



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

## Enseignement des langues, géopolitique et marché aux langues

**Louis-Jean Calvet**

Professeur des universités émérite, Laboratoire Parole et Langage, CNRS  
Aix-Marseille Université, France  
louis-jean.calvet@wanadoo.fr

Reçu le 29-08-2020 / Évalué le 25-09-2020 / Accepté le 17-10-2020

### Résumé

Cet article propose une réflexion épistémologique sur la place de la politique linguistique dans la formation des enseignants de langues étrangères. À partir de deux exemples contrastés, il met en relief les multiples facteurs qui influencent le champ de l'enseignement des langues. Il souligne le rôle crucial du contexte sociolinguistique, sociopolitique, (géo)politique et des idéologies dans l'émergence des politiques linguistiques. Il s'agit alors de penser, non seulement la formation des enseignants de langues étrangères mais plus largement celle de tous les acteurs de la politique linguistique, dans une perspective interdisciplinaire et notamment politique.

**Mots-clés :** épistémologie, politique linguistique éducative, politologie linguistique, formation des enseignants

### Language teaching, geopolitics, and language market

### Abstract

This article offers an epistemological reflection on the place of language policy in foreign language teachers education. Using two contrasting examples, it highlights the multiple factors which influence the field of language teaching. It underlines the crucial role of sociolinguistic, sociopolitical, (geo)political context and of ideologies in the emergence of language in education policies. It thus proposes to consider foreign language teachers education, and more broadly the education of all the actors in language policy, in an interdisciplinary and particularly a political science perspective.

**Keywords:** epistemology, language and educational policies, language politology, teachers education

### Introduction

Je voudrais dans cet article proposer une réflexion sur les politiques linguistiques dans l'enseignement des langues étrangères en comparant deux exemples très différents. Celui de la conception du français fondamental d'une part, qui fut

à l'origine élaboré pour aider à l'enseignement du FLE, et d'autre part celui de la politique des langues enseignées en Chine dans les années 1950. Il ne s'agira donc pas d'une approche méthodologique mais d'une analyse historique et épistémologique, afin de dégager les arrière-plans politiques à ces deux exemples, à la fois différents et complémentaires, sur fond de géopolitique et de marché aux langues, sur lesquels nous reviendrons en fin d'article, pour réfléchir sur la formation qu'il conviendrait de donner dans le domaine des politiques linguistiques éducatives.

## 1. Aux origines du français fondamental

Aurélien Sauvageot (1897-1988), spécialiste des langues finno-ougriennes, raconte dans un ouvrage publié bien après sa mort (Sauvageot, 2020), qu'en 1947, peu après la création de l'UNESCO (1945), il avait reçu de cette organisation une invitation à un « colloque international de linguistes ». En fait de colloque, il s'agissait d'une réunion de quelques personnes : trois français (outre Sauvageot, le linguiste Joseph Vendryes et l'ethnologue Marcel Griaule), le britannique John Bowers, représentant de l'UNESCO, deux Américains sur lesquels nous allons revenir et un autre britannique, Ward, que l'on présenta comme appartenant au War Office (ministère de la Guerre). Bowers ouvrit la séance en expliquant qu'il « s'agissait d'examiner entre alliés, Américains, Britanniques et Français, quelle était la situation respective de nos deux langues dans le monde de cet après-guerre ». Puis, raconte Sauvageot, on afficha une carte du monde qui « portait des zones peintes en rouges et d'autres en bleu, ces dernières moins étendues ». Et Ward expliqua que « tout ce qui était rouge représentait les aires où l'anglais servait de langue principale. Ce qui était bleu signalait les aires où c'était le français qui jouait ce rôle ». Vendryes et Sauvageot protestèrent parce que le Sud asiatique, le Liban, la Syrie ou l'Égypte étaient en rouge, puis déclarèrent qu'ils n'étaient pas mandatés pour décider du partage du monde entre l'anglais et le français. On leur expliqua alors qu'il ne s'agissait que d'une réunion informelle dont le seul but était d'informer leur trois gouvernements respectifs (Ibid. p. 524).

