



Revue Internationale
des Langues
Etrangères
Appliquées

RILEA #4

Varia

Licence: CC BY-SA

ISSN: 3038-8619

Table des matières

Introduction au numéro :	3
Introduction à RILEA #4 - Varia.....	3
Articles	5
Increasing the international supply of workers post Brexit and the impact on the health sector.....	6
Fostering inclusive mobilities with social microcredit: opportunities for public social banking in France	22
Réflexions sur la nécessité d'enseigner « le pays derrière la langue », y compris en LEA .	36
Valeur ajoutée de la civilisation en LEA : regards croisés.....	53
Étude terminologique comparée de la notion de « goodwill » en droit, en finance et en comptabilité – domaine anglais-français	71
Perspectives professionnelles.....	89
Counter Narratives of Artificial Intelligence: Critical Role-Playing Pedagogies in an Applied Foreign Languages Classroom	90
Le serious game : expérimentation de terrain dans l'acquisition d'une langue seconde....	103
Le projet GAMEland : l'apprentissage par le jeu sérieux	123
Recensions.....	127
Carmela MALTONE, (dir.), Inégalités, défis et perspectives dans neuf pays du monde, .	128
Annette LENSING, Du nazisme à l'écologie. August Haußleiter et la politique allemande au XXe siècle,.....	131
Gil CHARBONNIER et Franck PETIT, Quand la littérature moderne (ré)invente le droit. Œuvres choisies du XXe siècle à aujourd'hui,.....	134

Introduction au numéro :

Introduction à RILEA #4 - Varia

Valérie PEYRONEL,

Université Sorbonne Nouvelle, CREW

Valerie.peyronel @ sorbonne-nouvelle.fr

Vanessa BOULLET

Université de Lorraine, IDEA

Numéro Orcid : 0000-0002-1832-6506

vanessa.boulet @u niv-lorraine.fr

Ce second numéro « Varia » de la *Revue Internationale des Langues Etrangères Appliquées* illustre une fois encore, d'une part, la multidisciplinarité qui caractérise et enrichit l'enseignement et la recherche en Langues Etrangères Appliquées et, d'autre part, la nécessaire articulation entre recherche scientifique et approche plus pragmatique des situations vécues dans le cadre professionnel de l'enseignement ou de tout autre domaine. La confrontation des méthodologies, la multiplicité des approches et des objets d'étude, invitent le lecteur non seulement à une lecture enrichissante dans le périmètre de sa spécialité, mais encore à l'ouverture vers d'autres disciplines et d'autres centres d'intérêt que ceux qui caractérisent habituellement sa recherche et sa pratique professionnelle.

Conformément à la ligne éditoriale de *RILEA*, ce numéro est composé, dans une première partie, d'articles scientifiques et, dans une seconde partie, d'articles qui mettent en exergue le lien entre réflexion théorique et pratiques professionnelles.

Dans la première partie, Louise DALINGWATER évoque tout d'abord la situation du système de santé au Royaume-Uni et la nécessaire sollicitation de personnel soignant étranger pour faire face à la pénurie de personnel soignant britannique. L'auteure mène une réflexion sur la vulnérabilité qu'engendre cette situation non seulement pour le Royaume-Uni dans un contexte post-Brexit, mais encore pour les pays d'origine du personnel soignant migrant. Une étude de cas portant sur l'arrivée au Royaume-Uni de personnel soignant en provenance d'Inde complète et illustre une problématique rencontrée également par bien d'autres pays. Pascal GLEMAIN, pour sa part, étudie la question de l'inclusion sociale sous l'angle de la contribution du microcrédit au financement des mobilités. L'étude porte plus précisément sur le modèle de microcrédit social mis en œuvre par le Crédit Municipal de la Région Atlantique et analyse la connexion entre le Nouveau Paradigme des Mobilités et le Convivialisme. Gilles LEROUX développe, pour sa part, une réflexion sur le terme « civilisation » et sur la place et la pérennité de l'enseignement de la civilisation étrangère, en langue étrangère qui plus est, en appuyant sa réflexion sur les programmes d'enseignement en Langues Etrangères Appliquées : il alerte sur les signes de remise en cause de cette discipline dans un environnement universitaire mettant désormais un accent croissant sur les compétences plutôt que sur les connaissances. C'est également une interrogation sur la valeur ajoutée des enseignements de

civilisation qui sous-tend l'article de Vanessa BOULLET et Myriam RENAUDOT. Pour apporter une réponse, les deux auteures croisent leur expérience d'enseignantes-chercheuses respectivement en civilisation britannique et en civilisation allemande, et s'appuient sur, d'une part, l'analyse de la maquette de la licence LEA parcours Anglais-Allemand de l'Université de Lorraine, site de Nancy et, d'autre part, sur une enquête menée auprès des étudiants de Master et des jeunes diplômés insérés dans le monde professionnel, notamment à l'international. Dans une perspective tout aussi transdisciplinaire, mais dans le domaine de la terminologie et de la traduction, cette fois, Joëlle POPINEAU, propose une analyse de l'utilisation du terme anglais « *goodwill* » dans des documents juridiques, comptables et financiers anglais et français et de sa traduction dans ces différents contextes.

Deux articles et un entretien viennent ensuite apporter un éclairage sur les pratiques pédagogiques en Langues Etrangères Appliquées. Afin de sensibiliser les étudiants à l'irruption de l'IA et à la manière dont ils devront intégrer cette nouvelle réalité dans leur parcours professionnel, William KELLEHER, Evgueniya LYU et Lily SCHOFIELD proposent aux étudiants une étude de l'économie, des start-ups et des personnalités de la Silicon Valley pour mettre en lumière les nouvelles pratiques liées à l'IA. Les deux dernières contributions, pour leur part, apportent un éclairage sur de nouvelles pratiques pédagogiques dont la mise en œuvre est facilitée par les nouvelles technologies. Ainsi Magda ORABI s'intéresse à la question de la valeur ajoutée des *serious games* (jeux sérieux) dans les pratiques pédagogiques et adosse cette réflexion aux résultats d'une expérience menée à l'université Paris Sorbonne pour tester l'impact d'un *serious game* (jeu sérieux) dans l'apprentissage du Français Langue Etrangère, comparativement à des méthodes traditionnelles d'apprentissage. Enfin, Annette LENSING relate un entretien avec les coordinatrices, à l'université Rennes 2, du projet universitaire européen GAMEland, dont l'objectif est d'appliquer la technologie et les jeux à l'enseignement afin de développer des scénarios linguistiques susceptibles de sensibiliser les étudiants à des situations réelles.

Trois recensions d'ouvrages viennent compléter ce numéro.

Le comité éditorial de *RILEA* remercie chaleureusement les auteurs, ainsi que les experts scientifiques qui ont contribué à l'aboutissement de ce second numéro « Varia » et quatrième numéro de *RILEA* et invite les contributeurs potentiels au prochain numéro de « Varia » à se faire connaître en adressant leur proposition à rilea@anlea.org.

Articles

Increasing the international supply of workers post Brexit and the impact on the health sector

Louise DALINGWATER

Sorbonne Université, Histoire et dynamique des espaces anglophone (HDEA), EA 4086

Numéro Orcid: 0000-0002-4798-5332

louise.dalingwater @ sorbonne-universite.fr

Abstract

The shortfall in staff in the public health sector has become an increasing area of concern in recent years in the UK. The British Medical Association (BMA) reported that there were 124 000 unfilled vacancies in secondary care in June 2022 in England. The loss of EU staff following Brexit and new requirements for workers from EU countries have pushed NHS trusts to recruit overseas. Currently 34% of NHS doctors come from outside the UK, with a steady increase each year since the UK left the European Union. However, concerns exist over the viability of this recruitment in the long term and the impact on both the health system in Britain but also overseas, especially for those recruited from low income countries. Relying on foreign nationals to ensure the steady supply of health care workers comes with significant risks in terms of the stability of supply for the receiving country (which depends on the training and availability of skilled workers, ever changing regulations in relation to visas, etc.), but also for the source country (shortage of workers and/or disinvestment in local health systems). This article examines the complexities of international mobilisation of health workers using Global Political Economy (GPE) literature, other secondary analysis, empirical studies and grey literature. It includes a case study of the supply of health workers to the National Health Service (NHS) in the UK from India. While the case study is specific to the UK, it raises universal questions about recent trends in mobilisation of international health care workers and the impact on supply and demand in host and destination countries.

Keywords: GPE literature, NHS staff shortages, migration, India, UK

Résumé

La pénurie de personnel dans le secteur de la santé publique est devenue une préoccupation croissante ces dernières années au Royaume-Uni. L'Association médicale britannique (BMA) a signalé qu'il y avait 124 000 postes vacants dans les soins secondaires en juin 2022 en Angleterre. La perte de personnel européen à la suite du Brexit et les nouvelles exigences imposées aux travailleurs des pays de l'UE ont poussé les organisations des hôpitaux du NHS (système national de santé) à recruter à l'étranger. Actuellement, 34 % des médecins du NHS viennent de l'extérieur du Royaume-Uni, avec une augmentation constante chaque année depuis que le Royaume-Uni a quitté l'Union européenne. Cependant, des inquiétudes subsistent quant à la viabilité de ce recrutement à long terme et à son impact sur le système de santé britannique, mais aussi à l'étranger, en particulier pour les personnes recrutées dans les pays en développement à faible revenu. Le fait de compter sur des ressortissants étrangers pour garantir un approvisionnement régulier en personnel de santé comporte des risques importants en

termes de stabilité de l'offre pour le pays d'accueil (qui dépend de la formation et de la disponibilité de travailleurs qualifiés, de l'évolution constante de la réglementation en matière de visas, etc.), mais aussi pour le pays d'origine (pénurie de main-d'œuvre et/ou désinvestissement dans les systèmes de santé locaux). Cet article examine les complexités de la mobilisation internationale des professionnels de santé à l'aide de la littérature sur l'économie politique mondiale (EPM), d'autres analyses secondaires, d'études empiriques et de littérature grise. Il comprend une étude de cas sur l'approvisionnement en professionnels de santé du National Health Service (NHS) au Royaume-Uni en provenance d'Inde. Bien que cette étude de cas soit spécifique au Royaume-Uni, elle soulève des questions universelles.

Mots-clés: Recherche EPM, déficit des travailleurs du NHS, migration, Inde, Royaume-Uni

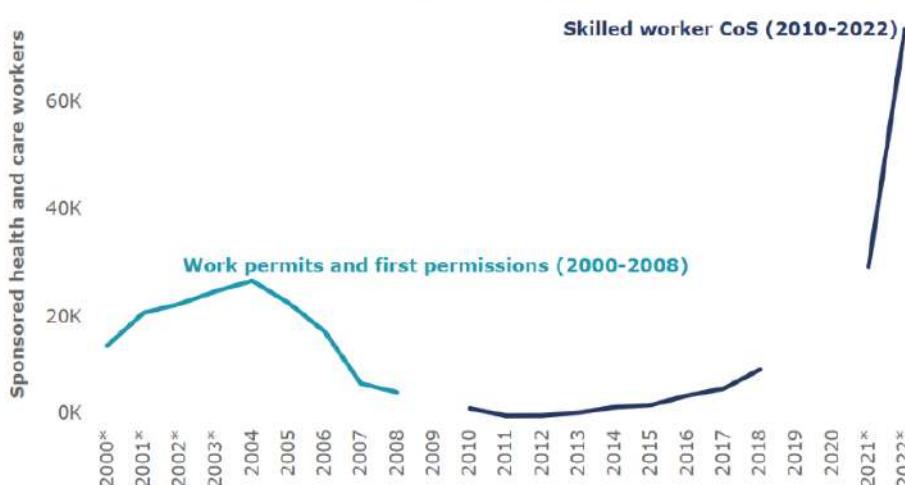
Introduction

The National Health Service (NHS) in the four nations of the UK has become increasingly reliant on international staff. The loss of EU staff following Brexit and new requirements for workers from EU countries have pushed NHS trusts to recruit overseas. According to the Kings Fund, the international work force makes up 1 in 5 of all workers in the health service. Currently 37% of NHS doctors come from outside the UK, with a steady increase each year since the UK left the European Union¹. The increase in staff recruitment from overseas of both NHS but also social care workers has been unprecedented as we can see from the table below with a significant upsurge in workers.

Graph 1 – Sponsored Health and Care Workers, UK, 2000-2022

Sponsored Health and Care Workers, UK, 2000-2022

*Includes some EU workers before 2003 and after 2020



Source: The Migration Observatory 2023

¹ KINGSFUND, The NHS workforce in a nutshell, 10 May 2024, [[https://www.kingsfund.org.uk/insight-and-analytics/data-and-charts/nhs-workforce-nutshell](https://www.kingsfund.org.uk/insight-and-analysis/data-and-charts/nhs-workforce-nutshell)].

There has been notably an increase in visas for care workers since 2022 and recruitment of nurses and doctors from overseas have also continued to increase at a significant rate as we can see from the table below².

Graph 2 – Visas granted for health and care roles, year ending March 2023

Visas granted for health and care roles, year ending March 2023

	Number of visas	Percent of health and care roles	Percent of skilled worker route
Care workers, of whom...	57,693	57.8%	34.0%
...Senior care workers	17,250	17.3%	10.2%
...Care workers	40,443	40.5%	23.9%
Nurses	25,947	26.0%	15.3%
Doctors	9,159	9.2%	5.4%
Nursing auxiliaries and assistants	1,929	1.9%	1.1%
Medical radiographers	1,633	1.6%	1.0%
Others	3,519	3.5%	2.1%
Total	99,880	100.0%	58.9%
All CoS any industry	169,451		100.0%

Source: Home Office Immigration Statistics, Table Occ_D02.

Note: Includes all health and allied health professionals, healthcare technicians and assistants, and health and care managers. Excludes some non-healthcare occupation..



Source: The Migration Observatory 2023

This surge in international recruitment in both health and social care can be explained by the shortfall in staff in the public health sector, which has become an increasing area of concern in recent years in the UK. The British Medical Association (BMA) reported that there were 124 000 unfilled vacancies in secondary care in June 2022 in England³.

² The MIGRATION OBSERVATORY, Migration and the health and care workforce, 27 June 2023, [<https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/migration-and-the-health-and-care-workforce/>].

³ Reported in The MIGRATION OBSERVATORY, *op. cit.*

Graph 3 – UK Health and Social Work Vacancies



Source: The Migration Observatory 2023

International recruitment is thus a major solution for the UK to try and fill the significant vacancies. However, concerns exist over the viability of this recruitment in the long term and the impact on both the health system in the UK but also overseas, especially for those recruited from low income countries. Keir Starmer's current government unveiled plans to cut international recruitment (overseas trained nurses and doctors) from 34% to 10% of the NHS workforce, so the current situation may change in the future, but for now international staff are a vital part of the NHS workforce⁴. The UK is not however unique regarding its reliance on international health staff. The OECD report *Recent Trends in International Migration of Doctors, Nurses and Medical Students* noted a significant increase in doctors, nurses and medical students across OECD countries. In the 18 OECD countries for which there was available data, the rate of both foreign-trained doctors increased by over 50% and the number of foreign-trained nurses by over 20% between 2010/11 and 2015/16⁵.

Drawing on Global Political Economy (GPE) literature, empirical studies, government reports and grey literature, this paper considers the nexus between the cross-national supply of labour and the impact on health systems in home and destination countries. It also includes a case study on the specific case of Indian health care workers moving to the UK to increase the supply of health care workers in this country in order to illustrate the significant issues arising from transnational labour policies.

⁴ Denis CAMPBELL, "NHS in England told to slash recruitment of overseas-trained medics", *Guardian Online*, 2 July 2025.

⁵ OECD, "Recent Trends in International Migration of Doctors, Nurses and Medical Students", Paris : OECD, 2019, [https://www.oecd.org/en/publications/recent-trends-in-international-migration-of-doctors-nurses-and-medical-students_5571ef48-en/full-report/component-3.html#section-d1e313].

Mobilisation of health workers: Insights from GPE literature

Global Political Economy (GPE) studies are insightful to understand the impact on transnational movements of migrant workers on home and destination public health systems. GPE studies, which will be analysed in relation to migration of workers below, acknowledge that the global economy impacts significantly across the economy and societies including the realms of politics, the economy, civil society and culture. GPE studies thus analyse the world economy to consider not only economic growth, poverty, and inequality, but also many social and economic factors regarding global industries, environmental sustainability, labour market impacts and more generally impacts on democratic governance. These studies take a multidisciplinary approach, drawing on various disciplines which analyse geographies and societal impacts. So this field of study, close to International Political Economy (IPE)⁶, analyses the interaction between political and economic forces in the global economy and goes further than IPE by questioning its impact on human welfare. Global is preferred to International (IPE) because the literature considers the wider impact beyond relations between states. Walton Roberts takes a GPE approach and also draws on Health Human Resource literature (HHR)⁷. She posits that the globalisation of health care has accentuated the issue of a divide between the core and the periphery. The benefits have accrued to developed countries in the North which have benefited from the advancement of their healthcare systems⁸. Indeed, developed countries suffering from staff shortages have reached out to overseas expertise to fill these shortages. This is the case for example in the UK with the NHS, which has recruited migrant nurses and doctors since its inception to make up a shortfall. A fundamental way in which healthcare has been restructured is through training, contributing to the globalisation of health care, which has evolved towards a neoliberal or market-orientated form of health care delivery. Walton Roberts⁹ argues that health education systems in the Global South¹⁰ have been shaped to respond to international HHR circuits. Using Powell et al.'s analysis she thus contends that training is shaped by international goals and standards so that workers can compete in a global market¹¹. This also confirms the findings of post-colonial studies which have examined how medical training has been influenced by colonial practices with, for example, Christian missionaries promoting international training¹². Raghuram shows how the NHS has reaped the gains from the arrival of foreign migrant health professionals from former colonies which can be linked back to colonial practices¹³. Valiani criticises the export of migrant nurses from the Global South to service labour markets located in the Global North using the example of the Philippines whose educational system has been structured towards the

⁶ International Political Economy (IPE) studies how politics shapes the global economy and vice versa how the global economy shapes politics.

⁷ Human Resource Literature (HHR) studies issues around human resources such as workforce planning and policy evaluation, recruitment and retention, training and development of skilled personnel, etc.

⁸ Margaret WALTON-ROBERTS, "International migration of health professionals and the marketization and privatization of health education in India: From push-pull to global political economy", *Social Science & Medicine*, 124, 2015, pp. 374-382, [<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.10.004>].

⁹ *Ibid.*

¹⁰ According to the Encyclopedia Britannica, the Global South is used to define historically less developed countries notably located in Latin America, Africa, the Middle East, excluding Israel, Asia and Oceania.

¹¹ Justin POWELL, Nadine BERNHARD, and Lukas GRAF, "The emergent European model in skill formation comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes", *Soc. Educ.* 85 (3), 2012, pp. 240-258.

¹² Margaret WALTON-ROBERTS, *op. cit.*

¹³ Parvati RAGHURAM, "Which Migration, What Development? Unsettling the Edifice of Migration and Development", *Population Space Place* 15, 2009, pp. 103-117.

demands of the US market following decolonisation¹⁴. In Walton Robert's analysis of India, the author illustrates the process of global health training with the example of Manipal Education and Medical Group (MEMG), which is India's third largest health care group with a significant network of hospitals¹⁵. This hospital is considered a top educational institution, heavily financed by US companies such as the International Finance Company (IFC) with strong emphasis on developing skills for the international market. IFC is a member of the World Bank Group and is considered to be the largest development institution working in the private sector in emerging economies.

Beyond international training, which has encouraged workers in the Global South to move to high-income countries, much of the literature focuses on more general push and pull factors. In the late 1800s, Ravenstein was one of the first authors to theorise on the push and pull factors for migration flows followed by Lee in 1966¹⁶. These push factors are important in order to explain the factors that may motivate workers to emigrate (push) and attract migrants to the country of destination (pull). Alonso-Garbayo and Maben's study is interesting because it nuances the push/pull factors by drawing on an empirical study which examined the motivations of nurses migrating to the UK from India and Philippines¹⁷. The research was based on a study in one hospital trust based in London. The study however was fairly small: 6 participants from India and 15 participants from the Philippines. However, it confirmed much of the previous literature on the principal motivations to migrate which include employment, salary, holiday entitlement, pension and improvements to quality of life. Another important factor was the presence of family support in the country of destination. Other major predictors included professional development, whether there were opportunities for continued education and development and general career progression. For recently qualified nurses, migration was seen as a chance to further skills and knowledge, and senior nurses found that they had greater chances of development in a professional career in the UK. A major pull factor was also the availability of better technology, clinical resources and improved management. Professional autonomy was equally a very important pull factor, especially for those who had worked in the public sector in their home country where autonomy had been more limited, that is the ability to make decisions or take control of aspects of their jobs¹⁸. In addition to these incentives we can add issues of regulations and migration and labour policies which we will develop further in subsequent sections of the paper in relation to the UK's recent policies. Suffice is to say that it was found to be relatively easier to obtain work in the UK: tests, requirements, and years of experience to qualify were less stringent than requirements in the US for example. The major push factors in the literature were conflict, political instability and insecurity in the home country. Old colonial ties were also found to be important in the migration to a specific country¹⁹. Arango, in another study, confirms the importance of historical ties, as well as cultural, economic and social factors in decisions of outmigration from the Global South to the Global North which go beyond the classic push and pull factors identified in the literature²⁰.

¹⁴ Salimah VALIANI, "South-North Nurse Migration and Accumulation by Dispossession in the Late 20th and Early 21st Centuries", *World Review of Political Economy*, 3(3), 2012, pp. 354-75, [<https://doi.org/10.13169/worrevipoliecon.3.3.0354>].

¹⁵ Margaret WALTON-ROBERTS, *op. cit.*

¹⁶ Alvaro ALONSO-GARBAYO and Jill MABEN. "Internationally recruited nurses from India and the Philippines in the United Kingdom: the decision to emigrate" *Human Resources Health*, 7 (37), 2009, DOI: [10.1186/1478-4491-7-37].

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Parvati RAGHURAM, "Which Migration, What Development? *Op. cit.*

²⁰ Joaquin ARANGO, "Explaining Migration: A Critical Review", *International Social Science Journal* 52, 2000, pp. 283–296. DOI: [10.1111/1468-2451.00259].

The impacts of transnational labour policies on the source country

As well as examining the push and pull factors, it is also important to consider the impact on both home and host countries of transnational labour policies which draw migrant workers to the Global North. The result of international mobilisation of health workers can be a brain drain. The negative impacts can be considered to be both direct and indirect and started to be reported from the 1990s onwards, with the increase of migration from the global North to the global South²¹. The most direct consequences of this outward flow of high-skilled medical professionals are skill shortages and fiscal costs because of educational subsidies which have been provided by the source country and then lost to the destination country. The negative effects on home systems also impact those who stay behind because of extra workloads, stress because of lack of staff and so forth²². Those who remain may also lose motivation for a number of reasons including comparatively lower pay, outdated equipment, less or unsatisfactory supervision and fewer career opportunities²³. A loss of investment in education, training and human resource shortages have indeed been reported in a number of studies²⁴. It has also been noted that migration of health workers can have a negative impact on healthcare education in the source country by depriving nations concerned of valuable educators and trainers to train future generations of healthcare workers. This can thus have a significant impact on the future supply of health care professionals and an overall negative impact on source country health care systems²⁵. Stilwell also underlines the profound effects the loss of skilled healthcare workers can have on local communities. Developing countries depend on local health workers who are knowledgeable on the specific and often complex health needs of local communities²⁶. Moreover, since the health workers who are able to secure jobs abroad are usually some of the most skilled workers, not only does it add to the brain drain but it may also result in the loss of political influence. Indeed, these highly proficient workers are often those who have the most political weight to push for health policy improvements and reforms²⁷. The impact is thus considered to be wider than the health sector itself given the repercussions on education, research but also technology and other economic and social sectors. Indeed, given the links between health care delivery to alleviate social inequalities and the social determinants of health, social structures, whole economic, social and political structures are impacted by the outward flow of skilled health care workers²⁸.

²¹ Margaret WALTON-ROBERTS, *op. cit.*

²² Barbara STILWELL, Khassoum DIALLO, Pascal ZURN, Marko VUJICIC, Orvill ADAMS, Mario DAL POZ, “Migration of health-care workers from developing countries: strategic approaches to its management”, Bull World Health Organ. 82, 13 August 2004, pp. 595-600.

²³ *Ibid.*

²⁴ Simplice ASONGU, “The impact of health worker migration on development dynamics: Evidence of wealth effects from Africa”, *The European Journal of Health Economics* 15(2), 2014, pp. 187-201. DOI: [<https://doi.org/10.1007/s10198-013-0465-4>]. Waleed SWEILEH, “Research Trends and Patterns on International Migration of Health Workers (1950–2022)”, *SAGE Open*, 14(4), 2024, DOI: [<https://doi.org/10.1177/21582440241293190>].

²⁵ Shaista AFZAL, Imrana MASROOR, Gulnaz SHAFQAT, “Migration of health workers: A challenge for health care system”, *Journal of College of Physicians and Surgeons* 22(9), 2012, pp. 586–587; Roland M. DIMAYA, Mary K. McEWEN, Leslie A. CURRY and Elisabeth H BRADLEY, “Managing health worker migration: A qualitative study of the Philippine response to nurse brain drain”, *Human Resources for Health*, 10, 19 December 2012, [<https://doi.org/10.1186/1478-4491-10-47>]; SWEILEH, *op. cit.*

²⁶ Barbara STILWELL et al., *op. cit.*

²⁷ Simplice ASONGU, *op. cit.*

²⁸ Lena DOHLMAN, Matthew DIMEGLIO, Jihane HAJJ, Krzysztof LAUDANSKI, “Global brain drain: How can the Maslow theory of motivation improve our understanding of physician migration?”, *The International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 2019, p. 1182, DOI: [<https://doi.org/10.3390/ijerph16071182>].

Nevertheless, some positive aspects of the mobilisation of health workers at an international level have been observed; what proponents have called “brain circulation”. Health care professionals may make the most of the global health care market and use opportunities abroad to build up skills thanks to international training and professional experience. These professionals are then seen as a means of enhancing international expertise and training in their home country and thus improve health care in the home country (if and when they return)²⁹. Moreover, Stillwell et al.³⁰ note that source countries can also benefit from remittances with expatriates sending money back and adding to the home country balance of payments. .

In order to assess the real impact of mobility of health workers and/or professional migration on health systems, in both source and receiving country, it is important to establish whether the migration is permanent or temporary. But, as Stillwell et al.³¹ note, the actual definition of temporary is unclear and the nomenclature is not used with any consistency at an international level: classifications have varied from 9 months to 10 years³². Consistent and regular impact assessments are not carried out and data is scarce and often inconsistent³³. Even when data exists on migration, it is impossible to follow every trajectory consistently and know whether health professionals have moved on a temporary or permanent basis and the actual impact this has had³⁴. While most countries have specific requirements for entry and length of stay, national laws on residence and visa requirements are constantly changing, especially in the UK.

Case study of migration supplies of labour from India to the UK

UK policies resulting in an increase in Indian health professionals working in the UK post Brexit

The Indian government does not actively encourage but promotes out-migration. In line with the literature on the subject, Indian professionals and nurses in particular are lured by opportunities overseas because of the poor status of nursing in their home country (low pay, difficult working conditions, low staff to patient ratios, physical and verbal abuse)³⁵. A private nursing recruiter in Chandigarh, India, reported in a series of interviews carried out by Walton Robert that while training may begin in India, often the practitioner will specialise, go overseas for experience and perhaps return to India later but will probably work in the private sector. Most private practices in India are interested in taking on health professionals who have international experience³⁶.

[<https://doi.org/10.3390/ijerph16071182>]; Tega EBEYE and Haeun LEE, “Down the brain drain: A rapid review exploring physician emigration from West Africa”, *Global Health Research and Policy*, 8(1), 23, 2023, DOI: [<https://doi.org/10.1186/s41256-023-00307-0>]. Waleed SWEILEH, *op. cit.*

²⁹ Lars E. HAGANDER, Christopher D. HUGHES, Katherine NASH, Karan GANJAWALLA, Allison LINDEN, Yolanda MARTINS, Kathleen M. CASEY, John G. MEARA, “Surgeon migration between developing countries and the United States: train, retain, and gain from brain drain”, *World J Surg.* 37(1), January 2013 :14-23. DOI: [10.1007/s00268-012-1795-6. PMID: 23052799].

³⁰ Barbara STILWELL, *op. cit.*

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Margaret WALTON-ROBERTS, *op. cit.*

³⁶ *Ibid.*

India is a very important source of health professionals for the UK. There has been a long history of collaboration in order for the UK to fill vacancies. Although the NHS is not the only sector, it is one of the most significant areas where recruitment takes place. The UK has traditionally recruited permanent and temporary workers from overseas to cope with staff shortages³⁷. In order to alleviate pressure post Brexit, the UK made changes to its visa entry requirements for health care workers from abroad. In August 2020, the introduction of a new health and care worker visa facilitated the entry of medical professionals to the UK in order to address the lack of supply in public health and social care. In order to qualify for such a visa, applicants had to already have qualified as doctors, nurses, health professionals or care professionals and have obtained a firm job offer. This then had to be approved by the UK Home Office and qualifications needed a stamp of approval from the UK Certified authority Ecctis. Visas were then issued for five years with the possibility to request an extension and/or make an application for permanent settlement. The relaxing of entry for health and care was very important and led to a significant rise in the number of workers in that category. While this led to an inflow of immigrants from different destinations, those from India represented the biggest number for the particular visa category. The biggest rise was noted in the period 2022-2024, with an increase from 24 348 in June 2022 to 45, 943 in 2024³⁸. However, recent legislation brought in in 2024 may lead to restricting the flow of inward health care workers again. In addition to more stringent conditions to come to the UK, it is no longer possible to bring dependants which will have an impact on the supply in the future.³⁹

Brain drain and impact on the home health care system

As we have noted from the literature, one of the biggest concerns for the migration of Indians to the UK is the resulting brain drain. This has been a concern of both national and international bodies ever since the late 1990s when the effects were starting to be noticed on health systems in the Global South. In the UK, the Department of Health established ethical guidelines for recruiting nurses from overseas in 1999 which curbed some of the abusive regimes in recruitment⁴⁰. In 2001, to shore up ethics in international recruitment, a Code of Practice henceforth governed the recruitment of overseas nurses. One of the main aims of this Code of Practice was to protect health systems in developing countries from brain drain. This was reinforced in 2004 with the drafting of a list of developing countries from which recruitment should be avoided because of the potential impact on their health care systems through lack of staff. Based on these Codes, the 2025 update has established the following guiding principles:

Best practice benchmarks

1. There is no active recruitment of health and social care personnel from countries on the red country list.
2. International recruitment will follow good recruitment practice and demonstrate a sound ethical approach.
3. International health and social care personnel will not be charged fees for recruitment services in relation to gaining employment in the UK.

³⁷ Alvaro ALONSO-GARBAYO and Jill MABEN, *op. cit.*

³⁸ Preeti VERMA, "Immigration Update: What you need to know about the UK's health & care visa", *Hindustan Times*, 10 January 2024, [<https://www.hindustantimes.com/education/employment-news/immigration-update-what-you-need-to-know-about-the-uk-s-health-care-visa-101704867507105.html>].

³⁹ UK Visas and Immigration, Health and Care Worker Visa, 2024, [<https://www.gov.uk/health-care-worker-visa>].

⁴⁰ Barbara STILWELL et al., *op. cit.*

4. International health and social care personnel will have the appropriate level of English language to enable them to undertake their role effectively and to meet registration requirements of the appropriate regulatory body.
5. Appointed international health and social care personnel must be registered with the appropriate UK regulatory body.
6. International health and social care personnel required to undertake supervised practice by a regulatory body should be fully supported in this process.
7. International health and social care personnel will undergo the normal occupational health assessment before employment.
8. All international health and social care personnel will have appropriate pre-employment checks including those for any criminal convictions or cautions as required by UK legislation.
9. International health and social care personnel offered a post will have a valid visa before entry to the UK.
10. Appropriate information about the post being applied for will be made available so candidates can make informed decisions.
11. Recruiters, contracting bodies and employers must observe fair and just contractual practices.
12. Repayment clause included in an employment contract must abide by the 4 principles of transparency, proportionate costs, timing and flexibility.
13. Newly appointed employees will be offered appropriate support and induction. Employers and contracting bodies should undertake pre-employment and placement preparation to ensure a respectful working environment.
14. Employers and recruitment organisations should respond appropriately to applications from international health and social care personnel who are making a direct application.
15. International recruitment activities should be recorded to support the monitoring and measurement of international workforce flows and their impact. »⁴¹

The Commonwealth Code of Practice also reinforced the norms for the international recruitment of health workers to ensure that international recruitment was banned from those countries already suffering from shortages back home. This Code of Practice was signed by the UK and India. They also signed the WHO Code of Practice which agrees to adhere to blocking international recruitment from red list countries: those countries which would be seen as compromising health systems at home if they were to allow recruitment abroad. Below is the most updated version of the red list:

⁴¹ NHS EMPLOYERS (2025), Quick guide: Code of Practice for International Recruitment, [<https://www.nhsemployers.org/publications/quick-guide-code-practice-international-recruitment>].

Image 1 – Red List of the WHO Code of Practice



Source: NHS EMPLOYERS, 2025

However, since India is not on the red list of countries because they train sufficient health professionals, it fails to protect India from a brain drain. In addition, the Code of Practice does not apply to the private sector and so there are no particular restrictions on health professionals moving to the UK from the private sector.

While India is not on the red list for recruitment, it is clear that the Indian public health system could significantly benefit from these qualified staff. Despite India being a health powerhouse for the world in terms of health services and professionals, India's public health system is considered to be lacking in terms of quality and performance: low in human resources (trained health professionals opt to work in the private sector), suffering from high levels of corruption, lacking essential medicines and services, with limited interventions at primary care levels⁴². Ensuring health care delivery to the Indian population is problematic given that 40% of India's population live below the poverty line⁴³. Infant and maternal mortality rates are very high. The poor⁴⁴ suffer from lack of access to highly developed and quality health services and sometimes the most basic healthcare is not available. Since independence from Britain in 1947, India's health care system has certainly not benefited the poorest with clear segmentation introduced as private health services have grown. Quality health care is considered to be an issue according to the WHO⁴⁵. The Clinical Establishments Act of 2010 was supposed to set minimum standards for diagnosis and treatment for all health facilities across India. However, these quality standards have still not been implemented by the majority of states. In addition, drug regulation is considered to be poor and pharmaceutical prices subject to price escalation⁴⁶. It has been reported that India has over 1.25 million doctors, but only 100 000 work in the public health care sector. The doctor to patient ratio in the UK is considered to be low in comparison

⁴² WHO, *India health system review*, 30 March 2022, [<https://apo.who.int/publications/i/item/india-health-system-review>].

