon Delpeuch, ces termes, au-delà de leur diversité et de leur richesse métaphorique, renvoient bien au même concept, et les différencier est peu pertinent pour la recherche dans la mesure où ils n'envisagent que rarement la copie à l'identique d'une politique dans un autre système. On peut globalement définir le transfert d'une politique comme l'emprunt par une entité publique d'une politique, d'idées et de principes de fonctionnement pour les mettre en œuvre dans une autre entité.

Un cadre largement utilisé servant à analyser le transfert de politiques a été établi par Dolowitz & Marsh (2000). Ce cadre consiste en une série de questions. Qu'est-ce que le transfert de politiques ? Qui

transfère les politiques, à quel moment et pourquoi ? Existe-t-il différents degrés de transfert, en fonction notamment des acteurs impliqués ? D'où viennent les leçons qui sont tirées ? Quels facteurs contraignent le transfert ? Quels problèmes la littérature laisse-t-elle apparaître concernant les transferts ? Le cadre a par exemple été appliqué à des domaines comme les transports (Timms 2011). Dolowitz & Marsh distinguent également le transfert subi du transfert volontaire et lient le transfert aux notions de succès et d'échec. James & Lodge (2003) se sont interrogés sur la notion de transfert, les effets du transfert et sur ce qu'était le « succès » et l'« échec » d'une politique. Examinant la typologie des transferts qui ont donné lieu à des politiques ratées, les auteurs estiment que lien entre le processus et le résultat n'est pas établi. Ils critiquent la conceptualisation de Dolowitz & Marsh qui distinguent les *uninformed transfer*^[4], *incomplete transfer*^[5] et *inappropriate transfer*^[6] et proposent plutôt de conceptualiser l'échec en termes de non-transfert.

Dans un bilan de la recherche en sciences politiques sur le sujet depuis les années 1990, Delpeuch (2008) note qu'il existe deux principaux courants dont le premier s'intéresse aux acteurs des transferts, leur poids et leur jeu, tandis que le second, intitulé *Policy Transfer Studies*, ou PTS, croise acteurs et types d'intervention. Ces deux orientations de recherche sont relativement homogènes, se complètent et ont tendance à s'unifier. Delpeuch distingue dans le premier courant les études de diffusion, qui lient le degré et le rythme d'un transfert et ses auteurs, leur position sociale et les canaux de circulation de l'information, les approches néo-institutionnalistes, qui remettent en cause le principe de rationalité des acteurs et ont conceptualisé leur mimétisme sous le nom d'isomorphisme, les études de convergence, notamment portant sur l'Europe, qui établissent la complexité des processus, situations locales et stratégies de résistance, les études qui visent à informer objectivement les décideurs et les travaux sur l'exportation de modèles nationaux.

Les PTS croisent acteurs et politiques. Elles s'intéressent aux solutions théoriques générales qui peuvent émaner de consultants désireux de vendre une expertise, au caractère libre ou contraint de l'import de solutions, à l'écart entre le modèle et l'application dans un autre contexte et aux caractéristiques du flux entre les deux entités. Ces PTS s'intéressent aussi aux acteurs qui peuvent être source d'inspiration, opérateurs de transfert ou facilitateurs et receveurs, certains de ces acteurs pouvant jouer plusieurs rôles simultanément (Wolman 1992, 2002). Les opérateurs peuvent être des réseaux, nationaux ou internationaux. Toute importation d'un modèle supposant son adaptation, cette dernière varie et peut émaner des opérateurs de transfert comme des receveurs. James & Lodge (2003) suggèrent qu'une piste pour la recherche pourrait consister à produire des guides à destination des politiques pour tirer les leçons des expériences conduites ailleurs.

1.2 Une conceptualisation limitée du processus de transfert des politiques linguistiques universitaires

Nous avons conduit une rapide analyse quantitative en saisissant les termes *university language policy transfer* dans Google Scholar et Science Direct et en retenant les 100 premières références. Pour Google Scholar, le profil Google n'avait pas été renseigné et la recherche n'était pas personnalisée. Concernant Sciences Direct, la requête a porté sur les articles publiés en sciences humaines.

