



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

Allemann-Ghionda, Cristina & Pfeiffer, Saskia (Hg.) (2008). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank&Timme.



Die Zahlen sprechen für sich, und alle Autoren des hier vorgestellten Bandes benutzen sie in den verschiedensten Variationen, um die Dringlichkeit eines koordinierten

Handelns zu unterstreichen. Zur Zeit werden etwa 175 Millionen internationale Migranten gezählt, doppelt so viele wie im Jahr 1960. Oder anders ausgedrückt: Jede zehnte Person, die heute in einem Industrieland lebt, ist dorthin migriert. Unbestritten handelt es sich um ein weltweites Phänomen, das man im März 2007 in Berlin bei der Tagung "Bildungserfolg und Zweisprachigkeit verschiedener Migrantengruppen unter besonderer Berücksichtigung italienischer Schülerinnen und Schüler" unter die Lupe nahm. Die Tagung war gemeinsam von der Universität Köln, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Botschaft von Italien vorbereitet worden; ihre Ergebnisse wurden nun in einem Sammelband publiziert, um sie allen, die an einer Verbesserung der Situation mitwirken können, zugänglich und verständlich zu machen. Denn obwohl sich die vorgelegten Analysen und Lösungsvorschläge in erster Linie auf die Verhältnisse in Deutschland beziehen, ist vieles davon auch auf andere Länder übertragbar, wie man es an einzelnen Berichten aus der Schweiz und aus Italien ablesen kann. Damit spiegelt der Band das Programm der Tagung wider, das von einem globaleren Überblick zu

genauer dokumentierten Einzelaspekten und schliesslich zu innovativen Beispielen aus der Praxis reichte. Als Fazit ergibt sich die Forderung nach Massnahmen an allen Fronten, von denen einige in dieser Besprechung präsentiert werden sollen.

Erneutes Interesse durch PISA

Probleme von "Kindern mit Migrationshintergrund", wie es sich als offizielle Formel inzwischen eingebürgert hat, sind nicht neu. Durch die PISA-Studien werden sie allerdings heute in der Öffentlichkeit mehr wahrgenommen, zumal sich die Situation seit dem ersten PISA-Schock (OECD-Vergleich aus dem Jahr 2000) in den deutschen Bundesländern prinzipiell nicht verändert hat. Das wurde gerade mit der kürzlich erschienenen detaillierten Auswertung von PISA 2006 sowohl für Deutschland als auch für die Schweiz bestätigt (siehe u.a. www.phsg.ch und ausführlich unter www.-pisa.admins.ch/bfs/pisa/de/index/04/03/02.html, dort genaue Informationen zu den Regionen und Kantonen). Angesichts der beunruhigenden Unterschiede, die bei den getesteten Schülern der 9. Jahrgangsstufe in Abhängigkeit vom sozialen Kontext zu beobachten sind, lässt sich die Frage nicht mehr ausblenden, wie die Relation zwischen ungenügenden schulischen Ergebnissen und der Integration von Migrantenkindern zu erklären ist, ohne letztere pauschal zu diskriminieren.

Konsens: Mehrsprachigkeit fördern - aber wie?

Der Band der Berliner Tagung dokumentiert klar, dass sich (fast) alle darin einig sind, die sprachlichen Defizite durch ein Mehrsprachigkeitskonzept zu fördern, auch wenn mancherorts leichte Skepsis geäussert wird, ob das den Lehrern auch (noch) zuzumuten sei. Um aber mit diesem Konzept wirklich

voranzukommen, braucht man zuerst einmal verlässliche Bewertungsinstrumente und Daten. Und hier räumt die Mitherausgeberin Allemann-Ghionda klar mit unsinnigen Ideen auf - wie etwa der, dass Migranten unter sich zu Hause Deutsch sprechen sollten. Zugleich warnt sie vor übertriebenen Hoffnungen auf einen raschen Erfolg von Zusatzunterricht. Denn vorher sei es nötig, den individuellen Sprachstand aller betroffenen Kinder zu messen und u.a. auch deren familiäre Situation zu betrachten, um dann speziell geschulte Lehrkräfte für die Planung und Durchführung gezielter Stützkurse einzusetzen. Zu verweisen wäre in diesem Zusammenhang auf den einleitenden Artikel im letzten Heft von "Fremdsprache Deutsch" (39/2008). Dort beschreiben Portmann-Tselikas und Schmörlzer-Eibinger sehr präzise, dass Migrantenkinder oft nicht nur bei rein sprachlichen Anforderungen kapitulieren, sondern dass ihnen darüber hinaus das Wissen fehlt, wie man sich mit Texten auseinandersetzt, um so selbständig weiter lernen zu können. Hier Abhilfe zu schaffen, bedarf es nach den Erfahrungen der beiden Autoren spezifischer Fördermassnahmen, um sowohl mündliche als auch schriftliche Textkompetenz in der Mutter- wie in der Zweitsprache aufzubauen.

