

Mélanges CRAPEL n° 21

**LANGAGE ET FORMATION
SUPERIEURE**

Sam Michel CEMBALO

Abstract

Scientific and technical information is available in a limited number of languages. Some countries respond to the problem of languages in higher education through integration of language training into their higher education curriculum. Implementation changes from one country to the next, with different implications in terms of educational structures, teacher training and applied linguistics research. A few cases of language policy in higher education are discussed.

Cet article reprend une communication faite à l'Académie Malgache lors des rencontres sur *Le langage, premier outil de/du développement - Ny teny, voaloham-piasana, Fampandrosoana sy ho an'ny fampandrosoana*, du 5 au 10 juillet à Antananarivo, Madagascar.

Le titre de cette communication est peut-être un peu réducteur : le problème des formations supérieures ne peut être posé sans référence aux phénomènes de l'amont (enseignement primaire et secondaire) et au rôle des langues dans la formation en général. L'intégration des formations supérieures dans un ensemble éducatif ne doit pas être négligée mais l'enseignement supérieur présente un certain nombre de caractéristiques spécifiques par rapport aux problèmes des langues, caractéristiques que je détaillerai avant d'examiner différentes solutions mises en place dans divers pays.

1. La spécificité des discours de spécialité

Science (englobant ici les sciences dites exactes et les sciences dites humaines) et discours scientifique sont étroitement imbriqués, à tel point que l'on peut se demander si une différence existe entre ce qui serait un domaine de connaissances et sa description dans une langue naturelle. L'éternelle question de la plus ou moins grande adaptabilité d'une langue au discours et à la description scientifique n'est qu'apparente. Ce que cette interrogation implique n'est que le fait qu'une description en une langue existant déjà, toute description dans une autre langue sera inévitablement moins adaptée que la description originale. Les points de divergences se situent à plusieurs niveaux, leur analyse fournit un éclairage pertinent au problème du choix de la ou des langues des formations supérieures. Quatre niveaux de spécificité se dégagent où se manifestent les différences : linguistique, culturel, didactique et pragmatique.

1.1. Spécificité linguistique

Elle se se manifeste dans les éléments lexicaux, syntaxiques et discursifs. La description de chacune de ces composantes est en dehors du champ de cette communication et je me contenterai de mentionner les travaux sur l'élaboration du *français fonctionnel*,

maintenant inscrite dans l'histoire, pour témoigner de l'existence de composantes linguistiques spécifiques aux discours des différentes spécialités.

La spécificité des éléments lexicaux attire l'attention sur un phénomène important du problème de la formation spécialisée : la simultanéité de l'apprentissage des mots et des concepts qui constitue le cas le plus général. L'étudiant se trouve confronté au problème de maîtriser à la fois une forme nouvelle et le "contenu" spécifique qu'elle véhicule. Il n'y a là rien de très exceptionnel, le problème vient à se compliquer quand une forme lexicale qui a un sens spécifique dans une spécialité se confond avec une forme d'usage courant, une forme dont le sens est déjà connu et utilisé dans les interactions sociales hors du domaine de spécialité. Ce problème est plus particulièrement aigu dans les sciences humaines où nombre de concepts sont identifiés par des mots que l'on retrouve dans le langage de l'interaction quotidienne. Les mots *force*, *travail*, *moment* en sont des exemples particulièrement bien connus dans le domaine des sciences physiques, *énoncé*, *phrase* et *voie* en constituant d'autres dans le domaine des sciences du langage.

