

LES CENTRES DE LANGUES EN INTERACTION AVEC LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES : REVUE DE QUELQUES ENJEUX EN COURS

Mathilde ANQUETIL

Università di Macerata – Italie

Département de Sciences Politiques, Communication et Relations
Internationales

Mots-clés

Politique linguistique – Centre de langues – Certifications – Cadres de référence –
Agentivité

Keywords

Linguistic policy – Language Centers – Language Testing – Frameworks – Agency

Résumé

Comment les Centres de Langues entrent-ils en interaction avec leur contexte plus global qui comprend leur insertion institutionnelle mais aussi les politiques linguistiques de niveau national ainsi que les tendances sociétales internationales qui déterminent leur action ? Ce bref essai dressera une revue de quelques-uns des enjeux en cours autour de trois thèmes : les cadres de références pour le domaine de la didactique des langues, les politiques d'établissement dans le courant de l'anglicisation, la concurrence pour la reconnaissance des certifications de langues.

Abstract

How do the Language Centres interact with their more global context, which includes their institutional integration but also the language policies at national level as well as the international societal trends and ideologies that determine their action? The aim of this short essay is to review some of the current issues about three topics: reference frameworks for the field of language teaching, linguistic policies in the universities, competition for recognition of language certificates.

Introduction

Ce bref essai se donne pour but d'explorer globalement le thème de l'interaction entre les Centres de (ressources en) Langues (CdL) et les politiques linguistiques éducatives¹ à travers la présentation succincte de situations exemplaires de quelques-uns des enjeux actuels quand politiques linguistiques et évolutions sociétales traversent le champ d'action des CdL. Enseigner et certifier constituant les deux missions essentielles des CdL, notre observation portera essentiellement sur la définition de l'objet à enseigner et sur les modèles de certification.

La question de l'interaction entre CdL et politiques linguistiques pose les CdL comme acteurs du champ de la didactique des langues, à analyser, comme le proposait déjà Porcher en 1986, dans toute l'acception sociologique du terme comprenant une attention à divers constituants en tension au niveau institutionnel :

- *les enjeux : emplois, rétributions, fonctions hiérarchiques, prestige, mission, publications, responsabilités multiples.*
- *les instances de légitimation : institutions spécialisées, universités, institutions éditoriales, institutions administratives...*
- *les agents : enseignants, animateurs, chercheurs, administrateurs. (Porcher, 1986 : 78)*

Nous tenterons de procéder pour notre relevé global des enjeux posés par cette question, sur la base de ce cadre métadisciplinaire de notre champ de la didactique des langues comme discipline d'intervention (Galisson, 1986), avec des réflexions s'inspirant de l'analyse institutionnelle et de l'analyse du discours, en particulier quant à l'ancrage social (Charaudeau, 2001) et institutionnel des acteurs impliqués dans la formulation des dispositifs de politique linguistique éducative. Ce texte s'inscrit dans une réflexion sur les politiques linguistiques européennes dans la globalisation linguistique, à partir de notre positionnement hors de France, dans les centres de langues des universités italiennes.

1. Les Centres de langues, utilisateurs ou co-producteurs des « cadres de référence » des politiques linguistiques éducatives ?

La première question à se poser est le type de relation entre les deux pôles en interaction : les CdL sont-ils des instruments des politiques linguistiques nationales ou

¹ Rappelons que notre intervention lors du congrès RANACLES 2019 à Aix-Marseille avait pour fonction d'introduire les communications sur l'axe 4 proposé par les organisateurs « Les centres de langues en interaction avec les politiques linguistiques éducatives ».

européennes pour en appliquer les indications (référentiels, guides), ou bien leur statut d'institutions universitaires leur permet-il d'exercer une influence sur la définition des politiques linguistiques ? Nous examinerons cette problématique au prisme de quelques outils de référence du domaine de la didactique des langues.

Pour l'impact *top-down*, nous pouvons citer deux cas :

- Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)* a été conçu, comme le rappelle Coste (2013), avec une large participation d'organismes de certification non-universitaires. Cependant, il s'est imposé comme une norme omniprésente dans les CdL, beaucoup moins pour ce qui est de l'approche actionnelle qui y est pourtant promue comme concept de base, que pour la définition d'échelles de niveaux facilitant la gestion segmentée des cours et évaluations selon une progression qui s'est désormais installée dans les pratiques comme référence légitimante incontestée.