Bilinguale und/oder interkulturelle Programme?

Der Forderung nach genauen Forschungsdaten kamen während der Berliner Tagung die meisten Experten nach, indem sie Untersuchungen zu klar definierten - und gleichwohl flexiblen, d.h. den lokalen Bedingungen angepassten - Lehrkonzepten für fest umrissene Lernergruppen präsentierten. So stellte Oliver Walter in seinem Beitrag über "Lesekompetenz und Bildungserfolg" heraus, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

keine einheitliche Gruppe bilden und beträchtliche Kompetenzunterschiede aufweisen, die sich nur zum Teil auf die jeweilige Aufenthaltsdauer, den Sprachgebrauch und die Ressourcen in der Familie zurückführen lassen (S. 70 f.). Als Beispiel nennt er wechselnde Unterschiede und Parallelen zwischen italienischen, türkischen und russischen Migrantenkinder, denen man nur mit differenzierten Kursangeboten begegnen könne. Dem versucht man in den verschiedenen Modellen von zweisprachigen deutsch-italienischen Kindergärten, Schulen und Berufskollegien Rechnung zu tragen, von denen Rosella Benati berichtet. Benati konnte dort die positiven Auswirkungen beobachten, wenn Regelschul- und Muttersprachlehrkräfte als Team nicht nur in den Sprachstunden, sondern auch in Sachfächern - mit Italienisch als Medium der Verständigung - zusammenarbeiten. Die notwendige gemeinsame Festlegung der Unterrichtsziele und -methoden diene, so die Argumentation, nicht nur der sprachlichen Förderung, sondern der Lernatmosphäre insgesamt. Denn durch die Aufwertung der Minderheitssprache werde zugleich das (nicht nur) sprachliche Selbstbewusstsein der zweisprachigen Kinder gestärkt (S.99). Dem Plädoyer vieler anderer Experten für eine adäquate Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte fügt Benati noch weitere Empfehlungen an. Überaus wichtig sei es auch, die Zahl der Schwerpunktschulen zu erhöhen, die sich auf bestimmte Migrantensprachen spezialisierten; ein ausgesprochener Mangel bestehe hier vor allem für grössere Sprachgruppen wie das Türkische. Manchmal scheint es also nützlich zu sein, mit bilingualen Ansätzen voranzugehen und sich über diese Ansätze interkulturellen Aspekten zu nähern.

Bessere Kontakte zwischen Schule und Elternhaus

Eine weitere Verbesserung der Lage erhofft man sich aus einer intensiveren

Kommunikation und Kooperation zwischen Schule, Elternhaus und ausserschulischen Institutionen. Hier sieht Saskia Pfeiffer auch nach zwanzig Jahren Zusammenarbeit vielerorts noch grosse Defizite, für die sie u.a. "informative Distanz, unterschiedliche Erwartungshaltungen, Rollenkonflikte und Problemdefinitionen" verantwortlich macht (S. 110). Als Gegenmassnahme schlägt sie eine direktere Vernetzung von Bildungsforschung, -politik und -praxis vor, wie sie z.B. im QUIMS-Projekt des Kantons Zürich (Qualität in multikulturellen Schulen) angestrebt wird, das Doris Edelmann in einem späteren Beitrag genauer erläutert. Diesem Projekt liegen die Ergebnisse mehrerer Untersuchungen und wiederholter Beobachtungen in Klassenzimmern zugrunde, die zeigen, dass Lehrer die Heterogenität ihrer Schüler nur wenig oder gar nicht in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen. Dagegen hat QUIMS einen dreiteiligen Aktionsplan entwickelt, in dem sich Sprachförderung, individuelle Förderung und Beurteilung der SchülerInnen sowie Integration und Zusammenarbeit verbinden, nicht zuletzt zur Partizipation aller Eltern (mehr darüber unter www.volkschulamt.zh.ch). Trotz eines solch umfassenden Ansatzes gibt sich die Autorin keineswegs der Illusion hin, dass es der Schule gelingen könnte, gesellschaftliche Ungerechtigkeit zu durchbrechen. Edelmann kann aber auf einzelne positive Ergebnisse mit Lehrpersonen verweisen, denen es besser als anderen gelingt, soziale Unterschiede auszugleichen, wozu in allen dokumentierten Fällen offensichtlich ein Aus- oder Weiterbildungsprogramm beigetragen hat.