1.2. Spécificité culturelle

Les sciences ne sont pas des descriptions objectives d'un réel préexistant. Elles sont étroitement dépendantes de la culture qui les voit naître et se développer. Les systèmes de métaphores propres à une langue et à une culture sont au cœur de la formulation d'une science. Il ne s'agit pas là d'un problème de langue, de construction grammaticale ou de lexique spécialisé, les manières de penser le réel, d'envisager sa description, de concevoir les approches propres à en pénétrer la complexité varient d'un pays à l'autre, et à l'intérieur d'un même pays, d'une époque à la suivante. Par exemple, la pluralité des approches et les modèles analogiques multiples, qui constituent une des caractéristiques de l'approche expérimentale britannique, semblent autant de péchés capitaux aux physiciens français qui, au dix-neuvième siècle, ressentent le besoin de réécrire (et pas seulement de traduire) les travaux de physique de Maxwell pour les rendre acceptables au monde scientifique français (Pestre, 1990). Le discours scientifique francophone n'obéit pas aux mêmes règles que celui des pays anglophones (Régent, 1980). Qui plus est, des variétés que l'on pourrait appeler dialectales se développent à l'intérieur des univers de discours scientifique. Dans le domaine de la didactique des langues, les discours dialectaux franco-français et franco-québécois sont bien distincts, marqués d'un côté par l'analyse prospective et le souci de délimiter les concepts et leurs

champs d'application, de l'autre par le recours à des procédures de validation et un appareil statistique et expérimental complexe. Le discours scientifique est intimement lié à la culture qui le produit.

1.3. Spécificité didactique

Dans le cas des formations supérieures, la mise en oeuvre didactique nécessitée par le processus d'enseignement introduit une nouvelle dimension de discours spécifique, prenant le pas sur le discours scientifique lui-même. Les phénomènes de mise en forme oralisée d'un discours essentiellement écrit, les transpositions graphiques, l'introduction dans le discours scientifique de pratiques et donc de verbalisations destinées à l'enseignement et à la facilitation de l'apprentissage plutôt qu'à l'argumentation et à l'élaboration d'un savoir créent un nouveau type de discours, le discours didactique scientifique. Celui-ci est caractérisé, entre autres, par des actes langagiers particuliers tels que, par exemple, les reformulations et les consignes. Le discours didactique forme un reflet fidèle des situations d'enseignement dans lesquelles il est produit. A la limite, certaines langues ne servent pas, ou n'ont pas servi de moyen d'enseignement institutionnalisé, soit parce que la scolarisation a été introduite en même temps que la langue nouvelle, soit parce que la scolarisation s'est développée dans une autre langue. Dans un tel cas, le registre académique est inexistant pour une langue qui ne possède pas de tradition ancienne de formation supérieure ou secondaire au sens où nous l'entendons maintenant. C'est le cas en Tanzanie où l'emploi du swahili dans la formation des enseignants s'est révélé problématique précisément à cause de l'absence de registre académique dans cette langue (Msanjila, 1990). Divers types de solutions sont envisagés dont la diffusion de terminologies, l'organisation de formations spécifiques dans ce domaine et la publication de matériel didactique en swahili.

On pourrait avancer l'argument que l'importance du discours didactique est bien moindre que celle du discours scientifique proprement dit puisque son utilisation dans le processus de formation d'un individu est limitée à quelques années et que, après les années de formation universitaire, le discours didactique disparaît en tant que moyen d'accès au savoir. Ce serait méconnaître que ces quelques années constituent le fondement sans lequel une formation ultérieure n'est pas envisageable et que l'échec de l'établissement de cette base remet en cause les possibilités de réussite par la suite. Ce constat a été fait sous différentes formes dans de nombreux pays, entraînant des mesures sur lesquelles nous reviendrons.