	Google Scholar	Science Direct
--	----------------	----------------

Policy transfer	52	9
Language transfer	7	2
Language policy transfer	2	1
University language policy	0	0
Language policy	1	17
Language transfer policy	1	0

Fig.1 Nombre d'articles contenant les mots-clés, par mot-clé

Aucune publication ne semble pour l'instant contenir le syntagme *university language policy transfer*. Les concepts les plus proches restent *policy transfer* et *language policy*. Si le transfert de politique linguistique universitaire semble avoir été peu conceptualisé, c'est peut-être parce que les politiques linguistiques universitaires l'ont peu été également en tant qu'entités discrètes. Des universités se sont bien sûr dotées de déclarations de politique linguistique [7] et celles-ci ont pu faire l'objet d'analyses (Kanno & Varghese 2010, Bull 2012, Siiner 2016, Soler et al. 2017). Ces déclarations formelles sont peut-être propres à l'enseignement supérieur et il ne nous a pas été donné d'en rencontrer à d'autres niveaux d'enseignement. Elles établissent notamment les statuts des langues dans l'institution et les unes par rapport aux autres dans l'enseignement et l'administration, les niveaux attendus ou requis des différents acteurs, enseignants, étudiants et personnel administratif, les règles d'usage selon les situations de communication, etc.

Un de ces principes est par exemple celui de l'utilisation des langues en parallèle (*parallel language use*), qui organise la pluralité des langues à l'échelle de l'institution et que l'on trouve dans les déclarations de politique linguistiques d'universités notamment scandinaves [8] et des Pays Bas. Ce principe a été choisi de préférence à tout autre parce qu'il a été formulé par plusieurs universités à l'échelle d'un État et s'est ensuite diffusé. Alex Bolton & Maria Kuteeva (2012) l'ont conceptualisé, le décrivant dans une université suédoise. Simon McGrath (2014) montre qu'il guide les rédacteurs de politiques linguistiques des universités des pays du nord de l'Europe. Maria Kuteeva & John Airey (2014) estiment que les déclarations générales de politiques linguistiques ne sont pas en mesure de prendre en compte les cultures des disciplines universitaires au sein desquelles l'anglais tient une place plus ou moins importante. Marie Kallkvist & Francis M. Hult (2014) expliquent que le terme de *parallel language use* a été utilisé par les universités en Suède en réaction à la loi de 2009 sur les langues (Language Act 2009) qui obligeait ces institutions à produire leur propre document de cadrage pour clarifier la place de l'anglais et des autres langues par rapport à la langue nationale. Le terme *parallel language use* aurait souvent été choisi par les universités suédoises parce qu'il permettrait de sémiotiser les pratiques en conservant aux acteurs universitaires la possibilité de choisir la langue la plus adaptée aux diverses situations de communication à l'université. Le terme serait en fait issu de la planification linguistique en œuvre dans les pays nordiques depuis une vingtaine d'années, et aurait donc ensuite été introduit et conceptualisé dans le champ spécifique des politiques linguistiques.

Si *parallel language use* est un concept alors que *university language policy* n'en est pas un en dépit de recherches spécifiques dans le domaine, et que le concept de transfert de politiques linguistiques, reste peu exploré, qu'en est-il des transferts de politique à l'université ? Il semblerait qu'en dépit de l'abondante littérature du domaine des sciences politiques, le terme de transfert ait peu été utilisé par la recherche, à quelques exceptions près, comme Nadine Normand-Marconnet & Joseph Lo Bianco (2015) à propos du CECRL dans le contexte australien. Dans le domaine de l'éducation, le terme d'emprunt (*borrowing*) semble plus fréquent et l'accent est mis sur le contexte de l'entité qui « emprunte » et sur le type de politique « empruntée » (Van Huy & Hamid 2015), plutôt que sur le fait qu'il s'agit bien de la même politique dans un autre contexte. On trouvera notamment des études sur la diffusion des politiques linguistiques universitaires plus que sur leur transfert, peut-être du fait que les différences des contextes sociolinguistiques ont été largement documentées et suggèrent qu'il n'est pas possible de reproduire à l'identique un dispositif mis en place ailleurs. Les études sur la diffusion de politiques linguistiques à l'université portent sur quatre aspects principalement, les pratiques et les instruments, les acteurs et le non-transfert.

2. La diffusion des politiques linguistiques universitaires

Pour ce qui est des acteurs, Spolsky (2004, 2006) décrit le paysage des politiques linguistiques comme un entrecroisement de thèmes, d'acteurs et de pratiques. Parmi les pratiques, on peut citer *l'English as a Medium of Instruction* (EMI), la certification, etc.