On peut faire le constat, autant en France qu'en Italie, d'une utilisation partielle du *CECR* : on utilise les échelles graduées de compétences plus que l'approche globale envisageant l'apprenant comme « acteur social » ; on restreint le plus souvent les « activités de communication » listées en excluant celles de la médiation², restriction entérinée par les modèles actuels de CV diffusées par l'agence Europass³. Il suffit dans les discours de citer les niveaux de A1 à C2 pour se positionner comme délivrant un enseignement/une certification « labellisés » CECR, ce qui a rendu nécessaire d'ultérieures procédures d'accréditation (de la part d'instances étatiques, ou associatives du secteur, ou encore par le biais de la reconnaissance de « grandes entreprises » privées). Mais on observe toujours une déclaration d'« alignement »⁴ sur le *Cadre* dans les discours de présentation de l'offre d'enseignement ou de certification, sans que le public non professionnel puisse juger de l'adéquation effective du produit proposé.

- Le cas des certifications de FLE délivrées par le CIEP-France Éducation International, en tant qu'opérateur du ministère de l'Éducation nationale, dont les « missions s'inscrivent dans le cadre des priorités du gouvernement en matière de coopération internationale »⁵, qui font désormais partie intégrante de l'offre de formation dans bon nombre de CdL universitaires à l'étranger.

² La formulation de nouveaux descripteurs dans le récent « Volume complémentaire » du CECR viendra-t-elle faire bouger les lignes sur ce point ? Cf. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

³ <https://europa.eu/europass/fr/create-your-europass-cv>

⁴ Cf. les plaquettes de la « Cellule qualité et expertises » du CIEP.

⁵ <https://www.france-education-international.fr/role-statut-missions>

Rappelons que les certifications de français à valeur internationale étaient, jusqu'en 2008, gérées à l'étranger par des commissions nationales au sein des Alliances françaises (associations locales) dans chaque pays, selon un cahier de charge, sorte de franchise, garantissant leur portabilité internationale mais avec la formulation d'épreuves adaptées pour leur contexte sociétal. Or elles sont devenues extrêmement centralisées, ce qui les rend souvent inadaptées, en particulier dans les pays francophones (Anquetil, 2012). Par ailleurs le DELF-DALF, diplôme non universitaire payant mais passeport obligé pour une candidature à la mobilité en France, se pose comme concurrentiel par rapport aux diplômes et examens universitaires à l'étranger qui s'en trouvent dévalorisés. En conséquence de l'omniprésence de la promotion de cette certification dans les CdL et les manuels, toute la filière FLE est affectée à l'étranger : les activités de médiation interlinguistiques, 4^{ème} pilier des activités de communication dans le CECR, sont exclues ; le bilinguisme, voire plurilinguisme, des enseignants et étudiants locaux est ignoré, faisant fi des indications européennes pour un plurilinguisme intégré.

Pour les relations d'interaction de type *bottom up*, avec un impact des instruments conçus dans les universités sur les politiques linguistiques, on peut justement évoquer le cas des compétences plurilingues dont l'enseignement et la reconnaissance sont promus par d'autres « cadres de référence » grâce à des projets coordonnés au niveau européen comprenant la participation active d'instances universitaires du domaine des langues, dont de nombreux CdL, mettant à profit leur multilinguisme constitutif pour élaborer des outils moins prescriptifs, des guides innovants pour les approches plurilingues et interculturelles :

- le CARAP (CELV, Centre Européen pour les Langues du Conseil de l'Europe ; Candelier, 2010),
- le MAGICC (CEL, Conseil Européen pour les Langues ; Räsänen et al., 2013)
- et pour l'intercompréhension, les projets européens : MIRIADI⁶ (UE, Éducation tout au long de la vie ; De Carlo, 2015) qui a produit le référentiel REFIC, et EVALIC⁷ (UE, ERASMUS+ ; De Carlo, 2019) qui a produit un prototype de certification interuniversitaire pour les compétences en intercompréhension qui pourrait remédier à

⁶ Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, <https://www.miriadi.net/>

⁷ Evaluation des Compétences en Intercompréhension, <http://evalic.eu/leprojet/>

certaines des faiblesses des approches plurilingues mises en évidence par Bruno Maurer (2011).