1.4. Spécificité pragmatique

Les formations supérieures visent à produire au moins deux types de "produits humains" de natures et de caractéristiques relativement différentes. Le premier type est destiné à continuer le processus de formation de la jeunesse du pays, ce sont les enseignants des différents niveaux du système éducatif; le second est destiné à conduire le développement économique et productif du pays, ce sont les techniciens, les ingénieurs et les dirigeants d'entreprises. Ces personnes n'auront pas, au cours de leurs carrières, les mêmes contacts avec tous les types de discours, ni même des contacts avec toutes les langues qui ont été utilisées dans leur formation. Les situations d'emploi des différentes langues dans la suite de la carrière des étudiants sont des facteurs à ne pas négliger dans la formation. Si la première catégorie de personnes sera amenée à réutiliser les discours scientifiques et didactiques dans sa pratique professionnelle courante, pour la deuxième catégorie une compétence supplémentaire peut venir s'ajouter : la capacité à transposer des contenus d'un registre d'une langue à un autre registre d'une autre langue (c'est le cas, par exemple, du chef de travaux qui doit donner des consignes aux ouvriers exécutants en langue locale à partir de descriptifs, de spécifications et de documents rédigés dans une langue étrangère). Le terme de traduction a été évité ici au prix d'une formulation assez lourde car il est bien clair qu'il ne s'agit pas de traduction au sens habituel du terme mais d'une opération d'un degré de complexité bien plus important, impliquant un changement dans les destinataires et les fonctions des messages. Le devenir professionnel des étudiants constitue donc un dernier critère de détermination dans le choix d'une langue pour la formation.

Ces spécificités, que chaque langue réalise de manière différente, sont d'autant plus marquées que le niveau de la formation est élevé. La prise en compte de ces différences est variable d'une situation éducative à l'autre.

2. Les systèmes éducatifs face au problème de la langue

Les systèmes éducatifs ont traité le problème de la langue à travers des modalités différentes selon les pays. La dernière décennie a vu s'effectuer des mouvements importants, parfois pendulaires, entre l'utilisation de la langue locale et l'utilisation d'une langue de grande diffusion pour les formations supérieures.

Un premier exemple de répartition de langues dans le système éducatif est offert par le Soudan. Les études universitaires s'y font soit en anglais, soit en arabe littéraire contemporain (Fusha Arabic), soit en arabe local soudanais (Dariji Arabic). Le développement actuel est orienté vers l'arabisation, à l'image de nombreux pays dont l'arabe est la langue principale ou la langue d'échange. Depuis plus de vingt ans, la scolarité secondaire se déroule entièrement en arabe et le problème du choix de la langue de travail ne se pose plus qu'au niveau de l'enseignement supérieur. Les représentations des enseignants et des étudiants dans le processus de formation et dans ses résultats font l'objet d'une étude de T.A. Taha (1990) qui analyse, à partir de questionnaires soumis aux enseignants et aux étudiants de l'Université de Karthoum, les rapports entre représentations et pratiques réelles chez les uns et les autres. Ces rapports font ressortir l'importance des images des langues ainsi que l'existence de différences entre les domaines scientifiques. Les langues sont considérées par les sujets de l'étude comme des phénomènes appartenant soit au domaine du savoir et de l'enseignement soit au domaine de la vie sociale et des loisirs. Cependant, pratiques et représentations varient, tant chez les enseignants que chez les étudiants, selon que le domaine d'études est scientifique ou littéraire : dans le domaine des sciences dites exactes, les étudiants et enseignants qui se prononcent en faveur de l'utilisation de l'arabe sont en proportion moins importante, ils expriment des doutes et des incertitudes marquées sur le meilleur moyen de communication pour l'enseignement de la discipline qui les concerne.

Le second aspect important qui ressort de cette étude est la distance qui existe entre la pratique effective de la langue dans l'enseignement et les modalités officielles d'enseignement, telles qu'elles sont édictées par les autorités académiques. Alors que certaines disciplines sont censées, selon les textes officiels, être enseignées en anglais, l'observation directe révèle qu'une large proportion de l'enseignement est dispensé en arabe, en particulier dans les formes d'enseignement impliquant des interactions nombreuses entre l'enseignant et les étudiants (travaux dirigés et travaux pratiques en particulier). L'analyse qui a été développée plus haut sur l'inséparable lien entre langage et représentation scientifique invite à s'interroger sur la structuration des connaissances qui résulte de ces utilisations des langues.