2.1 Les acteurs de la diffusion

Si l'on applique le cadre de Spolsky à l'enseignement supérieur, on compte parmi les acteurs les universités et assimilées, les collectivités locales par le biais de programmes de financement notamment, l'État, les organisations supranationales, et également diverses organisations publiques ou privées en rapport avec les langues : entreprises de traduction, de formation ou de certification, académies qui veillent à la conformité d'une terminologie à un modèle linguistique, agences qui organisent l'immigration, etc. Les besoins linguistiques peuvent avoir été formulés par des entités externes, par exemple des entreprises ou des administrations. Étudiant la réception des instruments du Conseil de l'Europe dans l'enseignement et la recherche à l'université en France, Shona Whyte (2020) constate deux exceptions nationales concernant les enseignants comme acteurs, à savoir leur ancrage en langues de spécialité plutôt qu'en linguistique appliquée et en didactique plutôt qu'en acquisition. Elle attribue ces particularités à la façon dont se structurent les réseaux associatifs et de recherche depuis les années 1970.

Au niveau supranational, le Conseil de l'Europe a eu un rôle majeur dans la diffusion de politiques linguistiques à l'université. Fondé en 1949 pour promouvoir l'état de droit, la stabilité démocratique et la prise en compte d'une identité culturelle européenne, le Conseil a réuni dès 1959 les représentants des systèmes éducatifs des États membres pour entre autres stimuler l'étude des langues notamment la recherche en langues et en psychologie. Les activités du Conseil liées aux langues ont dès l'origine réuni des universitaires. Dans les années 1960-1970, il a soutenu la création de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) et la rédaction d'un modèle qui a permis de décrire les capacités en langues des adultes. Ce modèle a été développé par la publication de *The Threshold Level* (Van Ek 1974). Les actions

entreprises par le Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistiques universitaires visent la création de ressources selon les thèmes propres à cette institution, notamment le CECRL, le PEL et l'éducation plurilingue et pluriculturelle, l'Autobiographie de rencontres interculturelles (ARI et ARIMV).

Le CECRL et son volume complémentaire publié en 2018 jouissent d'un statut particulier. Résultant des travaux des experts conduits au fil des décennies, ils ont pour auteur le Conseil de l'Europe. Il en est de même des rapports du comité de validation des PEL. En dehors des activités liées étroitement au CECRL et au PEL, les expertises commandées et éditées par le Conseil portent un avertissement distinguant le positionnement de l'institution de celui de l'auteur de ces rapports. Tel est le cas, par exemple, des rapports qui figurent parmi les « principaux instruments, guides et manuels » liés à la mise en place des politiques linguistiques. On peut observer l'extrême prudence d'une institution qui veille à donner le moins possible prise aux débats, fussent-ils scientifiques. En 2005, le Conseil a aussi constaté qu'il existait nombre de Portfolios inspirés du PEL mais qui n'en respectaient pas les principes d'élaboration et le rapporteur général du projet a exprimé la nécessité de faire cesser ces pratiques (« Un certain nombre de Portfolio sur le marché utilisent des notions et des idées du PEL et du cadre européen commun de référence sans les mentionner et sans suivre les principes et lignes directrices communs. Des mesures doivent être prises à cet égard », Conseil de l'Europe, Schärer 2005, 8). Au fil du temps, le Conseil semble avoir clarifié les attributions des parties prenantes dans la diffusion du CECRL et du PEL et son site porte à présent la mention suivante :

L'utilisation du logo du Conseil de l'Europe ou de l'emblème européen aux fins de certification n'est pas autorisée. Ce n'est pas le rôle du Conseil de l'Europe que de contrôler ou de valider la qualité du lien entre les examens de langues et les diplômes, et les niveaux de compétences du CECR. La question des responsabilités quant à un usage approprié du CECR pour assurer la qualité et l'équité des tests et de l'évaluation relève des [États membres](#), en prenant appui sur les orientations existantes (incluant outils et illustrations) développées dans le cadre du Programme des Politiques linguistiques (Strasbourg) du Conseil de l'Europe [\[9\]](#).

Le Conseil met des outils à disposition et renvoie à leurs responsabilités les autres parties prenantes, États, universités et entreprises de certification. Dans la diffusion de ses politiques, il appuie les États membres par l'intermédiaire Centre Européen pour les Langues Vivantes, agence chargée de mener des projets internationaux sur les thématiques portées par le Conseil. Concernant l'enseignement supérieur spécifiquement, ce sont les universitaires qui participent individuellement aux activités du CELV en tant qu'experts plutôt que les universités en tant qu'institutions.