En France, l'Université Lyon 2 intègre maintenant des cours d'intercompréhension y compris à un niveau d'approfondissement (Garbarino, 2019) ; en Italie, c'est sous l'impulsion des recherches menées dans les CdL comme par exemple à l'Université Roma 3 (Bonvino, 2016), à Turin⁸ ou à Venise⁹, que les cours d'intercompréhension ont pu intégrer l'offre de formation plurilingue de niveau universitaire contribuant ainsi au décloisonnement disciplinaire par langue.

2. L'agentivité des centres de langues dans les politiques linguistiques d'établissement

Dans quelle mesure les CdL contribuent-ils à transformer les politiques linguistiques d'établissement ? Quelle est leur agentivité en particulier pour ce qui est de l'internationalisation ? La notion d'« agentivité » sera ici utilisée dans son sens sociologique, comme capacité d'un acteur à agir dans la société, par opposition à ce qu'impose la structure institutionnelle.

Les politiques linguistiques d'établissement ont fait l'objet d'un récent colloque OEP-Polytechnique sur la « Gouvernance linguistique des universités »¹⁰ et le thème de l'anglicisation progressive comme résultante de l'inclusion de l'enseignement supérieur dans une structure de globalisation marchande des échanges, y a été amplement débattu¹¹. Pour ce qui est de l'enseignement de l'anglais lui-même, on ne peut que constater que les CdL n'apparaissent guère comme acteurs décisionnels. Le plus souvent les CdL, submergés par une demande qui dépasse les moyens alloués, penchent vers les ressources numériques, plus comme des mesures de « rationalisation » que comme un projet d'autonomisation active des apprenants par des dispositifs hybrides de qualité (Cervini, 2016). Cela devient certes un levier d'innovation, mais trop souvent orienté vers des solutions de bachotage de tests, éventuellement

⁸ A Turin des cours d'IC sont organisés : <https://www.cla.unito.it/it/ricerca/intercomprensione-un-ponte-tra-le-lingue-romanze> , mais l'IC est aussi intégrée dans les programmes de recherche du CdL au niveau international : <https://www.cla.unito.it/it/ricerca/iniziativa/staff-week-intercomprensione-e-universita-europea>

⁹ A partir des cours expérimentaux en IC au CdL, le domaine fait désormais l'objet d'un laboratoire scientifique: cf. *Laboratorio di didattica dell'InterComprensione romana*, <https://www.unive.it/pag/19257/>

¹⁰ Présentations disponibles sur <https://gluees.observatoireplurilinguisme.eu/>

¹¹ Pour une réflexion collective sur l'anglais dans l'internationalisation, cf. Lelièvre et al, 2018

externes, d'anglais fonctionnel, parcours peu motivant qui ne résout pas le problème du déficit chronique de compétences en langues, y compris en anglais.

Il existe cependant pour les CdL un domaine de recherche innovant par l'affluence discrète, mais en nette augmentation, d'appels à l'aide de la part d'enseignants non anglophones chargés de cours disciplinaires *en* anglais pour un public lui-aussi non anglophone. Un nouveau champ disciplinaire de recherche et enseignement en EMI (*English Medium of Instruction*) (Macaro, 2018) émerge ainsi, que l'on peut mettre en parallèle avec la recherche sur le FOU (Français sur Objectif Universitaire) (Cailler, Borg, 2011) lorsqu'elle examine non seulement les besoins linguistiques des étudiants non natifs mais aussi l'adaptation du discours universitaire des enseignants face à un public qui ne maîtrise pas toute l'ampleur des codes en usage.

Mais même dans ce domaine de l'enseignement en langue non maternelle, force est de constater que les efforts des CdL pour intégrer et qualifier, en parallèle des renforcements en anglais, l'enseignement de leurs langues nationales sur objectifs universitaires pour le public international, n'ont pas toujours le soutien espéré de la part des pouvoirs exécutifs aussi bien au niveau des établissements qu'au niveau politique national. Avec la semestrialisation, les séjours de mobilité sont plus brefs et ne laissent pas à l'étudiant international le temps d'acquérir « sur le tas » un niveau d'aisance suffisant dans les langues nationales et les cours de langue du pays s'en tiennent le plus souvent à un niveau permettant une socialisation élémentaire sur le territoire. On assiste par ailleurs à un recul massif au niveau européen de l'enseignement dans la langue nationale, la France et l'Allemagne constituant des exceptions avec des prises de position fortes en faveur du maintien de l'enseignement dans les langues nationales. En Italie, la multiplication exponentielle de cursus entiers en anglais a amené la cour constitutionnelle à intervenir pour y mettre un frein suite à une initiative d'enseignants contraints à enseigner en anglais (OEP, 2018) ; en France, la nouvelle tarification des études supérieures en France pour les étrangers hors Union Européenne (Harari-Kermadec, 2019 ; Tremblay, 2018) risque par un autre biais de priver les universités françaises de leur public étranger en provenance des pays francophones donc avec un bon bagage linguistique de départ. Par ailleurs, les départements de français de nombreuses universités dans le monde risquent aussi d'être impactés par cette mesure, en particulier les départements non spécialistes de langues où des étudiants se perfectionnaient en français dans la perspective d'une mobilité vers la France dont le système d'enseignement supérieur était notoirement peu coûteux.