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ The poverty line in India is estimated based on consumption levels and not revenue which means that it assesses the minimum level of food, clothing, educational and medical needs, etc. Minimum consumption is then calculated in Rupees to assess minimum needs and thus the classification of poverty.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ WHO, *op. cit.*

to the OECD average but in comparison to India, the ratio is significantly higher (1 to 1000 doctors in India ratio compared to 2.8 to 1000 in the UK)⁴⁷.

Protecting migrant workers' rights

In addition to the risk of depriving a relatively less effective public health system of workers, there is concern over the rights of migrant health workers from India. There is indeed concern that the General Agreement on Tariff in Services (GATS) and other global regulations do not sufficiently address problems of exploitation and the rights of individuals to health. In order to ensure protection of workers, India has signed agreements on labour mobility with a number of European countries, including the UK such as the Code of Practice described above but these have not prevented the negative impacts of health personnel mobility. In addition, to attempt to deal with accusations of profiting from overseas staff, the UK took several approaches to international recruitment and underlined the importance of ethics in recruitment through bilateral agreements. Indeed, traditionally, migrant workers who came to the UK in the 1960s were all given work at a lower grade and encouraged to stay in non-career grades with visas limiting job opportunities⁴⁸. The Code of Practice published in September 2001 stipulated that international recruitment should be strictly regulated by formal agreements with that country⁴⁹. It stipulated that staff should have the same opportunities for professional development as other employees. However, the Code excluded the private sector. Private recruitment agencies therefore do not need to respect the Code of Practice. In 2022, a new framework to collaborate on healthcare workforce objectives by enhancing bilateral co-operation in capacity building, exchange of ideas and expertise across all areas of healthcare workforce was also signed. While this does not offer solutions to the brain drain issue, it aims to ensure good working conditions and equal rights for workers⁵⁰. Nevertheless, certain forms of exploitation have been reported, notably high exit fees for NHS nurses⁵¹. Indeed, NHS Trusts which recruit international nurses have included clauses in contracts if they leave their roles before a set period of time (some up to five years and penalties of up to £14,000 have been levied). This is in order not only to retain staff but also owing to the high recruitment costs of hiring overseas staff such as flights to the UK, visas, language proficiency exam fees and mandatory training required for non-UK workers. Some employers have allegedly tried to frighten and intimidate staff through threats of deportation if they leave⁵².

Moreover, these Codes of Practice may well fall short of effective plans to deal with staff who face significant acculturation issues (the psychological and emotional issues linked to adapting to a new culture), racism or rejection. Very few studies exist about the specific issues of health workers with the exception of the aforementioned study by Alonzo and Mayben⁵³, which concentrated essentially on push and pull factors. However, by extrapolating risk factors for health care migrants from India from the general literature on migrant wellbeing, we can expect

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ Polly TOYNBEE, *Hard work: Life in low-pay Britain*, London, Bloomsbury, 2003.

⁴⁹ DEPARTMENT OF HEALTH, “Tackling racial harassment in the NHS: Evaluating black and minority ethnic staff attitudes and experiences”, 2001, [<http://www.doh.gov.uk/raceharassment/evaluatingreport.pdf>].

⁵⁰ DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL TRADE, UK and India collaboration on healthcare workforce framework agreement, 23 July 2023, [<https://www.gov.uk/government/publications/uk-and-india-collaboration-on-healthcare-workforce-framework-agreement>].

⁵¹ The MIGRATION OBSERVATORY, Migration and the health and care workforce, 27 June 2023, [<https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/migration-and-the-health-and-care-workforce/>].

⁵² Chanti DAS, “Overseas nurses in the UK forced to pay out thousands if they want to quit jobs”, *Observer*, 27 March 2023.

⁵³ Alvaro ALONSO-GARBAYO and Jill MABEN, *op. cit.*

that some socio-environmental variables could seriously compromise mental health of international health care workers. Mucci et al.'s systematic review of the literature showed that migrants suffer from more psychotic, mood, anxiety disorders and in some cases post-traumatic disorders. While economic migrants arriving with a firm job offer may not suffer the same stresses as asylum seekers, we might expect some significant issues related to the difficulties to adapt given the geographical and cultural distance from India. Moreover, transition to urban areas has shown to cause significant psychophysical stress in the literature⁵⁴. Added to this, distance from family and discrimination, particularly in the environment of post-Brexit Britain, could impact on the overall wellbeing of these migrants⁵⁵.

Risks to the National Health Service (NHS) of the transnational policy of recruitment

Recruiting staff from India is a major advantage for the UK, thanks to the ready supply of highly skilled health workers which Britain has not had to pay to train. Many of the negatives thus fall on the home country. However, some risks to international recruitment have been identified for the NHS. First, if other countries start to recruit more staff (notably the United States) and offer higher wages or more comfortable working conditions, this may reduce the supply to the UK or lead to out migration. Second, once the workers receive indefinite leave to remain in the UK, they may well follow other NHS workers who have often switched to the private sector or other sectors owing to the difficult working conditions NHS staff are facing (overwork, pay which has not kept up with inflation, organisational change, etc.) Third, the continued reliance on international recruitment is not addressing the underlying issues of retention of domestic workers⁵⁶. While skills are on the whole assured thanks to the accreditation by Ecctis, some issues still remain in ensuring that the right skill sets can be adapted to the everevolving health care setting in the UK. As the British General Medical Council underlined during the negotiations of the recently signed Free Trade Agreement (FTA) between the two countries, while mutual recognition of professional qualification is important, patient safety must still be at the forefront when recognising qualifications. The role of health care regulators remains vital to maintain control over registers. The reinforcement of the 2024 Medical Licencing Assessment was indeed a step in this direction to ensure a common threshold of safe practice⁵⁷. Finally, the current backlash against immigration in the UK, exemplified by the decision to leave the European Union with the need to reduce immigration being a key factor in the decision, suggests that the UK is perhaps a less welcoming place for international workers.

Conclusions

The recent significant intake of international workers in the NHS and social care attempts to fill the shortfall in healthcare staff in UK. However, it can bring with it significant risks namely for health systems and the migrant workers themselves. While ethical standards have been

⁵⁴ Nicola MUCCI, Veronica TRAVERSINI, Gabriele GIORGIO, Eleonora TOMMASI, Simone DE SIO, and Giulio ARCANGELI, "Migrant Workers and Psychological Health: A Systematic Review", *Sustainability* 12 (1), 2020, p. 120, DOI: [<https://doi.org/10.3390/su12010120>].

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ MIGRATION OBSERVATORY, *op. cit.*

⁵⁷ GENERAL MEDICAL COUNCIL (GMC), "GMC response to consultation on trade negotiations with India", July 2021, V10866/Documents/Trade%20conference%202024/my%20article/GMC-response-to-consultation-on-trade-negotiations-with-India---July-2021-86917702.pdf].

established in the cross-national supply of health workers, these frameworks may well not go far enough in protecting health systems and workers. As Chanda argued more than two decades ago, a combination of bilateral, regional and multilateral cooperation is required to prevent a brain drain in the cross-border flows of health care professionals (i.e. special visa schemes and recruitment programmes, temporary flows rather than permanent flows)⁵⁸. She also contended that bilateral cooperation would enable the host country to negotiate technical and financial assistance to the source country. Such discussions could also be included in multilateral and bilateral agreements, especially as regards the movement of health personnel. To curb a brain drain, countries should have certain negative incentives such as migration taxes whereby emigrating professionals must refund government for training costs or positive incentives such as tax exemptions, improvements in working conditions, facilities and professional opportunities. Return of talent programmes could also be set up through contracts and there could also be “brain gain” networks created. It is also important to shore up links between public and private health services in sharing information and expertise and cross-subsidisation. These further actions could well be considered in relation to the significant supply of Indian workers to the UK. In addition to these important considerations, full integration of migrant workers and acculturation issues also need to be taken into consideration. Further research and empirical studies could shed light on the specific difficulties international recruitment raises for the workers and health systems with interviews with migrant workers in a post-Brexit context. This article focused specifically on healthcare workers in the NHS but research on the specific status of care workers outside the NHS is also vital given the weight of foreign-born care workers in the UK. It remains to be seen whether the impetus of Starmer’s government to drastically reduce international recruitment will lead to a real reduction given the shortage of staff set to continue for the future.

Bibliography

- AFZAL, Shahista, Imrana MASROOR, Gulnaz SHAFQAT, “Migration of health workers: A challenge for health care system”, *Journal of College of Physicians and Surgeons* 22(9), 2012, pp. 586-587.
- ALONSO-GARBAYO, Alvaro and Jill MABEN, “Internationally recruited nurses from India and the Philippines in the United Kingdom: the decision to emigrate” *Human Resources Health*, 7 (37), 2009, DOI: [10.1186/1478-4491-7-37]. PMID: 19393080; PMCID: PMC2680394.
- ARANGO, Joaquin, “Explaining Migration: A Critical Review”, *International Social Science Journal* 52, 2000, pp. 283-296. DOI: [10.1111/1468-2451.00259].
- ASONGU, Simplice “The impact of health worker migration on development dynamics: Evidence of wealth effects from Africa”, *The European Journal of Health Economics* 15(2), 2014, pp. 187-201, DOI: [<https://doi.org/10.1007/s10198-013-0465-4>].
- CAMPBELL Denis, “NHS in England told to slash recruitment of overseas-trained medics”, *Guardian Online*, 2 July 2025.
- CHANDA, Rupa, “Trade in Health Services”, *Bulletin of the World Health Organisation*, 80 (2), 2002, pp.158-163.

⁵⁸ Rupa CHANDA, “Trade in Health Services”, *Bulletin of the World Health Organisation*, 80 (2), 2002, pp. 158-163.

DAS Chanti, "Overseas nurses in the UK forced to pay out thousands if they want to quit jobs", *Observer*, 27 March 2023.

DEPARTMENT OF HEALTH, "Tackling racial harassment in the NHS: Evaluating black and minority ethnic staff attitudes and experiences", 2001, [<http://www.doh.gov.uk/raceharassment/evaluatingreport.pdf>].

DEPARTMENT FOR INTERNATIONAL TRADE, UK and India collaboration on healthcare workforce framework agreement, 23 July 2023, [<https://www.gov.uk/government/publications/uk-and-india-collaboration-on-healthcare-workforce-framework-agreement>].

DIMAYA, Roland M., Mary K. McEWEN, Leslie A. CURRY and Elisabeth H. BRADLEY, "Managing health worker migration: A qualitative study of the Philippine response to nurse brain drain", *Human Resources for Health*, 10, 19 December 2012, [<https://doi.org/10.1186/1478-4491-10-47>].

DOHLMAN, Lena, Matthew DiMEGLIO, Jihane HAJJ and Krzysztof LAUDANSKI, "Global brain drain: How can the Maslow theory of motivation improve our understanding of physician migration?", *The International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 2019, p. 1182, [<https://doi.org/10.3390/ijerph16071182>].

EBEYE, Tega and Haeun LEE, "Down the brain drain: A rapid review exploring physician emigration from West Africa", *Global Health Research and Policy*, 8(1), 23, 2023, [<https://doi.org/10.1186/s41256-023-00307-0>].

GENERAL MEDICAL COUNCIL (GMC), "GMC response to consultation on trade negotiations with India", July 2021, V10866/Documents/Trade%20conference%202024/my%20article/GMC-response-to-consultation-on-trade-negotiations-with-India---July-2021-86917702.pdf].

HAGANDER, Lars E., Christopher D. HUGHES, Katherine NASH, Karan GANJAWALLA, Allison LINDEN, Yolanda MARTINS, Kathleen M. CASEY, John G. MEARA, "Surgeon migration between developing countries and the United States: train, retain, and gain from brain drain", *World J Surg.* 37(1), January 2013, pp.14-23. DOI: [10.1007/s00268-012-1795-6]. PMID: 23052799.

HINDUSTAN TIMES, "Immigration Update: What you need to know about the UK's health & care visa".

KINGSFUND, "The NHS workforce in a nutshell", 10 May 2024, [<https://www.kingsfund.org.uk/insight-and-analysis/data-and-charts/nhs-workforce-nutshell>].

MUCCI, Nicola, Veronica TRAVERSINI, Gabriele GIORGIO, Eleonora TOMMASI, Simone De SIO, and Giulio ARCANGELI, "Migrant Workers and Psychological Health: A Systematic Review", *Sustainability* 12 (1), 2020, p. 120, DOI: [<https://doi.org/10.3390/su12010120>].

NHS Employers, 2025, "Quick guide: Code of Practice for International Recruitment", [<https://www.nhsemployers.org/publications/quick-guide-code-practice-international-recruitment>].

OECD, "Recent Trends in International Migration of Doctors, Nurses and Medical Students", OECD, Paris, 2019, [https://www.oecd.org/en/publications/recent-trends-in-international-migration-of-doctors-nurses-and-medical-students_5571ef48-en/full-report/component-3.html#section-d1e313].

POWELL, Justin, Nadine BERNHARD, and Lukas GRAF. "The emergent European model in skill formation comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes", *Soc. Educ.* 85 (3), 2012, pp. 240-258.

RAGHURAM, Parvati, "Which Migration, What Development? Unsettling the Edifice of Migration and Development", *Population Space Place* 15, 2009, pp. 103-117.

RAGHURAM, Parvati, "Caring about 'brain drain' migration in a postcolonial world", *Geoforum* 40, 2009, pp. 25-33. DOI: [10.1016/j.geoforum.2008.03.005].

STILWELL, Barbara, Khassoum DIALLO, Pascal ZURN, Marko VUJICIC, Orville ADAMS, Mario DAL POZ, "Migration of health-care workers from developing countries: strategic approaches to its management", *Bull World Health Organ.* 82, 13 August 2004, pp. 595-600.

SWEILEH, Waleed, "Research Trends and Patterns on International Migration of Health Workers (1950–2022)", SAGE Open, 14(4), 2024.

The MIGRATION OBSERVATORY, Migration and the health and care workforce, 27 June 2023, [<https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/migration-and-the-health-and-care-workforce/>].

TOYNBEE, Polly, *Hard work: Life in low-pay Britain*, London, Bloomsbury, 2003.

UK VISAS AND IMMIGRATION, Health and Care Worker Visa, 2024, [<https://www.gov.uk/health-care-worker-visa>].

VALIANI, Salimah "South-North Nurse Migration and Accumulation by Dispossession in the Late 20th and Early 21st Centuries", *World Review of Political Economy*, 3(3), 2012, pp. 354-75, DOI: [<https://doi.org/10.13169/worlrevipoliecon.3.3.0354>].

VERMA, Preeti, "Immigration Update: What you need to know about the UK's health & care visa", *Hindustan Times*, 10 January 2024, [<https://www.hindustantimes.com/education/employment-news/immigration-update-what-you-need-to-know-about-the-uk-s-health-care-visa-101704867507105.html>].

WALTON-ROBERTS, Margaret, "International migration of health professionals and the marketization and privatization of health education in India: From push-pull to global political economy", *Social Science & Medicine*, 124, 2015, pp. 374-382, ISSN 0277-9536, [<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.10.004>].

WHO, India health system review, 30 March 2022, [<https://apo.who.int/publications/i/item/india-health-system-review>].

YOUNG, Ruth, "How effective is an ethical international recruitment policy? Reflections on a decade of experience in England", *Health Policy* 111(2), 2013, pp. 184-192, ISSN 0168-8510, [<https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2013.03.008>].

Fostering inclusive mobilities with social microcredit: opportunities for public social banking in France

Pascal GLEMAIN

Université Rennes 2, UMR 6590 CNRS-ESO Rennes
pascal.glemain @ univ-rennes2.fr

Résumé :

Dans cet article, nous étudions le modèle de microcrédit social porté par un établissement public de crédit et d'aide sociale : le Crédit Municipal, en région Atlantique. Dans un contexte où de plus en plus de personnes sont en « autonomie contrainte » faute d'accès aux mobilités, nous tentons d'établir un dialogue compréhensif entre le « *New Paradigm of Mobilities* » et le Convivialisme. Nos premiers résultats montrent que seulement quelques bénéficiaires-usagers du microcrédit social financent leur mobilité propre et inclusive, mais qu'en général le microcrédit social finance bien d'abord la mobilité (achat de véhicule d'occasion, réparation, permis de conduire) au service d'une inclusion sociale.

Mots-clés : banque solidaire, micro-crédit, France, mobilité inclusive

Abstract: In this research paper, we examine the social microcredit model provided by a French public credit and social aid institution: Crédit Municipal in the French Atlantic region. At a time when more and more people face “limited autonomy” due to lack of access to means of transport, we try to establish a comprehensive dialogue between the New Paradigm of Mobilities (NPM) and the literature on Convivialism. Our first findings show that only a few beneficiary users of social microcredit can finance their own inclusive mobility without being overburdened with debt; however, they also indicate that in general social microcredit must finance social inclusive mobility (buying a second-hand car, accessing driving licence services, or repairs).

Keywords: social banking, microcredit, France, inclusive mobility

Method Insert: We studied more than 700 social microcredit requests dealt with by the French public lending service “Crédit Municipal Nantes-Angers-Rennes-Tours”. This social banking process takes place in partnership with local social action centers, using social and financial accompanying tools such as: social microfinance for inclusive mobility. We compiled a database to develop our financial fragility indicator. In this research paper, we try to demonstrate how social customers have benefited from this social microfinance measure to finance their inclusive mobility.

Introduction: Social microcredit and mobilities: human wellbeing under duress

Around 1911, the first car drove through the town of Vézin. [...] To watch the show, the schoolteacher, Mr. Mailleux, stopped his class and led his pupils outside. They found themselves by the side of the road admiring the black Torpedo [...]. It belonged to the Nantes industrialist who owned the Hermitage dairy.¹

The archivist points out that the year 1911 was that of the opening of the oldest registry of identification documents for the owners of cars (92.2% of declarations), motorcycles (4.6%), and trucks (2.2%). Moreover, he also underlines the long social history of inequalities in access to cars for social inclusive mobility purposes. If we consider the latest report from the French Inclusive Mobility Laboratory² which concludes that "in France, 25% of people are being constrained in their mobility,"³ it seems clear that we are faced with a major social problem which could be alleviated by social microcredit. Is our working hypothesis realistic?

The website of the Banque Populaire Grand Ouest tells us that this cooperative bank aims to "promote banking inclusion" in support of commuting mobility. Indeed, some of its customers experience banking difficulties, either because of personal accidents or because of financial exclusion due to over-indebtedness. Therefore, its Grand Ouest cooperation social banking entity offers to help these member clients "by offering them personal microcredits in order to strengthen their mobility and support their employability."⁴ "Social inclusiveness" is thus made possible here by technical mobility. However, mobility encompasses far more than the ability to commute to work. Mobility for economically disadvantaged people also refers to the possibility to interact socially with family or friends. If they do not have access to this form of social mobility, then they face social exclusion. So, can we consider that, in social banking, inclusive mobility includes both commuting mobility and relational mobility?

According to the report from the IML, inclusive mobility appears to be part of a solidarity-based strategy to fight poverty and social exclusion in order to support geographical mobility for unemployed people. Thus, the following objectives have been set: to develop mobility platforms across the region and to create effective public policy to support inclusive interregional mobility for job search. Drawing from Reifner's work⁵, we can define social banking as banking practices which provide support to people excluded from banking services or experiencing financial fragility; this type of banking provides social banking tools such as social microcredit, solidarity-based micro savings and social microinsurance⁶. Thus, under this definition and in the context of the issue of inclusive mobility, in this paper we aim to answer

¹ « Vers 1911, la première voiture traverse le bourg de Vézin. [...] Pour assister au spectacle, l'instituteur, Monsieur Mailleux, interrompt sa classe et fait sortir ses élèves. Ils se retrouvent sur le bord de la route et admirent cette torpédo noire. [...] Elle appartient à un industriel nantais, propriétaire de la laiterie de l'Hermitage », *Le Bulletin de Vézin le Coquet*, n°21, p. 3. Quoted by Bruno GAUTHIER "Des voitures et des Hommes", *Cahiers François Viète*, n°5, 2003, p. 63.

² The Inclusive Mobility Laboratory is a Foundation operated by the French "Fondation Agir Contre l'Exclusion" (FACE).

³ « En France, 25% des personnes sont contraintes dans leur mobilité », Francis DEMOZ and Marc FONTANES, *Mobilité solidaire : pour un passage à l'échelle*. Rapport du Laboratoire de Mobilité Inclusive, 2023, p.3.

⁴ « En leur offrant des microcrédits personnels pour renforcer leur mobilité et soutenir leur employabilité », [<https://publications.banque-france.fr/liste-chronologique/rapport-annuel-de-lobservatoire-de-linclusion-bancaire>].

⁵ Ugo REIFNER, « La finance sociale : des produits au service du développement communautaire et local », 2000, pp. 200-217, in INAISE, *Banques et cohésion sociale*, Paris : éditions Charles Léopold Mayer, 2000.

⁶ Pascal GLEMAIN, *Microfinance sociale*, Rennes : éditions Apogée, 2021.

the following question: how can social microcredit promote inclusive commuting and relational mobility?

Therefore, we raise the following key question: how can social microcredit be both an issue and an opportunity to assist social inclusive mobility?

In order to offer preliminary answers to this central question, we first present an analysis, based on a review of social science literature, of the opportunities and issues of social microcredit for the financing of social inclusive mobility. Second, we offer an initial analysis of the findings of local research carried out in the two French western regions of Bretagne and Pays de la Loire, more specifically in Nantes Metropole (the city of Nantes). Our approach is a mixed method integrating both qualitative and quantitative data.

Opportunities and issues of social microcredit as a means to assisting social inclusive mobility

It is important with regard to the prevention of over-indebtedness. It seems fundamental to me. We can observe it very clearly, and this afternoon I will be chairing an optional services commission. We see very clearly that financial fragility leads to social fragility, and it is a kind of downward spiral. We often see this case: a car breakdown, a hefty bill, something unexpected brings down a system that is already difficult to keep in balance. (Social worker, in a public community center).⁷

Regarding the theoretical framework used, the social science analysis presented below takes a transdisciplinary approach based on the “New Mobilities Paradigm” (NPM) and a convivialist approach, which will be discussed.

Social and inclusive mobility: Approaches in the social sciences.

Mobility through social and inclusive dimensions was first studied in the field of social sciences, namely through sociology and social geography. It is important to note: “Mobility is an all-encompassing concept, and all the notions that result from it (travel, transport, migration, etc.) must be delineated, as they are too often confused with it.”⁸ Indeed, mobility can be characterized by the following three dimensions (table 1):

Table 1 – The characteristics of mobility in social sciences: sociology and social geography

Whole conditions	Structuring elements
Social	- Free mobility empowerment, - The ability to evolve or not within social groups, - The social dimensions of mobility (movement, personal styles, etc.).

⁷ Travailleur social en centre communal d'action sociale (CCAS) : « C'est important au regard du surendettement. Cela me semble fondamental. Nous observons cela clairement. Cet après-midi, j'étais en commission des services annexes. Nous constatons que la fragilité financière conduit à la fragilité sociale, et c'est une sorte de spirale. Nous voyons souvent ce cas : une voiture en panne, une lourde facture, quelque chose d'inattendu se produit et on est plus à l'équilibre ». Interview by the author.

⁸ « La mobilité est un impensé, et toutes les notions qui en sont issues (voyage, transport, migration, etc.) sont souvent confondues avec elle » Michel LUSSAULT and Mathis STOCK « Mobilités », in Jacques LEVY and Michel LUSSAULT (dir.), *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace habité*, Paris : Belin, 2003, p.623.

Geographical	- The nature and configuration of spaces, - The legal environment of mobility, - Plural isotropies.
Economic	- The individual costs of mobility, - The collective costs of mobility, - Mobility opportunities and methods (time, distance).

Source: Pascal GLEMAIN, drawing from Michel LUSSAULT and Mathis STOCK, « Mobilités » in Jacques LEVY and Michel LUSSAULT (eds), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace habité*, Paris : Belin, (2003)

The matrix above facilitates our understanding of Desjeux's approach. According to this author: "Mobility is such a daily activity that we can forget that it is also a means of analysing life in society. [...] The variability of mobility relates to three major material, social and symbolic dimensions whose very content varies depending on the scale of observation chosen."⁹ In other words, when beneficiaries live in rural areas or when they do not have a car, social microcredit can be a solution not only to find employment, but also to access a normal lifestyle.

These citizens suffer the most from denied access to social relationships and to culture. Moreover, they are also the most financially constrained. Indeed, citing INSEE data, Le Breton highlights that "in 2017, rural households spent 16% of their disposable incomes to finance their mobility, as opposed to only 12% in Paris"¹⁰. Non-inclusive mobility is a possible factor promoting social exclusion¹¹. Finally, under the three social, geographical and economic conditions listed above, inclusive mobility appears as a capability for social microcredit recipients. Let us define the term: capability can be defined as "the capacities of individuals to lead their lives as they want, therefore in accordance with the values that they endorse and that they are right to value"¹².

In our "hypermobile" society, characterised by high levels of mobility and evolution, the inability or incapability to be mobile becomes a severe constraint for people who cannot afford to finance their mobility. Therefore, we agree with the following conclusion: "For individuals and groups, the importance of distance through mobility is not limited to physical current movement and its techniques (which we call transport), but also concerns the movement of ideologies and the technologies unfolding in a society."¹³

⁹ « La mobilité est une activité quotidienne dont on oublie qu'elle est aussi une manière d'analyser la vie en société. [...] La variabilité de la mobilité dépend de trois dimensions principales, matérielle, sociale et symbolique, dont de nombreuses variables dépendent d'un niveau d'observation choisi ».

Dominique DESJEUX, « Avant-Propos », in Philippe GERBER and Samuel CARPENTIER, (dir.), *Mobilités et modes de vie, vers une recomposition de l'habiter*, Rennes : PUR, 2013, p.7.

¹⁰ « En 2017, les ménages ruraux dépensent 16% de leur revenu disponible pour financer leur mobilité, contre 12% pour les ménages parisiens », Eric LE BRETON, *Mobilité, la fin du rêve ?* Rennes, éditions Apogée, 2019, p.2.

¹¹ Eric LE BRETON, *Bouger pour s'en sortir. Mobilité quotidienne et intégration sociale*, Paris : Armand Colin, Coll. « Sociétales », 2005 and Eric LE BRETON, *Mobilité, la fin du rêve, op. cit.*

¹² « Les capacités (capabilities) des personnes à mener leur vie comme elles le souhaitent, en accord avec les valeurs auxquelles elles adhèrent et auxquelles elles ont raison d'adhérer », Amartya SEN, *Un nouveau modèle économique de développement. Justice, liberté*, Paris : éditions Odile Jacob, 2003, p.33.

¹³ « Pour les personnes et les groupes, l'importance de la distance à travers la mobilité n'est pas réduite au mouvement physique présent et ses techniques (que nous appelons transport), mais concerne aussi le mouvement des idéologies et les technologies qui se développent dans une société ». Michel LUSSAULT, *L'Homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Paris : éditions du Seuil, 2007, p.58.

In Human and Social Sciences (HSS), the emergence of the term “mobility” to refer to modes of spatial travel is relatively recent¹⁴. Social geographers have also developed research programmes on mobility with a specific focus on people suffering from disabilities. For instance, Leray and Séchet¹⁵ have examined the non-inclusive mobility of single-parent families in Brittany. The authors describe the financial constraints of single-parent families and highlight that they are more vulnerable than inclusive families. What answers can management science and its comprehensive approach of “inclusive” mobility provide?

According to Bernard Sergot, Elodie Loubaresse and Didier Chabault, “Management science has paid relatively little attention to the analysis of the complex relationships between organizations and spatial mobility.”¹⁶ While these three researchers invite other social researchers to investigate “the way in which human spatial mobility can influence organized collective action”, they only highlight research programmes in management science that address the growing geographical dispersion of workplaces¹⁷, or programmes in organisation studies¹⁸. However, those research programmes do not examine human behaviour and social and economic wellbeing. Under our approach, we suggest using the transdisciplinary movement of the New Mobilities Paradigm (the NMP) because it offers what Sergot *et al.* call “a new reading of social phenomena in the light of spatial mobility”¹⁹. The authors stress that the NMP considers “the world as a composite of relationships rather than single entities” and “social dimension to take shape with a view to foster mobility”²⁰. In social sciences, the Third Working-places research programmes have aimed to qualify the new interaction between mobility and social or labour relationships²¹. Several fields of management science have also examined mobility and work (table 2):

¹⁴ Mathieu FLONNEAU and Vincent GUIGUENO (dir.), *De l'histoire des transports à l'histoire de la mobilité*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

¹⁵ Frédéric LERAY and Raymonde SECHET, « Les mobilités sous contraintes des mères seules avec enfant(s) : Analyse dans le cadre de la Bretagne (France) », pp. 69-88 in Philippe GERBER and Samuel CARPENTIER (eds.), 2013, *Mobilités et modes de vie. Vers une recomposition de l'habiter*. Rennes : PUR, 2013.

¹⁶ « Les sciences de gestion ont porté une relativement faible attention à l'analyse des relations complexes entre les organisations et la mobilité spatiale », Bernard SERGOT, Elodie LOUBARESSE and Didier CHABAULT, « Mobilités spatiales et organisation : proposition d'un agenda de recherche », *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 22(4), 2018, pp 53–59.

¹⁷ Donald HISLOP and Carolyn AXTELL, “The neglect of spatial mobility in contemporary studies of work: the case of telework”, *New Technology, Work and Employment*, vol.24, n°1, 2007, pp. 34-51; Laurent TASKIN, « La déspatialisation – Enjeu de gestion », *Revue Française de Gestion*, n°202, 2010 pp. 61-76; Graham SEWELL and Laurent TASKIN, “Out of sight, Out of mind in New World of Work ? Autonomy, Control and Spatiotemporal Scaling in Telework”, *Organization Studies*, Vol. 36, n°11, 2015, pp. 1507-1529.

¹⁸ Frédérique CHEDOTE, « Comment intervenir en temps réel à l'autre bout du monde ? », *Revue Française de Gestion*, n°226, 2012, pp. 151-163; Jana COSTAS, “Problematizing mobility: a metaphor or stickiness, non-places and the kinetic elite”, *Organization Studies*, vol.43, n°10, 2013, pp. 1467-1485 ; Bernadette LOACKER and Martyna ŚLIWA, “Moving to stay in the same place ? Academics and theatrical artists as exemplars of the mobile middle”, *Organization*, Vol .23, n°5, 2016, pp. 657-679.

¹⁹ « Une nouvelle lecture d'un phénomène social à la lumière de la mobilité spatiale », Bernard SERGOT, Elodie LOUBARESSE and Didier CHABAULT, « Mobilités spatiales et organisation : proposition d'un agenda de recherche », *op. cit.*

²⁰ According to SERGOT *et al.*, « Mobilités spatiales et organisation », 2018, p. 54, *op. cit.*

²¹ Leonhard DOBUSCH and Dennis SCHONEBORN, “Fluidiy, Identity and Organizationaliy: The Communicative Construction of Anonymous,” *Journal of Management Studies*, 52 : 8, 2015, pp. 1005-1035; Pascal GLEMAIN, *Microfinance sociale*, Rennes : éditions Apogée, 2021 ; Pascal GLEMAIN (ed), Emmanuel BIOTEAU, Brigitte CHARLES-PAUVERS, Jean-Yves DARTIGUENAVE, Sigried GIFFON and Gaël HENAFF, *Les défis de la microfinance sociale face à la fragilité financière et aux mobilités*, Rapport de recherche

Table 2 – Management science research into spatial mobility

	Aims	Authors	Limitations
HRM	To study individual work evolution: 1- nomadic careers, or workers without borders; 2 – international mobility for workers	1 – Arthur and Rousseau, 1996; Cadin <i>et al.</i> , 2003; Inkson <i>et al.</i> , 2012. 2- Bonache <i>et al.</i> , 2010; Goxe and Paris, 2014; Saba and Chua.	- a spatial analysis of professional mobility. - no analysis of motivations.
New Technologies of Information and Communication	To study mobility through new technical opportunities: 1 – new technologies; 2 – Tele-working, co-working centres.	1 – Besseyre des Horts and Isaac, 2006; Fernandez and Marrauld, 2012. 2 – Hislop and Axtell, 2007; Sewell and Taskin, 2015; Taskin, 2010.	- Mobility is explained and its hybridity is defined by moving people and objects (PCs, smartphones, graphics tablets, etc.). - How do those moving objects change the relationships between time and space?

Source: Pascal GLEMAIN, drawing from Bernard SERGOT, Elodie LOUBARESSE and Didier CHABAULT, « Mobilités spatiales et organisation: proposition d'un agenda de recherché », *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 22(4), 2018.

If we understand the “multiplicity of mobilities”²² as the mobilities of objects (economic and social), of temporality (durations, rhythms, frequencies), and of scale (local, regional, national, international), the NMP’s thesis seems compelling for our theory of a social microcredit aimed at promoting inclusive mobility. We will now examine the NMP- Convivialism theoretical couple.

What is the convivialist contribution to inclusive mobility research programmes?

“A convivial society is one that gives people the possibility of exercising the most autonomous and creative action, through tools which are less controllable by others. Productivity is combined in terms of having, conviviality in terms of being.”²³ According to Illich, cars are social and economic tools which can enable human wellbeing, in addition to reducing social fragility. Therefore, we think that it is possible to combine the NMP and Convivialism.

au Crédit Municipal de Nantes-Angers-Rennes-Tours, avec le soutien de la Banque de France Pays de la Loire et la Banque Populaire Grand Ouest, 2024.

²² Bernard SERGOT *et al.*, « Mobilités spatiales et organisation », 2018, *op. cit.*, p. 55.