2.2 Pratiques et instruments

2.1.1. L'EMI

L'EMI résulte de l'exploration de l'apprentissage de la langue à travers la discipline. Le développement de l'EMI a eu lieu simultanément de celui du processus de Bologne. Concernant la diffusion de l'EMI, Ernesto Macaro (2018a), établissant un bilan de la recherche, indique que la diffusion de l'EMI s'explique peut-être par l'échec de l'enseignement de l'anglais à l'université et dans l'enseignement secondaire. Il note que L'EMI s'est répandu notamment dans le cadre du processus de Bologne alors que les institutions européennes ont pour objectif le plurilinguisme. Une des raisons qui expliquent le développement de l'EMI est peut-être que

le modèle de compétence linguistique qu'il offre est réaliste, ne se limitant pas à celle du locuteur natif, et authentique. Dans les universités qui proposent de l'EMI, il n'existe pas de consensus quant à l'appellation des programmes (EMI ; English-Medium Education, Content and Language Integrated Learning, Content-Based Language Teaching, Integrating Content and Language in Higher Education, etc.), ni sur le type d'enseignement. Macaro établit également qu'il manque toujours des études d'impact avec comme variable le temps et que le besoin existe d'études longitudinales sur des thèmes comme la maîtrise de la langue dans et hors programmes EMI, la maîtrise du contenu, le genre, le type d'université (publique ou privée) et l'impact en termes de justice sociale. Dans le contexte des pays scandinaves décrits par John Airey & Cedric Linder (2008), la maîtrise du contenu est moindre lorsque l'enseignement se fait en anglais, la situation idéale, décrite par le terme *parallel language use*, étant atteinte lorsque la langue nationale est utilisée avec l'anglais.

L'EMI est un exemple de pratique qui s'est répandue à l'initiative d'universités plutôt que d'Etats ou d'organisations supranationales, traduisant bien le fait que le transfert ne s'effectue pas seulement de façon descendante du Conseil de l'Europe vers les États et les universités, mais pouvait aussi avoir lieu horizontalement, du fait d'une émulation entre universités.

2.1.2. Le CECRL

De même, la diffusion du CECRL ne s'est pas faite seulement par l'intermédiaire des États. Ayant soumis l'analyse de situations nationales à travers quatre continents et 11 pays à deux experts de chaque pays, un praticien et un chercheur, Michael Byram & Lynne Parmenter (2012) établissent que les États ne sont pas les seuls acteurs à avoir décidé d'introduire le CECRL. Chad A. Rappleye et al. (2011), observant l'appropriation du CEFRL par une université japonaise, suggèrent que sa diffusion du CECRL peut inspirer d'autres universités, voire d'autres acteurs comme les États. Normand-Marconnet & Lo Bianco (2015) retracent les débats scientifiques et politiques qui ont accompagné l'utilisation du CECRL dans l'enseignement supérieur notamment dans des contextes où il est inadapté, comme les programmes de type CLIL-EMILE (Little 2007) ou l'enseignement de la langue aux migrants. Ils retracent les cinq phases des politiques linguistiques en Australie, à savoir l'inspiration britannique, la création d'une politique linguistique nationale, le multiculturalisme, l'influence asiatique et l'adossement à l'économie de marché. Ils notent un certain nombre de critiques à l'égard du CECRL : celui-ci serait inapproprié dans le contexte australien, sans intérêt pour l'apprentissage des langues asiatiques, en concurrence avec l'Interagency Language Roundtable scale états-unien, voire scientifiquement discutable. Malgré tout, ils notent le potentiel du CECRL dans le contexte australien, sous réserve que les enseignants se l'approprient.

3. Transfert et non-transfert : l'imprévisibilité des acteurs

Véronique Castellotti (2012) décrit des cas d'application impropre de la grille des niveaux du CECRL. Elle note que le temps disponible pour l'apprentissage des langues dans l'enseignement secondaire ne permet pas de mettre en œuvre de façon satisfaisante la perspective actionnelle. Par extension, on peut estimer que cette critique est applicable à l'enseignement supérieur d'autant que le temps de contact entre enseignant

de langues et étudiants est souvent moindre. Castellotti relève le danger d'appliquer le CECRL à l'excès dans une évaluation qui ne prend pas en compte son caractère situé.

J. Charles Alderson (2009) établit le même constat de diversité des arbitres, des contextes dans lesquels ils agissent et de leur surgissement imprévisible. Ces arbitres peuvent être des individus ou des institutions et agir localement comme à l'international. Alderson évoque les désordres induits et donne des exemples à travers les contributions de l'ouvrage. Ces désordres génèrent des sentiments d'impuissance, d'isolement et de frustration. Finalement, les récits des contributeurs de l'ouvrage d'Alderson témoignent du fait que le positionnement comme arbitre ou exécutant de politique linguistique peut être implicite ou explicite et qu'il est contextuellement déterminé. Pour Alderson, les aspects micropolitiques expliquent pourquoi des politiques ne sont pas mises en œuvre localement.