Öffnung der Schule

Wie sich die Kollaboration mit ausserschulischen Partnern gestalten kann, zeigt Dorothea Frenzel anhand eines Berichtes über die Aktivitäten, die die deutsch-italienische Gesamtschule in Wolfsburg ihren Schülern anbietet.

Dort nutzt man die guten Kontakte zu den lokalen Kultur-, Wirtschafts- und Freundeskreisen, um deutsch-italienische Begegnungen mit externen Experten zu organisieren, die mitunter auch auf interkulturelle Veranstaltungen ausgedehnt werden. Diese oft proklamierte Öffnung der Schule ist ein gelungenes Best-practice-Beispiel für die Möglichkeiten eines intensiveren Zusammenwirkens von Eltern, Schule und Kulturvermittlern. So hält das Buch vielfältige Anregungen bereit, um endlich den Bildungserfolg von Migrantenkinder voranzutreiben. Eine Entschuldigung, nicht zu handeln, gibt es nicht mehr.

Hannelore Pistorius, Genf

Montredon Jacques (2005). *De bouche à oreille. Dictionnaire des étudiants étrangers de Besançon*. Besançon: Editions Cêtre, 271 pages, Avant-propos de B. Py.



Ce dictionnaire, réalisé entre 1995 et 2003 au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, n'est pas tout à fait un dictionnaire comme les autres. D'abord, il est essentiellement

rédigé par des étudiants, «avec parfois un coup de pouce donné par leur professeur, pour l'orthographe et la concordance des temps», comme le dit joliment celui qui en est l'initiateur, le concepteur et, finalement, l'auteur, Jacques Montredon. Chaque entrée reprend ainsi des mots ou des locutions notés par les étudiants dans leur journal d'apprentissage, au hasard de leurs rencontres et des obstacles communicatifs qu'ils ont dû surmonter. Ensuite, les mots ainsi retenus ne sont pas définis par des synonymes mais «par les

situations ou les contextes où ils ont été émis» (p. 18). Ce dictionnaire ne prétend par conséquent pas comporter tous les mots de la langue, mais il en présente environ 500 qui, tous, sont liés à une histoire, à une personne, à un contexte. On trouve ainsi des mots, ou locutions, comme: *bourré, chapeau, comble, déjà, flemmard, keuf, piger, poussin, saint-glinglin*, etc. Autrement dit des mots qu'on ne trouve pas toujours dans les dictionnaires de langues, qui correspondent souvent – mais pas nécessairement – à des tournures familières, voire argotiques.

Voici, à titre d'exemple, ce qu'on trouve sous l'entrée «courant»: «adj. Un jour, comme j'avais un problème très sérieux, j'ai parlé à une amie française pour avoir un conseil. Après que je lui ai tout raconté, elle m'a dit: «c'est un problème courant». Je n'ai pas compris ce qu'elle voulait dire. Elle m'a expliqué que ce n'était pas un problème grave. Je ne me suis pas sentie très bien car je m'étais confiée à elle pour qu'elle me console, ou au moins qu'elle m'écoute. J'ai quand même appris une expression ce jour-là.»

Parfois, à la fin de l'entrée rédigée par l'étudiant, on trouve un ajout du professeur. Ainsi, au mot «neu-neu», on trouve d'abord: «Une amie m'a montré des photos de son séjour en Autriche et elle a dépeint une fille représentée sur une des photos comme un peu «neu-neu». Comme je ne comprenais pas, elle m'a expliqué que cette fille était un peu démodée, un peu rétro.» Et J. Montredon d'ajouter: «*Le mot me paraît, lui aussi, un peu démodé.*»

Mais que nous apporte un tel dictionnaire? L'air de rien, il s'inscrit de manière très intéressante dans les approches actuellement développées dans l'enseignement des langues et ouvre ainsi, selon moi, des perspectives très originales pour le travail sur le lexique. D'une part, il propose une conception résolument communicative du lexique en liant celui-ci à des situations de communication

effectives; mais, comme les approches les plus modernes, il suggère qu'une approche communicative n'a de sens que si elle est soutenue par un important travail de réflexion conduit par l'apprenant, qui réfléchit à ses expériences communicatives, en tire des «leçons» (voir l'exemple du mot *courant*), les décontextualise pour mieux apprendre.