²³ « Une société conviviale est une société qui donne à l’homme la possibilité d’exercer l’action la plus autonome et la plus créative, à l’aide d’outils moins contrôlables par autrui. La productivité se conjugue en termes d’avoir, la convivialité en termes d’être », Ivan ILLICH, *La convivialité*, Paris : éditions du Seuil, 1973, p.43.

Under the convivialist approach²⁴, in the context of an energy crisis, social inequalities appear with regard to access to energy resources: increasing fuel prices entail a form of “radical monopoly”, i.e., a consequential effect. By “radical monopoly”, we refer to “a type of domination by a product which goes well beyond what is usually designated as such”²⁵. This author points out that “when people have to be transported and become powerless to move around without a motor, that is radical monopoly”²⁶. In other words, as a frequent result of family and personal organisational constraints, the most vulnerable households are subjected to this radical monopoly. However, to “be citizens”, they must have access to a motorised vehicle in order to sustain their own inclusive mobility.

Illich draws the following conclusion: “Believing in the possibility of clean energy as a solution to all problems represents an error of political judgement: we imagine that equity and energy consumption can grow together.”²⁷ Indeed, not only do the economically disadvantaged lack the sufficient financial resources to buy electric cars, but they also face mobility access problems, such as repairing their old cars or financing their driving licence. Those citizens are called “users” by Illich. According to him, “the user lives in a world which is not that of people endowed with autonomy”²⁸. These “users” are socially, economically and geographically dependent on their “mobility units”²⁹ with, for example, “a car constituting as much a space as an instrument of mobility”. Data from the French Observatory of Banking Inclusion reveals that “more than 90% of the personal microcredits that are granted are used to finance expenses aimed at promoting mobility: purchasing or repairing a vehicle necessary to performing a professional activity, or obtaining a driving licence for example”³⁰. But a social banking approach is not sufficient to demonstrate the potentiality of using social microcredit as a component of social innovation with a view to promoting inclusive mobility³¹.

Concluding this first part, it is essential to highlight the convergence of the NMP and Convivialism in order to explain the potential of social microcredit to finance both inclusive commuting mobility and inclusive relational mobility in users’ social relationships with families and friends. Let us now examine the viability of this theoretical hypothesis.

Testing the viability of social microcredit as a useful means to promote inclusive mobility

²⁴ Alain CAILLE, Marc HUMBERT, Serge LATOUCHE and Patrick VIVERET, *De la convivialité. Dialogues sur la société conviviale à venir*, Paris : La Découverte, 2011 ; Marc HUMBERT, *Vers une civilisation de la convivialité*, Rennes : éditions Goater, 2013.

²⁵ « Par monopole radical, [j’entends] un type de domination par un produit qui va bien au-delà de ce que l’on désigne ainsi à l’habitude », Ivan ILLICH, *La convivialité*, 1973b, *op. cit.*, p. 79.

²⁶ « Que les gens soient obligés de se faire transporter et deviennent impuissants à circuler sans moteur, voilà le monopole radical » *Ibid.*, p. 81.

²⁷ « Croire en la possibilité d’une énergie propre, comme solution à tous les maux, représente une erreur de jugement politique : on s’imagine que l’équité et la consommation d’énergie pourraient croître ensemble », *Ibid.*, p. 13.

²⁸ « L’usager vit dans un monde qui n’est pas celui des personnes douées d’autonomie », *Ibid.*, p. 22.

²⁹ Michel LUSSAULT, *L’Homme spatial. La construction sociale de l’espace humain*. Paris : éditions du Seuil, 2007. p. 33.

³⁰ Observatoire de l’inclusion bancaire, *Rapport annuel 2020*, p. 12.

³¹ Denis HARRISON and Jacques BOUCHER, « La co-production du savoir sur l’innovation sociale », *Économie et Solidarités*, vol. 41, N° 1-2, 2011, pp. 3-8.

Since the release of our FIMOSOL's research report, social microcredit has largely been used to finance mobility. This use has been encouraged by the French legal environment, in particular the "*Loi d'Orientation Mobilité*" which lays out a common action plan to promote solidarity mobility. We know inclusive mobility to be dependent on the territory's characteristics (the availability or lack of public transport options, car dependency, and so on). Currently, more than 33% of the French population live in peri-urban or rural areas. Therefore, they find themselves impacted by the mobility imperative to access healthcare services and schools, to maintain relationships with family and friends, and to access cultural or sports activities. Therefore, in one of the two north-western regions of France, CEREMA performed a dual mobility assessment (formal and informal) in order to find solutions for a more inclusive mobility model. The first objective is to decrease the financial impact of mobility: support towards mobility, social utility transport for individuals, temporary access to a bicycle or to a car, leasing solutions, repair services. However, this report does not mention solutions such as social microcredit, even if the region supports it with its "*contrats de mobilité opérationnels*"³² which reflect "the desire of an area to have a better network in solidarity-based rental and repair"³³ for example with solidarity garages. What have we learned on that issue since the 2000s?

Lessons from the 2000s...

The findings of our first research reports³⁴ have shown that spatial mobility is both a condition and a consequence of social and professional mobility, as well as a possibility and a constraint³⁵. In that research, which we carried out for the Interdepartmental Delegation for Social Innovation and Social Economy, we stressed the importance of the "mobility-social microcredit" couple. We interviewed the co-founder and director of the association Solidarauto, who stated the following:

We realized via the unit which sets up microcredits within Secours Catholique [...] that 70 to 80% of microcredit requests were intended either for the repair or the purchase of vehicles and very often, when these people had obtained a microcredit to buy a vehicle, then they came back to ask for a microcredit to repair the vehicle and so we thought that, without a doubt, something had to be done for this audience, hence the idea of setting up a solidarity garage.³⁶

³² "Operational mobility contracts"

³³ Emmanuelle DUTERTRE, Pascal GLEMAIN and Elizabeth POUTIER., « Une innovation sociale en économie solidaire : le cas Solidarauto », *Humanisme & Entreprise*, 2013/3, n°313, 2013, pp. 51-64.

³⁴ FIMOSOL, *Analyse interdisciplinaire des expérimentations locales du microcrédit social: premiers résultats en Pays de la Loire, Poitou- Charentes et Seine Maritime*. Rapport de recherche au Haut-Commissariat aux Solidarités Actives et à la DIIESES. Under the scientific responsibility of Pascal GLEMAIN, 2010. FIMOSOL, *Le microcrédit personnel garanti : une analyse transdisciplinaire de l'accompagnement dans le cadre d'un système bancaire solidaire*. Rapport de recherche à la Direction Générale à la Cohésion Sociale et au Ministère Délégué à l'ESS. Under the scientific responsibility of Pascal GLEMAIN, 2012.

³⁵ Denis MARTOUZET, « Mobilités résidentielles, parcours professionnels et déplacements quotidiens : spatialités emboîtées et construction de l'habiter », pp. 49-65, in Philippe GERBER et Samuel CARPENTIER (eds.), *Mobilités et modes de vie. Vers une recomposition de l'habiter*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2013.

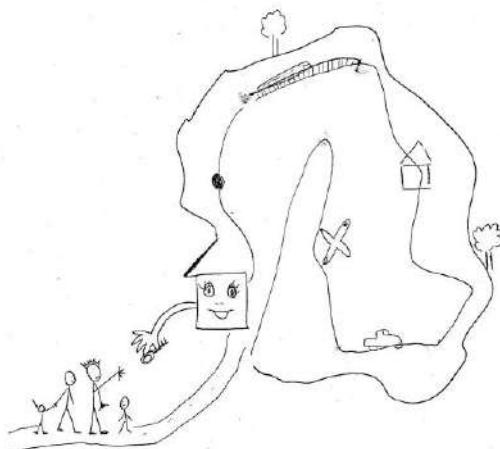
³⁶ « Nous avons réalisé via le dispositif mis en place par le Secours Catholique que 70 à 80% du microcrédit étaient affectés la réparation ou à l'achat d'un véhicule et très souvent, quand ces personnes ont obtenu un microcrédit pour acheter un véhicule, ou qu'ils reviennent demander un microcrédit pour réparer leur véhicule, alors nous pensons de manière certaine que quelque chose a été réalisé pour cette issue, telle que l'idée de créer un garage solidaire ». Emmanuelle DUTERTRE, Pascal GLEMAIN and Elizabeth POUTIER., « Une innovation sociale en économie solidaire : le cas Solidarauto », *Humanisme & Entreprise*, 2013/3, n°313, 2013, pp. 51-64.

A solidarity-based garage is a social enterprise which receives car donations. Those cars are free for the solidarity-based garage, which can sell them at a lower price to people who benefit from social assistance from public institutions, such as social organisations or public social welfare centres (CCAS in French).

Those public users can access car repair services. Customers who can afford to pay the standard price can join the association, but they must pay the full price for repair services as they would in a market-based garage. In 2013, the solidarity-based garage had 744 members, including 518 users and 226 full-price paying customers; 70% of the users had been granted a social microcredit through a cooperation between a local cooperative bank and a social organisation. Let us focus on public credit and social assistance, with the case of a local credit and social aid financial institution.

The solidarity-based cooperation between the public credit institution (Crédit Municipal) and the local centre of social assistance is based on a form of social microcredit, the “Prêt Stabilité” or stability loan, which is financed from their own funds. The results from our research carried out for FIMOSOL³⁷ demonstrate that 85.8% of the stability loans that are granted are used to finance the purchase of a car, 7.1% for car repairs, and 7.1% to finance a driving licence. We asked users who had been granted a social microcredit to represent their feelings regarding inclusive mobility within a mind map. Reproduced below is an example:

Mind Map 1



Mind map created by one of the task officers of the association “Une Famille Un Toit” – 20 April 2009.

A male user from the French western area stated the following:

Without a car [I am] nothing: without a car I can't do anything, I stay at home and I'm bored. [...] God knows what I can do without a car. It means I cannot do anything by myself, that's not in my culture. But with a car I'm independent. I can go and see my brother (who lives near Nantes). I go out. I take my mother shopping because she doesn't have a car. You can imagine what I was unable to do. I had to walk

³⁷ FIMOSOL, *Analyse interdisciplinaire des expérimentations locales du microcrédit social : premiers résultats en Pays de la Loire, Poitou- Charentes et Seine Maritime*, 2010, op. cit.

FIMOSOL, *Le microcrédit personnel garanti : une analyse transdisciplinaire de l'accompagnement dans le cadre d'un système bancaire solidaire*, 2012, op. cit.

to the village. I had to take the bus to go and see my brother but it's not convenient. My car is my whole life.³⁸

That statement and the mind map reproduced above point towards the same conclusion: indeed, those two examples illustrate the possibility offered by social microcredit to access inclusive mobility. We can therefore conclude, according to the first findings of 2010, that social microfinance supports inclusive mobility. What are the current findings?

...and social banking innovation in 2024 for inclusive mobility

Here, we examine a sample from public research into social microcredit in the west of France. Two public actors are concerned: a public credit and social aid institution (Crédit Municipal) and a local public social action centre, between 2012 and 2023. Let us consider a sample of women (N=68). The starting year of the social microcredits they applied for is 2019 and the term is 2023. More than 69% of these women are unmarried and single. 97% of them live in public low-rent housing, and 3% of them live with their parents. Only 40% of them are French, and more than 45% live away from their parents. Their status on the labour market is as follows (tab. 3):

Table 3 – 2019 female sample: status on the labour market

OCCUPATIONAL CODE	Status on the labour market	Number (Xi)	%
2	Private sector employee	20	29,41
3	Retired	5	7,35
7	Unemployed	38	55,88
8	Public sector (fixed-term)	1	1,47
9	Private sector (fixed-term)	4	5,88
Total		68	100

Source: Pascal GLEMAIN, drawn from the Crédit Municipal database, April-May 2025

What emerges from the overview of those 2019 female beneficiaries is a sense of employment fragility. Nearly 56% are unemployed, and only 29% have permanent work contracts as social workers. It should be useful at this point to break down to what ends social microcredit is used. We have defined several equations, which we present below:

³⁸ « Sans voiture, je ne suis rien. Sans voiture, je ne fais rien. Je reste chez moi et je m'ennuie. Dieu sait ce que je peux faire sans voiture. Cela signifie que je ne peux rien faire par moi-même, ce n'est pas dans ma culture. Mais avec une voiture je deviens indépendant. Je peux aller voir mon frère qui habite à Nantes. Je sors. J'emmène ma mère faire ses courses parce qu'elle n'a pas de voiture. Vous imaginez ce que je ne pouvais pas faire. Je devais aller à pied au village. Je devais prendre le bus pour aller voir mon frère mais, ce n'est pas pratique. Ma voiture c'est toute ma vie ». Pascal GLEMAIN, interview, March 2025.

- [1] Inclusive mobility (**Mob**) = driving licence + buying own car + low mobility vehicle (bicycle) + repairing car or low mobility vehicle
- [2] Home (**Home**) = electrical appliances + furniture + PC-Hifi-video + renovation or maintenance
- [3] Sensitive Budget (**BuFr**) = microcredit renewal + bank overdraft + delays in paying bills + banking loans + new microcredit + debt restructuring
- [4] Family (**Fam**) = holidays + family gatherings + leisure + travel
- [5] Employment (**Emp**) = training to facilitate employability

Based on those five equations, the following results matrix can be produced for our female sample (table 4):

Table 4 – Thematic indices for social microcredit uses: female sample.

Thematic indices	Number (Xi)	%
Mob	24	35.30
Home	16	23.53
BuFr	20	29.41
Fam	6	8.82
Emp	2	2.94
Total	68	100

Source: Pascal GLEMAIN, drawn from the Crédit Municipal database, April-May 2025

The first social microcredit target for the women in this sample is inclusive mobility (35.3%). However, their home budget is fragile (29.41%), and they have to finance home furniture too. Regarding the microcredit commitments taken in 2019, these are the findings: in 2023 for 16.10% of them, in 2022 for 57.35%, in 2021 for 14.71%, in 2020 for 10.29 %, and in 2019 for 1.48%. Dates are now a significant explanatory variable to understand those women's financial vulnerability. Social microcredit must combat such banking fragility.

The sociologist approach emphasizes that daily journeys are “of great diversity depending on the type of work (or non-work), habits or lacks of habit, in individual, social and family contexts which are necessarily significant, particularly due to the time (and mileage) constraints they impose.”³⁹ With our first quantitative variables, we have contributed to the understanding of the role of social microcredit with regard to inclusive mobility.

³⁹ « Tous les évènements liés au mouvement des réalités sociales (les humains, les objets matériels et immatériels) dans l'espace ». Denis MARTOUZET, « Mobilités résidentielles, parcours professionnels et déplacements quotidiens : spatialités emboîtées et construction de l'habiter », *op. cit.*, p. 59.

Conclusion: social microcredit for inclusive mobility: a new social banking strategy

In the general social geographical sense of the word, mobility is “all of the manifestations linked to the movement of social realities (humans, material and immaterial objects) in space.”⁴⁰ Mobility no longer refers only to “home-work” commuting. However, the French Banking Inclusion Observatory insists that personal or professional microcredit is aimed at people ‘excluded’ from the traditional banking system due to low creditworthiness and/or a social fragility. It must support both return to employment and small business entrepreneurship. In this paper, we have shown that social microcredit can finance, first, inclusive mobility and, second, low family budgets and the provision of social housing units. However, our first findings are derived from a sample of single women. Research must be carried out regarding single or married men as well as married women across the French western Atlantic regions in order to generalise the results of our research into social microfinance in France and Belgium.

Bibliography

- CAILLE, Alain, Marc HUMBERT, Serge LATOUCHE and Patrick VIVERET, *De la convivialité. Dialogues sur la société conviviale à venir*, Paris : La Découverte, 2011.
- CHEDOTEL, Frédérique, « Comment intervenir en temps réel à l'autre bout du monde », *Revue Française de Gestion*, n°226, 2012, pp. 151-163.
- COSTAS, Jana, “Problematizing mobility: metaphor or stickiness, non-places and the kinetic elite”, *Organization Studies*, vol.43, n°10, 2013, pp. 1467-1485.
- DEMOZ, Francis and Marc FONTANES, *Mobilité solidaire : pour un passage à l'échelle*, Rapport du Laboratoire de Mobilité Inclusive, 2023
- DESJEUX, Dominique, « Avant-Propos », pp. 7-11, in Philippe GERBER and Samuel CARPENTIER (dir.), *Mobilités et modes de vie, vers une recomposition de l'habiter*, Rennes : PUR, 2013.
- DOBUSCH, Leonhard and Dennis SCHONEBORN, “Fluidity, Identity and Organizationaliy: The Communicative Construction of Anonymous”, *Journal of Management Studies*, 52:8, Quelle, 2015, pp. 1005-1035.
- DUTERTRE, Emmanuelle, Pascal GLEMAIN and Elizabeth POUTIER, « Une innovation sociale en économie solidaire : le cas Solidarauto », *Humanisme & Entreprise*, 2013/3, n°313, 2013, pp. 51-64.
- FIMOSOL, *Analyse interdisciplinaire des expérimentations locales du microcrédit social: premiers résultats en Pays de la Loire, Poitou- Charentes et Seine Maritime*. Rapport de recherche au Haut-Commissariat aux Solidarités Actives et à la DIIESES. Under the scientific responsibility of GLEMAIN, Pascal, 2010.

⁴⁰ Les mobilités quotidiennes sont « d'une grande diversité dépendant du type de travail (ou non-travail), des habitudes et des manques d'habitude, en contextes individuels, social ou familial, qui sont nécessairement significatifs dus aux contraintes de temps qu'ils imposent », Michel LUSSAULT and Mathis STOCK, « Mobilités », 2003, *op. cit.*, p. 622.

FIMOSOL, *Le microcrédit personnel garanti : une analyse transdisciplinaire de l'accompagnement dans le cadre d'un système bancaire solidaire*. Rapport de recherche à la Direction Générale à la Cohésion Sociale et au Ministère Délégué à l'ESS. Under the scientific responsibility of Pascal GLEMAIN, 2012.

FLONNEAU, Mathieu and Vincent GUIGUENO (eds), *De l'histoire des transports à l'histoire de la mobilité*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

GAUTHIER, Bruno, « Des voitures et des Hommes », *Cahiers François Viète*, n°5, 2003, pp. 63-72.

GLEMAIN, Pascal, *Microfinance sociale*, Rennes : éditions Apogée, 2021.

GLEMAIN, Pascal (dir.), Emmanuel BIOTEAU, Brigitte CHARLES-PAUVERS, Jean-Yves DARTIGUENAVE, Sigrid GIFFON and Gaël HENAFF, *Les défis de la microfinance sociale face la fragilité financière et aux mobilités*, Rapport de recherche au Crédit Municipal de Nantes-Angers-Rennes-TOURS, avec le soutien de la Banque de France Pays de la Loire et la Banque Populaire Grand Ouest, 2024.

HARRISON, Denis and Jacques BOUCHER, « La co-production du savoir sur l'innovation sociale », *Économie et Solidarités*, vol. 41, N° 1-2, 2011, pp. 3-8.

HISLOP, Donald and Carolyne AXTELL, “The neglect of spatial mobility in contemporary studies of work: the case of telework,” *New Technology, Work and Employment*, vol.24, n°1, 2007, pp. 34-51.

HUMBERT, Marc, *Vers une civilisation de la convivialité*. Rennes : éditions Goater, 2013.

ILLICH, Ivan, *Énergie et équité*. Paris : éditions du Seuil, 1973a.

ILLICH, Ivan, *La convivialité*. Paris : éditions du Seuil, 1973b.

LE BRETON, Eric, *Bouger pour s'en sortir. Mobilité Quotidienne et intégration sociale*, Paris : Armand Colin, Coll. « Sociétales », 2005.

LE BRETON, Eric, *Mobilité, la fin du rêve ?* Rennes : éditions Apogée, 2019.

LERAY, Frédéric and Raymonde SECHET Raymonde., « Les mobilités sous contraintes des mères seules avec enfant(s) : Analyse dans le cadre de la Bretagne (France) », pp. 69-88 in Philippe GERBER and Samuel CARPENTIER (dir.), *Mobilités et modes de vie. Vers une recomposition de l'habiter*, Rennes, PUR, 2013.

LOACKER, Bernadette and Martyna ŚLIWA “Moving to stay in the same place? Academics and theatrical artists as exemplars of the mobile middle”, *Organization*, Vol. 23, n°5, 2016, pp. 657-679.

LUSSAULT, Michel, *L'Homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Paris : éditions du Seuil, 2007.

LUSSAULT, Michel and Mathis STOCK, 2003, « Mobilités », in Jacques LEVY and Michel LUSSAULT (dir.), *Dictionnaire de la Géographie et de l'espace habité*, Paris : Belin, 2003.

MARTOUZET, Denis, « Mobilités résidentielles, parcours professionnels et déplacements quotidiens : spatialités emboîtées et construction de l’habiter », p. 49-65, in Philippe GERBER et

Observatoire de l’inclusion bancaire, *Rapport annuel 2020*, [https://www.banque-france.fr/system/files/2023-02/oib2020_web.pdf]

REIFNER, Ugo, « La finance sociale : des produits au service du développement communautaire et local », pp. 200-217, in INAISE, *Banques et cohésion sociale*, Paris : éditions Charles Léopold Mayer, 2000.

SEN, Amartya, *Un nouveau modèle économique de développement. Justice, liberté*, Paris : éditions Odile Jacob, 2003.

SERGOT, Bernard, Elodie LOUBARESSE and Didier CHABAULT, « Mobilités spatiales et organisation : proposition d’un agenda de recherche », *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 22(4), 2018, pp. 53-59.

SEWELL, Graham and Laurent TASKIN, “Out of sight, Out of mind in New World of Work? Autonomy, Control, and Spatiotemporal Scaling in Telework”, *Organization Studies*, Vol.36, n°11, 2015, pp.1507-1529.

SHELLER, Mimi, “The new mobilities paradigm for a live sociology”, *Current Sociology*, Vol.62, n°6, 2014, pp. 789-811.

SHELLER, Mimi and John URRY, “The New Mobilities Paradigm”, *Environment and Planning*, 38 (2), 2006, pp. 207–226.

TASKIN, Laurent, « La déspatialisation – Enjeu de gestion », *Revue française de Gestion*, n°202, 2010, pp. 61-76.

Réflexions sur la nécessité d'enseigner « le pays derrière la langue », y compris en LEA

Gilles LEROUX

Université de Strasbourg, U.R. Mondes germaniques et nord-européens (1341)
gleroux @ unistra.fr

Résumé

En tant que discipline d'enseignement dans les filières de langues vivantes, la "civilisation" est aujourd'hui largement reconnue et présente sous différentes formes et appellations dans les universités françaises et étrangères, alors que sa reconnaissance comme discipline de recherche semble encore soulever des questions. Pour autant, pouvons-nous être certains de la pérennité de cette discipline d'enseignement dans sa forme actuelle à moyen terme ? Par sa forme actuelle, il faut entendre avant tout deux aspects : sa dimension linguistique d'une part, puisque cette matière est traditionnellement enseignée dans la langue étrangère et fait par conséquent partie intégrante de la formation linguistique, et sa vocation première à transmettre des connaissances plutôt que des compétences d'autre part. Cette contribution souligne le contexte défavorable à plusieurs égards à un tel enseignement, en particulier en LEA, et propose quelques pistes de réflexion.

Mots-clés : Enseignement, langues vivantes, civilisation, définition, enjeux

Abstract

As a subject in modern language courses, "civilisation" is now widely recognised and present in different forms and under different names in French and foreign universities, although its recognition as a research discipline still seems to raise questions. Can we be sure however, that this teaching discipline will continue in its current form in the medium term? By its current form, we mean two aspects above all: its linguistic dimension, since this subject is traditionally taught in the foreign language and is therefore an integral part of language training, and its primary vocation of transmitting knowledge rather than skills. This paper highlights the unfavourable context in several respects for such teaching, particularly for courses in Applied Modern Languages (LEA), and suggests a number of avenues for reflection.

Keywords: Teaching, Modern Languages, civilisation, definition, issues

Introduction

En mars 2023, une journée d'étude organisée à l'Université de Rouen Normandie, invitait à s'interroger sur la place de l'enseignement de la civilisation dans la filière LEA. Cette thématique, nécessairement digne d'intérêt pour tout civilisationniste, pouvait néanmoins susciter quelque alarme : pourquoi, en effet, s'interroger sur la place d'un enseignement dans une filière, alors que tous les spécialistes semblaient s'être entendus au cours des dernières

décennies pour dire l'importance de cet enseignement dans les filières de langues vivantes à l'université et que, par conséquent, les civilisationnistes pouvaient dormir sur leurs deux oreilles ? Cette question ne traduisait-elle pas la résurgence d'un danger passé, bien qu'il fût clair qu'elle était de plus en plus souvent posée, en particulier en LEA. La question, en soi, n'était pas infondée : il est en effet souhaitable de s'interroger régulièrement sur ses pratiques pédagogiques, sur les méthodes d'enseignement de la civilisation et sur les contenus les plus appropriés, sans que ceci ne signifie une remise en cause de la spécialité elle-même, et c'était bien là le sens de l'appel à communication. Alors pourquoi tout de même ces signaux d'alarme, ce nouveau malaise ?

Un nouveau malaise dans la civilisation ?

En réalité, le malaise n'est en rien nouveau¹ : l'histoire de la civilisation dans les filières de langues vivantes, en France comme à l'étranger, est celle d'une lutte pour la reconnaissance face aux deux autres spécialités que sont la littérature et la linguistique, bien que cette dernière eût aussi du mal à trouver sa place². Ce premier combat fut remporté, avec des différences temporelles selon les pays et les aires culturelles concernées, au cours des années 1970-1980. Et l'émergence de la filière LEA, avec ses nouveaux publics et ses nouveaux besoins, n'y fut pas étrangère. Le combat suivant fut celui de la reconnaissance de la civilisation comme spécialité de recherche scientifique. Il s'agissait en particulier de la critique consistant à affirmer que la civilisation n'était qu'une matière d'enseignement, pas un domaine de recherche³, et que les civilisationnistes devaient par conséquent inscrire leurs travaux dans des champs de recherche bien établis comme les sciences historiques, économiques, politiques, sociales etc. Certains collègues germanistes de LLCER souhaitaient par exemple remplacer le fléchage des postes de civilisationnistes à pourvoir par un fléchage en histoire des idées. A titre d'exemple supplémentaire, pendant plusieurs années, les congrès de l'Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur (AGES) débutèrent par une réunion des civilisationnistes la veille du début officiel du congrès, ce qui témoignait de la position particulière des civilisationnistes⁴. Il y a presque deux décennies, Stephan Martens écrivait qu'il ne saurait certes plus être question d'une querelle entre défenseurs de la tradition littéraire et partisans de la civilisation, mais que la civilisation devait encore trouver « dans et à travers des institutions, la reconnaissance qu'elle a déjà acquise depuis longtemps par l'enseignement »⁵. Il n'est pas certain que ce débat soit clos aujourd'hui, bien que l'on ne compte plus les nombreux travaux de recherche menés par des civilisationnistes. Certains de

¹ Pierre GUERLAIN, « Malaise dans la civilisation ? Les études américaines en France », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, pp.28-46, [<https://doi.org/10.3406/rfea.2000.1792>]. Dans l'introduction de ce numéro, Marianne Debouzy y ajoutait un « malaise des civilisationnistes », cf. Marianne DEBOUZY, « Introduction : les études de civilisation en débat », *Revue Française d'Etudes Américaines*, n°83, janvier 2000, *op. cit.*, p. 3.

² En LEA, le cours de linguistique se limite bien souvent à un cours de grammaire et non de linguistique.

³ Marie-Jeanne ROSSIGNOL, « Quelle(s) discipline(s) pour la civilisation ? », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, *op. cit.*, pp.13-27.

⁴ Comme l'a rappelé Stephan Martens, ce n'est qu'en 1980 que s'est constitué au sein de l'AGES un groupe de travail des enseignants en civilisation et qu'en 2000 que l'*Internationale Vereinigung für Germanistik* (IVG) a pris cette appellation et abandonné son intitulé précédent qui la limitait à la littérature et la linguistique (*Internationale Vereinigung für Sprach- und Literaturwissenschaft*), cf. Stephan MARTENS, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France : ingénierie et atouts », *Visions franco-allemandes*, N°8, Comité d'études des relations franco-allemandes (CERFA), Juillet 2006, pp. 6-7.

⁵ *Ibid.*, p. 2.

ces chercheurs hésitent d'ailleurs toujours à se présenter comme civilisationnistes et préfèrent se dire historiens par exemple, alors que leur poste relève bien d'une section linguistique du CNU et qu'ils exercent comme enseignants-chercheurs dans une composante de langues vivantes.

Non sans surprise, ce débat s'étend à la place de l'enseignement de la civilisation en LEA, qui peut paraître menacé dans sa forme traditionnelle. Il convient en effet de ne pas perdre de vue le contexte⁶ dans lequel certaines injonctions sont adressées aux formations LEA et qui tendent à insister sur l'aspect utilitariste de l'enseignement des langues vivantes. La filière LEA y est particulièrement exposée car elle se veut « professionnalisante », ou « pré-professionnalisante »⁷, en fonction du degré de modestie de ses acteurs. Quels que soient les reproches que l'on peut adresser à la professionnalisation en LEA, il reste qu'il s'agit là d'un objectif capable de porter un coup sévère à l'enseignement de la civilisation d'autant plus que, contrairement à la filière LLCER où il est souvent assimilé à un cours d'histoire, le cours de civilisation en LEA porte plus souvent sur la civilisation contemporaine, ce qui l'expose davantage. Les injonctions ministérielles⁸ imposent désormais aux formations en LEA de définir leurs enseignements en termes d'objectifs de compétences, ces « savoirs en actes »⁹ d'après Marie-France Mailhos, plutôt que d'acquisition de connaissances, et entérinent l'opposition entre savoir et savoir-faire au profit du second. Elles participent de l'approche utilitariste, au même titre que le glissement sémantique des « études » à la « formation »¹⁰, et les formations en LEA obligent à faire preuve d'imagination pour expliquer en quoi dispenser un cours de civilisation sur un thème particulier présente un intérêt professionnel pour un étudiant en LEA, ce qui peut parfois paraître difficile, voire impossible, compte tenu de l'étroitesse de l'acception du terme « professionnalisant ». L'approche utilitariste menace, à terme, de transformer la formation LEA en simple école ou centre de langues avec une spécialisation plus ou moins réussie. Il y a d'ailleurs une tendance accrue, notamment dans la filière LEA d'enseignement à distance à Strasbourg, aux inscriptions d'étudiants d'autres filières (musicologie par exemple) qui ne souhaitent pas vraiment poursuivre des études de langues, mais plutôt obtenir une certification en langues à ajouter à leur parcours de musicologue. Beaucoup rendent d'ailleurs une copie blanche ou un travail très superficiel à l'épreuve de civilisation, ce qui ne les empêche pas d'obtenir leur diplôme par le jeu des compensations¹¹. Ces pratiques témoignent de la tendance à considérer la filière LEA comme une simple instance de validation des compétences communicationnelles, la privant ainsi de

⁶ Par contexte, s'entend la priorité accordée aux objectifs économiques, c'est-à-dire, dans une formation universitaire comme LEA, à la question de l'insertion professionnelle qui invite à privilégier l'acquisition de savoirs ou plutôt de compétences qui ne répondent qu'à cet objectif.

⁷ Mais la filière LLCER ne l'est-elle pas aussi ? On voit bien une fois de plus que l'idée de professionnalisation est limitée à son lien avec le marché.

⁸ Celles-ci s'appuient bien souvent sur les recommandations de spécialistes de pédagogie.

⁹ Marie-France MAILHOS, « De l'exploitation de documents pédagogiques à un objectif de formation », dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 87-89.

¹⁰ Karin FISCHER, Sylvie POMIES-MARECHAL, « Licences LLCER-Anglais et transmission des cultures et civilisations anglophones. Enjeux et objectifs dans l'université française », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmissions des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université aujourd'hui ?*, Presses Universitaires de Rennes, 2020, p. 52.

¹¹ Une autre tendance dans le même parcours consiste à demander une inscription directement en deuxième ou troisième année de Licence sur la base de biographies attestant de façon souvent peu convaincante tel ou tel niveau dans l'une ou l'autre langue. Là encore, il s'agit d'obtenir un diplôme universitaire en langues (c'est-à-dire théoriquement mieux qu'une simple certification de niveau) sans avoir vraiment suivi des études en ce sens.

tout lien avec la recherche¹². Mais l'utilitarisme n'affecte pas que la filière LEA comme l'a rappelé Sylvie Bauer : « Le CAPES d'anglais ne s'appuie plus désormais sur un quelconque programme, comme si littérature et civilisation n'étaient plus que connexes à l'enseignement des langues »¹³.

Dans un tel contexte, il apparaît plus que jamais nécessaire de s'entendre sur une définition de la notion de civilisation et de rappeler en quoi cet enseignement est important pour tous les étudiants en langues vivantes, quels que soient leurs objectifs professionnels. L'enseignement de la civilisation est en effet partie intégrante de la formation linguistique *stricto sensu* et ne doit pas être confondu avec celui de matières dites d'application¹⁴, dont la visée devrait être plus « professionnelle », au sens marchand du terme. Les termes « professionnel » ou « professionnalising » sont toutefois biaisés, car souvent réduits à leur traduction immédiatement quantifiable sur le marché, alors que l'apprentissage des langues, qui reste un objectif de moyen terme, fait bien entendu également partie de la formation professionnelle : ce devrait même être la carte de visite d'un étudiant ayant suivi une formation en LEA, avant toute autre spécialisation. Ces injonctions utilitaristes en contexte de crise s'apparentent à une mission de salut public à laquelle toute personne sensée doit se soumettre. Elles vont souvent de pair avec le discours sur l'intérêt que l'enseignant-chercheur doit témoigner pour l'insertion professionnelle de ses étudiants. Mathieu Bonzom a décrit avec ironie cette « rhétorique crisologique », qu'il appelle à rejeter en bloc :

La crise idéologique à l'université [...] consiste en une délégitimation [...] de toute activité universitaire n'ayant pas fait la preuve de sa rentabilité du point de vue de l'autonomie financière des établissements et de l'insertion professionnelle à court terme des étudiants [...]. La reconversion étant une valeur en hausse [...], l'enseignant-chercheur dynamique est donc tenté de troquer son savoir-faire et son expérience d'enseignement et de recherche pour commencer une nouvelle carrière dans l'insertion professionnelle – et tant pis si la racine du problème en question ne se trouve pas réellement dans les universités¹⁵.