Le lendemain, deux des trois Français avaient décidé de ne pas revenir à la réunion et Sauvageot assista à une présentation du Basic English, d'abord par un certain colonel Adolph Myers puis par le « professeur Richards ». Le premier expliqua « comment le Basic avait pu être utilisé pour instruire près de deux millions de recrues provenant des différentes provinces de l'Inde. Comme ils se servaient de près de trois cents langues distinctes, il avait fallu leur apprendre assez d'anglais pour pouvoir recevoir une instruction militaire suffisante avant d'être envoyés se battre. C'était une réussite extraordinaire ». Et le second expliqua pour sa part qu'il avait « enseigné les matelots chinois, ceux des Philippines et bien d'autres

encore pour les mettre en état de faire naviguer les Liberty ships qui avaient rendu tant de services ». Et l'on suggéra à Sauvageot de faire un équivalent du Basic English, un Basic French, suggestion qui lui parut séduisante.

Cette réunion, qui dura quatre jours, eut donc lieu à l'initiative de l'UNESCO, deux ans après la conférence de Yalta (1945) au cours de laquelle Staline, Churchill et Roosevelt avaient plus ou moins délimité leurs zones d'influences respectives dans l'Europe du Sud-Est, et l'on a l'impression que Britanniques et Américains proposaient un Yalta linguistique, élargi cette fois à l'ensemble du monde, pour étendre et réguler la diffusion de l'anglais et du français. C'est dire que nous étions loin de la diversité linguistique qui est aujourd'hui au centre des préoccupations de l'UNESCO. Et l'on peut voir un écho de cette tendance à favoriser un bilinguisme français-anglais dans la fondation en 1951 par Jean-Marie Bressand<sup>1</sup> (1919-2011) du « Monde bilingue ». Il s'agissait, grâce à la présence d'assistants étrangers, d'initier les enfants des classes maternelles à une langue autre que le français, langue qui dans la suite de la scolarité serait également langue d'enseignement, en même temps que les collégiens choisissaient une deuxième langue étrangère. C'est-à-dire que ce « Monde bilingue » visait en fait au trilinguisme. Ce projet, soutenu par le président de la République Vincent Auriol et par le ministre des Affaires étrangères Pierre Mendès-France, fut mis en place sous l'autorité du ministre de l'Éducation, André Marie. Deux expériences furent réalisées, entre les villes de Luchon en France et d'Harrogate en Grande-Bretagne, et d'Arles en France et York aux USA. Le linguiste français André Martinet soutint à cette époque le projet, et, interrogé plus tard par Andrée Tabouret-Keller (Tabouret-Keller, 2009), il expliqua qu'il ne s'agissait pas pour lui d'une Europe bilingue dans laquelle l'anglais s'imposerait mais de l'apprentissage de trois langues, doutant toutefois que cet enseignement dans des villes partenaires ait le moindre effet sur le maintien d'une paix durable. Toujours est-il que le choix des deux premiers couples de villes, Luchon/Harrogate et Arles/York, faisait penser au projet de « Yalta linguistique » que nous avons décrit plus haut : si bilinguisme il devait y avoir, il s'agissait d'un bilinguisme anglais/français.

Revenons donc à Aurélien Sauvageot, qui avait gardé cette idée de « basic French » en tête et en avait parlé à Marcel Abraham, un agrégé de Lettres, inspecteur général, qui avait travaillé à l'UNESCO avant de devenir en 1951 directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale, André Marie. Sauvageot aura ainsi l'occasion de parler de son projet au ministre qui lui donne les moyens de constituer une équipe. Il contacte alors son ami Georges Gougenheim (1900-1972) qui accepte de diriger le projet et constitue une petite équipe (dans laquelle on trouve Roland Barthes, jeune inconnu qui n'a pas encore écrit son Degré zéro de

l'écriture et vivote dans un petit poste au ministère des Affaires étrangères) qui s'installera à l'école normale de Saint Cloud.