D'autre part il encourage la responsabilisation de l'apprenant par rapport à son parcours d'apprentissage, favorisant ainsi une forme d'autonomie de l'apprentissage, et vient ce faisant donner de la substance à des outils didactiques aujourd'hui développés dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe, tels que le Journal de bord, la biographie langagière, voire le portfolio des langues – proposant d'une certaine manière au niveau du lexique ce que le portfolio prône à propos des langues rencontrées dans le parcours d'apprentissage.

Enfin, comme le souligne Bernard Py dans son très intéressant *Avant-propos*, ce Dictionnaire illustre concrètement, par une véritable mise en pratique, la notion d'*apprentissage situé*, selon laquelle tout apprentissage est enraciné dans un contexte discursif et social. Cette notion est aujourd'hui au cœur de nombreux développements théoriques mais sans que l'on voie nécessairement comment elle pourrait être exploitée dans une perspective didactique; or, le dictionnaire de Montredon nous montre concrètement à quel point les mots de la langue sont en effet ancrés dans des situations vécues, dans des contextes parfois anecdotiques mais opératoires en termes d'apprentissage!

Ce dictionnaire nous offre ainsi un outil original, stimulant, complémentaire aux «grands» dictionnaires en usage dans l'enseignement des langues – il ne prétend en effet pas remplacer ces outils traditionnels de l'apprentissage. Il ouvre des pistes intéressantes, invitant peut-être les enseignants à procéder de même avec leurs propres

apprenants et à les faire élaborer leur propre dictionnaire «vécu». Je conclurai ainsi avec B. Py qui souligne la réussite de cet «essai novateur, qui devrait donner un nouvel élan à la didactique du lexique dans le cadre d'une pédagogie du contact de langues, de la communication et de l'autonomie, pédagogie centrée par définition sur l'expérience langagière personnelle de chaque apprenant» (p. 9).

Je ne peux par conséquent que conseiller cet ouvrage aux enseignants qui recherchent de nouvelles idées, concrètes, réalistes, à même non pas de «révolutionner» leur enseignement mais de leur donner des pistes originales pour le diversifier et l'enrichir, en particulier en le rapprochant des expériences communicatives vécues par leurs élèves et étudiants¹.

Jean-François de Pietro, Neuchâtel

¹ Il est vrai que cet outil s'adresse particulièrement à des publics qui vivent en véritable contact avec la langue cible, soit qu'ils séjournent dans une région où cette langue est parlée soit qu'ils aient des occasions régulières de contacts avec cette langue. Il s'adresse par conséquent moins aux élèves de la scolarité obligatoire.

Merhan, F., Ronveaux, Ch. & Vanhulle, S. (Eds) (2007). *Alternances en formation. Raisons éducatives*. Bruxelles: De Boeck.



Ce numéro de *Raisons éducatives* se propose de mettre en débat «l'alternance», ses formes, ses enjeux, voire, la pertinence du concept à l'heure où sa fortune éditoriale prend un nouvel essor dans le champ de l'éducation et de la formation, en même temps que celle des termes de «professionnalisation» et de «compé-

tences». Selon le domaine du champ de la formation qui l'investit, celui des métiers techniques, ou celui des métiers de l'humain, et en particulier celui des enseignants et des formateurs, le terme d'alternance a pris aujourd'hui des significations très diverses dont les enjeux praxéologiques apparaissent parfois contradictoires, souvent concurrents dans un joyeux éclectisme.

Dans leur introduction à ce numéro, les coordinateurs, Sabine Vanhulle, France Merhan et Christophe Ronveaux, issus du champ de la formation des adultes et des enseignants, se proposent de structurer et mettre en débat quelques concepts et points de vue prégnants issus de l'évolution sociohistorique de l'alternance et des courants à travers lesquels elle s'est déployée moyennant un certain nombre de présupposés et de pratiques qui ne font pas toujours consensus.

Aujourd'hui, que peut-on encore dire à propos de l'alternance?

Le défi lancé aux auteurs de cet ouvrage était d'interroger à partir de leur expertise ce qui fait de ce principe un lieu fort de controverses, où le sens commun le dispute encore parfois à l'élaboration d'objets de recherche indispensables à la conception de dispositifs, notamment en vue de la professionnalisation des métiers.