La crise apparaît multidimensionnelle : elle touche l'université dans son ensemble, certaines sciences plus que d'autres (les sciences dites « molles » plus que les sciences dites « dures ») et, au sein des sciences humaines et sociales, certaines disciplines ou sous-disciplines plus que d'autres : si, dans les filières de langues vivantes, on assiste bien à une baisse des effectifs dans la plupart des langues à l'exception de l'anglais, certaines spécialités risquent de pâtir de cette évolution avant les autres : on peut craindre que ce soit le cas de la civilisation¹⁶. La révolution utilitariste s'inscrit en réalité dans un mouvement international très vaste « de subordination de l'enseignement supérieur et de la recherche aux objectifs économiques, engagé dans les années 1990 » [et ayant] affecté le domaine des langues étrangères de diverses manières – en Europe avec le concept « d'économie de la connaissance » porté en particulier par le « processus de Bologne » et la « Stratégie de Lisbonne » (1998-2000) et par différentes institutions

¹² S'il est vrai que la filière LEA ne vise pas à former des chercheurs, cette option ne peut toutefois être complètement écartée. En effet toute formation universitaire de niveau Master peut intégrer un parcours « recherche », ce qui est le cas de plusieurs Masters LEA en France.

¹³ Sylvie BAUER, « Politique et pratique de la littérature à l'Université », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, (dir.), *op. cit.*, p. 39.

¹⁴ Qui peuvent tout de même être dispensées en langue étrangère.

¹⁵ Mathieu BONZOM, « Points de vue situés, langue-culture, et utilité des humanités. Enseigner l'analyse de documents en études nord-américaines avec Howard Zinn », dans *ibid.*, pp. 117-121.

¹⁶ En tant que discipline à part entière de la formation linguistique et par conséquent enseignée dans la langue étrangère, comme le veut la tradition.

internationales, dont la Commission européenne. En France, la loi Fioraso de 2013 a confirmé cette tendance¹⁷. Karin Fischer et Sylvie Pomiès-Maréchal évoquent une « colonisation de l'approche dite professionnelle »¹⁸ et Mathieu Bonzom suggère d'opposer à l'utilité néolibérale qui nous est imposée une autre utilité sociale et démocratique¹⁹. C'est là déjà une proposition de solution. Mais avant d'aller plus loin sur cette voie et d'évoquer les options pouvant permettre de répondre aux défis précités, il convient d'évoquer un dernier défi, et non des moindres, que la civilisation en particulier va devoir relever : celui de la baisse de niveau linguistique des étudiants qui s'inscrivent dans les filières de langues vivantes et en particulier en LEA. Suite à la réduction des heures consacrées aux langues vivantes dans l'enseignement secondaire, beaucoup d'étudiants de première année affichent un niveau très largement inférieur au niveau B1 pourtant requis dans chaque langue : à Strasbourg, des tests conduits en langue allemande à la rentrée 2022-2023 ont révélé qu'un grand nombre d'étudiants entrant en première année de Licence avaient un niveau A2, voire A1+ dans cette langue. En réalité, cette situation n'est pas nouvelle et elle s'explique aussi par l'absence de toute sélection à l'entrée dans la filière. Certains collègues ont d'ailleurs cessé depuis plusieurs années de demander aux étudiants de rédiger l'épreuve de civilisation dans la langue étrangère, ou recourent exclusivement à des QCM ne nécessitant pas que l'étudiant fasse preuve d'une maîtrise de la syntaxe par exemple. Le cours continue d'être dispensé en langue étrangère, mais l'évaluation peut se faire en langue française. Et il y a aussi de nombreux exemples dans lesquels le cours de civilisation n'est plus dispensé dans la langue étrangère en première année de Licence et parfois pas avant le semestre 4. On peut voir dans cette évolution une adaptation de l'enseignant à son public et sans doute aussi la volonté de stabiliser les effectifs et donc les postes d'enseignants²⁰, mais il faut prendre en compte le risque que cette évolution pose à moyen terme compte tenu du contexte évoqué plus haut : puisque l'enseignement de civilisation dispensé en langue française cesse d'être une matière linguistique, il pourra à l'avenir être confié à des non-linguistes (historiens, sociologues, politistes, économistes de l'Allemagne, de l'Espagne etc.) d'une part, et, d'autre part, ayant perdu sa raison d'être linguistique, son contenu pourra être défini exclusivement en fonction de son intérêt pour le marché. Pour le dire autrement, étant donné que la dimension « compétencielle » de l'enseignement de la civilisation en langue étrangère, c'est-à-dire les arguments comme « l'exposition à la langue étrangère » ou « l'immersion en situation réelle » sera devenue caduque, on pourra craindre que la pression s'accroisse sur la définition de contenus ne servant au premier abord qu'à l'acquisition de connaissances. On imagine assez bien les contenus qui pourraient être appelés à ne plus faire partie de l'enseignement de civilisation. Hélène Domon a d'ailleurs constaté aux Etats-Unis une remise en question des cours avancés de littérature et de culture ainsi que des diplômes enseignés en langue-cible²¹.

¹⁷ Karin FISCHER, Sylvie POMIES-MARECHAL, « Licences LLCER-Anglais et transmission des cultures et civilisations anglophones. Enjeux et objectifs dans l'université française », *op. cit.*, p. 53.

¹⁸ *Ibid.*, p. 62.

¹⁹ Mathieu BONZOM, « Points de vue situés, langue-culture, et utilité des humanités. Enseigner l'analyse de documents en études nord-américaines avec Howard Zinn », *op. cit.*, p. 122.

²⁰ Face à une telle situation, le département LEA de Strasbourg a décidé d'ouvrir la filière aux vrais grands débutants en allemand, ce qui se faisait déjà en italien, mais aussi dans beaucoup d'autres langues moins diffusées et moins enseignées (MoDiMEs). En l'absence de moyens supplémentaires permettant de créer des parcours différents pour les grands débutants et les autres étudiants, les civilisationnistes pourraient être incités à se plier à ce nouveau cadre d'enseignement en adhérant au principe du moins disant.

²¹ Hélène DOMON, « Citoyens du monde. Sentiers vers l'écocitoyenneté dans l'enseignement supérieur », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, (dir.), *op. cit.*, p. 270. Plus

Comment remédier à la crise ? Il convient de revenir sur la question de la place de la civilisation en LEA à partir de deux réflexions et de tenter d'apporter une réponse aux tensions pressenties qui s'inscrivent elles-mêmes dans une crise plus large des humanités. La première réflexion porte sur la définition de ce qu'est la civilisation, mais, puisqu'elle ne suffit pas toujours à légitimer sa place, une seconde réflexion tente de montrer en quoi cet enseignement est important.

Qu'est-ce au juste que la civilisation et qu'est-ce qu'un civilisationniste ?

Commençons par la plus simple des deux questions : le civilisationniste est un linguiste ayant développé des compétences complémentaires particulières dans un ou plusieurs autres domaines de recherche, à la fois pour son enseignement et sa recherche. La maîtrise de la langue étrangère lui permet de travailler sur des documents originaux et de suivre l'actualité de son aire géographique et culturelle, ce que peu d'historiens, sociologues ou politistes font. Son excellente maîtrise de la langue lui permet en outre d'en saisir les subtilités dans les différentes sources qu'il consulte et d'éviter les écueils liés à la traduction. Pour se démarquer, le civilisationniste doit donc maîtriser la langue étrangère, mais également rester un bon généraliste capable, à partir de plusieurs champs d'expertise, d'une synthèse lui permettant de poser un regard unique sur l'aire culturelle concernée dont il est un spécialiste. Pour le dire avec les mots de Stephan Martens : « la valeur ajoutée du civilisationniste au plan scientifique est de tenter un exercice de synthèse interprétative globale qui transcende la compartmentalisation qui domine encore souvent les sciences humaines et sociales »²². Selon cette définition, le civilisationniste a au moins une double compétence, ce qui le singularise déjà parmi les enseignants-chercheurs. Sa mission d'enseignement est double : il doit enseigner la langue concernée par l'aire culturelle qui est la sienne et assurer dans cette langue des enseignements dont les contenus relèvent d'autres disciplines (sciences politiques, historiques, économiques, sociales etc.). Ceci est en partie également vrai des spécialistes de littérature et de linguistique, mais l'écart entre la discipline (la langue) et les champs disciplinaires (sciences historiques, politiques etc.) auxquels elle est associée est plus grand chez le civilisationniste.

Définir la civilisation est un peu plus ardu. A la fin des années 1980, François Poirier l'a définie comme « l'étude de tous les traits culturels, ethnographiques, sociaux, économiques, religieux, techniques, esthétiques, qui au cours de l'histoire ont constitué des sociétés dont nous étudions la langue dans un espace de vie »²³. Pour Jean-Pierre van Deth, elle « est un vécu bien plus qu'un savoir »²⁴. Une dizaine d'années plus tôt, Frédéric Hartweg avait souligné la compétence culturelle induite par l'apprentissage d'une langue étrangère : « Apprendre une langue

concrètement, l'auteure a constaté la suspension de programmes de Licence-Master de langues et cultures au profit de programmes de langue de niveau débutant-intermédiaire pour répondre aux besoins de communication et d'éducation générale des étudiants LANSAD.

²² Stephan MARTENS, *op. cit.*, pp. 4-5. L'auteur souligne que cette approche est confortée par celle prônée par les historiens défenseurs d'une "histoire totale" : « Le civilisationniste compétent en science politique sera le mieux placé pour mesurer l'impact des déterminismes culturels et identitaires sur un système politique ».

²³ François POIRIER, « Les stéréotypes » (1988) cité par Annie MERRIEN, « Objectifs, méthodes et perspectives en terminale », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p. 150.

²⁴ Jean-Pierre VAN DETH, « Pour une intégration de la civilisation à l'enseignement des langues », *Revue Russe*, N°1, 1991, [https://www.persee.fr/doc/russe_1161-0557_num_1_1_17481], p. 116

étrangère, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de la communication linguistique »²⁵. Le mot "culture" était lâché et Louis Porcher rappela que Bourdieu l'avait définie comme la capacité de faire des différences²⁶. Mais bien que l'on s'entendît pour insister sur la compétence culturelle²⁷ visée par l'enseignement de civilisation, sur le fait que langue et culture se présupposaient l'une l'autre, ceci suffisait-il à élaborer une pédagogie ?

La polysémie du terme de "culture", à l'instar de celle du terme de "civilisation", ne permit pas en effet de clarifier la situation de cette dernière. La difficulté à définir avec précision ce que l'on entendait par civilisation, le flou et le vague qui semblait caractériser la discipline, allaient rapidement lui créer quelques difficultés :

Moins bien établie que cette science pilote des sciences humaines qu'est la linguistique, la civilisation se vit d'emblée imposer la charge de la preuve de sa légitimité et sommée de produire sa justification épistémologique, d'autant plus que le terme était assez souvent utilisé pour donner une apparence de cohésion à l'addition plus ou moins disparate d'éléments d'informations sur l'Allemagne réunis dans une mosaïque²⁸.

Chez les germanistes par exemple, ce n'est qu'à la fin des années 1980 qu'une motion présentée lors du XXe Congrès de l'AGES put obtenir une majorité et demander à la Direction des enseignements supérieurs l'ajout de la mention "civilisation" à celles de « langues et littératures »²⁹. Où en sommes-nous aujourd'hui ? Quelques exemples de définitions du concept de civilisation révèlent que la difficulté n'a pu être entièrement surmontée. Ainsi, pour Anne-Marie Godé,

parler de civilisation, c'est parler d'espaces, du temps, des mentalités, c'est prendre en compte la continuité, c'est-à-dire l'histoire, et connaître les itinéraires déjà parcourus, c'est connaître l'existence d'événements, de personnages exceptionnels, ceux à qui appartiennent la durée, et c'est aussi s'interroger sur les attitudes devant la vie, la mort, la douleur, le travail, le plaisir, la famille, la religion etc. [...] [Cet enseignement] aidera l'élève à considérer la langue étrangère comme la première manifestation d'une diversité culturelle, [l'encouragera] à l'observation, à la comparaison, à la mise en questions, à l'émission d'hypothèses, à leur confirmation ou leur infirmation, à la généralisation, etc³⁰.

Pour Mathieu Bonzom, la civilisation désigne « les activités à dominante historique, sociale, et culturelle, au sein de l'enseignement et de la recherche dans les départements de langues en France »³¹.

La liste, qui paraît interminable, des savoirs et savoir-faire concernés par l'enseignement de la civilisation est bien révélatrice des difficultés à cerner cette discipline et du flou qui la

²⁵ Frédéric HARTWEG, « La civilisation allemande : Enseignement et axes de recherches, *Etudes de Linguistique Appliquée*, Vol. 47, Jul 1, 1982,

[<https://www.proquest.com/docview/1307652546/fulltext/5B132361D7AE4E77PQ/1?accountid=15483>], p. 54

²⁶ Pierre BOURDIEU, « La distinction » (1979) cité par Louis PORCHER, « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie*, Volume 108, 1994, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556_7807_1994_num_108_1_1251, p.8

²⁷ Porcher estimait que quatre paramètres devaient être pris en compte pour décrire de manière opératoire une compétence culturelle : la définition de la culture ; la distinction entre culture et cultures (c'est-à-dire qu'une culture est un ensemble d'autres cultures, de subcultures sociales, religieuses, régionales etc.) ; l'existence de médias ayant complètement transformé le paysage culturel mondial ; le métissage de toute culture. *Ibid.*, pp. 8-10.

²⁸ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 59.

²⁹ Stephan MARTENS, *op. cit.*, p. 1.

³⁰ Anne-Marie GODÉ, « Avant-propos », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p. 14.

³¹ Mathieu BONZOM, *op. cit.*, note 14 pp. 122-123.

caractérise, et que F. Hartweg avait aussi constaté dans les documents officiels³². Sans parler des problèmes de traduction de cette spécialité dans d'autres langues³³. Ainsi, les interrogations relatives à l'enseignement de la civilisation que Louis Porcher avait soulevées au milieu des années 1990 restaient toujours sans réponses³⁴ et, face à la question des besoins, très présente depuis le recentrage de la didactique des langues autour des approches communicatives, la civilisation peinait à justifier qu'elle en était un. Pour Porcher, une telle situation finirait par aboutir à « séparer enseignement de langue et enseignement de civilisation, à les considérer comme deux spécialités, deux fonctions, deux professions distinctes »³⁵. Xavier Cervantes et Muriel Pécastaing-Boissière semblent partager ce constat quand ils rappellent qu'il n'y a rien de plus « insaisissable et hybride, en effet, que cette discipline qui prétend rendre compte de tout ce qui ne relève ni de la littérature, ni de la linguistique, [et que] la civilisation est donc bien, [...], cette "science molle" tout autant qu'extensible qui accueille en son sein un peu tout et n'importe quoi »³⁶. Ceci explique le moindre prestige de cette discipline³⁷.

Malgré le flou qui subsiste, la polysémie qui caractérise le concept de civilisation et les problèmes qu'il génère, ces « définitions » ancrent la civilisation dans les sciences sociales³⁸, car

apprendre c'est intégrer des distinctions. Apprendre une culture étrangère c'est donc repérer les distinctions que cette culture opère, les classements qu'elle instaure et auxquels elle est fidèle. Connaître une culture étrangère c'est savoir faire les mêmes classements que les indigènes de cette culture, opérer la même distribution des distinctions. Cela suppose une distinction fondamentale, distinction-mère : celle qui consiste à ne pas confondre les classements de sa propre culture avec ceux de la culture-cible³⁹.

³² Notamment dans l'enseignement secondaire où l'accent était plutôt mis sur l'acquisition des quatre savoir-faire que sont « la compréhension auditive, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et l'expression orale ». L'Inspection Générale refusait selon Hartweg de pratiquer une distinction entre l'apprentissage de langue et l'initiation à la civilisation de crainte qu'une telle distinction n'impliquât la mise en œuvre d'une double didactique et une double démarche pédagogique impraticables eu égard aux contraintes horaires. Hartweg rejettait l'idée d'une immanence des contenus civilisationnels qui pourraient être enseignés de manière progressive, ce qui correspondait pour lui à du saupoudrage ne faisant que conforter les stéréotypes. Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, pp. 51-54.

³³ *Landeskunde*, *Landeswissenschaft* ou encore *Kulturwissenschaft* en allemand. *Area studies* en anglais ou des appellations insistant sur la culture (*German Culture*) ou l'aspect contemporain de l'enseignement concerné (*Spanish Culture/History and Contemporary Society*), pour ne citer que quelques exemples. Des débats ont lieu à ce sujet depuis des années, pas tant dans l'objectif de trouver la traduction la mieux appropriée, que de déterminer laquelle de ces approches correspond le mieux à celle de la civilisation.

³⁴ Louis PORCHER, *op. cit.*, p. 6. Pour n'en citer que deux : « Qu'est-il nécessaire de savoir (savoir-faire) à tel ou tel niveau en termes de compétence culturelle ? Comment définir la dimension culturelle en jeu dans toute communication langagière authentique ?

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Xavier CERVANTES, Muriel PECASTAING-BOISSIERE, « Continuité ou rupture ? », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, pp. 238-240. Pour les auteurs, il y a un écart important entre l'enseignement de la civilisation dans l'enseignement secondaire et à l'université car, dans cette dernière, l'enseignement de civilisation est dissocié de celui de la langue et érigé en discipline autonome (idem pour l'enseignement de la littérature d'ailleurs). Mais ils précisent que ce découpage est justifié car on peut estimer que les étudiants maîtrisent les règles de grammaire en entrant en première année.

³⁷ *Ibid.*, p. 242.

³⁸ A partir du milieu du XXe siècle en effet, les apports de certains courants des sciences historiques et de la sociologie, comme l'histoire des idées, des mentalités, l'histoire culturelle (avec un cursus dédié dans le monde anglo-saxon [celui des *Cultural Studies*]), ont contribué à la réintégration de la dimension culturelle dans le discours historique, sans oublier les contributions de l'ethnologie, de la sémiologie et de l'anthropologie. Louis PORCHER, *op. cit.*, p. 5.

³⁹ *Ibid.*, p. 8.

Les sciences sociales et humaines constituent aussi « le meilleur rempart contre toute tentative de réduction d'une culture à quelques phénomènes isolés. Elles permettent de dépasser le stade de la description et d'expliquer, de s'interroger sur l'identité culturelle »⁴⁰. Il s'agit là somme toute d'un consensus minimaliste sur le plan épistémologique, si l'on veut bien considérer la multitude de disciplines relevant des sciences sociales. Cette appartenance ne fournit donc pas d'armature théorique à la civilisation, ce dont certains civilisationnistes, pour qui l'objet de la civilisation suffit à fonder sa légitimité, semblent toutefois s'accorder⁴¹. Peut-être ont-ils raison.

Pourquoi enseigner la civilisation ?

Face à ces difficultés, la question des besoins devient centrale et elle détient le potentiel de sauver l'enseignement de civilisation en faisant reposer sa légitimité sur la satisfaction de ces besoins. Ceci n'est pas surprenant puisque l'émergence de la spécialité correspondait déjà à des besoins : en LLCER, on avait pris conscience que les enseignements de littérature et de linguistique ne suffisaient pas à promouvoir une connaissance suffisante de l'Autre sans le complément d'un enseignement plus orienté vers les structures politiques, sociales et économiques. En LEA, l'arrivée de nouveaux publics ne se destinant pas à une carrière d'enseignant a conforté cette tendance et contribué grandement à l'essor de la civilisation. Il s'agit donc de rappeler quels étaient ces besoins et en quoi l'enseignement de civilisation permettait d'y répondre. Or, c'est peut-être ce qu'ont négligé les civilisationnistes par le passé, comme le soulignent Karin Fischer et Sylvie Pomiès-Maréchal à propos de la Licence d'anglais. Elles estiment en effet insuffisants les efforts fournis par les civilisationnistes pour expliciter leurs objectifs au-delà de la classique « connaissance des pays et cultures des pays anglophones », un objectif déjà très ambitieux et présenté comme se suffisant à lui-même⁴². Or, une telle explicitation d'objectifs alternatifs est aujourd'hui indispensable si l'on veut contrer la subordination de l'université aux priorités économiques⁴³.

On conçoit aisément que le besoin de justification apparaisse même plus marqué dans la filière LEA eu égard à ses visées professionnalisantes. Claire Decobert par exemple, qui enseigne la civilisation espagnole en LEA et en LLCER, considère que l'on doit effectivement se poser la question de l'utilité car « la transmission des savoirs ne peut subsister sur le long terme sans se préoccuper de l'insertion professionnelle des étudiants, véritable mission pour l'université »⁴⁴. L'auteure estime que les étudiants attendent de l'université qu'elle les prépare à un métier, ce qui explique selon elle le fait qu'il y a plus d'inscrits en LEA qu'en LLCER. Pour autant, l'image des LLSH n'est pas bonne sur ce plan-là, comme l'a montré un sondage en 2010 auprès

⁴⁰ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 60.

⁴¹ Stephan MARTENS, *op. cit.*, p. 5.

⁴² Karin FISCHER, Sylvie POMIES-MARECHAL, *op. cit.*, p. 67.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Mais Claire Decobert fait bien une distinction entre la conception de l'insertion professionnelle à l'université et celle des formations dites professionnalisantes dans les IUT, les écoles de commerce ou d'ingénieurs, l'étudiant devant à l'université d'abord consolider un socle de culture générale pour entrer dans un métier et garder ensuite, face à la dévalorisation rapide des compétences techniques et professionnelles, une certaine liberté de choix au cours de sa vie professionnelle. Claire DECOBERT, « Contenus et objectifs de la mineure *L'Espagne et l'Amérique latine à travers les médias* dans les filières LEA et LLCE. De la transmission des faits de civilisation à l'acquisition d'une culture et de compétences « utiles » pour une future insertion professionnelle », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, *op. cit.*, pp. 104 et 110.

des recruteurs comme des étudiants⁴⁵. Il est toutefois permis de considérer que cette approche n'est pas la bonne en ce qui concerne le cours de civilisation qu'il ne faut en effet pas confondre avec celui des matières dites d'application ou avec les formations LEA spécialisées (par exemple Allemand/Droit) dans lesquelles la deuxième spécialité (droit) répond clairement à un objectif professionnel.

Un retour aux origines paraît indispensable pour souligner les besoins et les objectifs qui ont présidé à l'introduction d'un enseignement de civilisation et montrer combien ceux-ci n'ont rien perdu de leur actualité. Comme l'a rappelé Frédéric Hartweg à propos de la civilisation allemande, c'est depuis l'Allemagne que l'impulsion avait été donnée, suite aux réflexions nouvelles sur l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère :

La réflexion méthodologique sur l'enseignement et la recherche en civilisation allemande a très largement bénéficié, surtout depuis 1975, de la prise de conscience en RFA de la nécessité de fonder à côté de la germanistique traditionnelle une discipline différente par ses objectifs, ses contenus, ses méthodes et son public, l'allemand-langue étrangère [...] Elle a, en se dégageant de l'emprise de la philologie, cherché à se constituer sur le mode pluridisciplinaire en faisant une place de choix à la civilisation [...]. [Cet] incontestable regain d'intérêt [...] a permis de renouer avec une tradition ancienne de la germanistique française qui avait été oblitée par d'autres courants pendant quelques décennies [et de se libérer d'] une fréquentation quasi exclusive des grands monuments littéraires [qui] dispensait d'une confrontation trop douloureuse avec la barbarie nationale-socialiste⁴⁶.

Ce dernier point faisait déjà entrevoir un objectif « supérieur » de l'enseignement de civilisation : il permettait une confrontation avec l'histoire allant au-delà de celle proposée par les sciences littéraires, en contextualisant de manière beaucoup plus large, c'est-à-dire en prenant en compte les contextes non seulement historiques, mais aussi politiques, économiques et sociaux caractéristiques d'une approche globale. Après la guerre, le processus de construction européenne a fourni un nouvel enjeu et l'enseignement de civilisation allemande a pu s'inscrire dans cette dynamique et contribuer au rapprochement souhaité entre la France et l'Allemagne en permettant une meilleure connaissance de ce voisin après une déflagration mondiale. Cette perspective pourrait paraître spécifique à la civilisation allemande, mais il n'en est rien : Jean-Pierre van Deth dressait le même constat concernant le russe car les enseignants de civilisation russe et allemande devaient « redresser, dans l'esprit de leurs élèves, l'image de peuples dont la politique a trop longtemps masqué l'être profond »⁴⁷. Et il soulignait lui aussi le contexte de la construction européenne et le choix du plurilinguisme qui imposaient aux Européens que l'enseignement des langues ne réponde pas seulement à l'objectif de permettre certains échanges, mais, au-delà, celui « d'ancrer leur unité sur une connaissance approfondie des uns par les autres »⁴⁸. Plus récemment, Aránzazu Sarría Buil a rappelé le rôle des hispanistes civilisationnistes français dans l'ouverture de la recherche historique espagnole, muselée par le franquisme, à l'histoire du temps présent⁴⁹. Certains chercheurs assimilent l'enseignement de civilisation à une éducation à la citoyenneté et à la liberté contribuant à former des citoyens critiques et non des sujets car « celui qui est appelé à découvrir une culture étrangère [...] , s'engage dans une redéfinition de l'identité maternelle, induite elle-même par

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, pp. 50, 58 et 60-61.

⁴⁷ Jean-Pierre VAN DETH, *op. cit.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Tristan COIGNARD, Aránzazu SARRÍA BUIL, « Penser le bilan et le devenir de l'histoire du temps présent. Une approche des pratiques en études germaniques et dans l'hispanisme en France », *Historiografías, Revista de historia y teoría*, 21 (enero-junio, 2021), [<https://hal.science/hal-04705218>] ,p. 58

la mise en relation des deux cultures. Dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit »⁵⁰. On s'enrichit par la découverte de l'Autre. L'enseignement de civilisation doit en effet permettre « d'explorer les différentes composantes entrant dans la structuration de "réalités étrangères" dont la méconnaissance peut entraîner une adhésion ou un rejet. La découverte d'un ailleurs se fait de plus en plus confuse, dans la mesure où les repères, naguère relativement distincts, sont de plus en plus brouillés par la propagation d'une culture globale, mondialisée, multiculturelle »⁵¹.

La poursuite de ces objectifs « supérieurs » dans l'enseignement des langues vivantes n'a pu cependant être menée à bien qu'après la correction d'un certain nombre de déficits. Pour l'allemand par exemple et en particulier

l'enseignement de la civilisation allemande dans l'enseignement secondaire français, un premier travail de recherche avait été publié en 1979 et avait porté sur la représentation de ce pays dans les manuels scolaires. Ses conclusions avaient été sévères et pouvaient se résumer à l'impression que les auteurs desdits manuels ne connaissaient pas l'Allemagne et les chercheurs avaient suggéré la constitution à l'avenir d'équipes interdisciplinaires⁵².

En outre, comme l'avait souligné Henri Ménudier en 1977, la place importante accordée à la Seconde Guerre mondiale (films de guerre) dans l'image que la télévision renvoyait de l'Allemagne rendait indispensable l'enseignement de contenus civilisationnels à un âge précoce⁵³. Selon F. Hartweg : « L'école ne peut rester indifférente à cet environnement. Elle doit en tenir compte et contribuer à surmonter ces visions simplistes en favorisant la prise de contact avec la civilisation allemande »⁵⁴.

A l'université, c'est en effet dans les années soixante que quelques universitaires favorisèrent le regain d'intérêt pour la civilisation grâce à l'émergence de nouveaux cursus universitaires ne conduisant pas nécessairement à l'enseignement. Les années soixante-dix furent celles de l'essor de la civilisation dans l'enseignement des langues étrangères en France et, rapidement, les champs disciplinaires concernés dépassèrent celui des sciences historiques. Daniel Toudic rappelle que c'est l'arrêté du 9 avril 1997 sur le nouveau DEUG Lettres et Langues qui fit ensuite toute sa place à l'enseignement de la civilisation, aussi bien en LCE⁵⁵ qu'en LEA, sans procéder d'ailleurs à une distinction de cet enseignement entre les deux filières⁵⁶. Comme il a été dit plus haut, cette évolution fut aussi encouragée par l'ouverture de l'université à la fois à un public nouveau et plus nombreux, mais aussi au monde contemporain. L'université s'est diversifiée et la civilisation en a profité⁵⁷. La création de nouvelles filières à finalité professionnelle, comme celle de Langues Etrangères Appliquées, fournit même une justification supplémentaire à l'enseignement de la civilisation car cette dernière représentait le dernier rempart évitant que l'apprentissage linguistique ne se voie « dégradé en un processus

⁵⁰ Serge SIBEL, « Découvrir la civilisation anglophone et éduquer à la citoyenneté », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, pp. 24-26.

⁵¹ Renée DICKASON, Xavier CERVANTES, « Introduction », *Ibid.*, p. 19.

⁵² Jean-Pierre VAN DETH, *op. cit.*

⁵³ Henri MENUDIER cité par Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 56.

⁵⁴ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 57.

⁵⁵ Suite à la réforme du baccalauréat et l'introduction de la spécialité LLCER en 2019, l'intitulé de la Licence universitaire de Langues et Civilisations Etrangères (LCE) changea lui aussi et s'aligna sur cette nouvelle appellation.

⁵⁶ Daniel TOUDIC, « La spécificité LEA », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p. 2 53.

⁵⁷ Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 59.

technologique entièrement déterminé par la perspective professionnelle »⁵⁸. Daniel Toudic rappelle la révolution que représenta la création de la filière LEA :

Tous les pionniers de la filière Langues Etrangères Appliquées se souviennent encore de cette époque lointaine où l'étude des faits et des tendances économiques et sociales du monde anglo-saxon passait pour une audace révolutionnaire dans le monde conservateur des études universitaires de langues. [A un tel point que] l'enseignement de la civilisation, par opposition à l'étude de l'arrière-plan culturel et social des textes littéraires a pu ainsi tenir lieu pendant quelques années de domaine de spécialisation de la formation LEA⁵⁹.

On voit que l'enseignement de la civilisation répond à de multiples besoins dont la plupart ne sont pas de nature linguistique *stricto sensu*, comme la nécessité de former des citoyens du monde, d'éduquer à la citoyenneté, de s'adapter à un public universitaire ne se destinant pas à une carrière d'enseignement, de comprendre qui sont réellement les autres peuples etc. Cet enseignement de civilisation a suscité un réel engouement dû à la prise de conscience de la nécessité « d'enseigner le pays derrière la langue » dans des contextes particuliers. Comme l'avait souligné Louis Porcher, l'enseignement de civilisation était l'aspect le plus complexe et le moins abouti de la didactique des langues étrangères, mais celui dont l'enjeu était le plus grand :

En effet, au-delà des aspects purement instrumentaux [...], la didactique se doit de réfléchir aux problèmes autrement plus graves, des héritages et des partages culturels, de la transmission des cultures, bref de ce que nous laisserons à ceux auxquels nous sommes contraints « d'adresser notre testament⁶⁰.

Ces arguments suffisent-ils aujourd'hui à pérenniser cet enseignement ? Il est possible d'en douter. D'abord peut-être parce que certains d'entre eux ne convainquent plus : La construction européenne a montré quelques signes de faiblesse ces dernières années ; les peuples se font toujours la guerre et celle-ci est même de retour sur le sol européen. Les crises économiques et financières menacent aussi de réduire les offres d'enseignement aux disciplines présentant une utilité pour le marché, l'utilitarisme évoqué plus haut.

Face à ce nouveau défi, le civilisationniste doit entrer dans le jeu utilitariste et montrer combien l'enseignement de civilisation participe, au même titre que le cours de langue *stricto sensu*, à la formation linguistique à visée professionnelle (marchande). La démarche est loin d'être évidente, car beaucoup de non-linguistes (qui sont souvent aussi les décideurs) auront du mal à comprendre en quoi enseigner certains contenus civilisationnels est indispensable à l'apprentissage linguistique. Ils ne réalisent pas toujours à quel point « un système linguistique se fonde sur une vision du monde et est à l'origine une façon d'appréhender ce dernier et d'en organiser le foisonnement »⁶¹. L'enseignement de civilisation permet aussi de réduire l'artificialité en matière d'apprentissage de langues étrangères pour « apprendre autre chose que la langue lors d'une activité dans la langue, ce qui au fond s'apparente à un processus naturel d'acquisition du savoir. Un enfant ne distingue pas, dans sa propre langue, contenu et véhicule du savoir »⁶². Bref, il s'agit d'insister davantage sur l'incidence qu'a une vision du monde sur les modalités d'expression d'un peuple ou, à l'inverse, sur ce que nous apprennent

⁵⁸ *Ibid.*, p.60. Mais c'était en fait les études germaniques dans leur ensemble qui trouvaient une nouvelle légitimité puisque « l'enseignement de la civilisation élargissait et actualisait la compétence du germaniste ».

⁵⁹ Daniel TOUDIC, *op. cit.*, p. 253.

⁶⁰ Louis PORCHER, *op. cit.*, p. 12.

⁶¹ Renée DICKASON, Xavier CERVANTES, « Introduction », *op. cit.*, p. 17.

⁶² Jean-Luc BRETON, Emmanuelle DEBRIX, « L'ouverture sur la culture en section européenne », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p. 168.

les modalités d'expression d'un peuple sur sa vision du monde. Anne-Marie Godé rappelle en effet :

qu'on ne parle pas comme on veut, que les contraintes linguistiques ne sont pas seules à peser sur l'emploi d'une langue et [qu']il en est d'autres, d'ordre social, liées au niveau de langue qu'impose la nature des relations entre les personnes, mais [qu']il en est d'autres encore, plus profondes, voire inconscientes chez un locuteur natif, liées au complexe d'idées et de croyances héritées de l'histoire, qui ont contribué à créer une vision du monde, une culture propres à une société donnée⁶³.