Rappelons brièvement que ce français élémentaire, vite devenu français fondamental, reposant sur une étude statistique du lexique français, avait abouti à un dictionnaire des mots français les plus fréquents, subdivisé en deux niveaux, 1500 mots, puis 1700, l'idée étant de faire des méthodes n'utilisant que ces mots pour les étrangers et les « populations de l'Union française ». Cela avait déchaîné l'ire de Marcel Cohen, qui était alors le linguiste officiel du parti communiste. Il estimait que l'on voulait diffuser une langue au rabais, non seulement aux étrangers mais aussi à la classe ouvrière, qu'il y avait là un complot capitaliste international mené par l'UNESCO et visant, sous prétexte d'« éducation de base », à diffuser une culture élémentaire dont le « basic English » était déjà un exemple. Mettant dans le même sac français élémentaire et monde bilingue, des linguistes regroupés autour de Cohen (Henri Mitterand, Antoine Culioli, et quelques autres) entreprirent de dénoncer conjointement le bilinguisme anglo-français du monde bilingue et le français élémentaire, considérés comme le fer de lance d'une entreprise capitaliste et anti-communiste. Le prolétariat, disaient-ils, avait droit à une langue recherchée et c'était mépriser les ouvriers que de vouloir leur enseigner une langue simplifiée (ce qui, bien sûr, n'avait jamais été le but du français élémentaire), il s'agissait d'une démarche paternaliste dotée de crédits, alors qu'on n'avait pas de financement pour décrire les langues locales de France ou celles des colonies, bref on voulait imposer un « basic french » et conserver un français recherché pour la bourgeoisie... Tout cela sera affirmé avec force dans un pamphlet, Français élémentaire ? Non, (Cohen et al., 1955), dont le moins qu'on puisse dire est qu'il n'aura pas vraiment de postérité scientifique. Le français fondamental n'en sera pas affecté, il eut une grande influence dans l'enseignement du FLE et fut ensuite lentement abandonné au début des années 1970.

## 2. En Chine dans les années 1950 : le ti (体) et le yong (用)

Dans une thèse soutenue à Pékin en septembre 2010, La francophonie en Chine (1850-2000), Dai Dongmei expliquait entre autres choses que, entre 1953 et 1964, l'enseignement du russe était devenu prépondérant en Chine, pour des raisons bien sûr politiques : cette langue était favorisée parce que langue de l'URSS, un état socialiste, un état ami, tandis que la plupart des autres langues étrangères étaient considérées comme langues de l'impérialisme. Nous sommes donc ici confrontés à une politique et une planification linguistique de type impérative (que je distingue de la planification incitative) : l'État chinois décidait de la langue que les jeunes Chinois devaient apprendre, tout comme l'état turc de Moustapha Kémal avait

décidé du lexique et du système d'écriture du turc moderne. Si le russe était enseigné en Chine, c'était essentiellement pour des raisons idéologiques (de la même façon qu'en France jusqu'à la chute du communisme en 1989 on enseignait le russe essentiellement dans les collèges et lycées des municipalités communistes) et accessoirement pratiques (les échanges économiques entre Pékin et Moscou). Et c'est également pour des raisons idéologiques que l'enseignement des langues occidentales était suspendu.

Après la rupture des relations sino-soviétiques, au début des années 1960, le russe va être idéologiquement dévalué, le français va lentement réapparaître dans l'enseignement, puis, beaucoup plus tard (à partir de 1989), les Alliances Françaises fermées en 1953 vont rouvrir leurs portes. Cette séquence, qui était narrée dans la thèse de Dai Dongmei du point de vue de la francophonie, concerne plus généralement l'enseignement des langues étrangères en Chine, au premier rang desquelles l'anglais, bien sûr. Comme le français, l'anglais cessera d'être enseigné en Chine dans les années 1950 puis reviendra en force dans les années soixante et il prend aujourd'hui une place prépondérante dans l'enseignement. Nous avons donc là un exemple parmi d'autres de politique linguistique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, qui nous montre une fois de plus que derrière une politique linguistique il y a toujours une politique au sens plus large, et, en l'occurrence, que, derrière le choix d'enseigner le russe, de ne plus enseigner l'anglais ou le français, puis de ne plus enseigner le russe et d'enseigner à nouveau l'anglais ou le français, on trouve les aléas de la politique chinoise, les changements dans ses rapport vis-à-vis de l'URSS. Mais ceci, comme nous allons le voir, n'épuise pas le sujet car il reste au moins deux questions : d'une part les problèmes d'identité et de culture qui peuvent apparaître dans l'enseignement des langues étrangères et d'autre part « l'essence » même de ces langues et les représentations que nous en avons.