Cette analyse ne fait pas ressortir, puisqu'elle se place du point de vue du fonctionnement interne à l'institution, l'éventuelle différence d'attitude selon les projets professionnels à moyen terme. La dimension pragmatique que nous avons soulignée précédemment

ne semble pas être considérée comme un critère d'importance et on ne la voit transparaître que dans le jugement d'utilité exprimé par les étudiants et enseignants sur la connaissance de l'anglais.

Un deuxième exemple, appartenant aussi au domaine anglophone, est fourni par la situation du système éducatif à Hong Kong. Le développement graduel de l'enseignement en chinois, qui est caractéristique de ces dernières années, est justifié par un constat de carence de la langue internationale qu'est l'anglais sur deux plans. Pour la majorité des étudiants, une maîtrise satisfaisante de l'anglais n'est pas assurée au terme (et a fortiori au cours) de leurs études, et, ce qui se révèle plus grave, l'apprentissage des domaines autres (mathématiques ou histoire par exemple) aboutit à des résultats insuffisants dans une proportion de 90% (Tung, 1990). En contrepoint à cet état de fait, les résultats aux examens de fin de secondaire montrent que les élèves qui composent en chinois (le choix de la langue est laissé à l'initiative de l'élève) obtiennent des résultats sensiblement meilleurs dans toutes les matières (Lai-min, 1988). La conséquence sur la politique de langue dans l'enseignement supérieur est l'introduction de formations extensives en anglais parallèlement à un enseignement maintenant majoritairement en chinois. Cette formation est assurée sous des formes diverses, cours en groupe et utilisation de centres de ressources en accès libre.

L'échec relatif des élèves utilisant une langue autre que leur langue d'interaction sociale n'est pas une caractéristique propre à Hong Kong. Un autre pays présente une situation analogue : la Tanzanie qui hésite entre l'extension, ou la ré-implantation de l'anglais, et la généralisation du swahili dans le système éducatif (Rubagumya, 1990).

Dans le domaine francophone, les problèmes sont de nature tout à fait semblable mais l'évolution semble être différente de celle des pays du domaine anglophone. Les solutions adoptées au niveau des formations supérieures varient d'un pays à l'autre. A l'Université du Burundi, l'enseignement se fait en français pour toutes les matières sauf le kirundi et les matières juridiques, de la même façon qu'au Soudan (mais la pratique dans la salle de classe n'est peut être pas aussi nette que la description officielle). Après une tentative de généralisation de l'utilisation du kirundi dans tout le cycle de base, le début de la scolarité se fait maintenant en kirundi (trois premières années de l'école de base) et le français est ensuite introduit de façon massive, à la fois comme matière, au même titre que la géographie ou les mathématiques, et comme langue d'enseignement pour ces matières (Olivieri, 1991). La mise

en place de cette politique a nécessité la réalisation de matériel pédagogique adapté dans des délais très restreints, et la formation des enseignants se poursuit dans ce pays en fonction de cette situation. Il n'existe pas de formation spécifique au français dans l'enseignement supérieur, en dehors des départements spécialisés de la Faculté de Lettres et de l'Institut Pédagogique. Le problème de la maîtrise de la langue est donc considéré comme résolu quand les étudiants parviennent au stade des études supérieures. Le choix politique du français est ici renforcé par un facteur économique important : l'exigüité du marché éducatif rend prohibitifs les coûts de production de matériel didactique en kirundi (la population du Burundi est d'environ cinq millions d'habitants). L'importance du facteur économique est loin d'être négligeable et peut remettre en cause la mise en oeuvre d'une politique linguistique (les hésitations dans la généralisation du swahili en Tanzanie sont en partie dues à ce même facteur)

Parmi les problèmes qui restent posés au système éducatif du Burundi figure en bonne place celui de l'harmonisation des objectifs et de la méthodologie de l'enseignement du français entre les différents cycles d'enseignement. La divergence entre les contenus des méthodes d'enseignement du français, essentiellement axées sur les situations de communications de la vie sociale, et les besoins imposés par l'utilisation ultérieure axée sur le discours didactique est un élément central de ce problème.