Il est par contre un domaine des politiques d'internationalisation qui est resté du ressort des établissements qui peuvent en faire un domaine de recherche et d'enseignement spécifique : les échanges Erasmus mais surtout les accords binationaux qui, en particulier dans le cadre des doubles diplômes (Anquetil, Briscese, 2018), peuvent amener à une majeure diversification de la palette de langues avec la réintroduction de langues MODIMES¹².

On note aussi que les tests de niveau pour les candidatures ERASMUS échappent (encore) à la domination des certifications délivrées par les agences internationales, sans doute pour ne pas alourdir les coûts, mais aussi parce que les universitaires sont conscients que c'est justement par la mobilité (Anquetil, 2013) que les étudiants feront un saut qualitatif dans leurs compétences linguistiques. Le cas des tests conçus en coopération entre l'association des CdL en Pologne, SERMO (*Stowarzyszenia Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych*) et celle des centres espagnols ACLES (*Asociación de centros de lenguas en la enseñanza superior*), pourrait ouvrir la voie à un système horizontal de tests de langues contextualisés, qualifiés et légitimés par leur dimension internationale (Zabala-Delgado, 2019).

Mais d'une façon générale, il semble que la faible agentivité des CdL au sein des établissements puisse être aussi liée au statut institutionnel marginal de ces centres, par rapport aux départements, laboratoires de recherche, facultés ou UFR. En Italie, ils sont institués comme « centres de services », ce qui est aussi lié au statut des enseignants de langues, trop souvent prestataires de services avec des contrats précaires et des missions ne comprenant pas explicitement des activités de recherches en didactique (cf. sur les LANSAD, Beacco, 2016). Cela a même donné lieu en particulier en Italie à des pratiques discriminatoires dans l'emploi vis-à-vis des « lecteurs de langue maternelle » qui sont remontées jusque devant la Cour de Justice Européenne (Petrie, 2015). Les CdL sont, en effet en Italie, en première ligne dans la tension entre enseignants de langues natifs (dans les CdL) et non-natifs (titulaires dans les départements académiques), tension étudiée par Martine Derivry-Plard (2015) dans son ouvrage sur les représentations et le marché de l'emploi des enseignants de langues dans la mondialisation. Or l'enseignant natif mal intégré dans l'institution universitaire d'accueil aura tendance à résoudre son conflit d'allégeance au profit des organismes de certification de son pays d'origine qui lui offrent par délégation un segment de pouvoir certifiant grâce aux cours de « préparation à la certification » et à leur fréquente

¹² Langues les Moins Diffusées et les Moins Enseignées

participation dans les jurys locaux de ces certifications (surveillance des écrits, passations des épreuves orales).

3. Les enjeux de la certification

Nous abordons ainsi la question du positionnement des CdL dans l'affrontement entre certifications universitaires basées sur le binôme constitutif enseignement/recherche, et les « certifications internationales » ventant leurs procédures managériales issues des politiques de qualité industrielles. Le cas de la remise en question du CLES comme outil d'évaluation et de valorisation dans le système universitaire français, au profit des certifications nord-américaines TOEIC et TOEFL, de nouveau par intervention verticale du pouvoir politique dans le domaine de la formation linguistique universitaire (*Lettre du Comité de pilotage du CLES au Premier Ministre*, 24 janvier 2019), fait émerger la fragilité institutionnelle des CdL en France.