Un peu dans la même veine, d'autres chercheurs soulignent que « la maîtrise de la langue complexe et nuancée ne peut être atteinte que si les repères culturels sont identifiés, pesés, manipulés et intégrés à la connaissance et à la réflexion de l'élève »⁶⁴. Ce serait en effet une grave erreur de croire que la compréhension d'un document en langue étrangère ne pose que des problèmes d'ordre lexical alors que les exemples sont nombreux de supports incompréhensibles si l'on ne dispose pas des outils civilisationnels ou culturels. « Ne pas les posséder rend impossible non seulement la compréhension de références ou d'allusions, mais aussi tout simplement la compréhension des mots eux-mêmes »⁶⁵. Claire Decobert, qui semble pourtant plaider pour une prise en compte des objectifs professionnels dans l'enseignement de civilisation en LEA⁶⁶, rappelle que parler une langue est indispensable mais insuffisant, même pour répondre aux objectifs financiers de réduction des coûts de transactions ou d'amortissement du choc résultant des différences culturelles au cours de ces transactions : « Les étudiants doivent être au fait des traits culturels des pays étudiés, des différents problèmes, des polémiques politiques, des mouvements sociaux, etc. »⁶⁷.

Il y a donc bien tout de même un aspect utilitaire à l'objectif culturel car la « maîtrise de la communication en langue étrangère suppose la compréhension des implicites de la symbolique, des références sur le pays concerné, seuls susceptibles de conférer et un sens complet et une réelle adéquation d'emploi aux tournures de la langue »⁶⁸. A côté de cet aspect utilitaire de l'objectif culturel, il y a également « une dimension formatrice qui donne accès à la connaissance anthropologique de peuples ancrés dans l'espace et le temps, ayant forgé leur spécificité autour de telle ou telle vision du monde liée précisément à la langue concernée »⁶⁹. La langue « rend compte de l'expérience de façon spécifique, proposant un découpage de la réalité qui lui est propre, une vision du monde : tout ce qui exprime cette identité est culturel »⁷⁰. Tous ces besoins ont l'interculturalité comme dénominateur commun. Des études ont d'ailleurs montré l'importance d'une préparation interculturelle avant une mobilité internationale ainsi que le malaise ressenti par les expatriés et leurs accompagnants n'en ayant pas bénéficié⁷¹. En 2004, une étude du Haut conseil culturel franco-allemand auprès de salariés

⁶³ Anne-Marie GODE, *op. cit.*, p. 13.

⁶⁴ Michel STAUB, Paul ARTHAUD et Gabrielle GENOT, « Mettre en réseaux pour intégrer », dans Renée DICKASON, *op. cit.*, p. 54.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 57.

⁶⁶ Claire Decobert propose de ne pas opposer la transmission de savoirs et savoir-faire et de donner aux humanités un caractère professionnalisant. Charge aux enseignants-chercheurs de parvenir à une conciliation entre l'héritage des humanités et les attentes de la société. Claire DECOBERT, *op. cit.*, p. 114.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 105.

⁶⁸ Danielle BAILLY, « Didactique de l'anglais. Propositions pour un programme de seconde GTD » (1996) citée par Annie MERRIEN, *op. cit.*, p. 149.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ Serge SIBEL, *op. cit.*, p. 32.

⁷¹ Geneviève GUETEMME, « Culture étrangère et mobilité professionnelle », dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT, Mathieu BONZOM, *op. cit.*, pp.75-88.

de grands groupes français et allemands révéla elle aussi que le manque de capacités interculturelles était autant responsable des difficultés à décrypter la culture du pays voisin, que l'insuffisance de compétences linguistiques⁷².

Conclusion

On ne peut pas, par conséquent, dissocier l'objectif didactique d'acquisition d'une compétence langagière en langue étrangère de la mission d'éducation. Comme le souligne Marie-France Mailhos, l'enseignement des langues étrangères poursuit trois objectifs qu'il convient de combiner : communicationnel, culturel et conceptuel. Le second relève de l'enseignement de civilisation, mais le premier aussi puisque cet enseignement est dispensé dans la langue étrangère⁷³. Exprimé en compétences, l'acte pédagogique dans le domaine des langues étrangères consiste dans la transmission de trois d'entre elles : la compétence passive (savoir), la compétence active (savoir-faire) et la compétence comportementale (savoir-être)⁷⁴. Daniel Toudic a très bien explicité comment s'articulent ces compétences dans le cadre de l'enseignement de civilisation en LEA :

Comme tout enseignement universitaire, il passe d'abord par la transmission d'un savoir : celui qui constitue la connaissance d'une société contemporaine dans ses dimensions politiques, économiques et sociales. Mais ce savoir doit s'enrichir précisément de la dimension plurielle de la formation en s'appuyant à la fois sur la culture politique et économique qui fait sa spécificité et sur la connaissance des civilisations propres aux autres aires linguistiques étudiées. Le processus d'acquisition de ce savoir doit aussi exploiter pleinement les savoir-faire qui font la force et la particularité de la formation [...] En devenant ainsi un espace de mobilisation de l'ensemble des connaissances et des compétences de la filière, l'enseignement des civilisations étrangères peut retrouver toute sa justification dans une formation professionnalisante⁷⁵.

L'université ne peut certes ignorer les besoins de l'économie, ni des étudiants en matière d'insertion professionnelle, mais, d'après Geneviève Azam, « ce qui est inacceptable c'est que la compétitivité devienne le principe fondateur de l'éducation »⁷⁶. Ne faut-il pas plutôt rappeler, avec Jean-Marc Defays, que « langues sans cultures ne valent guère mieux que science sans conscience »⁷⁷ et, avec Jean-Pierre van Deth, qu'« enseigner une langue sans chercher, d'un même mouvement, à faire découvrir les peuples qui la parlent, est un appauvrissement de la fonction pédagogique »⁷⁸. Le civilisationniste est un passeur de cultures dont le rôle reste primordial dans toutes les filières de langues vivantes, y compris en LEA si l'on veut éviter la transformation de la filière en école de langues ou de commerce.

⁷² Sondage cité par Stephan MARTENS, *op. cit.*, p. 13.

⁷³ Marie-France MAILHOS, *op. cit.*, p. 89.

⁷⁴ Antoine BECK, « Les manuels scolaires : Problèmes des contenus » (1977) cité par Frédéric HARTWEG, *op. cit.*, p. 55.

⁷⁵ Daniel TOUDIC, *op. cit.*, p. 276.

⁷⁶ Geneviève AZAM, « La formation en question » (2004) citée par Karin FISCHER, Sylvie POMIES-MARECHAL, *op. cit.*, note 13 p. 53.

⁷⁷ Jean-Marc DEFAYS, « Les centres de langues universitaires à la croisée des chemins, face à la globalisation » (2013) cité par Karin FISCHER, Sylvie POMIES-MARECHAL, *ibid.*

⁷⁸ Jean-Pierre VAN DETH, *op. cit.*

Bibliographie

BAUER, Sylvie, « Politique et pratique de la littérature à l'Université » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020, pp. 39-49.

BONZOM, Mathieu, « Points de vue situés, langue-culture, et utilité des humanités. Enseigner l'analyse de documents en études nord-américaines avec Howard Zinn » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020, pp. 117-144.

BRETON, Jean-Luc et Emmanuelle DEBRIX, « L'ouverture sur la culture en section européenne » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 167-172.

CERVANTES, Xavier et Muriel PECASTAING-BOISSIERE, « Continuité ou rupture ? » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 237-251.

COIGNARD, Tristan et Aránzazu SARRÍA BUIL, « Penser le bilan et le devenir de l'histoire du temps présent. Une approche des pratiques en études germaniques et dans l'hispanisme en France », *Historiografías, Revista de historia y teoría*, 21 (enero-junio, 2021), pp. 40-72, [<https://hal.science/hal-04705218/>].

DEBOUZY, Marianne, « Introduction : les études de civilisation en débat », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, pp. 3-12, [https://www.persee.fr/doc/rfea_0397-7870_2000_num_83_1_1790].

DECOBERT, Claire, « Contenus et objectifs de la mineure *L'Espagne et l'Amérique latine à travers les médias* dans les filières LEA et LLCE. De la transmission des faits de civilisation à l'acquisition d'une culture et de compétences « utiles » pour une future insertion professionnelle » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020, pp. 101-115.

DICKASON, Renée, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998.

DOMON, Hélène, « Citoyens du monde. Sentiers vers l'écocitoyenneté dans l'enseignement supérieur » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses Universitaires de Rennes, 2020, pp. 265-287.

FISCHER, Karin et Sylvie POMIES-MARECHAL, « Licences LLCER-Anglais et transmission des cultures et civilisations anglophones. Enjeux et objectifs dans l'université française » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses Universitaires de Rennes, 2020, pp. 51-69.

GODÉ, Anne-Marie, « Avant-propos » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 13-15.

GUERLAIN, Pierre, « Malaise dans la civilisation ? Les études américaines en France », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, pp. 28-46, [<https://doi.org/10.3406/rfea.2000.1792>].

GUETEMME, Geneviève, « Culture étrangère et mobilité professionnelle » dans Thomas PUGHE, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020, pp. 75-88.

HARTWEG, Frédéric, « La civilisation allemande : Enseignement et axes de recherches », *Etudes de Linguistique Appliquée*, Vol. 47, Jul 1, 1982, pp. 50-64, [<https://www.proquest.com/docview/1307652546/fulltext/5B132361D7AE4E77PQ/1?accoun tid=15483>].

MAILHOS, Marie-France, « De l'exploitation de documents pédagogiques à un objectif de formation » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 87-104.

MARTENS, Stephan, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France : ingénierie et atouts », *Visions franco-allemandes* n°8, Comité d'études des relations franco-allemandes (Cerfa), Juillet 2006.

MERRIEN, Annie, « Objectifs, méthodes et perspectives en terminale » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 149-166.

PORCHER, Louis, « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie*, volume 108, 1994, pp. 5-12, [https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1251].

PUGHE, Thomas, Karin FISCHER, Claire DECOBERT et Mathieu BONZOM, (dir.), *Recherche et transmission des cultures étrangères – Quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?* Presses universitaires de Rennes, 2020.

ROSSIGNOL, Marie-Jeanne, « Quelle(s) discipline(s) pour la civilisation ? », *Revue Française d'Etudes Américaines*, N°83, janvier 2000, pp. 13-27, [<https://doi.org/10.3406/rfea.2000.1791>].

SIBEL, Serge, « Découvrir la civilisation anglophone et éduquer à la citoyenneté » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 23-39.

STAUB, Michel, Paul ARTHAUD et Gabrielle GENOT, « Mettre en réseaux pour intégrer » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 53-76.

TOUDIC, Daniel, « La spécificité LEA » dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones. Définitions, méthodes, expériences*, Presses Universitaires de Rennes, 1998, pp. 253-276.

VAN DETH, Jean-Pierre, « Pour une intégration de la civilisation à l'enseignement des langues », *Revue Russe* n°1, 1991, pp. 111-122, [https://www.persee.fr/doc/russe_1161-0557_num_1_1_1748].

Valeur ajoutée de la civilisation en LEA : regards croisés

Myriam RENAUDOT

Université de Lorraine, CERCLE

myriam.benaudot@univ-lorraine.fr

Vanessa BOULLET

Université de Lorraine, IDEA

Numéro Orcid : 0000-0002-1832-6506

vanessa.boulet@univ-lorraine.fr

Résumé

Cet article propose une réflexion croisée sur la valeur ajoutée de l'enseignement de la civilisation au sein de la filière Langues Étrangères Appliquées (LEA), en s'appuyant sur une comparaison entre deux aires linguistiques et culturelles : anglophone et germanophone. Afin de mettre en lumière l'apport spécifique de cette discipline en LEA, une étude empirique a été conduite à partir de l'analyse de la maquette de la licence LEA parcours Anglais-Allemand de l'Université de Lorraine, site de Nancy. Cette démarche a été complétée par une enquête menée auprès des étudiants de Master ainsi que de jeunes diplômés aujourd'hui insérés dans le monde professionnel, notamment à l'international. En croisant les regards des enseignantes-chercheuses avec ceux des étudiants en cours de formation de Master et des jeunes professionnels, cette double approche permet de montrer que la civilisation, loin d'être un simple complément culturel, permet de développer des compétences analytiques, interculturelles et comparatistes, directement mobilisables dans la vie professionnelle des diplômés en LEA.

Mots-clés : LEA, civilisation, études anglophones, études germaniques

Abstract

This paper explores the added value of teaching civilisation in the Applied Foreign Languages (LEA) programme, based on comparing two linguistic and cultural areas: English studies and German studies. To shed light on the specific contributions of this discipline in LEA, two studies were carried out: the first one involved an analysis of the syllabus of the English-German LEA degree course at the University of Lorraine in Nancy. The second study consisted in a survey among current LEA Master's students and recent and older postgraduates, some of whom are now working abroad. By combining the lecturers' views with those of current students and young professionals, this dual approach reveals that civilisation, far from being a mere cultural course, enables students to develop analytical, intercultural, and comparative skills that are directly useful in the professional lives of LEA graduates.

Keywords: Applied Foreign Languages, civilisation, English studies, German studies

Introduction

L'appel à communications lancé en 2023 par les collègues des Universités de Caen et de Rouen dans le cadre d'une journée d'étude intitulée « Quelle place pour l'enseignement de la civilisation dans la filière LEA ? » organisée à l'Université de Rouen a été l'occasion de s'interroger sur les enjeux et la plus-value de l'enseignement de la civilisation dans la filière des Langues Etrangères Appliquées (LEA), une formation universitaire professionnalisaante et résolument tournée vers l'international.

La civilisation a déjà fait l'objet de nombreuses recherches en France, tant sur le plan de sa définition et de ses contours disciplinaires¹, que de ses spécificités par rapport aux autres sciences humaines et sociales², ou encore de son enseignement auprès de divers publics étudiants³ ou de son évolution⁴. Ces recherches se concentrent essentiellement sur une aire culturelle et linguistique particulière : on parlera de la civilisation dans les études anglophones, dans les études germaniques, ou encore dans les études hispanophones⁵. Les approches comparatistes sont plus rares et relèvent soit du cadre plus traditionnel des études franco-allemandes⁶, soit d'une même aire culturelle et linguistique : la civilisation germanophone dans les études germaniques en France et dans les *German studies* aux Etats-Unis⁷.

Comme de nombreux collègues de la 11e et 12e section du Conseil National des Universités ont déjà tenté de définir la civilisation, l'usage de ce terme ne sera pas débattu ici⁸, même si son utilisation est remise en question par certains chercheurs qui vont jusqu'à expliquer « pourquoi le mot 'civilisation' ne convient plus en langues étrangères »⁹. Bien que les limites et les tensions que cristallise ce terme soient connues, notamment dans un contexte international où il s'agit de se définir par rapport aux homologues anglais, américains ou allemands, le choix a été fait de le conserver, non seulement parce qu'il demeure celui utilisé

¹ Voir entre autres : Pierre GUERLAIN, « Malaise dans la civilisation ? Les études américaines en France », *Revue Française d'Etudes Américaines*, n°83, Civilisation américaine : problématiques et questionnaires, janvier 2000, pp. 28-46. Gilles LEYDIER, *Babel, La civilisation : objet, enjeux, méthodes*, n°9, 2004, Université du Sud-Toulon-Var. Stephan MARTENS, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France : ingénierie et atouts », *Visions franco-allemandes*, n°8, Juillet 2006, IFRI, p. 3. Hans-Jürgen LÜSEBRINK et Jérôme VAILLANT, (dir.), *Civilisation allemande / Landes-Kulturwissenschaften Deutschlands. Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche / Bilanz und Perspektiven in Lehre und Forschung*, Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2013.

² Nathalie CARON et Caroline ROLLAND-DIAMOND, « Des sciences sociales en filière LLCER ou pourquoi le mot « civilisation » ne convient plus en études étrangères », *The Conversation*, 26 aout 2018, [<https://theconversation.com/des-sciences-sociales-en-filiere-lincer-ou-pourquoi-le-mot-civilisation-ne-convient-plus-en-etudes-etrangeres-94061>]. Vanessa BOULLET, « La civilisation économique : interdisciplinarité exemplaire ou limite de l'interdisciplinarité ? », *Revue Française de Civilisation Britannique*, XXIV-1, 2019, [<https://doi.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/rfcb.2917>].

³ Serge, GOUAZÉ, « Quelle civilisation allemande pour quels étudiants ? », dans Hans-Jürgen LÜSEBRINK, Jérôme VAILLANT, *op. cit.*, pp. 181-192.

⁴ Camille MARTINERIE, « Pour un rééquilibrage Nord-Sud en études civilisationnelles : réflexion au prisme de la réception du postcolonialisme en France », *FLAMME*, n°2, Équilibre(s) en études civilisationnelles 2024, [<https://www.unilim.fr/flamme/14151>].

⁵ Jean-Frédéric SCHAUB, « La civilisation de l'hispanisme français », *HispanismeS*, n°23, 2024, [<http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/hispanismes/20328>].

⁶ Hans-Jürgen LÜSEBRINK, et Jérôme VAILLANT, *op. cit.*

⁷ Stephan MARTENS, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France », *op. cit.*, p. 3.

⁸ Pour une comparaison entre la civilisation en tant que champ disciplinaire et les *studies* héritées des formations anglophones, voir Vanessa BOULLET, *op. cit.*

⁹ Voir l'article plaidoyer de Nathalie CARON et Caroline ROLLAND-DIAMOND, *op. cit.*

dans la maquette de la Licence LEA de Nancy, mais aussi parce que c'est un terme désormais institutionnalisé dans le contexte universitaire français et « inclusif »¹⁰ : il permet aux chercheurs d'orientation politique, historique, économique, philosophique, etc. de s'y reconnaître. Ainsi, la définition retenue est celle qu'en donne le germaniste civilisationniste Stephan Martens :

La démarche décrite en France sous le nom de civilisation consiste à analyser la réalité d'une aire linguistique donnée, de [sic] l'expliquer et de [sic] la comprendre en usant d'une méthodologie pluridisciplinaire, fondée pour l'essentiel sur l'approche pratiquée par les sciences humaines et sociales. La spécialité du civilisationniste est justement sa pluridisciplinarité et sa logique de transversalité, qui, combinées à un rapport particulier à la langue, produisent un regard unique sur l'aire d'étude¹¹.

L'originalité de l'approche de cet article réside dans les regards croisés portés sur la civilisation dans la filière LEA à travers deux aires linguistiques et culturelles : cette perspective comparative entre la civilisation anglophone et la civilisation germanophone constitue le fil conducteur de la démarche. Elle permet de décenter la réflexion sur la civilisation et de la mettre en résonance avec l'ADN même de la formation LEA, intrinsèquement multilingue et multiculturelle, voire même de tendre vers la civilisation comparée. Au regard croisé « anglais-allemand » sur l'enseignement de la civilisation en LEA s'ajoute le point de vue d'étudiants et anciens étudiants¹² sur cet enseignement et son utilité dans la vie professionnelle, qui vient compléter et nuancer la réflexion. L'analyse d'un questionnaire adressé à d'anciens étudiants de Licence et Master LEA Anglais-Allemand de Nancy portant sur la civilisation permet de croiser la vue « d'en haut », celle d'enseignantes-chercheuses, avec une vue « par le bas », ancrée dans les expériences concrètes de celles et ceux qui ont suivi ces enseignements et qui ont réalisé des stages ou ont intégré le monde professionnel.

Pour montrer la valeur ajoutée de la civilisation en filière LEA, l'analyse s'attachera, dans un premier temps, à retracer l'évolution de cette discipline dans les études anglophones et germaniques ainsi qu'à examiner les perspectives offertes par les évolutions récentes. Puis, l'étude se concentrera sur un cas empirique : la civilisation telle qu'elle est enseignée en Licence LEA parcours Anglais-Allemand de l'Université de Lorraine, site de Nancy, par des enseignantes-chercheuses de civilisation irlandaise à orientation socio-économique et de civilisation allemande à orientation politico-historique. Enfin, les résultats de l'enquête menée auprès d'étudiants et anciens étudiants seront étudiés de manière à analyser la place de la civilisation dans la filière LEA à l'aune des expériences et perceptions de jeunes diplômés en Licence ou Master LEA, en train d'entrer ou entrés dans le monde du travail à l'international. Même si l'étude de cas se limite pour les besoins de l'article à l'exemple de l'Université de Lorraine, site de Nancy et si l'échantillon d'anciens étudiants ne constitue pas un groupe représentatif, l'analyse qualitative permet néanmoins de dégager des tendances significatives sur l'apport de la civilisation en LEA.

¹⁰ Romain GARBAYE et Gilles LEYDIER, « Civilisation et interdisciplinarité : Un entretien avec Jean-Paul Revauger », *Revue Française de Civilisation Britannique*, XXIV-1, 2019, p. 4.

¹¹ Stephan MARTENS, « Décloisonnement académique et études européennes. Vers une dimension renouvelée de l'enseignement et de la recherche en civilisation allemande contemporaine » dans Hans-Jürgen LÜSEBRINK, Jérôme VAILLANT, *op. cit.* p. 40.

¹² Dans ce texte, les appellations au masculin générique désignent des personnes indépendamment de leur genre.

La civilisation dans les études de langues étrangères : état des lieux et perspectives

Pour appréhender pleinement la place actuelle de la civilisation dans les études de langues étrangères, et tout particulièrement en LEA, il est essentiel d'en retracer l'histoire, et d'en éclairer les soubassements disciplinaires. Une analyse comparée des traditions dans les études anglophones et germaniques françaises permet de mettre en évidence des temporalités et des approches sensiblement distinctes, façonnées par des contextes historiques, culturels et institutionnels propres.

Une tradition ancienne dans les études germaniques françaises

Dans le champ des études germaniques, ce sont les pères fondateurs de la germanistique française eux-mêmes qui sont considérés comme les premiers spécialistes de civilisation germanophone au début du XXe siècle. La thèse d'État de Charles Andler portant sur les origines du socialisme d'État en Allemagne, soutenue en 1897, est caractérisée par les germanistes de première thèse française de civilisation allemande¹³. La « civilisation allemande » est intégrée au programme de l'agrégation dès 1900, ce qui montre sa reconnaissance comme champ disciplinaire.

Figures majeures de l'entre-deux-guerres, Henri Lichtenberger et Edmond Vermeil, autres pères fondateurs de la germanistique française, poursuivent cette orientation. C'est l'expérience de la Première Guerre mondiale qui a poussé Henri Lichtenberger à s'orienter vers la civilisation et les relations actives avec l'Allemagne d'après-guerre¹⁴. Quant à Edmond Vermeil, élève de Charles Andler, il a consacré l'essentiel de ses travaux à la vie politique allemande¹⁵. L'orientation de la germanistique française vers l'étude de la civilisation s'explique donc par le contexte historique et politique de l'époque, entre fascination et méfiance envers l'Allemagne¹⁶. La civilisation se constitue alors comme « une science appliquée à usage politique »¹⁷. L'activité du germaniste était ainsi pensée comme médiation entre les deux pays : il était nécessaire de connaître l'Autre-ennemi, au moment des conflits armés entre les deux pays, mais aussi l'Autre-ami, permettant une réconciliation après la Seconde Guerre mondiale.

Enfin, dans le sillage des bouleversements intellectuels des années 1960, le germaniste Pierre Bertaix a contribué à établir la civilisation comme troisième pilier de la germanistique française à côté de la littérature et de la linguistique. À partir de 1967, il affirme la nécessité d'une approche de la civilisation orientée vers les réalités contemporaines, avec une volonté

¹³ Jacques GRANDJONC, « Quelques réflexions sur ce que les germanistes français nomment « Civilisation allemande » », *Allemagnes d'aujourd'hui*, n°104, avril-juin 1988, p. 106, [<https://doi.org/10.3406/alauj.1988.3511>].

¹⁴ Hans Manfred BOCK, « Henri Lichtenberger, père fondateur de la germanistique française et médiateur entre la France et l'Allemagne » dans Michel ESPAGNE et Michael WERNER, (dir.), *Les études germaniques en France (1900-1970)*, Paris : CNRS Editions, 1994, pp. 155-169, ici p. 161.

¹⁵ Pascale GRUSON, « Edmond Vermeil (1878-1964) » dans Michel ESPAGNE et Michael WERNER, *op. cit.*, p. 176.

¹⁶ Stephan MARTENS, « Décloisonnement académique et études européennes » *op. cit.*, pp. 39-40.

¹⁷ *Ibid.*

d'approfondissement de l'actualité allemande sociale, politique et économique, approche qui devait faciliter le regard vers l'avenir¹⁸.

Une émergence plus tardive dans les études anglophones

Du côté des études anglophones, la reconnaissance de la civilisation comme champ d'étude est plus tardive et se fait au travers d'un dialogue avec d'autres disciplines.

Pour l'angliciste Gilles Leydier, qui a dirigé en 2004 un ouvrage collectif consacré à la civilisation qui fait référence, sont considérées comme pionnières en civilisation anglophone des œuvres écrites dans les années 1920-1930 par des spécialistes « extérieurs aux ‘études anglaises’ »¹⁹, à savoir Elie Halévy, spécialiste de philosophie politique, André Philip, dans le domaine de l'histoire sociale, ainsi qu'André Siegfried en science politique²⁰.

Mais, selon Leydier, il faut attendre la fin des années 1960 et le travail pionnier de Monica Charlot pour voir s'affirmer une véritable « renaissance » de la civilisation au sein des études anglophones²¹. Sa thèse d'État, soutenue en 1971, traitant des élections législatives britanniques de 1930 à 1970, est considérée comme « la première thèse de civilisation britannique à proprement parler »²². Elle y propose une analyse des pratiques politiques et électorales britanniques, ouvrant ainsi la voie à une approche contextualisée de la culture politique britannique. Ainsi, sa thèse a joué un rôle déterminant dans l'institutionnalisation des études de civilisation britannique en France, tant au niveau de la recherche, que des enseignements et jusque dans les concours²³: en 1977, elle obtient la création d'une option civilisation à l'agrégation²⁴.

La reconnaissance universitaire de la civilisation américaine suit une chronologie comparable. Si dès 1918, l'angliciste Charles Cestre occupe une chaire de littérature et de civilisation américaines à la Sorbonne ou si le littéraire Bernard Faÿ obtient la chaire de civilisation américaine au Collège de France en 1933, c'est avant tout en tant que littéraires, fondateurs des études américaines en France, qu'ils sont identifiés²⁵. Ce n'est véritablement qu'à partir de 1967, avec la création de la première chaire d'histoire des États-Unis à la Sorbonne que la

¹⁸ Ulrich PFEIL, « Deutsche Zeitgeschichte und civilisation allemande : Möglichkeiten und Grenzen eines *regard croisé* », dans Hans-Jürgen LÜSEBRINK, Jérôme VAILLANT, *op. cit.*, pp. 105-106. Chryssoula, KAMBAS, « La famille Bertaux », dans Michel ESPAGNE et Michael WERNER, *op. cit.*, pp. 207-209.

¹⁹ Gilles LEYDIER, « Introduction: the Jack of all trades, the master of one », dans Gilles LEYDIER, *op. cit.*, p. 11.

²⁰ INSTITUT DES AMÉRIQUES, *Les Etudes sur les Amériques en France, Livre blanc du GIS*, janvier 2017, p. 14.

²¹ Gilles LEYDIER, « Introduction: the Jack of all trades, the master of one », *op. cit.* p. 11 ; Camille MARTINERIE, *op. cit.*, p. 24 ; Bernard D'HELLENCOURT, « In Memoriam Monica Charlot (1933-2005) », in *Etudes anglaises*, 2005/2, tome 58, pp. 255-256.

²² Nicolas WEILL, « Monica Charlot, pionnière des études de civilisation britannique », *Le Monde*, 26.05.2005, [https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2005/05/26/monica-charlot-pionniere-des-etudes-de-civilisation-britannique_654279_3382.html].

²³ Suzy HALIMI, « Esquisse biographique de Monica Charlot », in Suzy HALIMI, *Les institutions politiques au Royaume-Uni : Hommage à Monica Charlot*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2006, pp. 15-19.

²⁴ Romain GARBAYE et Gilles LEYDIER, *op. cit.* ; d'autres collègues datent l'entrée de la civilisation comme option de l'agrégation en 1976, voir Nathalie CARON et Caroline ROLLAND-DIAMOND, *op. cit.*, Marie-Pierre POULY, « Analystes et analyses de la curiosité américainiste des anglicistes en France », *Nuevo Mundo Nuevos Mundos*, 2010, [<https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/nuevomundo.58502>].

²⁵ INSTITUT DES AMÉRIQUES, *op. cit.*, p. 14.

civilisation américaine fait son apparition dans les départements d'études anglophones²⁶, à une époque où les clivages issus de la guerre froide culturelle entre historiens pro-américains et historiens antiaméricains commençaient à s'estomper²⁷. Dès cette période, deux groupes entrèrent en concurrence professionnelle sur la production du savoir sur les États-Unis en France : les historiens d'un côté, les anglicistes civilisationnistes de l'autre²⁸. Cette concurrence s'exprime encore aujourd'hui dans les débats sur ce qu'est la civilisation²⁹.

Ainsi, la civilisation dans les études germaniques s'appuie sur une longue tradition qui lui est propre, liée au contexte des affrontements militaires entre la France et l'Allemagne de la fin du XIXe siècle et de la première moitié du XXe siècle, tandis que le développement de la civilisation dans les études anglophones est plus tardif et influencé par des spécialistes d'autres disciplines.

Civilisation et naissance de la filière LEA : convergences historiques

Mais dans les deux aires linguistiques, c'est à partir des années 1970 que la civilisation prend son essor dans les formations universitaires françaises³⁰. Après l'émergence d'une recherche en civilisation, c'est l'enseignement de la civilisation dans les filières de langues étrangères qui se développe tout particulièrement. L'angliciste Gilles Leydier, tout comme le germaniste Ulrich Pfeil, considère cet engouement pour la civilisation comme une conséquence du choc culturel de Mai 1968, de l'enthousiasme pour le décloisonnement disciplinaire et la pluridisciplinarité, et des réformes universitaires qui en ont résulté³¹. D'autres, comme les historiennes et civilisationnistes anglicistes Nathalie Caron et Caroline Rolland-Diamond, évoquent plutôt l'influence de l'historien Fernand Braudel pour expliquer qu'à la fin des années 1960, « le terme 'civilisation' se soit émancipé de la littérature pour désigner strictement les enseignements qui ne relevaient ni de l'analyse littéraire ni de l'acquisition d'outils pour la maîtrise de la langue (grammaire – aujourd'hui linguistique et phonologie – et traduction), mais qui permettaient un approfondissement de la connaissance de l'environnement dans laquelle s'inscrivaient la langue et les œuvres littéraires étudiées »³².

Dans cette dynamique, la création des filières LEA dans les années 1970-1980 marque une étape décisive. En effet, la formation sous le nom de LEA apparaît en 1972 à Paris X-Nanterre, elle est institutionnalisée par le décret du 1^{er} mars 1973 puis l'arrêté du 7 juillet 1977³³. Dès 1974, une demi-douzaine d'universités avait créé des parcours LEA comme les universités de Besançon, Avignon, Lyon 3, Rennes 2, Nice, Paris 3, etc.³⁴. Ces filières LEA précurseuses offrent à la civilisation un espace d'expérimentation et d'innovation. Gilles Leydier, dans une formule évocatrice, compare les civilisationnistes de l'époque au Tiers-État de 1789 : longtemps ignorés face aux littéraires et aux linguistes, ils ont ensuite été portés par le vent de

²⁶ Nathalie CARON et Caroline ROLLAND-DIAMOND, *op. cit.*

²⁷ Markus BODLER, « Les historiens français et les États-Unis dans les années 1950 et 1960 », in *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, janvier 2010, [<https://journals.openedition.org/nuevomundo/58811>].

²⁸ Marie-Pierre POULY, *op. cit.*

²⁹ Voir par exemple la position de Nathalie CARON et Caroline ROLLAND-DIAMOND, *op. cit.*

³⁰ Gilles LEYDIER, « Penser la civilisation contemporaine en LEA », *op. cit.*, p. 133.

³¹ *Ibid.* Ulrich PFEIL, *op. cit.*, p. 116.

³² Nathalie CARON et Caroline ROLLAND-DIAMOND, *op. cit.*

³³ Entretien du 11.04.2025 avec Amy WELLS, dans le cadre de son habilitation à diriger des recherches portant sur « Les espaces des pouvoirs féminins américains des XXe et XXIe siècles ».

³⁴ Andrew ROSSITER, “Applied Modern Languages in France: Historical Insights and Disciplinary Challenges”, *Asp*, n°87, 2025, [<http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/asp/9484>].

l'histoire dans les années 1970-1980, à un moment où l'on s'enthousiasme pour les questions en prise avec le monde contemporain³⁵.

L'évolution de la civilisation dans les études de langues étrangères est en effet très liée à la création de la filière LEA tournée vers l'international et les besoins du monde de l'entreprise : à l'histoire politique et culturelle viennent s'ajouter des thématiques nouvelles comme l'analyse démographique, le rôle des organisations patronales et syndicales, l'organisation de l'entreprise, la place des minorités sociales et culturelles, les échanges économiques, les institutions internationales, etc, qui élargissent grandement le spectre disciplinaire³⁶. L'angliciste Daniel Toudic caractérise ces nouveaux enseignements de civilisation d'« audace révolutionnaire dans le monde conservateur des études universitaires de langues »³⁷. Ces nouvelles tendances ont pu engendrer une « crispation relative entre civilisationnistes 'historiens', 'politologues' ou 'économistes' et les germanistes littéraires », souligne Stephan Martens³⁸. Pendant quelques années, l'enseignement de la civilisation a même pu être considéré comme un domaine de prédilection de la formation en LEA, car en LEA, elle cessait d'être cantonnée à une « discipline d'appoint susceptible d'offrir un simple arrière-plan culturel aux analyses littéraires ou linguistiques »³⁹. Et c'est aussi en LEA que la civilisation, si l'on reprend l'acceptation d'une civilisation tournée vers les questions contemporaines de Pierre Bertiaux, pouvait pleinement s'épanouir.