Christelle Troncy (2013) s'inscrit dans les études de transfert notamment de Delpeuch (2008) pour examiner empiriquement comment, à la fin des années 1980 et au début des années 1990, se sont créés les formations francophones dans les pays d'Europe de l'est et en Turquie. Elle observe que l'on ne sait pas comment se sont constitués les réseaux et consortia d'universités qui se sont liés par des accords de coopération, d'autant que le contenu des accords ne dit rien sur la question. On observe aussi que les acteurs de la coopération française y ont peu participé et ces accords résultent d'initiatives locales. Les acteurs locaux sont souvent isolés. L'objectif est surtout de renforcer leur assise locale et la langue est instrumentale, voire contraignante. Les questions sociolangagières ont été laissées de côté, d'autant plus que « la conversion d'un répertoire langagier personnel en compétence formative et institutionnelle ne va pas de soi pour les universitaires », Ces formations francophones ont des similarités, de sorte que l'on peut parler d'un modèle qui se met en place à l'époque : la langue est moins l'enjeu central, elles associent divers partenaires pas seulement universitaires (entreprises, collectivités, etc.) et apparaissent alors des formations ad hoc, surtout au niveau Master et sans pérennité, de sorte que l'« on peut se demander dans quelle mesure les politiques linguistiques développées par les « universités partenaires » dans le cadre de cette autonomie et de cette internationalisation sont compatibles avec la création et le développement dans la durée de cursus complets en langue française hors de France... voire en France même » (Troncy 2013).

David Cassel Johnson (2013) récapitule les théories en présence en matière de politiques linguistiques, en particulier théorie critique, postcolonialisme, écologie linguistique, ethnographie linguistique, et montre comment elles ont été appliquées depuis les années 1970. Il synthétise les démarches d'un échantillon de huit chercheurs et chercheuses et présente quelques résultats. Certains de ces résultats concernent la capacité des acteurs, réelle, notamment celle des enseignants. Johnson cite en particulier Ajit Mohanty et al. (2010: 228) :

Teachers are not uncritical bystanders passively acquiescent of the state practice; in their own ways, they resist and contest the state policy or rather, in the Indian context, its absence and injustice by default. It is quite clear that the agency of the teachers in the classrooms makes them the final arbiter of the language education policy and its implementation [10].

Les enseignants ne se contentent pas de mettre en œuvre des politiques décidées localement ou nationalement. Ils ont une véritable agentivité qu'ils exercent dans le cadre de la classe, peuvent se montrer créatif et ont aussi un pouvoir de blocage. De même, Little & Dam (2017) ont montré que les étudiants étaient acteurs de leur apprentissage plutôt que récipiendaires d'un savoir.

Pour Johnson (2013) les blocages dans les transferts de politiques s'expliqueraient par le fait qu'il existerait deux types d'activités dans le transfert de politiques linguistiques, à savoir la mise en œuvre et l'arbitrage :

I argue that language policy power is determined by who gets positioned as an arbiter and who gets positioned as a mere implementer of a policy, and this positioning can emerge across a series of speech events and situations in a community of education who oversee educational language policy and practice ^[11] (Johnson, 2013:100).

Mohanty *et al.* (2010) et Kate Menken (2008) considèrent que les enseignants disposent de ce pouvoir d'arbitrage. Johnson (2012) estime que ce statut d'arbitre fait l'objet d'une négociation, voire d'une contestation et que dès lors que le statut d'expert est refusé aux enseignants par une hiérarchie qui les réduit à simplement appliquer une politique, ces derniers auront tendance à résister. Le comportement des acteurs sera toujours imprévisible :

A language policy arbiter wields a disproportionate amount of power in how a policy gets created, interpreted, appropriated, or instantiated relative to other individuals in the same context. Their position within an institution or community is not predictable and they may exist throughout the various language policy layers and levels of institutional authority. They act as a filter through which a policy must pass. The language policy agents rely on policy texts (either restrictive or promotive) and policy discourses (which hegemonically sculpt what is perceived as normal, acceptable, or doable) ^[12].

La journée d'études organisée par le FoReLLIS le 16 mars 2018 visait à faire avancer les connaissances en la matière. Cette journée a réuni chercheurs, experts et étudiants de Master. Les contributions ici rassemblées s'articulent autour des quatre aspects de la problématique du transfert des politiques linguistiques universitaires présentées ci-dessus, à savoir le débat sur la terminologie, sur les instruments à transférer, sur les acteurs et sur le non-transfert.