Du point de vue linguistique, la situation de la Tunisie n'a rien de comparable avec celle du Burundi. Possédant une langue nationale de large diffusion, parlée dans un domaine géographique large et dotée d'instruments de savoir largement diffusés, ce pays a opté pour l'utilisation de l'arabe comme moyen d'enseignement général, avec, ici et là, des îlots de français dans certaines disciplines notamment les domaines des sciences dites exactes et, curieusement, dans les domaines de la communication. Le problème de la langue est venu d'une inadéquation entre d'une part les productions et les performances des étudiants et d'autre part les attentes des enseignants et des employeurs, en particulier dans le domaine des formations technologiques (ingénieurs).

La demande est née d'un double constat de difficultés formulé dans les deux domaines de l'utilisation professionnelle de la langue française (les ingénieurs nouvellement promus n'ont aucune pratique du commandement ou de la négociation) et de son utilisation académique (les étudiants ne savent pas lire, ne savent pas prendre des notes en cours, ne savent pas écrire un mémoire). Ce constat a été effectué par les enseignants tant scientifiques que

de français, et les directions des établissements d'enseignement supérieur. Du côté professionnel, il est né du conflit grandissant entre une capacité scientifique reconnue au niveau universitaire (diplôme) et les grandes difficultés qu'ont rencontrées les étudiants à trouver et à assumer des emplois correspondant à ces capacités, tant en Tunisie que dans les pays francophones. L'enseignement du français au niveau universitaire ne fait pas l'objet d'une politique unifiée et dépend, dans une large mesure, de la décision de la direction de chaque établissement.

Une unification de la problématique a été tentée entre 1987 et 1989 sous la forme de l'élaboration d'une programmation des contenus et d'une harmonisation de la méthodologie entre différents établissements d'enseignement supérieur tunisiens (Cembalo, 1990). Les intervenants dans les formations sont des enseignants de français, impliqués à des degrés divers dans les formations scientifiques et formés dans le cursus d'études traditionnel d'un département de français d'université. Leur statut est variable d'un établissement à l'autre. Toutefois, la majorité d'entre eux dispense l'enseignement de français dans les établissements scientifiques sous forme de vacations. Ils sont, de ce fait, un peu extérieurs aux départements dans lesquels ils enseignent et leur intervention est considérée, de fait, comme un peu marginale, même si leurs collègues scientifiques tiennent un discours qui laisse à penser que cette intervention est d'une absolue nécessité. L'effort de rénovation pédagogique ne s'est pas accompagné, jusqu'en 1989, d'ajustements institutionnels permettant l'intégration de l'enseignement de langue dans le cours normal des études. Les enseignements sont restés perçus comme une matière supplémentaire dont l'utilité académique et professionnelle n'apparaît pas clairement aux étudiants et dont l'impact est en conséquence limité. Le problème de l'utilisation du français se trouve confié dans sa totalité à une personne qui se voit de ce fait investie de la responsabilité totale des solutions éventuelles, supprimant par là même l'incitation à la réflexion des enseignants d'autres disciplines sur leur rapport avec la langue d'étude. L'écart entre la formation de l'enseignant de français et les utilisations du français qui forment l'objectif de l'enseignement est un obstacle qui ne peut être surmonté que si le professeur de français se familiarise avec la discipline qu'étudient les étudiants. Cette solution risque, à terme très bref, de devenir irréalisable, étant donné le nombre de spécialités traitées en français dans l'enseignement supérieur tunisien.

Les solutions proposées dans le contexte malgache présent, alliant la pratique didactique de la discipline scientifique et l'utilisation de la langue (Carton et al., 1990; Razafindraka, 1992),

évitent, dans une large mesure, cet écueil. Une intégration plus poussée de l'apprentissage du discours en français et de la discipline scientifique débouche sur une nécessité d'envisager les problèmes de communication en relation immédiate avec l'environnement local (Batifol, 1992).