Vers une recherche civilisationniste plus liée aux enjeux économiques

Les transformations de l'enseignement de la civilisation ont eu pour corollaire un renouvellement profond des thématiques de recherche en civilisation, favorisant l'émergence d'approches transversales, souvent situées à l'intersection de plusieurs disciplines, comme l'explique Stephan Martens : « Le civilisationniste en LEA est obligé d'insérer la problématique locale (le pays de langue allemande) dans un cadre régional plus large (l'Europe), ce dernier étant à son tour à intégrer au contexte mondial ». Pour le cas de l'Allemagne, il ne suffit pas de montrer qu'elle est une puissance commerciale, « il y a des enjeux géoéconomiques qu'on ne peut pas omettre d'expliquer et qui nécessitent par là des connaissances approfondies en économie internationale »⁴⁰. Ainsi, avec l'analyse des dynamiques économiques, des enjeux géopolitiques ou des rapports de force commerciaux, les civilisationnistes ont développé des compétences en économie internationale ou en science politique.

L'institutionnalisation de ces recherches se manifeste également par la création de centres spécialisés, comme le CIRAC (Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine) en 1982, centre dédié à l'étude des réalités économiques et sociales allemandes actuelles ou le CERVEPAS (Centre d'Etudes et de Recherches sur la Vie

³⁵ Gilles LEYDIER, « Penser la civilisation contemporaine en LEA », *op. cit.*, p. 134 ; Stephan MARTENS, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France : ingénierie et atouts », *op. cit.*, p. 7.

³⁶ Stephan MARTENS, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France », *op. cit.*, pp. 6-8 ; Gilles LEYDIER, « Penser la civilisation contemporaine en LEA », *op. cit.*, p. 136.

³⁷ Daniel TOUDIC : « La spécificité du LEA », dans Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones : définitions, méthodes, expériences*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1998, p. 253

³⁸ Stephan MARTENS, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France », *op. cit.*

³⁹ Daniel TOUDIC, *op. cit.*, p. 253, Gilles LEYDIER, « Penser la civilisation contemporaine en LEA », *op. cit.*, p. 134.

⁴⁰ Stephan MARTENS, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France », *op. cit.*, p. 10.

Economique des Pays Anglo-Saxons) en 1991. Ces structures témoignent de ce besoin croissant en matière de compétences économiques dans le champ de la recherche en civilisation, mais aussi d'une institutionnalisation de ces recherches⁴¹.

Un champ en mutation : malaise de la civilisation et langue de spécialité

Malgré son enracinement disciplinaire et son apport reconnu pour la compréhension des sociétés contemporaines, l'enseignement de la civilisation traverse, depuis une vingtaine d'années, une période de remise en question, voire de fragilisation. Pierre Guerlain pointe un "malaise" croissant des civilisationnistes qui sont pris en étau entre les attentes toujours plus professionnalisantes des maquettes et la difficulté à faire reconnaître la spécificité de leur approche interdisciplinaire dans une formation pluridisciplinaire⁴². La civilisation est ainsi parfois reléguée à une fonction d'appoint ou d'apport culturel au service de compétences jugées prioritaires, telles que la maîtrise linguistique ou les savoir-faire opérationnels. Ce recentrage sur la langue et la communication, bien qu'il réponde aux attentes du monde socio-économique, tend à marginaliser les approches critiques, historiques ou analytiques, pourtant constitutives des études universitaires. La civilisation, dans son ambition de penser la complexité des sociétés, se heurte ainsi dans certaines universités à une baisse de son volume horaire, alors même que les enjeux géopolitiques, identitaires et environnementaux actuels rendent d'autant plus urgente une lecture contextualisée et critique de nos sociétés.

Un autre facteur de tension sur la civilisation est corrélé à l'augmentation des enseignements de langue de spécialité dans les formations LEA. Depuis les années 2000, les travaux du GERAS (Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité) ont mis en lumière la langue de spécialité comme champ de recherche et d'enseignement à part entière⁴³. Cette évolution a contribué à redessiner dans certaines universités les équilibres internes des formations LEA. Au lieu d'opposer langue de spécialité et civilisation comme deux enseignements distincts, il est nécessaire que les formations fassent dialoguer ces deux matières dans leur maquette car si la langue de spécialité permet de développer des compétences précieuses – telles que la terminologie professionnelle, la communication institutionnelle ou l'analyse de discours sectoriels –, la civilisation ne peut se réduire à un simple arrière-plan culturel des pratiques langagières professionnelles. La civilisation permet de donner les clés aux lecteurs en lui permettant de situer les discours spécialisés dans l'histoire des sociétés, de leurs valeurs, de leurs imaginaires et de leurs institutions.

Ces évolutions historiques et disciplinaires éclairent la manière dont la civilisation s'est consolidée comme un des piliers fondamentaux de la formation LEA. Toutefois, une tension subsiste aujourd'hui entre l'exigence académique de la civilisation et la vocation professionnalisante de la filière LEA⁴⁴. L'analyse de l'enseignement de la civilisation en Licence LEA à Nancy montre que la civilisation peut être un levier de formation pour les

⁴¹ INSTITUT DES AMÉRIQUES, *op. cit.*, p. 76 et Ulrich PFEIL, *op. cit.*, p. 106.

⁴² Pierre GUERLAIN, *op. cit.*

⁴³ Mathilde GAILLARD et Caroline PEYNAUD, « Spécialiser la LEA ? De l'intérêt de l'étude des discours, milieux et cultures spécialisés pour concevoir les enseignements en Langues étrangères appliquées », *ASp*, n° 81, 2022, [<http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/asp/77491>].

⁴⁴ Voir Gilles LEYDIER, « Penser la civilisation contemporaine en LEA », *op. cit.*. C'est aussi ce que sous-entend l'appel à communications de la journée d'étude de l'Université de Rouen Normandie sur la civilisation en LEA à l'origine de ce projet, consultable : [<https://eriac.univ-rouen.fr/quelle-place-pour-lenseignement-de-la-civilisation-dans-la-filiere-lea/>].

étudiants en LEA car elle mobilise des compétences universitaires transférables, directement utiles aux futurs professionnels que sont les étudiants en LEA.

L'apport de la civilisation pour la formation LEA Anglais-Allemand de Nancy

Les enseignements de civilisation

A la suite de l'appel à communications pour la journée d'étude à Rouen, une étude empirique a été engagée sur la formation LEA Anglais-Allemand à l'Université de Lorraine, site de Nancy.

Maquette

Une comparaison avec d'autres formations LEA montre qu'au cours des quinze dernières années les maquettes de ce cursus ont encore fait la part belle à la civilisation : à chaque nouvelle accréditation, l'intitulé « Civilisation » a été maintenu pour les cours de première et de deuxième année de Licence. Ainsi, les étudiants bénéficient de 12 heures de cours magistraux (CM) de « Civilisation anglophone » et 12 heures de CM de « Civilisation germanophone » pendant les quatre premiers semestres de leur Licence. En troisième année, cet enseignement prend la forme d'un cours intitulé « Contexte socio-économique » avec 24 heures de cours par langue au semestre cinq. Par ailleurs, bien que le cours intitulé « Médias et actualité » en L3 comporte également des aspects civilisationnels, il se distingue d'un cours de civilisation par sa concentration sur un domaine bien particulier (les médias). Ainsi, il a été décidé de ne pas inclure ce cours dans la catégorie des cours de civilisation. Il convient de noter que le semestre six est caractérisé par un départ en stage au milieu du semestre, qui se traduit par un semestre réduit et ne comprend donc pas de cours de civilisation.

Dans le Master LECSI (Langues étrangères et commerce et stratégie à l'international), aucun enseignement spécifique n'est dédié à la civilisation bien que des questions civilisationnelles soient traitées dans des cours comme « Monde culturel et actualité » ou « Relations interculturelles ». Cette situation s'explique notamment par le fait qu'en Master LEA, les étudiants manifestent un intérêt pour des contenus plus pointus, plus orientés vers leur insertion professionnelle avec davantage de cours en langue de spécialité. De plus, en comparaison de maquettes de Licence et Master LEA dans d'autres universités, les maquettes de LEA à Nancy donnent beaucoup d'importance aux matières d'application. Ainsi, au niveau master, ce sont principalement les sciences de gestion qui servent de support aux enseignements en langues étrangères.

Langue d'enseignement

La question de la langue d'enseignement de la civilisation, en français ou en langue étrangère, pour atteindre une des compétences attendues en civilisation, à savoir « Posséder une bonne connaissance et comprendre les faits de civilisation qui ont marqué l'évolution des pays des langues maîtrisées »⁴⁵ se pose régulièrement pour les équipes pédagogiques. A Nancy, le choix

⁴⁵ cf. La fiche RNCP pour LEA indique : « Bloc de compétences n° 2: Identification d'un questionnement au sein d'un champ disciplinaire. Compétences : Comprendre les faits de civilisation qui ont marqué l'évolution des pays des langues maîtrisées. Connaître, reconnaître et comprendre les idiosyncrasies culturelles qui marquent les sociétés. Posséder une bonne connaissance des faits de civilisation, notamment socio-économique, des pays des langues étudiées. Comprendre, et réagir en conséquence, à des comportements, des sensibilités et des modes de

a été fait de dispenser l'enseignement de la civilisation en langue étrangère dès la première année de licence (L1) pour les langues non débutantes, et le plus rapidement possible (L2) pour les langues enseignées en niveau grand débutant. En L1, cela permet également aux étudiants de se rendre compte, dès les premières semaines, du niveau de langue à acquérir. En effet, les cours de traduction et de grammaire étant enseignés en langue française, l'immersion linguistique offerte par les cours de civilisation est indéniable pour les étudiants et complète les Travaux Pratiques de Langue (TPL) de communication, majoritairement enseignés par des locuteurs natifs (lecteurs et maîtres de langue) dès la L1 et les cours de langues de spécialité à partir de la L2. Les CM de civilisation en langue étrangère préparent également les étudiants au séjour Erasmus et à la prise de notes en langue étrangère.

Programme des cours de civilisation

L'un des reproches fréquemment adressés aux programmes de civilisation dans les filières LEA est leur manque de cohérence et de lisibilité, tant les contenus peuvent être variés et hétéroclites, rien qu'au sein d'une même langue. Ce « profil d'auberge espagnole ou de tour de Babel »⁴⁶ est encore accentué par l'apprentissage simultané de deux langues et de deux aires culturelles, faisant intervenir des enseignants d'horizons parfois très divers.

S'il est plus facile d'assurer une cohérence du programme en allemand par le fait qu'une seule enseignante-chercheuse en civilisation assure tous les cours contrairement à un nombre d'intervenants plus élevé en anglais, il n'en demeure pas moins qu'à Nancy, les programmes de civilisation suivent la même progression dans les deux langues au cours des deux premières années de Licence. Après une introduction à la civilisation avec l'étude de la géographie ou du système politique des pays étudiés, le programme devient plus historique et est conçu de manière chronologique, pour donner un cadre et plus de lisibilité. En anglais, la civilisation britannique et la civilisation américaine se répartissent entre semestres pairs et impairs.

Le programme doit également surmonter l'écueil du « catalogue à la Prévert »⁴⁷ grâce à la progression pédagogique ancrée dans la maquette même, avec le changement d'intitulé entre « Civilisation » en L1 et L2, et « Contexte socio-économique » en L3. Le passage par le contexte historique en première et deuxième années permet aux étudiants de bénéficier d'une « vision enrichie et problématisée de la réalité contemporaine »⁴⁸ dans les cours plus spécialisés de L3. Ainsi, les dynamiques sociales et économiques très actuelles pourront être appréhendées avec une plus grande acuité.

Apport de la recherche en civilisation pour l'enseignement

Dans le parcours Anglais-Allemand à Nancy, les cours de civilisation sont assurés, autant que les contraintes de service le permettent, par des enseignants-chercheurs ou des enseignants spécialisés en civilisation. L'apport de la recherche dans les cours de civilisation apparaît comme un point fort de la formation.

Contenu

pensée ; une autre culture dans des situations de communication ; organisation ou de décision », consultable sur [<https://api.optionmetier.fr/referentiels/fiches-rncp/RNCP25169/>].

⁴⁶ Gilles LEYDIER, « Penser la civilisation contemporaine en LEA », *op. cit.*, p. 136.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

Du point de vue du contenu, les cours de civilisation dispensés en LEA à Nancy sont nourris par les recherches des enseignants-chercheurs, qu'elles soient d'ordre historique, politique ou économique, et en particulier sur les XXe et XXIe siècles. Chaque enseignante-chercheuse ou enseignant-chercheur enrichit ainsi ses enseignements des perspectives issues de ses travaux.

Ainsi, en allemand, une recherche politico-historique portant sur l'Allemagne pendant la guerre froide, plus particulièrement sur la RDA, ainsi que sur la mémoire de la RDA dans l'Allemagne actuelle, alimente essentiellement le programme de civilisation de L2. Les travaux sur l'accueil d'étudiants étrangers en RDA permettent par exemple une compréhension plus nuancée du débat actuel sur l'immigration en Allemagne, lié au problème de main d'œuvre sur le marché du travail, thématiques traitées en « Contexte socio-économique ».

En anglais, les recherches portant sur les politiques économiques mises en œuvre par l'État irlandais pour développer le pays trouvent particulièrement leur place dans le cours de « Contexte socio-économique » de L3. L'économie irlandaise s'insère dans une économie mondiale avec d'une part les multinationales, majoritairement américaines et, d'autre part, les partenaires que sont le Royaume-Uni et l'Union Européenne. Les travaux de recherche portant sur les politiques économiques américaines, britanniques ou européennes contribuent à enrichir la connaissance de l'environnement socio-économique qu'acquièrent les étudiants. De plus, les résultats de telles recherches nourrissent aussi d'autres cours, comme celui de langue des affaires, en fournissant des documents authentiques et en renforçant la pertinence des contenus enseignés.

Ce trait d'union entre recherche et enseignement permet de former les étudiants de LEA au monde du travail en leur transmettant des savoirs ancrés dans les problématiques très contemporaines.

Démarche scientifique

Du point de vue méthodologique, les enseignements de civilisation par des enseignants-chercheurs en civilisation ont beaucoup à apporter à la formation universitaire des futurs cadres. La civilisation permet de créer une passerelle entre enseignement et recherche en encourageant les étudiants à mettre en pratique cette démarche scientifique à laquelle leurs enseignants cherchent également à les former, même si la finalité première des études en LEA n'est pas de former des chercheurs. Cette mise en contact avec des pratiques de recherche permet aux étudiants de développer leur autonomie, leur capacité de compréhension et de synthèse, ainsi que leur esprit critique. Ainsi, les étudiants ne sont pas uniquement passifs ou spectateurs de leur apprentissage.

Une familiarisation avec la démarche scientifique a lieu par exemple lorsque, dans le cadre des cours de civilisation, les étudiants ont à lire des articles scientifiques (dont ceux de leurs enseignants lorsque le sujet s'y prête) ou lorsqu'ils sont invités à participer à des journées d'étude et séminaires de recherche. Cela leur permet d'une part de compléter leurs cours qui ne peuvent pas fournir autant de détails qu'un article scientifique et de se rendre compte de l'actualité de la recherche. D'autre part, ils sont aussi sensibilisés à l'état de la recherche, à un travail qui s'appuie sur des sources précises et vérifiées, et à un discours analytique plus nuancé auquel ils sont moins habitués, car il est moins présent dans le discours journalistique. Par ailleurs, quand les étudiants ont à lire des articles scientifiques pour la préparation de présentations orales en « contexte socio-économique », ils développent plusieurs

compétences : l'esprit d'analyse dans le cadre d'une recherche de problématique, ainsi que l'esprit de synthèse et l'esprit critique dans le fait de vérifier et croiser des sources sur une même thématique. Il s'agit d'autant de compétences universitaires qui sont directement utiles et recherchées par les entreprises⁴⁹.

Approche comparatiste et transversale

En civilisation, la comparaison est un processus d'analyse très utile car elle permet de mettre en évidence et d'explorer des spécificités allemandes, autrichiennes, britanniques, irlandaises, américaines, etc. Cette démarche de va-et-vient d'une aire culturelle et linguistique à l'autre, notamment de celle dont l'enseignant-chercheur est issu à celle dont il est expert grâce à ses recherches, est au cœur de la civilisation⁵⁰. L'étudiant diplômé en LEA, fort de sa connaissance de deux aires linguistiques et culturelles étrangères, en plus de l'aire dont il est issu, peut être considéré comme un passeur de cultures.

Avoir une compréhension plus fine des différentes cultures est une véritable valeur ajoutée de l'étudiant en LEA. Ainsi, les étudiants en LEA peuvent être incités à avoir une démarche comparatiste, à établir des parallèles, des liens entre les enseignements de civilisation anglophone et de civilisation germanophone, à repérer les résonances thématiques, et à articuler leurs connaissances autour de problématiques transversales. Par exemple, dans le cadre du cours « Contexte socio-économique » dispensé à Nancy, les étudiants sont invités à comparer les thématiques étudiées en anglais et en allemand pour les aider à problématiser et à comprendre les enjeux spécifiques pour chaque aire culturelle. Un autre exemple de l'approche comparatiste concerne également les cours de langue de spécialité et de civilisation de L3. En Anglais des affaires, les étudiants ont travaillé sur les stratégies de croissance des entreprises en s'appuyant sur un article de *The Economist* consacré aux entreprises du *Mittelstand*, une spécificité allemande. Ce même texte a été repris dans le cours de « Contexte socio-économique - Allemand » complété par deux autres textes abordant le *Mittelstand* sous d'autres angles, l'un provenant d'une source allemande, l'autre d'une source française. Cet exercice a permis aux étudiants de mettre leurs connaissances en perspective, de mener une réflexion transversale et de mettre en pratique leurs compétences plurilingues.

Ainsi peuvent émerger des thèmes communs aux deux aires linguistiques plutôt que de laisser à l'étudiant le soin de faire lui-même la synthèse. Il n'en demeure pas moins que la collaboration étroite que nécessite une telle démarche n'est pas toujours simple à mettre en œuvre, tant les contraintes de coordination sont nombreuses au sein d'une équipe pédagogique pluridisciplinaire et plurilingue comme LEA, sans parler d'autres obstacles comme les affinités personnelles, les approches méthodologiques, les combinaisons de langues ou les contraintes d'emploi du temps. Néanmoins, le développement d'une approche de civilisation comparée apparaît comme un enjeu majeur pour l'avenir de la filière LEA. Afin de vérifier la validité et le bien-fondé des principes pédagogiques précédemment énoncés, il a paru opportun d'interroger les étudiants et jeunes diplômés qui sont déjà sur le marché du travail et de croiser ainsi les regards portés sur la civilisation.

⁴⁹ Voir une enquête de la Chambre de commerce et de l'industrie allemande : Deutscher Industrie- und Handelskamertag, *Kompetent und praxisnah - Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*, Druck Center Meckenheim, 2015, p. 10 et p. 17.

⁵⁰ Vincent LATOUR, « De l'interdisciplinarité et du comparatisme en civilisation britannique », *Revue Française de Civilisation Britannique*, XXIV-1, 2019, [<https://journals.openedition.org/rfcb/2857>].

Le retour d'étudiants et de jeunes professionnels diplômés en LEA sur la civilisation

Les retours reçus spontanément au fil des années, tant de la part de tuteurs de stage que de la part d'anciens étudiants, ont mis en évidence la légitimité et la pertinence de l'enseignement de la civilisation tel qu'il était conçu et dispensé en LEA à Nancy, en lien avec la recherche. Ces témoignages épars mais récurrents ont été le point de départ d'une réflexion approfondie, menée à travers une enquête auprès d'anciens étudiants.

Remarques méthodologiques

Le questionnaire exploratoire était destiné à d'anciens étudiants de Licence LEA Anglais-Allemand de Nancy ayant eu au moins une expérience professionnelle en L3, en M1 et/ou en M2 afin de connaître leur perception de l'enseignement de la civilisation dans leur parcours, et d'en évaluer l'utilité dans leur vie professionnelle. Ce questionnaire a été diffusé auprès des étudiants de M1 et M2 en 2022-2023 ayant été inscrits au minimum en L3 dans la Licence LEA Anglais-Allemand de Nancy, ainsi qu'aux anciens diplômés du Master LEA de Nancy qui avaient effectué leur Licence à l'Université de Lorraine, contactés via LinkedIn. Pour les besoins de l'article, le questionnaire a également été distribué aux étudiants de M2 de la promotion LEA 2024-2025 de Nancy.

Le questionnaire se composait de sept questions, dont quatre à réponse ouverte. Les premières questions factuelles permettaient de savoir si les interviewés avaient suivi les cours de civilisation de L3 ou s'ils étaient partis en séjour Erasmus. La question 4 leur permettait de se remémorer leurs études et leurs cours de civilisation. Les questions 5 et 6 constituaient le cœur de l'enquête, elles portaient sur les compétences acquises et l'utilité des cours de civilisation dans la vie professionnelle. Enfin, la dernière question explorait la pertinence d'intégrer un cours de civilisation dans la maquette de Master, comme c'est le cas dans d'autres cursus LEA.

Avant de présenter ce retour « à hauteur d'étudiants », il convient de faire quelques remarques méthodologiques. Concernant la notion de “civilisation”, il a été décidé d'orienter d'emblée les personnes interrogées vers les cours de la maquette spécifiquement intitulés « Civilisation » (en L1 et L2), ainsi que le cours intitulé « Contexte socio-économique » (en L3), excluant *a priori* les contenus civilisationnels dispensés dans les cours de traduction ou de langue des affaires, ainsi que dans le cours consacré aux « Médias et actualités » en L3. Par ailleurs, le nombre de réponses obtenues qui s'élève à 19 (3 étudiants en M1, 10 étudiants en M2 et 6 anciens étudiants ayant fait leurs études à l'Université de Lorraine, sur les 60 contactés) ne constitue pas un panel représentatif. Sur les six réponses obtenues de la part d'anciens étudiants, seules trois proviennent de personnes ayant fini leur Master il y a plusieurs années (en 2016 ou 2017) et non tout récemment, bénéficiant ainsi d'un vrai recul sur la valeur ajoutée de la civilisation dans leur vie professionnelle. Malgré les limites méthodologiques de cette enquête, il semble intéressant d'en analyser les résultats, qui semblent conforter la tendance qui se dégageait déjà des retours reçus spontanément, illustrant la plus-value de la civilisation en LEA, tant en termes de culture générale que de compétences transversales mobilisées, dans le monde professionnel.

Résultats des échanges informels et de l'enquête

Les retours spontanés des étudiants belges accueillis en double diplôme à Nancy en L3 (Double-Diplôme entre la licence LEA Anglais-Allemand et Anglais-Espagnol et la Licence « Business and Languages » de l’Université Karel de Grote – University of Applied Sciences and Arts, basé à Anvers en Belgique), recueillis en amont de l’enquête, sont éclairant. Les enseignements de langue sont très différents entre les deux universités : l’enseignement est uniquement linguistique à visée professionnelle à Anvers (avec des cours qui insistent sur la grammaire, le vocabulaire, la communication professionnelle). Les cours de civilisation et de traduction sont absents de leur maquette car ce n’est pas en lien avec la finalité de leur diplôme qui est orienté vers le management, la communication, le marketing. Ces étudiants belges expriment toutefois un intérêt marqué pour les cours de civilisation. Plusieurs soulignent qu’ils y trouvent l’occasion d’aller au-delà du seul apprentissage linguistique, en accédant à une compréhension plus riche des pays étudiés, de leur histoire, de leur culture politique et de leurs dynamiques économiques et sociales (développer des compétences autres que celles de l’apprentissage du vocabulaire et de la grammaire⁵¹). Ils affirment également que, comme l’accent est mis davantage sur le « contenu », ils « apprennent plus sur l’Allemagne »⁵². Ayant une visée plus professionnelle, le diplôme belge est prévu comme un bac +3 et ne se poursuit pas par un Master, toutefois, l’année de L3 à l’Université de Lorraine dans le cadre du double diplôme a donné l’envie à une des étudiantes belges de poursuivre ses études en Master LEA en France. Ces témoignages illustrent la spécificité de l’approche en filière LEA, où l’enseignement des langues ne se réduit pas à une compétence technique. En effet, si la formation LEA est comparée à d’autres formations commerciales ou de gestion, dans les IUT, les écoles de commerce ou les IAE, c’est la place privilégiée accordée à l’enseignement des civilisations étrangères qui fait une grande différence, « l’enseignement des langues se refusant en LEA à n’être qu’un outil de communication professionnelle », il s’inscrit dans une démarche de formation globale à l’interculturalité et à la compréhension du monde contemporain⁵³.

Concernant l’enquête, plusieurs compétences ont émergé des réponses aux questionnaires, classées ici du plus général au plus concret, et apparaissent liées aux pratiques de recherche ainsi qu’à la méthodologie mise en œuvre dans les cours et transmise aux étudiants en LEA à Nancy.

Une solide culture générale

La majorité des répondants évoquent un enrichissement intellectuel durable, la capacité à replacer des événements ou des faits dans leur contexte, et une meilleure compréhension des pays étudiés. Une étudiante en stage dans le secteur touristique mentionne, par exemple, le fait d’avoir pu contextualiser les monuments qu’elle présentait aux visiteurs grâce aux connaissances acquises en cours⁵⁴. D’autres insistent sur leur capacité à « porter un regard juste » sur les sociétés avec lesquelles ils interagissent — une posture reliée à la démarche comparatiste et critique développée dans les enseignements⁵⁵.

⁵¹ Echange IS. Les échanges informels et les questionnaires remplis par les étudiants et anciens étudiants ont été anonymisés. Pour respecter l’anonymat, chaque questionnaire et échange est référencé par deux lettres.

⁵² Echange AV.

⁵³ Serge GOUAZÉ, *op. cit.*, p. 182.

⁵⁴ Questionnaire CB.

⁵⁵ Questionnaires LF, ER, AC, JP, MM, PS.

Capacité d'adaptation et esprit d'analyse

Plusieurs témoignages soulignent l'apport des cours de civilisation en matière de compréhension du contexte socio-économique, d'analyse critique, de lecture de documents complexes. L'acquisition d'une rigueur méthodologique et d'une capacité d'analyse semblent favoriser l'adaptabilité dans des environnements multiculturels et professionnels variés⁵⁶.

Compétences de communication “extra-langagières”

La civilisation semble avoir aidé dans les interactions informelles ou interculturelles : savoir engager un échange en contexte, comprendre les références culturelles implicites, adopter un ton approprié dans une interaction interculturelle. Une étudiante mentionne qu'elle s'est sentie mieux préparée à un entretien avec un recruteur bavarois grâce aux repères culturels acquis en cours⁵⁷. Cette capacité à interpréter les comportements, à anticiper les attentes culturelles, constitue un véritable atout dans le monde de l'entreprise⁵⁸.

Connaissances utiles au développement commercial

Certains anciens étudiants soulignent que leur connaissance du contexte culturel et institutionnel d'un pays leur permet aujourd'hui de mieux accompagner le développement international de leur entreprise. La civilisation, dans cette perspective, ne se limite pas à une compétence académique mais devient un levier⁵⁹.

Ces résultats vont dans le même sens que les retours informels des tuteurs de stage, qui saluent la capacité des étudiants à s'adapter rapidement, à faire preuve d'ouverture d'esprit et à mobiliser un ensemble de savoirs transversaux. Leur « profil culturel » est mis en avant en comparaison de stagiaires d'autres formations⁶⁰. Ces étudiants maîtrisent tout un ensemble de savoirs et savoir-faire, ce qui facilite leur insertion sur un marché du travail international en perpétuelle évolution.

Il n'en demeure pas moins que les réponses ne sont pas systématiquement enthousiastes. Quelques étudiants indiquent ne pas avoir perçu de lien direct entre les cours de civilisation et leur expérience professionnelle⁶¹, ou estiment que seul un séjour immersif à l'étranger a véritablement permis de comprendre la culture du pays en question⁶². Ces nuances ne remettent toutefois pas en cause la tendance générale qui se dégage de l'enquête : celle d'une valorisation de la civilisation dans le parcours des étudiants LEA, tant pour leur développement personnel que pour leur évolution professionnelle.

L'analyse des réponses à l'enquête et des retours d'expérience informels mettent en lumière le rôle important joué par la civilisation comme pilier d'une formation interdisciplinaire et intellectuellement exigeante. À l'instar du chercheur, l'étudiant en LEA est confronté à la pluralité des méthodologies, à la diversité des sources, à la complexité des enjeux sociétaux. C'est au fil des semestres qu'il apprend à maîtriser les outils de la recherche, à structurer une pensée critique, à croiser les savoirs. La civilisation, dans sa capacité à faire dialoguer les

⁵⁶ Questionnaires AE, JK, AC.

⁵⁷ Questionnaire JP.

⁵⁸ Questionnaires JK, AC, ML, PS.

⁵⁹ Questionnaires AC et JP.

⁶⁰ Echanges LR.

⁶¹ Questionnaires CG et HE.

⁶² Questionnaire AF.

disciplines, à rendre intelligible la diversité des cultures, permet à l'étudiant de construire un socle de compétences transférables qui, sur le marché du travail, le distingue d'autres formations.

Conclusion

Cet article a mis en lumière l'évolution, les tensions et la portée de l'enseignement de la civilisation dans les filières LEA, à partir d'une approche croisée entre études anglophones et études germaniques, enrichie par une analyse de terrain mise en œuvre au sein de la filière LEA Anglais-Allemand de Nancy. Loin d'être un simple complément culturel ou un vestige des formations littéraires classiques, la civilisation apparaît comme un pilier structurant de l'enseignement en LEA. En articulant des savoirs historiques, politiques, économiques et culturels, elle permet aux étudiants de développer des compétences analytiques, interculturelles et comparatistes, directement mobilisables dans leur vie professionnelle puisqu'ils sont appelés à naviguer entre langues, systèmes économiques et références culturelles. Les témoignages des étudiants et diplômés recueillis révèlent un intérêt pour la civilisation. En assumant sa vocation interdisciplinaire, la civilisation en LEA ne se contente pas de transmettre des contenus : elle forme à une posture intellectuelle et professionnelle fondée sur la compréhension fine des sociétés, la contextualisation des discours et l'ouverture à l'altérité.

Les conclusions présentées dans cet article s'inscrivent dans le cadre spécifique du contexte nancéien. Au sein même de l'Université de Lorraine, l'enseignement de la civilisation n'a pas connu la même évolution durant les quinze dernières années entre la filière LEA Metz et celle de Nancy, bien que la civilisation ait récemment retrouvé une place centrale dans le cursus messin. La journée d'étude sur la place de l'enseignement de la civilisation organisée à l'Université de Rouen a également été l'occasion de mettre en lumière la singularité de la situation nancéienne, tant en ce qui concerne la position de la civilisation dans la maquette que la coopération établie entre enseignantes-chercheuses en études anglophones et en études germaniques. Afin de préciser davantage la place de la civilisation, il serait pertinent d'élargir cette enquête à d'autres universités et à d'autres couples de langues enseignés en LEA, auprès des enseignants-chercheurs et des étudiants. Néanmoins, une étude de plus grande envergure présenterait également certaines limites, notamment en raison du degré variable de collaboration entre enseignants selon les contextes institutionnels. Par ailleurs, les observations recueillies mettent en évidence une corrélation possible entre la perception d'une valeur ajoutée des cours de civilisation et les années d'expérience professionnelle des anciens étudiants. Une enquête plus approfondie, reposant notamment sur les réseaux d'anciens étudiants (*alumni*), permettrait de confirmer ou de nuancer cette hypothèse.

Bibliographie

- BOCK, Hans Manfred, « Henri Lichtenberger, père fondateur de la germanistique française et médiateur entre la France et l'Allemagne » dans Michel Espagne et Michael Werner, (dir.), *Les études germaniques en France (1900-1970)*, Paris : CNRS Editions, 1994, pp. 155-169.
- BODLER, Markus, « Les historiens français et les Etats-Unis dans les années 1950 et 1960 », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, janvier 2010, [https://journals.openedition.org/nuevomundo/58811].

BOULLET, Vanessa, « La civilisation économique : interdisciplinarité exemplaire ou limite de l’interdisciplinarité ? », *Revue Française de Civilisation Britannique*, XXIV-1, 2019, [<https://journals.openedition.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/rfcb/2917>].

CARON, Nathalie et Caroline ROLLAND-DIAMOND, « Des sciences sociales en filière LLCE ou pourquoi le mot « civilisation » ne convient plus en études étrangères », *The Conversation*, 26 août 2018, [<https://theconversation.com/des-sciences-sociales-en-filiere-llcer-ou-pourquoi-le-mot-civilisation-ne-convient-plus-en-etudes-etrangeres-94061>].

Chambre du commerce et de l’industrie allemande : Deutscher Industrie- und Handelskammertag, *Kompetent und praxisnah - Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*, Druck Center Meckenheim, 2015.

D’HELLENCOURT, Bernard, « In Memoriam Monica Charlot (1933-2005) », *Etudes anglaises*, 2005/2, tome 58, pp. 255-256.

ESPAGNE Michel et Michael WERNER, (dir.), *Les études germaniques en France (1900-1970)*, Paris, CNRS Editions : 1994.

GAILLARD, Mathilde et Caroline PEYNAUD, « Spécialiser la LEA ? De l’intérêt de l’étude des discours, milieux et cultures spécialisés pour concevoir les enseignements en Langues étrangères appliquées », *ASp*, n° 81, 2022, [<http://journals.openedition.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/asp/7749>].

GARBAYE, Romain et Gilles LEYDIER, « Civilisation et interdisciplinarité : Un entretien avec Jean-Paul Revauger », *Revue Française de Civilisation Britannique*, XXIV-1, 2019, [<http://journals.openedition.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/rfcb/2982>].

GOUAZÉ, Serge, « Quelle civilisation allemande pour quels étudiants ? », dans Hans-Jürgen LÜSEBRINK, Jérôme VAILLANT, (dir.), *Civilisation allemande / Landeskulturwissenschaften Deutschlands. Bilan et perspectives dans l’enseignement et la recherche / Bilanz und Perspektiven in Lehre und Forschung*, Villeneuve d’Ascq, Septentrion : 2013, pp. 181-192.

GRANDJONC, Jacques, « Quelques réflexions sur ce que les germanistes français nomment « Civilisation allemande » », *Allemagnes d’aujourd’hui*, n°104, avril-juin 1988, pp. 104-120.