L'effet *washback* négatif (effet de retour comme le bachotage) des certifications internationales et au contraire les atouts d'une démarche par scénario contextualisé (Mac Gaw, 2017) ou démarche portfolio (Anquetil, 2014b, 2012) ont été amplement exposés, pour ce qui est de la motivation et donc des progrès dans l'apprentissage. Mais la question se pose aussi en termes de validité dans un sens social plus global (Messick, 1989 ; Mac Namara, 2006). La certification en langues de la population étudiante est-elle passée du niveau éducationnel au niveau sociétal, accédant au rang d'évaluation « à enjeux forts » (Huver, 2018 ; Shohamy, 2001), justifiant une directive politique au niveau gouvernemental, faisant fi de l'autonomie et de l'expertise scientifique et didactique des universités ?

Ici encore seule une démarche de légitimation internationale des tests universitaires par la coopération entre institutions européennes pourrait être en mesure d'apporter la crédibilité qui manque encore dans les représentations de décideurs perméables aux argumentaires d'organismes hégémoniques en matière de *testing* standardisé et technicisé privilégiant le point de vue psychométrique. Le projet GULT¹³ (Maurer, 2012 ; Anquetil, 2014a) au CELV avait jeté les bases d'une coopération fructueuse entre le CLES et le système UNI-cert des universités allemandes pour une évaluation par scénario basé sur des tâches authentiques, gérée et pilotée par les CdL.

¹³ <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2008-2011/Guidelinesfortask-baseduniversitylanguage/testing/tabid/4373/language/en-GB/Default.aspx>

En 2015, le *CercleS Focus group on Language Testing and Assessment* a fondé le réseau NULTE (*Network of University Language Testers in Europe*) qui se donne comme mission de s'inscrire dans une démarche d'assurance de qualité (Bardière, Fisher Pérez Guillot, 2018). Il est à espérer que ce réseau puisse constituer un groupement assez fort pour négocier une accréditation internationale respectueuse de l'approche actionnelle spécifique qui est la leur. Le protocole EAQUALS (*Evaluation and Accreditation of Quality Language Services*) pourrait-il conférer un label international valorisant auprès d'un large public, dont les employeurs, pour ces certifications qui sont pour leur part déjà engagées dans des procédures de qualité en interne ?

De ce point de vue, la dépendance du CLES, comme des certifications du CIEP, mais même du label Qualité FLE (Ismail, 2017), vis-à-vis d'instances étatiques ministérielles centralisées, est un symptôme de la prégnance d'un modèle national verticalisé dans le système éducatif français. Cela devrait, certes, être la source de financement et de légitimité (et pensait-on de stabilité) mais semble limiter les possibilités d'agentivité des CdL des universités françaises. A titre de comparaison, les CdL de trois universités italiennes (Siena¹⁴, Perugia¹⁵, Roma3¹⁶) qui ont créé en propre des certifications d'italien langue étrangère, reconnues a posteriori par les instances ministérielles, se sont librement associées à plusieurs instances de coopération et accréditation internationales en matière d'évaluation, EALTA, ALTE, EAQUALS, ce qui assoit la crédibilité de leurs certifications internationales qu'elles gèrent en toute autonomie. Cela aboutit à trois diplômes différents CISL¹⁷, CELI¹⁸, Cert.it¹⁹, qui se situent dans une tension entre concurrence et coopération, au sein de l'instance de contrôle de qualité commune CLIQ²⁰, les inscrivant dans un processus de qualification par une recherche-action permanente. Or on note qu'en France, les études sur la validité du système DELF-DALF, essentiellement fondées sur la psychométrie et des procédures de management de la qualité de type industriel, sont gérées par des instances internes au CIEP/France Éducation International²¹. Elles échappent ainsi au domaine de la recherche universitaire interdisciplinaire, avec ses obligations de scientificité mais aussi de transparence.

¹⁴ <https://cils.unistrasi.it/home.asp>

¹⁵ <https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-certificati-di-lingua-italiana>

¹⁶ <http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/Main.aspx>

¹⁷ <https://cils.unistrasi.it/home.asp>

¹⁸ <http://www.cvcl.it/categorie/categoria-14>

¹⁹ <http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/>

²⁰ https://www.esteri.it/mae/it/sala_stampa/archivionotizie/comunicati/2013/02/20130206_cliq.html

²¹ <https://www.france-education-international.fr/actualites/2018/07/06/certification-iso-9001-2015-tous-les-tests-les-diplomes-ciep>