4. Le contenu de ce volume

Co-rédacteur, avec Byram, du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, qui s'accompagne de 21 études de référence portant sur des aspects particuliers des politiques linguistiques, Jean-Claude Beacco rejette le terme de transfert. Il estime qu'une technologie peut être transférée, mais pas une politique linguistique qui, par nature, est composée d'éléments complexes. Ces derniers peuvent, en revanche, circuler de façon disjointe. Il en est de même pour les politiques linguistiques universitaires qui, à l'intérieur même de chaque université, sont le fait d'une multiplicité d'acteurs qui véhiculent des représentations hétérogènes des langues. Les instruments, dont le CECRL, sont certainement les éléments les plus à même d'être utilisés en dehors de leur contexte de production.

À propos du rôle moteur du CECRL à l'université vingt ans après sa publication, David Little montre que les établissements d'enseignements supérieur ont la responsabilité de développer des politiques et que le Cadre reste d'actualité, en particulier sur trois points. D'abord, les principes qui le sous-tendent émanent de représentants des États membres, sont communs avec les programmes de mobilité de l'Union européenne et favorisent la coopération entre universités. Ensuite, au cœur du CECRL se trouve la reconnaissance de l'autonomie de l'apprenant, qui est aussi un utilisateur de la langue et un citoyen, et de la totalité de son bagage linguistique dans toutes les langues qui sont les siennes et à tous les niveaux de compétence. Enfin,

le CECRL offre un moyen précieux de définir de façon fine les compétences attendues en fin de formation et de concevoir des évaluations adaptées aux besoins et profils des apprenants et en relation avec leur choix d'études.

Jean-Paul Narcy-Combes considère que la didactique de l'intervention est à même d'éclairer les hiatus entre le modèle et les objectifs de la politique à transférer et d'autre part les résultats des transferts. Les acteurs ont une responsabilité épistémologique dans la construction de leur intervention et ils rencontrent des obstacles à une représentation objective : l'idéologie, les certitudes, certains construits, leurs intérêts, la culture locale, les recommandations généralisantes, etc. Narcy-Combes propose deux pistes pour l'intervention didactique, l'insertion d'une recherche-action au cœur de l'intervention et, pour éviter les blocages, une meilleure connaissance des moteurs de l'action.

La contribution de Guillaume Gimenes et Arber Shtembari rend compte de tables rondes ayant associé étudiants de Master de Français Langue Étrangère et experts présents à la journée d'étude du 16 mars 2018. Ces échanges confirment, en creux, l'intérêt qu'il y aurait eu à faire participer plus activement à la mise en œuvre de politiques les acteurs de terrain en contexte algérien, catalan et irlandais. Ces conclusions vont dans le sens d'une recherche-action conduite à l'université de Poitiers dans un autre domaine.

Bibliographie

Airey, J., & Linder, C., 2008, « Bilingual Scientific Literacy? The Use of English in Swedish University Science Courses », *Nordic Journal of English Studies*, 7(3), p. 145-161, Consulté le 27 novembre 2023. URL: <https://ojs.ub.gu.se/index.php/njes/article/download/156/154>

Alderson, J. C. (ed.), 2009, *The politics of language education: Individuals and institutions*, Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.

Bolton, K., & Kuteeva, M., 2012, « English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the "threat" of English », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(5), p. 429-447, Consulté le 27 novembre 2023. URL: https://www.academia.edu/download/38530841/2012_Bolton_and_Kuteeva_.pdf

Bull, T., 2012, « Against the mainstream: universities with an alternative language policy », *International Journal of the Sociology of Language*, 2012 (216), p. 55-73.

Bulmer, S., Padgett, S., 2005, « Policy Transfer in the European Union: An Institutional Perspective », *British Journal of Political Science*, 35, p. 103-126, Consulté le 27 novembre 2023. URL: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PSPA113/tranfer.pdf>

Castellotti, V., 2012, « Academic perspectives from France », dans Byram, M., Parmenter, L., *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language education policy*, Bristol, Buffalo, Toronto, p. 45-52.

Conseil de l'Europe, Schärer, R., 2005, *Portfolio Européen des langues : rapport intérimaire 2005 avec résumé analytique*. Division des Politiques Linguistiques, Consulté le 27 novembre 2023. URL :

<http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595b5>

De Wit, H., & Leask, B., 2015, « Internationalization, the curriculum and the disciplines », *International higher education*, 83, p. 10-12, Consulté le 27 novembre 2023. URL:

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/download/9079/8186/>

Deardorff, D. K., & Jones, E. (2012). « Intercultural competence », *The SAGE handbook of international higher education*, 283, p. 13-15.