GRUSON, Pascale, « Edmond Vermeil (1878-1964) » dans Michel ESPAGNE et Michael WERNER, (dir.), *Les études germaniques en France (1900-1970)*, Paris : CNRS Editions : 1994, pp. 171-193.

GUERLAIN, Pierre, « Malaise dans la civilisation ? Les études américaines en France », *Revue Française d’Etudes Américaines*, n°83, Civilisation américaine : problématiques et questionnaires, janvier 2000, pp. 28-46, [<https://doi.org/10.3406/rfea.2000.1792>].

HALIMI, Suzy, « Esquisse biographie de Monica Charlot », in Suzy HALIMI, *Les institutions politiques au Royaume-Uni : Hommage à Monica Charlot*, pp. 15-19.

INSTITUT DES AMERIQUES, *Les Etudes sur les Amériques en France*, Livre blanc du GIS, janvier 2017.

KAMBAS, Chryssoula, « La famille Bertaux », dans Michel ESPAGNE et Michael WERNER, (dir.), *Les études germaniques en France (1900-1970)*, Paris : CNRS Editions : 1994, pp. 205-222.

LATOUR, Vincent, « De l’interdisciplinarité et du comparatisme en civilisation britannique », *Revue Française de Civilisation Britannique*, XXIV-1, 2019, [<https://journals.openedition.org/rfcb/2857>].

LEYDIER, Gilles,(dir.), *Babel, La civilisation : objet, enjeux, méthodes*, n°9, 2004, Université du Sud-Toulon-Var.

LEYDIER, Gilles, « Penser la civilisation contemporaine en LEA », dans Gilles LEYDIER, (dir.), *Babel, La civilisation : objet, enjeux, méthodes*, n°9, 2004, Université du Sud-Toulon-Var, pp. 133-148.

LEYDIER, Gilles, « Introduction : the Jack of all trades, the master of one », dans Gilles LEYDIER, (dir.), *Babel, La civilisation : objet, enjeux, méthodes*, n°9, 2004, Université du Sud-Toulon-Var, pp. 7-20.

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen et Jérôme VAILLANT, (dir.), *Civilisation allemande / Landes-Kulturwissenschaften Deutschlands. Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche / Bilanz und Perspektiven in Lehre und Forschung*, Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2013.

MARTENS, Stephan, « La civilisation allemande dans les études germaniques en France : ingénierie et atouts », *Visions franco-allemandes*, n°8, Juillet 2006, IFRI.

MARTENS, Stephan, « Décloisonnement académique et études européennes. Vers une dimension renouvelée de l'enseignement et de la recherche en civilisation allemande contemporaine » dans Hans-Jürgen LÜSEBRINK, Jérôme VAILLANT, (dir.), *Civilisation allemande / Landes-Kulturwissenschaften Deutschlands. Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche / Bilanz und Perspektiven in Lehre und Forschung*, Villeneuve d'Ascq : Septentrion : 2013, pp. 39-50.

MARTINERIE, Camille, « Pour un rééquilibrage Nord-Sud en études civilisationnelles : réflexion au prisme de la réception du postcolonialisme en France », *FLAMME*, n°2, Équilibre(s) en études civilisationnelles 2024, DOI : [\[10.25965/flamme.1415\]](https://doi.org/10.25965/flamme.1415).

PFEIL, Ulrich, « Deutsche Zeitgeschichte und civilisation allemande : Möglichkeiten und Grenzen eines *regard croisé* », dans Hans-Jürgen LÜSEBRINK, Jérôme VAILLANT, (dir.), *Civilisation allemande / Landes-Kulturwissenschaften Deutschlands. Bilan et perspectives dans l'enseignement et la recherche / Bilanz und Perspektiven in Lehre und Forschung*, Villeneuve d'Ascq : Septentrion : 2013, pp. 103-125.

POULY, Marie-Pierre, « Analystes et analyses de la curiosité américainiste des anglicistes en France », *Nuevo Mundo Nuevos Mundos*, 2010, [<https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/nuevomundo.58502>].

ROSSITER, Andrew, “Applied Modern Languages in France: Historical Insights and Disciplinary Challenges”, *ASp*, n°87, 2025, [<http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/asp/9484>].

SCHAUB, Jean-Frédéric, « La civilisation de l'hispanisme français », *HispanismeS*, n°23, 2024, [<http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/hispanismes/20328>].

TOUDIC, Daniel, « La spécificité du LEA », dans : Renée DICKASON, (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones : définitions, méthodes, expériences*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1998.

WEILL, Nicolas, « Monica Charlot, pionnière des études de civilisation britannique », *Le Monde*, 26.05.2005, [https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2005/05/26/monica-charlot-pionniere-des-etudes-de-civilisation-britannique_654279_3382.html].

Étude terminologique comparée de la notion de « goodwill » en droit, en finance et en comptabilité – domaine anglais-français

Joelle POPINEAU,

Université de Tours, Laboratoire Ligérien de Linguistique LLL, UMR CNRS 7270

Numéro Orcid: 0000-0002-2679-6217

joelle.popineau @ univ-tours.fr

Résumé

Rattaché aux fonds de commerce, le terme anglais *goodwill* était jadis traduit en français par « clientèle ». Récemment, *goodwill* est apparu comme emprunt lexical dans les bilans financiers lors des ventes et acquisitions d'entreprises françaises : le *goodwill* d'une entreprise désigne sa survaleur, son pendant négatif étant le *badwill*. L'étude terminologique comparée dans cet article propose d'examiner les stratégies de traduction possibles de ce terme juridique et financier en français.

Mots-clés : *goodwill*, traduction spécialisée, droit, finances, comptabilité.

Abstract

The English term “*goodwill*” was related to the French term “clientèle” which referred to a company's customer base. However, “*goodwill*” has recently become a lexical borrowing in financial balance sheets when French companies are bought and sold: a company's “*goodwill*” can be valued based on its good reputation and other intangible assets, with its negative counterpart being a company's “*badwill*”. This article compares terminology in law and finance and proposes potential translation strategies into French.

Keywords: “*goodwill*”, specialised translation, law, finance, accounting.

Introduction et cadre méthodologique

Cet article¹ a pour but principal de rechercher l'équivalence terminologique du terme « *goodwill* », devenu central dans le monde des affaires, notamment dans les domaines spécialisés du droit, de la finance et de la comptabilité en France. Ces domaines utilisent tous les trois le terme « *goodwill* » dans différents documents écrits, qu'il s'agisse de contrats de cession d'entreprise et de société, de rapports financiers ou de comptes de résultat.

L'étude terminologique comparée proposée dans ces trois domaines permet de mettre en évidence des différences et des similitudes sémantiques derrière ce terme homonyme, homophone et homographe ; en effet, l'emprunt anglais *goodwill* et son pendant anglo-saxon « *goodwill* » se retrouvent indifféremment en droit français et anglais, dans des textes financiers français et anglais et dans des documents comptables français et anglais. Cela peut-il signifier que l'emprunt *goodwill* et le « *goodwill* » anglo-saxon sont des équivalents terminologiques parfaits ?

À des fins de praticité de lecture et conformément aux règles typographiques, le terme « *goodwill* » n'est pas traduit et sera mis entre guillemets afin de ne pas anticiper le résultat de

¹ L'auteure tient à remercier les relecteurs pour leurs précieux conseils avisés.

notre démonstration traductionnelle. Quand il apparaît en italique, *goodwill* est un emprunt en français.

Des notions commerciales connexes, telles que la « clientèle », la « chalandise » ou le « fonds de commerce » permettent d'étayer la démonstration terminologique comparée proposée dans cet article. Le choix de ces termes se justifie par le fait que, pendant de nombreuses années, la notion française de « clientèle commerciale » et l'emprunt anglais *goodwill* ont été équivalents en droit des affaires² : de plus, les dictionnaires bilingues les présentaient comme des termes équivalents³.

Or, cette équivalence lexicale, qui a longtemps fait l'unanimité dans le monde des affaires, a évolué et plusieurs traductions juridiques, financières et comptables différentes sont apparues récemment dans divers documents français.

Plusieurs éléments factuels justifient la pertinence d'une étude terminologique approfondie : un écart sémantique croissant semble se creuser entre « *goodwill* » et « clientèle commerciale », et surtout, « *goodwill* » a acquis une autonomie et une différenciation sémantiques croissantes. D'une part, l'emprunt *goodwill* se rencontre de plus en plus fréquemment en droit des affaires français et dans les dictionnaires juridiques français tels le *Vocabulaire juridique* de Cornu (2016), sans traduction ni explication. D'autre part, la fréquence d'utilisation du terme « clientèle commerciale » a disparu au profit de « *goodwill* ». Dans les dictionnaires bilingues spécialisés, « *goodwill* » signifie « survaleur » ou « surpris », avec un sens comptable et financier nouveau qui s'est soit greffé sur le sens initial de « clientèle », soit substitué à cette notion, soit a été complètement absorbé par la notion originelle de clientèle. Enfin, les dictionnaires en ligne, tels *WordReference* proposent une nouvelle traduction depuis peu de temps : « fonds commercial ». En résumé, quatre équivalences lexicales coexistent en langue spécialisée française pour « *goodwill* » :

- « clientèle commerciale », qui est l'équivalent historique français de « *goodwill* » ;
- *goodwill*, qui est l'emprunt anglais spécialisé récent ;
- « survaleur », « surpris », ou « écart d'acquisition », qui sont des néologismes en comptabilité ;
- et « fonds commercial », qui désigne un actif incorporel.

Les notions, à la fois de l'emprunt *goodwill* et du terme anglo-saxon « *goodwill* », ont également évolué sur le plan sémantique, comme de nombreuses notions juridiques et commerciales, et se sont enrichies de la notion d'« actifs incorporels », une nouvelle catégorie d'actifs d'entreprise.

Comparer les définitions de ces notions permettra de mieux circonscrire les sphères couvertes par chacune dans chaque domaine de spécialité et dans chaque langue ; il s'agira de confirmer ou d'infirmer l'apparition, voire la fréquence croissante, de l'emprunt *goodwill* dans les comptes de résultat français, pour ne citer qu'un exemple, et de sa cohabitation avec d'autres équivalences. L'objectif secondaire est d'étudier les occurrences de « *goodwill* » en français : s'agit-il d'un emprunt non traduit ou d'un terme de spécialité intraduisible⁴ en raison de différences sémantiques et financières ? Y a-t-il des équivalents en droit français ?

² Gérard CORNU, *Vocabulaire juridique*, Paris : PUF, 2016 (11^e édition), p. 495.

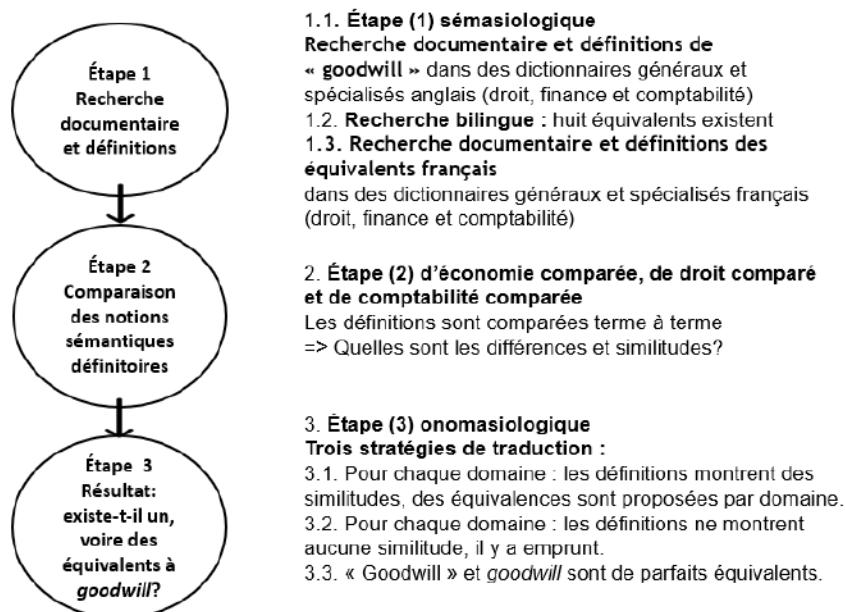
³ Collins Dictionary: [<https://www.collinsdictionary.com>] / Oxford English Dictionary (OED): [<https://www.oed.com>]

⁴ Joëlle POPINEAU, « Traduire les technoclectes juridiques dans la presse anglaise et française : approche juritraductologique et terminologique », *Meta* vol. 66 (2), 2021, pp. 427-449.

« Goodwill » serait-il un terme clé de la common law⁵ non transposable en droit romano-germanique⁶ ?

La recherche terminologique contrastive menée repose sur un postulat général : ce qui est comparable est traduisible. Ainsi, seule la comparaison de définitions sémantiquement proches dans les domaines du droit, de la finance et de la comptabilité, en anglais et en français, permet une traduction sémantiquement *correcte* dans les deux langues. Ce postulat trouve toute sa légitimité dans le cadre méthodologique emprunté à la juritraductologie pour cette étude de « goodwill », à savoir l'approche juritraductologique en trois étapes⁷ initialement développée dans le domaine juridique et adaptée à notre étude. La démonstration juritraductologique appliquée à l'étude juridique, financière et comptable comparée porte le nom d'« étude éconotraductologique » et va suivre le même mode opératoire en trois étapes (Fig. 1) :

Figure 1 : L'approche éconotraductologique expliquée⁸



Les trois étapes de l'approche éconotraductologique sont les suivantes :

- La première étape est l'étape sémasiologique (du signe vers le concept) unilingue dans la langue source (LS), à savoir l'anglais. Il s'agit d'une étape de recherche documentaire : les définitions des termes d'étude sont recherchées dans des dictionnaires anglais généralistes et de spécialité ; les termes français candidats à la traduction de « goodwill » anglo-saxon sont proposés dans cette étape et une même recherche documentaire est menée sur les équivalents possibles français ;
- La deuxième étape est l'étape de comparaison juridique, financière et comptable de l'emprunt goodwill et du « goodwill » anglo-saxon qui permet de comparer les concepts et définitions dans les deux langues et de mettre en avant similitudes et différences;

⁵ La common law, ou système juridique du Royaume-Uni, entre autres, est un substantif féminin et s'écrit en français en minuscule, sans italique.

⁶ Le système juridique français est appelé système romano-germanique, civiliste ou continental.

⁷ Sylvie MONJEAN-DECAUDIN, *Traité de juritraductologie*, Lille : Presses Universitaires Septentrion, 2022.

⁸ Sauf indications contraires, tous les tableaux et illustrations sont de l'auteure.

- La troisième étape est l'étape onomasiologique (du concept vers le signe) au cours de laquelle la ou des décision(s) traductionnelle(s) vers la langue cible (LC), la langue française sont prises.

Étude éconotraductologique

Les principaux outils utilisés dans cette étude terminologique comparée sont des dictionnaires unilingues et bilingues généralistes et de spécialité, sous format papier ou électronique, à savoir :

- des dictionnaires généralistes en langue anglaise⁹ ;
- des dictionnaires et ouvrages généralistes bilingues¹⁰ ;
- des dictionnaires généralistes en langue française¹¹ ;
- *un dictionnaire professionnel français (Le guide anglais/français de la traduction¹²)* ;
- des dictionnaires juridiques anglais¹³ ;
- des dictionnaires juridiques français¹⁴ ;
- des dictionnaires financiers français¹⁵ ;
- des dictionnaires financiers anglais¹⁶ ;
- des guides comptables anglais et français en ligne (Investopedia¹⁷, Lefebvre Dalloz Compétences¹⁸).

Des exemples illustrent l'étude menée ; ce sont des extraits de comptes de résultat et des analyses juridiques et financières trouvés sur Internet dans les rapports financiers de sociétés cotées en Bourse à Paris, Londres ou New York. Aucune traduction du terme « *goodwill* » anglo-saxon n'est proposée dans cette partie unilingue en anglais afin de ne pas préfigurer des décisions de traduction dans l'étude comparative.

L'exemple juridique (1) est une clause type de rédaction d'un contrat de vente de « *goodwill*¹⁹ » (anglosaxon) ; les exemples financiers (2) et (3) illustrent la progression des étapes éco-traductologiques :

⁹ Collins Dictionary, Oxford English Dictionary.

¹⁰ Robert and Collins Dictionary, Malesherbes: HarperCollins Publishers and Dictionnaires le Robert, 1998 (9th edition) ; WordReference: [<https://www.wordreference.com>].

¹¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales CNRTL : [<https://www.cnrtl.fr>] ; Le Robert : [<https://dictionnaire.lerobert.com>]

¹² René MEERTENS, *Le guide anglais/français de la traduction*, Paris : Chiron, 2014.

¹³ Jonathan LAW, *Oxford Dictionary of Law*, Oxford: OUP, 2018 ; Bryan A. GARNER, *Black's Law Dictionary*, Minnesota: Thomson Reuters, 2009 (9th edition).

¹⁴ Gérard CORNU, *Vocabulaire juridique*, op. cit. ; Serge GUINCHARD et Thierry DENARD, *Lexique des termes juridiques 2002-2023*, Paris : Dalloz, 2023 (30^e édition).

¹⁵ Joseph ANTOINE & Marie-Claire CAPIAU-HUART, *Dictionnaire des marchés financiers : plus de 2000 termes et expressions expliqués et traduits en cinq langues : anglais, allemand, espagnol, italien, néerlandais*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2015 (3^e édition).

¹⁶ Jonathan LAW, *Oxford Dictionary of Finance and Banking*, Oxford: OUP, 2018 ; Investopedia [<https://www.investopedia.com>]

¹⁷ [<https://www.investopedia.com>].

¹⁸ [<https://formation.lefeuvre-dalloz.fr/actualite/comptabilisation-du-goodwill-positif-negatif-et-depreciation>].

¹⁹ Aucun contrat de cession de *goodwill* n'a été trouvé en français ; les recherches menées mettent en évidence des clauses de cession de fonds de commerce.

(1) *Purchase and sale of the Goodwill.* At the Closing, the Seller shall sell, assign and transfer to the Buyer, free and clear of all liens, pledges, security interests, mortgages, claims, debts, charges, agreements or other encumbrances or restrictions on transfer of any kind whatsoever (collectively, the 'Encumbrances'), all of the Goodwill. The Goodwill shall include, but not to be limited to, all of Seller's rights and interests in its: (a) licenses and permits which may require consent to assignment; (b) patents, trademarks, copyrights and all other intellectual property, which may require consent to assignment; (c) know how and trade secrets; (d) goodwill; and (e) copies of all files, books and records related hereto²⁰. [Achat et vente du « Goodwill » (non traduit²¹). À la clôture de la transaction, le Vendeur cède et transfère à l'ACHETEUR, libre de toutes charges, nantissements, sûretés, hypothèques, promesses, dettes, charges, accords ou toute autre servitude ou restriction de transfert de quelque nature que ce soit (collectivement dénommées « Engagements et Charges »), l'intégralité du « Goodwill ». Le « Goodwill » comprend tous les droits et participations (liste non exhaustive) du Vendeur dans :

- (a) les licences et permis pouvant nécessiter un consentement lors de leur cession et transfert ;
- (b) les brevets, marques, droits d'auteur et toute autre propriété intellectuelle pouvant nécessiter un consentement lors de leur cession et transfert ;
- (c) le savoir-faire et les secrets commerciaux ;
- (d) le « goodwill » ;
- (e) et les copies de tous les dossiers, livres et archives y afférents.]²²

L'exemple juridique anglais (1) fournit une définition détaillée et précise de « Goodwill » (avec majuscule initiale) et présente une caractéristique intéressante sur le plan terminologique : quatre occurrences de « goodwill » y apparaissent.

Cependant, la fréquence n'est pas l'élément pertinent : il faut rechercher du côté de la casse : en effet, trois occurrences sur quatre sont orthographiées « Goodwill » avec une lettre capitale initiale, alors que la dernière occurrence est écrite en lettres minuscules. La casse étant un élément discriminant en anglais, il semble pertinent de poser que « Goodwill » (avec majuscule initiale) et « goodwill » (minuscule) renvoient à deux notions sémantiques différentes : « Goodwill » (majuscule) est en position initiale dans cette définition et agit comme un hyperonyme, incluant d'autres mots plus spécifiques dont le « goodwill » (minuscule) hyponyme est un exemple, un élément constitutif du « Goodwill ». Cette différence hiérarchique, uniquement identifiée par une casse différente, peut être source de confusion dans cette définition tautologique. La langue anglaise aurait-elle deux homonymes, uniques à distinguer par une lettre majuscule initiale ? S'agit-il d'un terme polysémique ?

L'exemple (2) est un exemple financier boursier, illustrant les résultats en termes de bénéfices par trimestre par rapport à un trimestre antérieur ; il s'agit ici des résultats financiers du troisième trimestre de Microsoft :

(2) *Microsoft goodwill and intangible assets for the quarter ending September 30, 2023 were \$76.685B, a 2.02% decline year-over-year²³ [Le « goodwill » et les actifs incorporels de Microsoft pour le troisième trimestre au 30 septembre 2023 s'élevaient à 76,685 milliards de dollars, ce qui fait apparaître une baisse de 2,02 % en glissement annuel].*

Enfin, l'exemple (3) est un extrait du compte de résultats²⁴ de Twitter :

²⁰ [<https://www.lawinsider.com/clause/purchase-and-sale-of-the-goodwill>].

²¹ En début de démonstration, « goodwill » n'est pas traduit.

²² Sauf indications contraires, toutes les traductions sont de l'auteure.

²³ [<https://www.macrotrends.net>].

²⁴ [<https://www.stock-analysis-on.net>].

(3) *Twitter Inc. goodwill increased from 2019 to 2020 but then decreased slightly from 2020 to 2021.* [Le « goodwill » de Twitter Inc. a augmenté entre 2019 et 2020, mais a ensuite légèrement baissé entre 2020 et 2021]

Étape (1) sémasiologique : du signe vers le concept

La citation liminaire de Harry D. Nims, dans *the Law of Unfair Competition and Trademarks* (1917) ouvre l'étude contrastive²⁵ :

There never was a time, in all likelihood, when good-will²⁶ (which is only another name for favorable reputation, credit, honesty, fair name, reliability) has played a more important part in commercial life than it plays today. [Le « goodwill » — entendu ici comme une notion englobant la bonne réputation, la confiance, l'honnêteté, la loyauté et la fiabilité — n'a probablement jamais joué un rôle aussi déterminant dans la vie économique et commerciale qu'aujourd'hui.]

Ce sens de « bonne réputation » fut l'un des sens initiaux de « goodwill » dans le monde des affaires.

Le dictionnaire anglais *Collins Dictionary* indique deux sens généraux pour « goodwill »²⁷ qui est un indénombrable (*uncountable noun*) :

goodwill is a friendly or helpful attitude towards other people, countries, or organizations (friendship) [*« goodwill »* est une attitude amicale ou altruiste vis-à-vis des autres personnes, des pays ou des institutions. (amitié)],

et

the goodwill of a business is something such as its good reputation, which increases the value of the business [*le « goodwill »* d'une société est une caractéristique telle sa bonne réputation, qui accroît la valeur de la société].

Sous la même vedette, toujours dans le dictionnaire *Collins Dictionary* plusieurs sens spécialisés sont distingués pour « goodwill » :

- Un sens comptable : (*Accounting*). *An intangible asset which takes into account the value added to a business firm as a result of patronage, reputation, etc*²⁸. [Comptabilité. Un actif incorporel prenant en compte la valeur ajoutée d'une société du fait de sa clientèle ou de son image de marque, etc.]
- Un sens financier (*Finance: corporate*). *Goodwill is an intangible asset that is taken into account when the value of an enterprise is calculated and reflecting its company's reputation and its relationship with its customers.* [Finance – droit des sociétés. Le « goodwill » est un actif incorporel qui est intégré dans l'estimation financière de l'entreprise et qui est le reflet de la réputation de l'entreprise et de ses relations avec ses clients.]

D'autres dictionnaires unilingues consultés, tels le dictionnaire généraliste américain *Merriam-Webster*²⁹, indiquent une pluralité de sens pour « goodwill » pour une entreprise et société, sans

²⁵ Harry Dwight NIMS, *The Law of Unfair Competition and Trademarks*²⁵, New York: Baker & Voorhis, 2 volumes, 1947, p. 73.

²⁶ L'orthographe de « goodwill » a évolué au fil des siècles : constitué de deux mots en vieil anglais (*godne wyllan* vers 1175 puis *good wylle* vers 1500), « good-will » s'écrit avec un tiret à partir de 1602.

[https://www.oed.com/dictionary/goodwill_n?tab=meaning_and_use#2872810].

²⁷ [<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/goodwill>]

²⁸ *Ibid.*

²⁹ [<https://www.merriam-webster.com/thesaurus/goodwill>].

distinguer de domaines (droit, finance ou compatibilité) : le « goodwill » entraîne un gain, une prévision de bénéfices à la hausse se manifestant par un excédent comptable qui s'ajoute à la bonne réputation de l'entité commerciale ; et c'est la bonne réputation initiale qui induit ces conséquences positives :

Business: the amount of value that a company's good reputation adds to the overall value (goodwill and other assets, loss of goodwill):

- (1) *the favor or advantage that a business has acquired, especially through its brand and its good reputation;*
- (2) *the value of projected earnings increases of a business, especially as part of its purchase price.*
- (3) *the excess of the purchase price of a company over its book value, which represents the value of goodwill as an intangible asset for accounting purposes.*

[Entreprises et sociétés : valeur ajoutée par la bonne réputation d'une entreprise à sa valeur totale (« goodwill » et autres actifs, perte de « goodwill »)]

- (1) gain ou avantage qu'une entreprise a acquis, notamment grâce à sa marque et à sa bonne réputation ;
- (2) valeur des prévisions d'augmentation des bénéfices d'une entreprise, notamment en tant qu'élément constitutif de son prix d'achat.
- (3) excédent entre le prix d'achat d'une entreprise et sa valeur comptable, qui considère, à des fins comptables, la valeur du « goodwill » comme un actif incorporel.]

En conclusion, il est possible d'affirmer que les dictionnaires généralistes en anglais insistent sur la pluralité des acceptations de « goodwill » et distinguent plusieurs sens, dont un sens comptable et un sens financier. Aucun sens juridique n'a été trouvé dans les dictionnaires généralistes en anglais.

Du côté des dictionnaires anglais juridiques, le dictionnaire *Oxford Dictionary of Law*³⁰ [ODL] indique sous l'entrée « goodwill » :

[It is] the advantage arising from the reputation and trade connections of a business, in particular the likelihood that existing customers will continue to patronise. [c'est] l'avantage résultant de la réputation et des relations commerciales d'une entreprise, et plus particulièrement la possibilité de voir les clients actuels continuer à effectuer leurs achats dans l'entreprise.]

Ce paragraphe assez long dans l'ODL poursuit :

If a business is purchased, the excess paid over the value of the assets acquired is a payment for goodwill³¹. [Lors de l'achat d'une entreprise, l'excès de valeur par rapport à la valeur des actifs acquis représente la valeur du paiement de « goodwill »]

Une référence à la norme financière britannique *Financial Reporting Standard 102* (s. 18-19) et à la *Corporation Tax Act 2000* s 728-29 [loi anglaise³² sur les impôts sur les entreprises] se retrouve dans la définition :

*[It] specifies how the value of goodwill is to be shown in accounts and how that cost is to be written off over its useful life (*Corporation Tax Act 2000* s 728-29)³³ [Il détaille la façon de reporter la valeur du goodwill dans les comptes et son amortissement sur sa durée de vie utile].*

Le *Black's Law Dictionary*, dictionnaire juridique américain de référence, donne la définition suivante de goodwill, divisée en deux sens différents :

³⁰ Jonathan LAW, *Oxford Dictionary of Law*, op. cit., p. 313.

³¹ *Ibid.*

³² Droit anglais est le nom donné au système de la common law de l'Angleterre et du Pays de Galles ; l'Écosse et l'Irlande ont de leur côté des systèmes juridiques mixtes.

³³ Jonathan LAW, *Oxford Dictionary of Law*, op. cit., p. 313.

[It is] a business's reputation, patronage, and other intangible assets that are considered when appraising the business, esp. for purchase; the ability to earn income in excess of the income that would be expected from the business viewed as mere collection of assets³⁴. [Il s'agit de la réputation d'une entreprise, de sa clientèle et de ses autres actifs incorporels pris en compte lors de l'évaluation de l'entreprise, notamment en vue d'une acquisition ; ou de la capacité à générer des revenus supérieurs à ceux attendus pour une société considérée comme une simple collection d'actifs].

Du côté des dictionnaires financiers, *l'Oxford Dictionary of Finance and Banking* (ODFB) donne la définition suivante de *goodwill* :

The difference between the value of separate net assets of a business and the total value of the business. Purchased goodwill is the difference between the fair value of the price paid for a business and the aggregate of the fair values of its separable set assets. It is generally recognized as an intangible asset in the balance sheet and written off by amortization to the profit and loss account over its useful economic life³⁵. [La différence entre la valeur des différents actifs nets d'une société et sa valeur totale. Le « goodwill » acquis est la différence entre le juste prix payé pour une société et le total des valeurs justes de ses actifs séparés (valeur comptable). Il est généralement comptabilisé comme un actif intangible (immobilisation incorporelle) dans le bilan et apparaît comme un amortissement (actif immobilisé) dans le compte de résultats sur une durée de vie économiquement raisonnable.]

On distingue une sémantique nette entre les deux acceptations spécialisées présentées ci-avant, et celle-ci s'exprime en deux termes : le *Black's Law Dictionary*³⁶ insiste sur les deux sens de « *goodwill* » : réputation de l'entreprise et actifs intangibles ; de son côté, l'ODFB ne donne qu'une seule définition qui est la différence entre la valeur d'acquisition et la valeur nette comptable des actifs.

Dans ses sens juridiques en droit anglais et américain, « *goodwill* » dépasse la notion de clientèle pour englober des notions plus larges, telles la réputation, la publicité (*advertising*), la propriété intellectuelle (*trademark and servicemark*), voire l'état civil du propriétaire de la société (*name and age*). Ces notions sont des actifs intangibles devenus des notions phares dans l'estimation d'une société en cas de cession et de transfert (*sales and acquisition*). Au Royaume-Uni, on fait référence à la Corporation Tax Act 2000 (Loi d'impôt sur les sociétés). Le « *goodwill* » est défendu par les lois sur la propriété intellectuelle aux États-Unis :

*[...]because an established business's trademark or service mark is a symbol of goodwill, trademark infringement is a form of theft of goodwill³⁷. [comme la marque déposée d'une société reconnue constitue un élément du *goodwill*, la contrefaçon de marque constitue une forme de vol de « *goodwill* »].*

Sur le plan financier, le « *goodwill* » est une notion hybride : bien que faisant partie des actifs intangibles (*intangible assets*), le « *goodwill* » est estimé et estimable, bien souvent en pourcentage, dans la valeur comptable d'une société ; son pendant négatif est le « *badwill* » si la société ne jouit plus d'une réputation positive. Les intitulés « *goodwill* » et « *badwill* » apparaissent ainsi dans les plans comptables (*balance sheet accounts*).

Comment évaluer le « *goodwill* » lors d'une transaction ? L'exemple (3) et la figure (1) donnent des points de repère visuels : les évaluations ou plus précisément les évolutions du « *goodwill* » de Twitter (3) :

³⁴ Bryan A. GARNER, *Black's Law Dictionary*, Minnesota: Thomson Reuters, 2009 (9th edition), p. 763.

³⁵ Jonathan LAW, *Oxford Dictionary of Finance and Banking*, Oxford: OUP, 2018, p. 220.

³⁶ Bryan A. GARNER, *Black's Law Dictionary*, op. cit.

³⁷ Bryan A. GARNER, *Black's Law Dictionary*, op. cit., pp. 763-64.

(3) *Twitter Inc. goodwill increased from 2019 to 2020 but then decreased slightly from 2020 to 2021*³⁸. [Le « goodwill » de Twitter Inc. a augmenté entre 2019 et 2020, mais a ensuite légèrement baissé entre 2020 à 2021].

La Figure (2) est une capture d'écran du bilan (*balance sheet*) de Twitter Inc. et fait apparaître la variation (négative) du « goodwill » de cette société entre 2021 et 2020 en milliards de dollars : le « goodwill » de Twitter a baissé, passant de 1.312 milliard de dollars en 2020 à 1,301 milliard de dollars au 31 décembre 2021 :

Figure 2 : Bilan de Twitter : évolution du « goodwill » et actifs intangibles entre 2020 et 2021

Twitter Inc., balance sheet: goodwill and intangible assets

US\$ in thousands

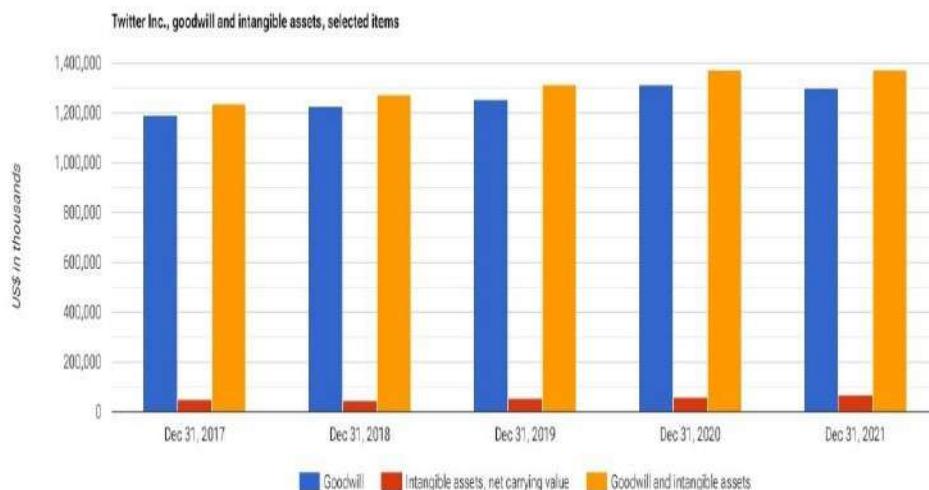
	Dec 31, 2021	Dec 31, 2020
Goodwill	1,301,520	1,312,346
Patents and developed technologies	106,261	110,153
Assembled workforce	23,500	–
Publisher and advertiser relationships	–	–
Other	–	1,800
Intangible assets, gross carrying value	129,761	111,953
Accumulated amortization	(60,437)	(53,615)
Intangible assets, net carrying value	69,324	58,338
Goodwill and intangible assets	1,370,844	1,370,684

Source : [<https://www.investing.com/equities/twitter-inc-balance-sheet>]. Les données sont publiques.