L'ouvrage s'organise en trois parties. La première partie, intitulée «Des cohésions institutionnelles à la didactique professionnelle», questionne le principe même de l'alternance. Les auteurs s'appuient sur leurs recherches respectives pour revisiter les articulations à concevoir entre les pôles institutionnel, organisationnel et actoriel: sur quelles bases concevoir les cohésions entre les niveaux politico-institutionnel (macro), organisationnel, (méso) et pédagogique (micro)? A qui profite l'alternance? Cette partie amène à reconsidérer les dimensions strictement organisationnelles au profit d'une éthique de la

formation qui cultive l'ouverture des systèmes en termes de dispositifs et la retenue des formateurs en termes d'accompagnement (Martine Beauvais, Mehdi Boudjaoui, Jean Clénet et Jean-Noël Demol). Elle amène aussi à interroger les fondements d'une didactique professionnelle orientée vers la saisie des processus fondamentaux de l'apprentissage du métier (Philippe Maubant), l'analyse fine des situations professionnelles permettant de repenser l'usage de l'expérience comme levier de développement après avoir levé les ambivalences de cette notion (Patrick Mayen).

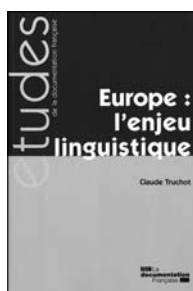
La deuxième partie, sous le titre «Des dispositifs de formation à la reconfiguration des savoirs», questionne les dispositifs de l'alternance, leurs effets sur les principaux acteurs (formés et formateurs) et les objets de savoirs mis en circulation dans ces dispositifs. Une mise en perspective historique de la formation universitaire des enseignants de l'école enfantine et primaire genevois est proposée comme un lieu privilégié pour observer comment s'articulent logique universitaire et professionnelle (Valérie Lussi et Olivier Maulini). Toujours pour la formation des enseignants, deux contributions évoquent des problématiques d'intégration théorie-pratique dans l'alternance. L'une s'intéresse aux dispositifs mis en place dans le programme genevois de formation des instituteurs de l'école primaire avec une focalisation plus pointue sur des séminaires d'analyse de la pratique et de l'expérience de stages (Francina Leutenegger et Anne Perréard-Vité). Ensuite, d'un point de vue plus spécifiquement didactique (Christophe Ronveaux et Noël Cordonier), c'est la circulation des savoirs dans l'alternance des savoirs à enseigner et pour enseigner en classe de français qui est analysée, à partir de la comparaison de pratiques de formation à l'Université de Genève et dans la Haute école pédagogique vaudoise. Deux contributions portent ensuite sur le champ de la formation

des adultes. La première concerne une enquête menée auprès des diplômés d'une maîtrise professionnelle proposée par le Service de formation continue de l'Université de Paris III Sorbonne nouvelle (Pierre -Marie Mesnier et Philippe Missotte). Les traits saillants de l'enquête concernent la nature des gains réalisés en formation par le recours aux méthodologies de la recherche-action d'une part, et des conditions minimales requises pour un développement optimal des potentialités de ce dispositif d'autre part. La seconde est consacrée aux «praticiens-formateurs» des Hautes écoles spécialisées de Suisse (Stéphane Jacquemet, Laurence Türkal et Myriam Graber). Il s'agit là d'interroger les effets d'une professionnalisation du métier de formateur sur la professionnalité du formé.

La troisième partie étudie les liens qui vont «Des dynamiques identitaires à l'émergence des rationalités pratiques». Les contributions proposées dans cette partie privilégient les liens entre l'alternance et la construction identitaire professionnelle d'apprenants engagés dans des dispositifs de formation variés: formation de formateurs d'adultes (France Merhan et Jean-Michel Baudouin), formation d'ingénieurs (Marie-Laure Chaix) et formation d'enseignants (Sabine Vanhulle, Lucie Mottier-Lopez et Mélanie Deum). Elles montrent que ces dispositifs mettent en crise les identités mais sont aussi des lieux possibles de régulation de cette crise, ce qui caractériserait leur fonction formative. Cette thématique commune est traitée à partir de trois foyers successifs constituant des objets de recherche spécifiques: l'acteur dans ses rapports à l'écriture et sa fonction formative; l'acteur dans ses rapports aux dispositifs et en tension singulière entre métier et profession; l'acteur comme constructeur de sa professionnalité dans la pluralité des savoirs offerts.