Le linguiste chinois Yihong Gao, à propos de cet enseignement des langues étrangères dans son pays, rappelle que dans les rapports entre la Chine et l'Occident le problème de la défense de l'identité et de la culture chinoises a toujours été présent (Gao, 2009). Raisonant à partir des notions d'habitus, de capital et de champ au sens où les prenait Pierre Bourdieu, Gao explique que, au moment de la guerre de l'opium (1840-1842), alors que la Chine, qui jusqu'ici s'était considérée comme le centre du monde (中国: le « pays du milieu »), est battue et envahie par les Britanniques, son marché linguistique devient un lieu de domination étrangère et son habitus linguistique est bouleversé. On avait depuis 2000 ans en Chine une vision confucéenne de la langue, de son apprentissage, liée à la gestion de l'empire,

à la préparation des concours impériaux, vision dont les langues étrangères étaient absentes. Obligée de former certains de ses ressortissants à l'anglais, de les envoyer étudier à l'étranger, la dynastie Qing finissante, désemparée, trouvera alors une façon de théoriser cette pratique imposée dans une formule de Zhang Zhidong (1837-1909), 中学为体, 西学为用 (zhong xue wei ti, xi xue wei yong), que l'on peut traduire par « éducation chinoise pour les principes (ou l'essence, ou l'identité), éducation occidentale pour l'utilité ». Cette distinction entre le ti et le yong (le 本 et le 用,) permettait de distinguer ou d'opposer ce qui relevait de la culture chinoise, de l'identité, et ce qui relevait de l'apport possible des étrangers, de l'utilitaire. Et selon Gao la tension entre les deux, entre une vision essentialiste et une vision instrumentaliste de l'enseignement des langues, a depuis lors été au centre des débats, l'un ou l'autre prenant le dessus selon les époques. Le débat est aujourd'hui permanent entre ce que nous pourrions appeler une conception humaniste de l'enseignement des langues (qui comprendrait en particulier la littérature et tirerait vers le ti) et une conception plutôt utilitariste, qui considérerait les langues étrangères uniquement comme des instruments et resterait donc du côté du yong. En d'autres termes le capital linguistique que constitue l'apprentissage d'une langue étrangère, principalement ici l'apprentissage de l'anglais, doit-il être à dimension plutôt culturelle ou plutôt économique ?

Dans le même ouvrage, le linguiste australien, Joseph Lo Bianco, soulève une autre question tout aussi intéressante, soulignant le fait que le passage de l'hégémonie britannique à l'hégémonie américaine au milieu du XX<sup>e</sup> siècle ne s'est pas accompagné d'un changement linguistique :

The unique conjunction in history that a transfer of political and economic power was effected in and through the same language: post-World War II when British imperial reach declined and American economic, political and military hegemony accelerated<sup>2</sup>. (Lo Bianco, 2009 : 297).

Sa thèse peut paraître légèrement simplificatrice si l'on considère que l'hégémonie américaine n'a pas seulement remplacé une hégémonie britannique mais plutôt qu'une hégémonie impérialiste a remplacé plusieurs hégémonies coloniales parmi lesquelles on trouve aussi les hégémonies françaises ou portugaises, mais elle est efficace pour analyser ce qui s'est passé dans les pays anciennement dominés par la Grande-Bretagne. Lo Bianco esquisse ainsi une séquence parallèle à celle que l'on trouve dans la thèse de Dai Dongmei, qu'il ne peut pas avoir lue :

A sequence of influences from acknowledging the utility of English under British imperial reach, supplanted by soviet allegiances during the period of Cold War rivalries, supplanted in turn by globalised capital under American sway and return to English<sup>3</sup>. (Ibid.)