Ce bref aperçu de quelques-uns des lieux en tension dans l'interaction entre centres de langues et politiques linguistiques éducatives, en particulier celui des questions de légitimité/reconnaissance des certifications de langues, met en évidence combien les CdL sont traversés pas des questions sociétales qui remettent en question l'agentivité des universités elles-mêmes dans leur confrontation avec les pouvoirs politiques centraux. Comme l'analyse Jeffrey Gaspard (2013) dans ses observations sur l'impact du discours politique européen dans le discours universitaire et l'influence de l'idéologie néolibérale dans la communication promotionnelle des universités, via les processus de standardisation de l'enseignement supérieur en Europe :

La perte d'autonomie institutionnelle à laquelle sont confrontées les universités semble s'accompagner d'une perte d'autonomie discursive, au profit d'un interdiscours idéologiquement marqué qui surdétermine à la fois le discours promotionnel des universités mais également leurs politiques linguistiques orientées. (Gaspard, 2019)

Dans cette perspective, on relève que les CdL ont souvent acquis une certaine autonomie de gestion institutionnelle au sein des établissements d'enseignement supérieur, ce qui d'un côté leur permet d'innover au sein de laboratoires « de fait » pour un enseignement qualifié par la recherche-action. Ils sont aussi capables d'utiliser les marges ou occasions institutionnelles pour s'imposer dans les politiques d'établissement (Poteaux, 2014). Mais d'autre part, ils sont trop souvent sommés par les présidences d'universités de fonctionner dans une logique de production de services et font parfois office de laboratoire vers une privatisation, voire une externalisation, de ces services. Face à ce constat, il semble urgent de travailler en aval pour renforcer la légitimité de leur parole en renforçant leur statut universitaire au niveau de leur insertion institutionnelle : non pas comme « centre de services » mais en tant que « laboratoire de recherche » dotés de conseils scientifiques et de personnels stabilisés pouvant y projeter une carrière complète, en coopération avec les services des relations internationales, pour former de véritables pôles proactifs dans les politiques linguistiques, au niveau de l'établissement mais aussi pour s'imposer comme interlocuteurs auprès des pouvoirs publics.

Bibliographie

- Anquetil M. (2012). Reconnaître et certifier les compétences dans une perspective francophone : comment conjuguer décentralisation, qualification et valorisation ?, *Synergies Monde*, 9, 17-32.
- Anquetil M. (2013). Aménager l'entrée linguistique des candidats à un séjour de mobilité Erasmus en France, quelle politique linguistique pour les non spécialistes de langues, *JIM, Journal of International Mobility*, 1, Berne : Peter Lang, 109-124.
- Anquetil, M. (2014a). GULT, un guide européen pour l'évaluation actionnelle des tâches langagières à des fins spécifiques à l'université. In: M.-T. Zanola, L. Sartirana (a cura di), *XVII seminario AICLU, La certificazione e il riconoscimento delle competenze linguistiche dello studente universitario*, Milano : EDUCatt, 23-38.
- Anquetil M. (2014b). Repenser les certifications de langues : les atouts de l'approche Portfolio et des centres linguistiques universitaires. In : M. Derivry-Plard et al. (eds.), *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*, Berne : Peter Lang, 9-24.
- Anquetil, M., Briscese, L., (2018). Anglais langue véhiculaire et plurilinguisme à l'université : quelle politique de formation linguistique dans les cursus en anglais en Italie?. In : E. Suzuki et al. (eds.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 85 - 97
- Beacco J.-C. (2016). *Guide de l'expertise des formations de français*, Paris : Editions des archives contemporaines.
- Bonvino, E. (a cura di). (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Venezia : Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing.
- Cailler J., Borg S. (2011). *Le Français sur Objectifs Universitaires*, Actes du Colloque 10-12 juin 2010, Forum Mondial HERACLES, Université de Perpignan Via Domitia, *Synergie Monde*, 8 [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html>
- Candelier M., et al. (2010). *CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, [en ligne] <https://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/fr-FR/Default.aspx>
- Cervini C. (a cura di) (2016). *Interdisciplinarietà e Apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC).