Joaquim Dolz, Genève

Truchot, Claude (2008). *Europe: l'enjeu linguistique*. Etudes de la Documentation française. 160 p., ISSN: 1763-6191.



Cet ouvrage très intéressant se penche sur des questions de politiques linguistiques en Europe et s'adresse à un large public, enseignant-e-s en langues, aux parents, aux politiques et à toute personne intéressée. L'auteur montre comment à travers la globalisation le multilinguisme (la co-existence de différentes langues) est devenu une réalité et que le plurilinguisme (l'acquisition de plusieurs langues par un individu) est à l'heure actuelle au centre des questions de société: pour comprendre l'importance d'une promotion du plurilinguisme, il faut saisir les exigences, les tenants et les aboutissants qui sous-tendent une politique des langues sur le continent européen.

L'ouvrage se décline en huit chapitres qui suivent une logique chronologique: l'antiquité, l'époque médiévale, l'industrialisation, la seconde moitié du 20^{ème} siècle, l'Union Européenne. Les quatre premiers chapitres présentent l'évolution et l'émergence des langues au travers de l'histoire en revisitant depuis la nuit des temps l'évolution de la langue indo-européenne. Au centre de cet aperçu, l'auteur met l'accent sur les langues véhiculaires comme le grec, le latin, les langues vulgaires, puis nationales dont la dissémination et l'implantation hors de leurs frontières d'origine se révèlent toujours être à la source de conflits d'intérêts et d'enjeux politiques: si le grec se développe pour des raisons d'ordre économique, le latin impose la romanisation, comprenant un «modèle de civilisation et de culture» qui aboutira à un syncrétisme

culturel, religieux et linguistique. Par ailleurs, cette même langue commune, défendra au service d'un peuple, les romains, d'une couche sociale, la noblesse, ou d'une institution comme l'église, d'autres valeurs.

L'auteur propose une analyse convaincante de l'évolution des langues européennes. Il reprend chaque famille de langue et explique pour la plupart d'entre elles pourquoi elles s'imposent, émergent et se métamorphosent. Il rappelle non seulement les contextes historiques, sociaux et politiques, mais souligne encore la dimension profondément idéologique et philosophique de la question des politiques linguistiques.

Ainsi l'émergence des langues nationales, au détriment des dialectes, correspondra dans les différents pays européens à des intentions diverses: la langue française au service de l'égalité des citoyens, tandis que l'italien sera au service de l'unité nationale. Si les transferts d'une langue à l'autre sont jusqu'alors rattachés à des événements historiques particuliers, l'auteur se penche à partir du 5^{ème} chapitre sur une tendance à la globalisation engendrée par la création de l'Union Européenne qui représente un pouvoir supranational.

En abordant la question de la politique des langues au sein de l'UE, l'auteur met en évidence le fonctionnement de diverses institutions qui rassemblent différentes langues et cultures. La société actuelle doit, au nom de la compréhension et du respect mutuels, trouver une ligne directrice qui passe entre autre par une politique linguistique. Deux alternatives se présentent, à savoir utiliser l'anglais comme langue commune ou favoriser le plurilinguisme. Si l'UE et le Conseil de l'Europe se veulent garant du plurilinguisme et prônent la diversité linguistique, l'anglais semble dans la pratique résister aux intentions déclarées. L'auteur montre clairement, chiffres à l'appui, pourquoi cet état de fait subsiste et

critique les arguments invoqués pour expliquer les difficultés financières d'une mise en place de cette politique des langues.

Dans les trois derniers chapitres, l'auteur passe en revue les différentes facettes de la question du plurilinguisme dans la société actuelles et montre les bienfaits d'une politique linguistique basée sur le plurilinguisme. Dans le secteur économique, les multinationales doivent faire face aux mêmes problématiques; le monde académique est confronté à une même situation; et enfin le marché de la culture, le cinéma, la littérature et autres sont les lieux d'une concurrence des langues. Pour ces différents secteurs, l'auteur prend des exemples précis, des anecdotes, des statistiques et montre comment la question des langues est gérée et les effets néfastes, voire les dangers, d'une généralisation de l'anglais.

La dernière partie de l'ouvrage fait le point sur la question et sur les enseignements que nous pouvons en tirer. Les choix politiques des pays européens dans le domaine de l'enseignement des langues, tenant compte des niveaux du CECR et des certifications internationales, nous montrent qu'il existe des alternatives à la généralisation de l'anglais et que nous sommes peut-être quand même bien sur la voie du plurilinguisme.

Sonia Rezgui, Zurich