Delpuech, T., 2008, « L'analyse des transferts internationaux de politiques publiques : un état de l'art », *Questions de recherche*, 27, p. 1-69, Consulté le 27 novembre 2023. URL :

<https://www.sciencespo.fr/cei/sites/sciencespo.fr/cei/files/qdr27.pdf>

Dolowitz, D., & Marsh, D., 1996, « Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature », *Political Studies*, 44(2), p. 343-357, Consulté le 27 novembre 2023. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00334.x>

Dolowitz, D. P., & Marsh, D., 2000, « Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making », *Governance*, 13(1), p. 5-23.

Dunworth, K., & Briguglio, C., 2011, *Teaching students who have English as an additional language: A handbook for academic staff in higher education*. (HERDSA) Higher Education Research and Development Society of Australasia.

James, O., & Lodge, M., 2003, « The limitations of “policy transfer” and ‘lesson drawing’ for public policy research », *Political studies review*, 1(2), p. 179-193, Consulté le 23 novembre 2023. URL :

<https://doi.org/10.1111/1478-9299.t01-1-00003>

Johnson, D. C., 2012, « Positioning the language policy arbiter: Governmentality and footing in the school district of Philadelphia », In *Language policies in education*, p. 128-148, New York and Oxon, Routledge.

Johnson, D. C., 2013, *Language Policy*, New York, Palgrave Macmillan.

Källkvist, M., & Hult, F. M., 2016, « Discursive mechanisms and human agency in language policy formation: Negotiating bilingualism and parallel language use at a Swedish university », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), p. 1-17.

Kanno, Y., & Varghese, M. M., 2010, « Immigrant and refugee ESL students' challenges to accessing four-year college education: From language policy to educational policy », *Journal of Language, Identity, and Education*, 9(5), p. 310-328.

Kuteeva, M., & Airey, J., 2014, « Disciplinary differences in the use of English in higher education: Reflections on recent language policy developments », *Higher Education*, 67(5), p. 533-549, Consulté le 27 novembre 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9660-6>

Leask, B., 2011, « Assessment, learning, teaching and internationalization – engaging for the future », *Assessment, Teaching & Learning Journal*, 11, p. 11.

Leask, B., 2015, *Internationalizing the curriculum*, London and New York, Routledge.

- Little, D, 2007, « The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy », *The Modern Language Journal*, 91(4), p. 645–655.
- Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L, 2017, *Language learner autonomy*. Multilingual Matters.
- Macaro, E., 2018, *English medium instruction*, Oxford, Oxford University Press.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J., 2018, « A systematic review of English medium instruction in higher education », *Language Teaching*, 51(1), p. 36-76.
- McGrath, L, 2014, « Parallel language use in academic and outreach publication: A case study of policy and practice », *Journal of English for Academic Purposes*, 13, p. 5-16.
- Menken, K, 2008, *English learners left behind: Standardized testing as language policy* (Vol. 65), Clevedon, New York, North York, Multilingual Matters.
- Mohanty, A., Panda, M., & Pal, R, 2010, « Language policy in education and classroom practices in India: Is the teacher a cog in the policy wheel? », In *Negotiating Language Policies in Schools* (p. 225-245), New York, Routledge.
- Normand-Marconnet, N., & Lo Bianco, J, 2015, The Common European Framework of Reference down under: A survey of its use and non-use in Australian universities », *Language Learning in Higher Education*, 5(2).
- Phillips, D., & Ochs, K, 2003, « Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices », *Comparative education*, 39(4), p. 451-461.
- Pirnay, F., 2001, *La valorisation économique des résultats de recherche universitaire par création d'activités nouvelles (spin-offs universitaires) : proposition d'un cadre procédural d'essaimage* (Thèse de doctorat, Université Lille 2).
- Rappleye, J., Imoto, Y., & Horiguchi, S, 2011, « Towards “ thick description” of educational transfer: understanding a Japanese institution's “ import of European language policy », *Comparative Education*, 47(4), p. 411-432.
- Rose, R, 1991, « What is Lesson Drawing? », *Journal of Public Policy*, 11 (1), p. 3–30.
- Rose, R, 1993, *Lesson-Drawing in Public Policy*. Chatham New Jersey, Chatham House
- Siiner, M, 2016, « University administrators as forced language policy agents. An institutional ethnography of parallel language strategy and practices at the University of Copenhagen », *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 441-458, Consulté le 27 novembre 2023. URL : <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1204058>
- Soler, J., Björkman, B., & Kuteeva, M, 2017, « University language policies in Estonia and Sweden: Exploring the interplay between English and national languages in higher education », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, p. 1-15.
- Spolsky, B, 2004, *Language policy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Spolsky, B, 2009, *Language management*. Cambridge, Cambridge University Press.