Il n'existe pas de solution monolithique, susceptible de satisfaire à la fois les aspirations des générations porteuses du développement de nos pays, les besoins immédiats et à court terme de nos mêmes pays tels que les décideurs politiques les envisagent et les attentes des acteurs économiques de l'évolution. Une partie des cursus, par leurs contenus et les débouchés qu'ils offrent à leur sortie, s'accommoderont mieux d'une formation passant en majorité par une langue locale, une autre partie sera plus à même d'être servie par l'utilisation d'une langue de plus grande diffusion, porteuse de possibilités d'échanges et par voie de conséquences de germes d'évolution supplémentaires. En tout état de cause, les langues, qu'elles soient première ou seconde, font l'objet d'une formation qui doit fournir à l'étudiant l'outil le plus adapté à ses attentes et aux utilisations qu'il est amené à en faire.

BIBLIOGRAPHIE

BATIFOL, M.-A. (à paraître), "Langue française et pédagogie à Madagascar", Communication aux Rencontres de l'Académie Malgache : *Le langage, premier outil de/du développement - Ny teny, voaloham-piasana, Fampandrosoana sy ho an'ny fampandrosoan*, 5-10 juillet 1992, Antananarivo, Madagascar.

CARTON, F., CEMBALO, S.M., DUDA, R. (1990), "Le français langue d'enseignement universitaire en Tunisie et à Madagascar : compte rendu de deux actions de formation", *Mélanges Pédagogiques 1989*, CRAPEL, Université de Nancy II.

CEMBALO, S.M. (1990), "Du problème à l'action : une tentative de rénovation des pratiques pédagogiques dans l'utilisation du français comme langue d'étude universitaire", *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, août-septembre 1990, Hachette, Paris.

Haut Conseil de la Francophonie (1991), *Etat de la francophonie dans le monde, Données 1991 et 6 enquêtes inédites*, La documentation Française, Paris.

LAI-MIN, P.L. (1988), "Educational Assessment in a Bi-lingual Setting in Hong-Kong", in Bickley, V. (ed), *Languages in Education in a Bi-lingual or Multi-lingual Setting*, Education Department, Hong-Kong.

MSANJILA, Y.P. (1990), "Problems of teaching through the medium of Kiswahili in teacher training colleges in Tanzania" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 11, N° 4, Multilingual Matters Ltd, Avon, Angleterre.

OLIVIERI, C. (1991), "Plurilinguisme et enseignement : l'exemple africain", *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, février-mars 1991, Hachette, Paris.

PESTRE, D. (1990), "La science, du texte au contexte", *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, août-septembre 1990, Paris, Hachette.

RAZAFINDRAZAKA, Y. (à paraître), "Didactique et communication en sciences, Communication aux rencontres de l'Académie Malgache : *Le langage, premier outil de/du développement - Ny teny, voaloham-piasana, Fampanandroana sy ho an'ny fampanandroana*, 5-10 juillet 1992, Antananarivo, Madagascar.

REGENT, O. (1980), "Approche comparative des discours de spécialité pour l'entraînement à l'anglais écrit", *Mélanges Pédagogiques* 1980, CRAPEL, Université de Nancy II.

RUBAGUMYA, C.M. (1990) *Language in Education in Africa : A Tanzanian Perspective*, Multilingual Matters Ltd, Avon, Angleterre.

TAHA, T.A. (1990), "The Arabisation of Higher Education: The Case of Khartoum University," *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 11, N° 4, Multilingual Matters Ltd, Avon, Angleterre.

TUNG, P.C.S. (1990), "Why Changing the Medium of Instruction in Hong Kong Could be Difficult", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 11, N° 4, Multilingual Matters Ltd, Avon, Angleterre.