- Charaudeau P. (2001). Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. In : *Analyse des discours. Types et genres*, Toulouse : Éd. Universitaires du Sud, URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres,83.html>
- Coste D. (2013). Petit retour à Rüsçhlikun, *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, 53, Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, 140-148.
- De Carlo M. et al. (2015). *REFIC – Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*, URL : <https://www.miriadi.net>
- De Carlo M. dir. (2019). Ricerche sulle competenze in intercomprensione: Sviluppi del progetto Miriadi, *EL.LE*, 8(1), Edizioni Ca' Foscari, URL: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/>
- Derivry-Plard M. (2015). *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*, Paris : Éditions des archives contemporaines, coll. « Pluralité des langues et des Identités et Didactique ».
- Galisson R. (1986). Éloge de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères) D/DLC, *ELA*, 64, Paris : Didier Éruditions, 97-110.
- Garbarino S. (2019). Sviluppare competenze in intercomprensione di livello avanzato, *EL.LE - Educazione Linguistica. Language Education*, Edizioni Ca' Foscari.
- Gaspard J. (2013). Le discours promotionnel des universités européennes : homogénéité dans la compétitivité?, *Mots. Les langages du politique*, 102, 53-66.
- Gaspard J. (2019). Economie de la connaissance, politique linguistique et discours promotionnel universitaire. In: M. Anquetil, M.A. Barchiesi, A., Cancellier A. Francesconi (eds.), *I Linguaggi della comunicazione politica: tra globalizzazione e frontiere linguistiche*, Padova: CLUEP.
- Harari-Kermadec H. (2019). Hausse des frais d'inscription en fac : une tendance contre-productive ?, *The conversation.com*, 11 février 2019, URL : <http://theconversation.com/hausse-des-frais-dinscription-en-fac-une-tendance-contre-productive-111545>
- Ismail N. (2017). La qualité : itinéraire d'un concept entre usage et théorie dans un dispositif de formation ouverte en langue étrangère, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 36(1), URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5578>

- Le Lièvre F., Anquetil M., Derivry-Plard M., Faecke C., Verstraete-Hansen L. (eds.) (2018). *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle*.
Volume 1. *(Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme*, Berne : Peter Lang ;
Volume 2. *Analyser les politiques linguistiques : études de cas sur le plurilinguisme et l'anglais*, in *Heteroglossia*, n. 16/2018, Macerata : EUM.
URL : <https://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/issue/view/93>
- Mac Gaw S. (2017). Le CLES, un instrument complexe générateur de qualité ?, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 36(1),
URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5589>
- Maurer M.-T. (2012). Le CLES, certification des universités françaises, et le programme GULT, cahier des charges pour l'évaluation des langues du CELV, *Repères DoRiF*, 1, Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens, [en ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=8
- Macaro E, Curle S., Pun J., Dearden J. (2018). A systematic review of English medium of instruction in higher education », *Language Teaching*, 51 (1), 36-76.
- McNamara T, Roever C. (2006). *Language testing: The Social Dimension*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Maurer B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Messick, S. (1989). Validity. In : R. L., Linn, *Educational Measurement*, New York : American Council on Education & Macmillan, 13-103.
- Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP) (2018). Une grande victoire du plurilinguisme : les masters 100 % en anglais à l'Institut Politecnico di Milano rejetés par le Conseil d'Etat italien, URL : <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/dossiers-thematiques/education-et-recherche/23--sp-607/11719-une-grande-victoire-du-plurilinguisme-les-masters-100-en-anglais-à-l-instituto-politecnico-di-milano-rejetés-par-le-conseil-d-etat-italien>
- Petrie D. (2015). (Dis)integration of Mother Tongue Teachers in Italian Universities: Human Rights Abuses and the Quest for Equal Treatment in the European Single Market. In: S. A. Houghton, D. J. Rivers, (eds.), *Native-Speakerism In Japan*:

Intergroup Dynamics In Foreign Language Education, Clevedon/UK: Multilingual Matters.

Porcher, L. (1986). Priorités institutionnelles, *ELA*, 64, Paris: Didier Eruditions, 75-92.

Poteaux N. (2014). Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013), *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32, 17-32.

Räsänen, A., Teija, N., Forster, B. (2013). *MAGICC. Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for BA and MA Level*. Strasbourg: European Commission, URL : <http://www.unil.ch/magicc/home.html>

Shohamy E. (2001). *The Power of Tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*, Essex: Pearson Education.

Tremblay C. (2018). L'enseignement supérieur et la recherche entre anglicisation et internationalisation, *Repères DoRiF*, 17 - Diversité linguistique, progrès scientifique et développement durable, URL : http://dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=419

Zabala-Delgado, J., Sawicka, B. (2019). « Mutual recognition of certification systems: The case of SERMO and ACLES », *Language Learning in Higher Education*, 9.2, 289-319. URL: <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0017>