Pour revenir au début de cette partie et aux aléas de la politique linguistique chinoise, ceci signifierait que l'anglais qui disparaît de l'enseignement en Chine au début des années 1950 puis y revient en force au milieu de années 1960 n'est pas tout à fait le même : c'est la langue de l'empire britannique, occupant Hong Kong au nom de « traités inégaux », que l'on abandonne ; c'est la langue de l'économie américaine puis de la globalisation que l'on reprend. On passe donc pour ainsi dire du « British » au « Globish », et le Globish est évidemment du côté du yong tandis que le British risquait de mettre à mal le ti chinois. Soulignons en passant ce paradoxe qui voit le plus grand pays du monde, se réclamant de surcroît du communisme, faire une place privilégiée à la langue du plus grand pays capitaliste. Et l'on peut d'ailleurs incidemment se demander si cela signifie que la Chine estime ne pas pouvoir (ou ne pas devoir) diffuser sa propre langue<sup>4</sup>, qui serait ainsi protégée, pour utiliser un néologisme bilingue, de la « yonguisation ».

### 3. Le marché aux langues

Nous avons donc présenté deux exemples très différents, le premier concernant l'expansion d'une langue à l'étranger, le français, et l'autre l'introduction de langues étrangères en Chine. Mais puisque Yihong Gao nous a, par ses références à Bourdieu, mené vers la notion de marché linguistique, nous pouvons nommer les deux situations que nous venons d'évoquer par les termes exportation et importation. Exportation d'une langue dans le cas du français langue étrangère, importations de langues dans le cas de l'enseignement de langues étrangères en Chine.

La notion de « marché aux langues », lancée par Pierre Bourdieu de façon métaphorique et sans réelle définition, a été reprise plusieurs fois par divers auteurs et avec différents sens. J'ai moi-même d'une part mené un certain nombre d'enquêtes (en Afrique et en Chine) sur les langues des marchés<sup>5</sup>, d'autre part mené une réflexion sur le rôle de la langue dans le passage du troc à l'échange monétaire (Calvet, 1984), et enfin proposé d'analyser en termes de marché la situation linguistique du monde à l'heure de la mondialisation (Calvet, 2002). Dans le premier cas (les langues des marchés) il s'agissait de prendre le lieu du marché dans les villes plurilingues comme révélateur des rapports entre les langues en présence et de l'avenir linguistique du pays, dans le second de décrire les implications linguistiques d'une évolution des formes d'échange, le troc pouvant le pratiquer « à la muette », sans que les participants aient nécessairement une langue en commun alors que l'échange « marchandise contre monnaie » et le marchandage nécessitaient la langue, et seul le troisième cas correspondait à ce que nous discutons ici. D'un strict point de vue économique, un marché peut être défini par un couple vendeur/acheteur (ou offre/demande), par un produit que donc certains proposent

et que d'autres désirent, et par une valeur (ou un prix) de ces produits. Et il peut se situer en un lieu donné (le marché central, le marché aux bestiaux, le marché aux fleurs, etc.) ou être dématérialisé.

Si nous passons maintenant à la notion de marché aux langues, nous pouvons considérer que, dans le domaine de l'enseignement, il y a bien une offre (par exemples les différentes langues vivantes étrangères proposées dans l'enseignement secondaire), une demande (les langues les plus choisies), et à la fois un coût et une valeur. Le coût concerne la formation (celle des enseignants puis des apprenants) et la valeur est la plus-value que donne la connaissance de telle ou telle langue dans la vie professionnelle. Certains économistes pointilleux pourront considérer que nous sommes encore ici dans la métaphore, mais qu'importe : dans l'état actuel des recherches nous sommes au plus loin qu'il soit possible d'aller dans l'utilisation de cette notion. Parler de marché c'est aussi parler de coût et de bénéfice. Il est alors possible de raisonner en termes de balance commerciale. Des pays comme la Suède, la Grèce ou la Norvège, qui n'exportent guère leur langue mais importent l'anglais, auraient une balance négative, d'autres comme la Grande-Bretagne, la France ou l'Espagne, auraient selon les cas une balance positive ou une balance équilibrée, etc.