Timms, P, 2011, « Urban transport policy transfer: “Bottom-up” and “top-down” perspectives », *Transport Policy*, 18(3), p. 513-521.

Troncy, C, 2013, « Sociogenèse de départements en langue française à Istanbul, Bucarest et Sofia au tournant des années 1990. Entre petites et grandes politiques linguistiques universitaires », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10(13), Consulté le 27 novembre 2023. URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/2563>

Van Ek, J. A, 1975, *The threshold-level*, Council of Europe.

Van Huy, N., & Hamid, M. O, 2015, « Educational policy borrowing in a globalized world: A case study of Common European Framework of Reference for languages in a Vietnamese University », *English Teaching: Practice & Critique*, 14(1), p. 60-74.

Whyte, S, 2020, « Moving with the times: new developments in languages in French higher education contexts », *European Journal of Language Policy*, 12(2), p. 193-214.

Wolman, H, 1992, « Understanding Cross-National Policy Transfer: The Case of Britain and the US », *Governance*, 5(1), p. 27-45.

Wolman, H., & Page, E, 2002, « Policy Transfer among Local Governments: An Information-Theory Approach », *Governance*, 15(4), p. 477-501.

Wright, S, 2016, *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Springer.

Notes

[1] LILAMA, Linguistic Policies for the LABour Market, réseau Leonardo Grundtvig (2009-2011) de sept institutions, observatoire de bonnes pratiques de politiques linguistiques favorisant l’employabilité, n° de contrat 143523-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2NW. Coordination : Servicio Navarro de Empleo, Espagne

[2] Numéro d’accréditation 117.2010.

[3] La politique linguistique peut faire référence à toutes les pratiques linguistiques, conceptions et décisions de gestion d’une communauté ou d’un niveau de pouvoir (notre traduction).

[4] Transfert mal informé.

[5] Transfert incomplet.

[6] Transfert inapproprié.

[7] Au titre de politiques linguistiques explicites ayant fait l’objet de déclarations formelles, on peut citer notamment celles de l’université de Jyväskylä (2015), de l’université d’Helsinki (2014), de Utrecht International School (2020), de l’Université d’Islande (2016).

[8] Par exemple, l’Université de Copenhague.

[9] <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

[10] « Les enseignants ne sont pas des témoins dénués d'esprit critiques qui acquiescent passivement à la pratique de l'État ; à leur manière, ils résistent et contestent la politique de l'État ou plutôt, dans le contexte indien, son absence et son injustice par défaut. Il est assez clair que l'action des enseignants dans les classes fait d'eux les arbitres ultimes de la politique linguistique éducative et de sa mise en œuvre » (notre traduction).

[11] En matière de politique linguistique, le pouvoir est déterminé par qui se positionne comme arbitre et qui se positionne en tant que simple exécutant d'une politique, et ce positionnement peut émerger d'une série d'événements et de situations de discours dans une communauté éducative qui supervise la politique et la pratique linguistiques éducatives (notre traduction).

[12] « Un arbitre de politique linguistique exerce un pouvoir disproportionné sur la manière dont une politique est créée, interprétée, appropriée ou instanciée par rapport à d'autres personnes dans le même contexte. Leur position au sein d'une institution ou d'une communauté n'est pas prévisible et ils peuvent exister à travers les différents niveaux de politique linguistique et d'autorité institutionnelle. Ils agissent comme un filtre à travers lequel une politique doit passer. Les agents des politiques linguistiques s'appuient sur des textes politiques (restrictifs ou promotionnels) et des discours politiques (qui sculptent de façon hégémonique ce qui est perçu comme normal, acceptable ou faisable) » (notre traduction).

Pour citer ce document

Par Anne-Marie Barrault-Méthy, «Introduction. Peut-on conceptualiser le transfert des politiques linguistiques universitaires ?», *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène* [En ligne], Revue électronique, Transférer les politiques linguistiques universitaires – Transferring university language policy, mis à jour le : 14/03/2024, URL : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=1385>.

Quelques mots à propos de : [Anne-Marie Barrault-Méthy](#)

Anne-Marie Barrault-Méthy est maître de conférences d'études anglophones à la faculté de droit de l'université de Bordeaux et membre de l'équipe A du FoReLLIS (UR15076) à l'université de Poitiers et du CERFAPS (EA4600) à l'université de Bordeaux. Elle a porté divers projets européens (LILAMA, Intluni et INCLUDE à ses débuts) et coordonné le développement d'un PEL électronique accrédité par le Conseil de l'Europe. Elle est chercheuse en didactique.

Droits d'auteur



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY-NC 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>) / Article distribué selon les termes de la licence Creative Commons CC BY-NC.3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>)