Pour entrer plus avant dans le détail, prenons le cas du Luxembourg. Le pays a une langue nationale, le luxembourgeois, et deux autres langues que les textes officiels appellent des « langues administratives », le français et l'allemand. Mais sa population est composée de 45% d'étrangers qui, la plupart du temps, ne connaissent pas la langue nationale. Or leurs contrats de travail comportent le plus souvent une clause linguistique et, pour prendre un exemple récent, une serveuse travaillant dans un établissement recevant des personnes âgées, licenciée parce qu'elle ne parlait pas assez bien le luxembourgeois, a porté plainte et a été déboutée par la cour d'appel du Grand-Duché le 25 avril 2019. En outre, un règlement grand-ducal de mai 2010 précise comment évaluer les compétences linguistiques des candidats fonctionnaires (dans les termes du CECR) :

	Catégorie A	Catégorie B	Catégorie C
1 <sup>ère</sup> langue	C1	B1	B1
2 <sup>ème</sup> langue	B2	B1	A2
3 <sup>ème</sup> langue	B1	A2	A1

Et, bien sûr, selon la catégorie (A, B ou C), ces candidats auront accès à des postes et des salaires différents. Ce qui constitue un bel exemple de valeur marchande des langues. Mais il faut ajouter que le pays mène une politique résolue de promotion

du luxembourgeois : création d'un Conseil permanent de la langue, d'un Centre pour le luxembourgeois, nécessité d'obtenir un diplôme de luxembourgeois pour demander la nationalité, cours de cette langue pour les étrangers (où les inscrits ont récemment augmenté de 30%, dont 5% de Britanniques, etc.).

#### 4. Quelle formation pour les enseignants de FLE ?

Tout ceci nous montre que le champ de l'enseignement des langues étrangères est déterminé par de multiples facteurs : la politique linguistique mais aussi la sociolinguistique, la géopolitique, le marché aux langues, voire le nationalisme. Nous avons vu que la naissance du Français fondamental (qui a joué un rôle important dans les origines du FLE) baignait dans une atmosphère de « Yalta linguistique », de partage du monde entre deux zones, l'une anglophone et l'autre francophone, que l'enseignement du russe en Chine dans les années 1950 était le produit direct des relations sino-soviétiques, que la situation du luxembourgeois ne tenait pas à son importance mondiale mais à une politique interne aux connotations nationalistes ou identitaires.

Ce qui nous mène à la question du contenu de la formation aux politiques linguistiques des enseignants de langue, et, pour ce qui nous concerne ici, des enseignants de français dans l'espace francophone, Cette notion de politique linguistique recouvre des conceptions et des idéologies très différentes, dont la présentation relèverait d'un autre article. Contentons-nous de rappeler quelques exemples qui évoqueront ces différences. Celui de la Turquie à l'époque d'Atatürk, dont l'un des buts était de laïciser la langue. Ceux de la Corse, réclamant la co-officialité du corse et du français, ou de l'Irlande, tentant de promouvoir le gaélique, qui tous deux jouent surtout sur la fonction identitaire de la langue. Celui de la Chine, qui « yonguise » les langues étrangères pour les mettre au service de ses visées d'expansion internationale. Celui du Paraguay affichant une égalité de l'espagnol et du guarani qui n'existe en fait que dans les textes officiels. Ceux de certains pays africains francophones dans lesquels le français joue le rôle de « langue tierce », permettant d'éviter les affrontements ethniques ou identitaires entre les locuteurs de différentes langues locales, etc. Ces exemples, et beaucoup d'autres encore, illustrent donc la grande diversité des situations et des cas, qu'il faut chaque fois analyser avec soin, en se donnant les moyens de cette analyse.

J'ai développé ailleurs (Calvet, 2017), l'idée que si la politologie était la science de la politique, alors il fallait construire pour traiter des politiques linguistiques ce qui en serait la science, la politologie linguistique. Il y a dans toute politique linguistique une succession d'interventions de types différents : d'abord des

« spécialistes » qui étudient les situations et proposent des actions, des scénarios, puis des responsables politiques qui, lorsqu'ils se décident à décider, font des choix parmi ces propositions d'actions, et enfin des techniciens qui appliquent ces choix. Cet enchaînement d'interventions implique une méthodologie de la description sociolinguistique, puis une idéologie politique, puis une technicité. Appelons-les analyse et propositions d'actions, puis politique linguistique et enfin planification linguistique, mais certains les appelleront autrement, glottopolitique, aménagement linguistique, normalisation, etc., avec chaque fois un arrière-plan idéologique différent.

La politologie linguistique, pour sa part, étudie les interventions sur les situations langagières, en propose des typologies, en analyse les résultats (réussite ou échec). Or l'enseignant de FLE joue un rôle dans ces interventions, il est lui aussi un agent des politiques linguistiques, sans le savoir nécessairement, et il le découvrira parfois sur le terrain, lorsqu'il enseignera ou interviendra dans différents pays. Dès lors, il lui faudrait une formation universitaire lui permettant d'analyser des situations (disons une formation en sociolinguistique), de comprendre les enjeux de l'enseignement des langues dans une situation donnée (une formation en politique et politologie linguistiques) et les enjeux de cet enseignement d'un point de vue plus large (géopolitique et économique), de voir la cohérence ou l'incohérence idéologiques des choix opérés par les décideurs, etc. C'est-à-dire que la préparation à son futur métier, loin de se limiter à de la méthodologie ou à des théories méthodologiques, impliquerait des modules concernant les thèmes que je viens d'évoquer (sociolinguistique, politique linguistique, géopolitique...), mais aussi une information sur la situation des pays francophones, sur les dispositions législatives concernant les langues (qui, elles aussi, mériteraient un article), sur les politiques menées par les instances de la Francophonie, ainsi qu'une réflexion sur les bases théoriques ou idéologiques de tout cela. Il lui faudrait aussi pouvoir réfléchir sur la nature de la langue qu'il sera éventuellement amené à enseigner. La multiplication des appellations (FLE, FLS, FOS...) par exemple pourrait faire penser, pour faire encore une fois référence à la Chine, à une « yonguisation » d'une langue, enseignée non pas pour elle-même ou pour sa littérature mais pour son utilité sociale ou professionnelle, ce qui pourrait être un choix mais ne correspond pas toujours aux attentes des enseignants dans divers pays.

## Conclusion

En bref, tout ceci devrait constituer une forme de prérequis interdisciplinaire avant de pouvoir exercer des fonctions dans ces domaines. Mais peut-être y a-t-il, en amont, un autre prérequis, concernant cette fois les responsables universitaires de ces formations et les responsables d'une politique de la langue : avoir réfléchi à ces différents thèmes. Mais ceci est une autre histoire...

## Bibliographie

- Calvet, L.-J. 1984. « Troc, marché et échange linguistique ». *Langage et Société*, n°27, p. 55-81.
- Calvet, L.-J. (Dir.) 1992. *Les langues des marchés en Afrique*. Paris : Institut d'études créoles et francophones, diffusion Didier érudition.
- Calvet, L.-J. 2002. *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. 2017. *Les langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : CNRS Éditions.
- Cohen, M. et al. 1955. *Français élémentaire*, non. Paris : Éditions sociales.
- Gao, Y. 2009. Sociocultural contexts and English in China: Retaining and reforming the cultural habitus. In : Lo Bianco, J., Orton, J., Gao, Y. (eds.), *China and English: Globalisation and the dilemmas of identity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Lo Bianco, J. 2009. Being Chinese, Speaking English. In: Lo Bianco, J., Orton, J., Gao, Y. (eds.), *China and English: Globalisation and the dilemmas of identity*. Bristol : Multilingual Matters.
- Sauvageot, A. 2020. *Un linguiste dans son siècle, Mémoires, 1897-1954*. Paris : L'Harmattan.
- Tabouret-Keller, A. 2009. « Le bilinguisme : d'André Martinet à nos jours ». *La linguistique*, 2009/1 (vol. 45), p. 171-180.

## Notes

1. Jean-Marie Bressand créera plus tard, en 1957, la Fédération mondiale des villes jumelées.
2. « Il y a une conjonction unique dans l'histoire où un transfert de pouvoir politique et économique s'est effectué dans et à travers la même langue : après la Seconde guerre mondiale, lorsque la puissance impériale britannique a décliné et que l'hégémonie économique, politique et militaire américaine s'est accélérée ».
3. « Une séquence de diverses influences allant de la reconnaissance de l'utilité de l'anglais sous l'emprise impériale britannique, supplantée par les alliances aux Soviétiques pendant la période de rivalités de la guerre froide, supplantée à son tour par le capital mondialisé sous domination américaine et retour à l'anglais ».
4. La création des instituts Confucius chargés d'enseigner le chinois à travers le monde militerait contre cette hypothèse.
5. Voir par exemple : *Les langues des marchés en Afrique*, publié en 1992.