La Figure (3) montre l'évolution comptable du « goodwill » de Twitter entre 2017 et 2021, en milliards de dollars :

³⁸ [<https://www.investing.com/equities/twitter-inc-balance-sheet>]. Les données sont publiques.

Figure 3. Twitter : évolution du « goodwill » (bleu) et actifs intangibles (rouge) et de la somme des deux (orange) entre 2017 et 2021



Source : [<https://www.investing.com/equities/twitter-inc-balance-sheet>]. Les données sont publiques.

Une conclusion (Tableau 1) sur les définitions en anglais peut alors être établie : le « goodwill » financier est quantifiable dans les bilans des sociétés et une valeur en dollars américains lui est attribuée (Fig. 3).

Quant au « goodwill » juridique, il relève des domaines de la réputation et de la propriété intellectuelle. Ces deux sens sont toutefois éloignés du sens originel de « clientèle », qui ne constitue plus qu'un critère minime dans ces deux termes, mais demeure fondateur.

Tableau 1. Bilan intermédiaire

Domaine de spécialité	Termes anglais	caractérisation	Textes législatifs et codes applicables
Droit law	goodwill	non quantifiable	Intellectual property
Finances finance	goodwill	quantifiable	Corporate tax
Comptabilité accounting	goodwill	quantifiable	Corporate tax

Source : tableau réalisé par l'auteure

Il s'agit à présent de trouver des concepts candidats à la traduction en français, à l'aide de dictionnaires et d'ouvrages généralistes bilingues.

En ce qui concerne le sens général de « bon vouloir » et « bienveillance », le *Robert & Collins Dictionary* propose deux traductions spécialisées : la première traduction (4) est commerciale : « goodwill » est traduit par « biens incorporels » et « clientèle » ; la seconde traduction (5) est comptable et financière et donne à « goodwill » le sens de « survaloir » ou *goodwill* (comme emprunt). L'exemple illustratif se traduit ainsi de deux façons :

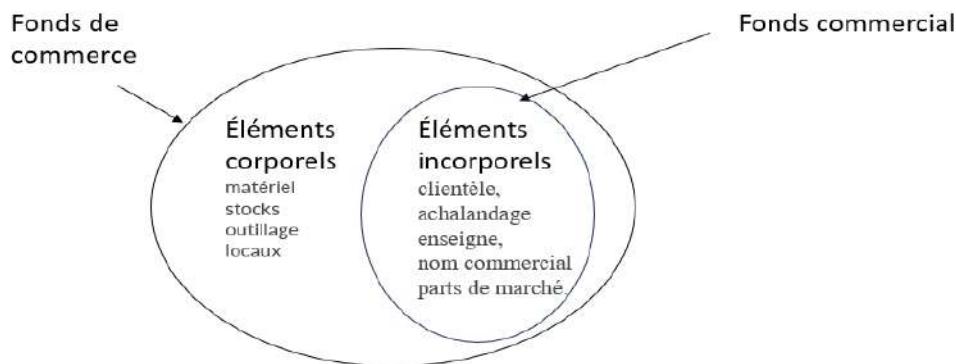
- (4) *the goodwill goes with the business*³⁹ [les biens incorporels et la clientèle sont vendus avec le fonds de commerce] ;
- (5) *the goodwill goes with the business* [le survaloir ou *goodwill* est vendu avec le fonds de commerce].

³⁹ *Robert and Collins Dictionary, op. cit.*, p. 1363.

Le guide anglais/français de la traduction⁴⁰ donne la traduction comptable de « survaleur » (nom féminin) ; dans un énoncé illustratif, on peut lire que « *goodwill on acquisition* » est traduit par « écart d’acquisition ».

Enfin, le dictionnaire en ligne *WordReference* propose la traduction « fonds commercial », un actif incorporel, qu’il ne faut pas confondre avec « fonds de commerce », ces deux termes pouvant induire en erreur. Le « fonds de commerce » est lié à une activité commerciale et désigne l’ensemble des éléments corporels (matériel outillage, marchandises) et incorporels (droit au bail, nom commercial, enseigne, brevet et marques, clientèle et achalandage). De son côté, le « fonds commercial » est une notion de droit comptable et il est constitué uniquement des éléments incorporels du fonds de commerce qui ne peuvent pas être vendus séparément : il constitue un actif à long terme qui génère une valeur pour l’entreprise pendant plusieurs années⁴¹ et il est composé de la clientèle, de l’achalandage, de l’enseigne, du nom commercial et des parts de marché (Fig. 4) :

Figure 4. « Fonds de commerce » et « fonds commercial »



Plusieurs options de traduction – huit au total – sont possibles :

- bienveillance,
- bonne réputation,
- clientèle,
- *goodwill*,
- survaleur,
- survaloir,
- écart d’acquisition,
- fonds commercial.

Examinons ces huit options possibles.

Le sens « *goodwill as a friendship* » [amabilité ou bonne volonté (amitié)] est exclu de l’éventail de traductions car ce sens n’est pas spécialisé.

⁴⁰ René MEERTENS, *Le guide anglais/français de la traduction*, op. cit.

⁴¹ [<https://www.compta-online.com/>]

Comment définir la réputation en droit ? Il s'agit de la « façon dont une personne est considérée par la société, qualité qui lui est reconnue » selon le *Vocabulaire juridique*⁴². Ce terme mélioratif n'est pas un terme de spécialité, mais semble constitutif de « goodwill ».

Le troisième candidat est « clientèle ». La première étude lexicale en français porte sur « clientèle » et « achalandage » dans les dictionnaires généraux et spécialisés français. D'après les dictionnaires généraux, tels celui du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)⁴³, le client est une « personne qui achète régulièrement des services ou des choses dans un établissement commercial »⁴⁴. Ainsi, les entreprises et commerces, ainsi que certaines professions libérales telles que les avocats et les notaires, estiment leur valeur, leur réputation ou leur part de marché en fonction de leur clientèle, un facteur influençant la valeur monétaire du fonds ou de l'étude lors de la vente de l'affaire.

De son côté, « chalant »⁴⁵ est attesté en 1174 et désigne un « ami protecteur ». Ce n'est que sous la plume de Rabelais, en 1548, que « chalant » prend le sens de « client ».

Par suffixation, « achalandage » désigne l'ensemble des clients d'un fonds de commerce, qui constitue l'un des éléments essentiels à la caractérisation de son existence. « Clientèle », de son côté, est plus récent et n'apparaît que vers 1830 sous l'acception moderne commune « ensemble des clients d'une personne ou d'un établissement auxquels ils sont souvent fidèles »⁴⁶.

Contrairement aux clients qui se définissent par leurs achats réguliers chez un commerçant, les chalands sont des personnes qui achètent « occasionnellement chez un marchand»⁴⁷. Rattachées toutes deux à un fonds de commerce, les notions françaises de clientèle et d'achalandage sont liées, mais divergent sur un point : le client est régulier, alors que le chaland est occasionnel, selon les dictionnaires généraux. Ce doublon juridique, clientèle et achalandage, n'est donc pas un doublon parfaitement synonymique (Popineau, à paraître) car les deux termes renvoient à des notions différentes.

Dans les dictionnaires juridiques spécialisés, dont le *Vocabulaire juridique* de Gérard Cornu, la définition suivante de « clientèle » est donnée :

Ensemble des relations d'affaires, habituelles ou occasionnelles, qui existent et seront susceptibles d'exister entre le public et un poste professionnel (fonds de commerce, cabinet civil), dont ils constituent l'élément essentiel et qui, généralement, trouvent leur source dans les facteurs personnels et matériels conjugués. V. *achalandage*⁴⁸.

La définition d'« achalandage » est la suivante :

Éléments du fonds de commerce représentatifs des relations d'affaires qui existent et qui seront susceptibles d'exister entre le public et le fonds ; généralement syn. de *clientèle⁴⁹.

⁴² Gérard CORNU, *Vocabulaire juridique*, op. cit., p. 909.

⁴³ Le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) est disponible à l'adresse suivante : [<https://www.cnrtl.fr>].

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Il s'agit de la première orthographe attestée du terme au XVIe siècle.

⁴⁶ [[https://www.cnrtl.fr/definition/clientèle](https://www.cnrtl.fr/definition/client%C3%A8le)].

⁴⁷ [<https://www.cnrtl.fr/definition/chaland>].

⁴⁸ Gérard, CORNU, *Vocabulaire juridique*, op. cit., p. 495.

⁴⁹ *Ibid.* p. 162.

Ce dictionnaire juridique considère ainsi « clientèle » et « achalandage » comme des synonymes qui se caractérisent par des relations d'affaires, habituelles ou occasionnelles, entre un public et un commerce, alimentées par une combinaison de facteurs personnels et matériels.

Toujours dans le *Vocabulaire juridique* se trouve l'emprunt *goodwill* :

Mot anglais signifiant clientèle commerciale, souvent utilisé dans un sens très proche du terme *fonds de commerce, mais qui désigne plus précisément la probabilité que les anciens clients continuent à fréquenter le même emplacement commercial et à s'adresser à l'entreprise du même nom. V. *clientèle, achalandage*⁵⁰.

Enfin, il convient de définir le « fonds de commerce » qui est :

Ensemble des éléments corporels (matériel, outillage, marchandises) et incorporels (droit au bail, nom, enseigne, brevets et marques, clientèle et achalandage) qui, appartenant à un commerçant ou à un industriel et réunis pour lui permettre d'exercer son activité, constitue une universalité juridique et un meuble incorporel soumis à des règles particulières (not. en cas de vente ou de nantissement)⁵¹.

Si l'on s'intéresse, à présent, à la finance et au droit de la comptabilité, on observe que les dictionnaires financiers en ligne proposent une définition de « *goodwill* » et une traduction :

Goodwill est un terme anglo-saxon qui est utilisé dans le monde des investisseurs en entreprise et qui peut être traduit par « écart d'acquisition » ou « survaleur ». Il compare le montant de l'actif d'une entreprise inscrite au bilan et sa valeur marchande (capital matériel et immatériel)⁵².

L'emprunt *goodwill* apparaît dans les bilans comptables lors des acquisitions ou des fusions d'entreprises par des investisseurs financiers. Différents éléments entrent en compte dans le calcul du *goodwill* :

- des brevets qui dans un futur plus ou moins proche pourraient générer d'importants revenus,
- une société qui dispose d'une excellente image de marque auprès de ses clients,
- l'expérience et la réputation des équipes en place,
- un portefeuille client important,
- les parts de marché,
- une campagne publicitaire marquante et réussie.

Goodwill est donc un actif intangible, mais calculable ; notons qu'il s'inscrit dans la prospective; en ce sens, il est très versatile.

Étape (2) de droit et d'économie comparés

Un premier bilan terminologique, en langue générale et juridique, aboutit à quelques conclusions. En langue générale, « client » et « chaland » se retrouvent dans les définitions, mais ce sont des termes différents : le client est régulier, le chaland est occasionnel ; cette différence disparaît cependant en langue juridique.

Deux définitions en langue de spécialité existent pour *goodwill*, avec quelques différences.

⁵⁰ *Ibid.* p. 495.

⁵¹ *Ibid.* p. 469.

⁵² [<https://www.legalstart.fr>].

En langue juridique, le terme *goodwill* apparaît comme un emprunt dans les dictionnaires juridiques français ;

- les clients et les chalands sont des éléments partiels constitutifs du *goodwill* ;
- *goodwill* est proche de fonds de commerce ;
- *goodwill* désigne plus une potentialité (de fidélité des anciens clients) que l'ensemble des éléments corporels du fonds de commerce ;
- il n'y a pas d'estimation financière de la perte ou du gain de *goodwill*.

En langue financière, « *goodwill* » désigne une survaleur ou un écart d'acquisition dans les bilans comptables français :

- Le terme « *goodwill* » apparaît en concurrence avec « écart d'acquisition » ;
- le « *goodwill* » est calculé en fonction de la prévisibilité des bénéfices et des actifs de la société.

Un même critère de prévisibilité se retrouve dans les deux définitions.

Goodwill est un emprunt non traduit dans le vocabulaire juridique et n'a pas d'équivalent en droit français. Il est proche du « fonds de commerce » et de la « clientèle commerciale » et s'appuie sur la régularité et la fidélité des clients. Cependant, le critère discriminant est la probabilité ou l'attente exprimée par ce terme en anglais. On peut noter l'hybridation du terme, qui combine un élément tangible (ensemble des clients fidèles que l'on peut chiffrer par le biais d'un programme de fidélité, par exemple) et un élément intangible (ensemble des clients qui existent en puissance ou virtuellement, qu'il est difficile de chiffrer, car les comportements sont très différents).

La définition financière, quant à elle, est éloignée de la définition juridique, car y sont intégrés des éléments autres tels que les brevets à venir, les parts de marché ou les campagnes de publicité. C'est un critère d'évaluation des sociétés très versatile, comme peuvent l'être les cotations boursières. « *Goodwill* » a le sens de « survaleur » qui est un néologisme, en concurrence avec d'autres termes, tels que « *survaloir* » ou « *surprise* » qui furent présents pendant quelques années mais ont disparu. « *Survaleur* » semble être remplacé par « écart d'acquisition », dont la définition financière rejoint celle de « *goodwill* », c'est-à-dire l'écart entre le prix d'acquisition une société et sa valeur comptable.

Il convient de remarquer que « *goodwill* » contient, dans sa morphologie, l'élément qualitatif « *good* », d'où une définition mettant l'accent sur la réussite et la bonne réputation. Le pendant de « *goodwill* » a récemment été introduit : « *badwill* » est, par définition, l'antonyme, exprimant des conséquences négatives sur la valeur de l'entreprise, telles que les ratages publicitaires, la mauvaise réputation des équipes ou des produits, ou des parts de marché en chute libre.

Étape (3) sémasiologique : du concept vers le signe

L'étude terminologique contrastive donne les résultats de traduction suivants. Le Tableau 2 récapitule les termes équivalents de « *goodwill* » en français suivant les trois domaines de spécialité étudiés (juridique, finance, comptabilité).

« Goodwill » n'a pas d'équivalent en droit français et demeure un emprunt dans son sens juridique : le terme *goodwill* semble être un terme parapluie regroupant de nombreux éléments constitutifs, tels que la clientèle, le fonds de commerce et les chalands.

Dans un contexte financier, « goodwill » est traduit par « survaleur ».

Dans les bilans comptables en français, « goodwill » se traduit par « écart d'acquisition ».

Tableau 2. Équivalents de « goodwill » par domaines de spécialité

Domaine de spécialité	Termes anglais	Équivalents français	définition
droit	goodwill	<i>goodwill</i> emprunt anglais n'existe pas en droit français	fonds commercial (clientèle, chalands, réputation, enseigne, nom commercial, parts de marché) mais aussi probabilité que les anciens clients continuent à fréquenter le même emplacement commercial et à s'adresser à l'entreprise du même nom
finances	goodwill	survaleur	écart positif entre le prix d'acquisition d'une entreprise et la valeur de la société acquise
comptabilité	goodwill	écart d'acquisition	comparaison entre le montant de l'actif d'une entreprise inscrite au bilan et sa valeur marchande (capital matériel et immatériel).

La différence entre les sens financiers et comptables est ténue. En revanche, en droit français, *goodwill* demeure un emprunt, car il n'y a pas d'équivalence, si ce n'est une longue liste d'éléments constitutifs incorporels, dont figure « la probabilité que les anciens clients continuent de fréquenter le même emplacement commercial et de s'adresser à l'entreprise du même nom »⁵³.

En conclusion de ce qui a été démontré précédemment, les exemples juridique (1), financier (2) et comptable (3) donnés en début d'article peuvent à présent être traduits.

Dans l'exemple (1), « Goodwill », hyperonyme avec lettre majuscule, n'est pas traduit ; l'emprunt *goodwill* apparaît ; quant à « *goodwill* » (minuscule) il est l'équivalent de l'un des éléments constitutifs non listés, à savoir « la clientèle commerciale et la probabilité que les anciens clients continuent à fréquenter le même emplacement commercial et à s'adresser à l'entreprise du même nom »⁵⁴ :

⁵³ Gérard CORNU, *Vocabulaire juridique*, op. cit., p. 495.

⁵⁴ *Ibid.* p. 183.

- (1) *Purchase and sale of the Goodwill. At the Closing, the Seller shall sell, assign and transfer to the Buyer, free and clear of all liens, pledges, security interests, mortgages, claims, debts, charges, agreements or other encumbrances or restrictions on transfer of any kind whatsoever (collectively, the ‘Encumbrances’), all of the Goodwill. The Goodwill shall include, but not to be limited to, all of Seller’s rights and interests in its: (a) licenses and permits which may require consent to assignment; (b) patents, trademarks, copyrights and all other intellectual property, which may require consent to assignment; (c) know how and trade secrets; (d) goodwill; and (e) copies of all files, books and records related hereto⁵⁵.*

[Achat et vente du *goodwill*. À la clôture de la transaction, le Vendeur cède et transfère à l’Acheteur, libre de toutes charges, nantissements, sûretés, hypothèques, promesses, dettes, charges, accords ou toute autre servitude ou restriction de transfert de quelque nature que ce soit (collectivement dénommées « Engagements et Charges »), l’intégralité du *goodwill*. Le *goodwill* comprend tous les droits et participations (liste non exhaustive) du Vendeur dans :

- (a) les licences et permis pouvant nécessiter un consentement lors de leur cession et transfert ;
- (b) les brevets, marques, droits d'auteur et toute autre propriété intellectuelle pouvant nécessiter un consentement lors de leur cession et transfert ;
- (c) le savoir-faire et les secrets commerciaux ;
- (d) « la clientèle commerciale et la probabilité que les anciens clients continuent à fréquenter le même emplacement commercial et à s'adresser à l'entreprise du même nom (Cornu 2016 : 495) ;
- (e) et les copies de tous les dossiers, livres et archives y afférents.]

« Goodwill » dans l'exemple financier (2) a pour équivalent correct « survaleur » :

- (2) *Microsoft goodwill and intangible assets for the quarter ending September 30, 2023 were \$76.685B, a 2.02% decline year-over-year.* [La survaleur et les actifs incorporels de Microsoft pour le troisième trimestre au 30 septembre 2023 s'élevaient à 76,685 milliards de dollars, ce qui fait apparaître une baisse de 2,02 % en glissement annuel].

Quant au dernier exemple en droit comptable (3), le terme « écart d'acquisition » est fréquent dans de nombreux documents, et la comptabilisation de cet écart se fait au niveau des immobilisations incorporelles :

- (3) Twitter Inc. goodwill increased from 2019 to 2020 but then slightly decreased from 2020 to 2021. [L'écart d'acquisition de Twitter Inc. a augmenté entre 2019 et 2020, mais a ensuite légèrement baissé entre 2020 et 2021].

Conclusion

Le point de départ de cette étude contrastive est la grande variété de traductions possibles du terme anglais *goodwill*, employé dans de nombreux contextes, à la fois juridiques, financiers et comptables. Huit traductions possibles ont été identifiées dans les ouvrages de référence. Conserver l'emprunt anglais dans ces trois domaines n'est pas satisfaisant, car derrière un emprunt formellement identique se cachent des domaines de spécialité distincts.

Basée sur le postulat « ce qui est comparable est traduisible », l'étude terminologique contrastive de *goodwill* proposée est multiple à plus d'un titre : elle allie des recherches sur des définitions en droit anglais, américain et français, en comptabilité anglaise, américaine et française et en droit des finances anglais, américain et français.

L'approche éconotraductologique menée dans ces trois domaines (droit, comptabilité et finances) s'inspire de l'approche juritraductologique en trois étapes⁵⁶ appliquée à la langue du droit.

⁵⁵ [<https://www.lawinsider.com/clause/purchase-and-sale-of-the-goodwill>].

⁵⁶ Sylvie MONJEAN-DECAUDIN, *Traité de juritraductologie*, op. cit.

Les recherches dans les dictionnaires et ouvrages de ces domaines de spécialité montrent des différences dans les définitions recueillies et analysées : il n'existe pas d'équivalent unique pour « *goodwill* », ce dernier équivalant à un terme spécifique différent selon le domaine. En ce sens, la recherche menée s'appuie sur l'un des principes de la langue de spécialité : seule une précision sémantique permet une précision terminologique.

Le second principe de la langue de spécialité, notamment en droit, est l'absence de synonymie. Utiliser l'emprunt unique *goodwill* dans ces trois domaines en français reviendrait à dire que le *goodwill* juridique est synonyme du « *goodwill* » financier, qui lui-même est synonyme du « *goodwill* » comptable. Or il n'en est rien. Les trois notions ont des acceptations différentes selon le domaine et relèvent de textes législatifs et de codes différents : *goodwill* est un emprunt en droit français, alors que « *survaleur* » et « *écart d'acquisition* » existent respectivement en finance et en comptabilité (cf. Tableau 2).

Manipuler des dictionnaires juridiques et des sites hautement financiers peut paraître de prime abord complexe ; mais la complexité disparaît dès la mise en place d'une analyse précise et programmatique par mots-clés en langue de spécialité.

Enfin, les trois étapes de cette approche contrastive permettent une enquête terminologique vérifiée⁵⁷, transposable comme outil didactique en cours de traduction, par exemple, ou applicable à de nombreux domaines en langue de spécialité. L'approche juritraductologique, qu'elle prenne le nom d'approche éconotraductologique ou administrativo-traductologique, par exemple, et ses trois étapes peuvent être transposées à d'autres domaines de spécialité et permettre des décisions traductionnelles correctes.

Bibliographie

- ANTOINE, Joseph et Marie-Claire CAPIAU-HUART, *Dictionnaire des marchés financiers : plus de 2000 termes et expressions expliqués et traduits en cinq langues : anglais, allemand, espagnol, italien, néerlandais*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2015 (3^e édition).
- CORNU, Gérard, *Vocabulaire juridique*, Paris : PUF, 11^e édition, 2016.
- GARNER, Bryan A., *Black's Law Dictionary*, Minnesota: Thomson Reuters, 2009 (9th edition).
- GUINCHARD Serge et Thierry DENARD, *Lexique des termes juridiques 2002-2023*, Paris : Dalloz, 2023 (30^e édition).
- LAW, Jonathan, *A Dictionary of Law*, Oxford: Oxford University Press, 2018.
- MEERTENS, René, *Le guide anglais/français de la traduction*, Paris : Chiron, 2014.
- MONJEAN-DECAUDIN, Sylvie, *Traité de juritraductologie*, Lille : Presses Universitaires Septentrion, 2022.
- NIMS, Harry Dwight, *The Law of Unfair Competition and Trademarks*⁵⁸, New York: Baker & Voorhis, 2 volumes, 1947.

⁵⁷ Joëlle POPINEAU, « La juritraductologie comme outil didactique pour la traduction des concepts en français et en anglais », dans Franck BARBIN et Sylvie MONJEAN-DECAUDIN (dir.), *Aspects théoriques et pratiques de la traduction juridique et économique*, Paris : Garnier (coll. Translatio), 2019, pp. 101-114.

⁵⁸ Le titre complet est : *The law of unfair competition and trade-marks: with chapters on good-will, trade secrets, defamation of competitors and their goods, registration of trade-marks, interference with competitors' business, etc.*

POPINEAU, Joëlle, « Imprudence et prudence en traduction juridique : le cas des doublons ou *legal pairs* », dans Nejmeddine Khalfallah et Hoda Moukannas, (dir.), *Prudence/imprudence. Traduction des textes formels*, Paris : Garnier Classiques collection «Rencontres», 2024, 101-128.

POPINEAU, Joëlle, « La juritraductologie comme outil didactique pour la traduction des concepts en français et en anglais », dans Franck BARBIN et Sylvie MONJEAN-DECAUDIN, (dir.), *Aspects théoriques et pratiques de la traduction juridique et économique*, Paris : Garnier (coll. Translatio), 2019, pp. 101-114.

POPINEAU, Joëlle, « Traduire les technolectes juridiques dans la presse anglaise et française : approche juritraductologique et terminologique », *Meta* vol. 66 (2), 2021, 427-449.

Dictionnaires consultés

Black's Law Dictionary (BLD), Minnesota: Thomson Reuters, 2009 (9th edition).

Oxford Dictionary of Finance and Banking (ODFB), Oxford: Oxford University Press, 2018.

Oxford Dictionary of Law (ODL), Oxford: Oxford University Press, 2018.

Robert and Collins Dictionary, Malesherbes : HarperCollins Publishers and Dictionnaires le Robert, 1998 (9th edition).

Dictionnaires en ligne

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales CNRTL : [<https://www.cnrtl.fr>]

Collins Dictionary: [<https://www.collinsdictionary.com>]

Investopedia: [<https://www.investopedia.com>]

Merriam Webster Dictionary: [<https://www.merriam-webster.com>]

Oxford English Dictionary (OED): [<https://www.oed.com>]

Le Robert : [<https://dictionnaire.lerobert.com>]

WordReference: [<https://www.wordreference.com>]

Perspectives professionnelles

Counter Narratives of Artificial Intelligence: Critical Role-Playing Pedagogies in an Applied Foreign Languages Classroom

William KELLEHER

Université Rennes 2, LIDILE

Numéro Orcid: 0000-0001-8368-6404

william.kelleher@univ-rennes2.fr

Evgueniya LYU

Université Grenoble Alpes, ILCEA4-GREMUTS

Numéro Orcid: 0009-0007-4457-7038

evgueniya.lyu@univ-grenoble-alpes.fr

Lily SCHOFIELD

Université Rennes 2, LIDILE

Numéro Orcid: 0000-0002-2158-3116

lily.schofield@univ-rennes2.fr

Abstract

In a teaching sequence based on a case study and critical role-play, we seek to raise Applied Foreign Languages undergraduate students' awareness of the transitions and transformations brought by artificial intelligence. These transitions have societal, ethical, technological, and ecological dimensions. The sequence explores the economics, start-ups, and personalities of Silicon Valley in order to question uses, decision-making processes, and professional environments linked to AI.

Keywords: pedagogy, AI, critical role-play, critical discourse, multimodality, narrative, case study

Résumé

Dans une séquence pédagogique fondée sur une étude de cas et un jeu de rôle critique, nous cherchons à sensibiliser les étudiants et les étudiantes de licence en Langues Etrangères Appliquées aux transitions et transformations induites par l'intelligence artificielle. Ces transitions ont des dimensions sociétales, éthiques, technologiques et écologiques. La séquence explore l'économie, les start-ups et les personnalités de Silicon Valley afin d'interroger les usages, les processus de décision et les environnements professionnels liés à l'IA.

Mots-clés : pédagogie, IA, jeux de rôle critiques, approches critiques de discours, multimodalité, narrative, étude de cas

Introduction

With the rise of artificial intelligence (AI) tools, questions about their societal role and technological, ethical, and ecological implications are receiving increasing attention. As these tools become more prevalent across various professional sectors, concerns arise not only about their impact on the nature of work, but also on essential skills, such as decision-making, critical thinking, or creativity. For instance, according to the *2024 Work Trend Index Annual Report* by Microsoft and LinkedIn¹, 71% of sector leaders state that they would prefer to, “hire a less experienced candidate with AI skills rather than a more experienced candidate without them”². It is, therefore, crucial to encourage pedagogic reflection on how AI tools are now integrated into professional and pedagogic practices and on striking a balance between how they can facilitate complex tasks, and, “liberate workers from menial work and enable innovation and creativity to flourish”³ whilst trying to avoid over-reliance. Such over-reliance can translate, in the workplace, as over delegation of editing and creative functions⁴, or, at university, in adoption of practices⁵ that are, essentially, plagiaristic.

This pedagogic testimony presents a teaching sequence designed for French undergraduate Applied Foreign Languages (*LEA*) students, that aims to assist in equipping these students to engage critically with AI technologies by bringing them into the class in order to examine their use, the key personalities and companies associated with them, and better understand their (dis)advantages. In the sections that follow, we begin, firstly, by outlining the theoretical and pedagogical foundations for our sequence, focusing on the role of counter-narratives and critical role-play case studies in the language classroom and in *LEA/LANSAD*⁶ contexts. Secondly, we describe the implementation of our teaching sequence, structured around the technological, ethical, and ecological transformations associated with AI. Thirdly, we discuss questions of evaluation related to the sequence and to student productions, and some initial findings.

Critical pedagogies

One aspect of professional courses, like *LEA/LANSAD*, is the design of teaching and learning environments that enhance students’ critical thinking, among other soft skills, in order to make them as competitive as possible in today’s labour market. AI and its almost unlimited potential for multimodal generation and synthesis has dynamited discussions about critical thinking. Two distinct schools of thought are emerging: one emphasises the possible added value, particularly for businesses, in critically using generative AI, whereas the other notes its

¹ MICROSOFT and LINKEDIN, *Work Trend Index Annual Report*, 2024, [<https://www.microsoft.com/en-us/worklab/work-trend-index>].

² *Op. cit.*, p. 13.

³ *Op. cit.*, p. 9.

⁴ *Op. cit.*, p. 21.

⁵ Chunpeng ZHAI, Santoso WIBOWO and Lily D. LI, “The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students’ cognitive abilities: a systematic review”, *Smart Learning Environments*, 2024, [<https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>].

⁶ The Languages for Specialists of Other Disciplines (*LANSOD* or *LANSAD* in French) sector is one of the most significant providers of ESP classes at the tertiary level.

limitations and the dangers of uncritical over-reliance^{7 8 9}. These camps are associated with different narratives of technological progress. The GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, and Microsoft) or the ‘Magnificent Seven’ (Alphabet, Amazon, Apple, Meta Platforms, Microsoft, NVIDIA, and Tesla) through communications, product releases, and market orientation, promote narratives that generally advocate for screen culture, and the objectification of knowledge and ontology. Against these ‘dominant’ narratives, counter-narratives circulate as, “stories which people tell and live which offer resistance, either implicitly or explicitly”¹⁰.

Counter-narratives may be harnessed in pedagogy to both more beneficially and multidimensionally understand new technologies and *offer resistance* to potentially harmful or constrained ways of working, learning, and being a student. ‘Dominant’ cultural narratives are circulated by those in power. They are what Gee¹¹ refers to as ‘big D’ discourses, or what Lyotard and Brügger¹² define as ‘grand’ narratives. Kölbl¹³ offers an interesting qualification of the term, noting that it may refer to, i) the version of a narrative that is most common, ii) a discourse or ideology that has become naturalised, iii) a narrative that is unequally distributed among divergent population groups, or iv) a particular way of talking that impacts on the structure and function of narratives.

There are, consequently, many ways in which people can resist dominant narratives: i) through composing alternate versions of a narrative – versions that advance distinctive plots and protagonists, ii) denaturalising discourses and ideologies and, on the contrary, drawing attention to the contradictions and ill-desired outcomes of these big D framings, iii) redrawing cultural and group-related boundaries and sharing narratives and, finally, iv) being aware of the language one draws on to tell a story. OpenAI itself can be used as an example. The dominant narrative of the company, voiced by Sam Altman, is that of a pioneer working to ensure that AI benefits all of humanity; a narrative frequently echoed in media and institutional discourse. This narrative has become so common that it conceals specific choices and values that shape the path taken. It can be denatured by identifying and deconstructing the technosolutionist ideology, which highlights the importance of rapid AI development as essential to outpace potential threats, and its silence with respect to ecological issues. In addition, while AI is beneficial for developers, policymakers, or investors, it also disempowers precarious workers, educators, students, etc. These different groups can, similarly, be identified and

⁷ Ron CARUCCI, “In the Age of AI, Critical Thinking Is More Needed Than Ever”, *Forbes*, 2024, [<https://www.forbes.com/sites/roncarucci/2024/02/06/in-the-age-of-ai-critical-thinking-is-more-needed-than-ever/>].

⁸ Wiwin DARWIN *et al.*, “Critical Thinking in the AI Era: An Exploration of EFL Students’ Perceptions, Benefits, and Limitations”, *Cogent Education*, 2024, [<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2290342>].

⁹ Malik SALLAM, *et al.*, “ChatGPT Applications in Medical, Dental, Pharmacy, and Public Health Education: A Descriptive Study Highlighting the Advantages and Limitations”, *Narra Journal*, 2023, [<https://doi.org/10.52225/narra.v3i1.1031>].

¹⁰ Michael BAMBERG and Molly ANDREWS, *Considering Counter-Narratives: Narrating, Resisting, Making Sense*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2004, [<https://doi.org/10.1075/sin.4>].

¹¹ James Paul GEE, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, London / New York: Routledge, 1999.

¹² Jean-François LYOTARD and Niels BRÜGGER, “What About the Postmodern? The Concept of the Postmodern in the Work of Lyotard”, *Yale French Studies* 99, 2001, [<https://www.jstor.org/stable/2903244>].

¹³ Carlos KÖLBL, *Blame It on Psychology!?*, in Michael BAMBERG and Molly ANDREWS, *op. cit.*, p. 28. [<https://doi.org/10.1075/sin.4.05kol>].

aligned with. Finally, the very language used by OpenAI, that is full of technical abstraction, specialised jargon, conditional futurity, and utopian promise, structures its discourse in ways that delay critique. This language can be analysed for person deixis, connotation, and modality as one would do for simple critical discourse analysis (CDA)¹⁴ and thereafter reframed or retold. These are, however, discursive and identificatory, rather than technological, insights, and it is very important to the design of our language course that the very tools of OpenAI, such as ChatGPT, can be used to engage with these narratives, critically understand them, and advance possible counter-narratives.

The objective of our pedagogical sequence is twofold: we seek both to enhance students' critical thinking and creativity, and to raise their awareness of the advantages, dangers, and ethical, societal or environmental issues associated with AI. Our motivation lies in the idea that as educators, we have to prepare our students for their future professional paths, and whether we like it or not, society is undergoing significant transitions and transformations induced by various technological advances, in the AI sphere in particular. The report by Microsoft and LinkedIn¹⁵, based on the answers of 31,000 people from 31 countries, reveals that 75% of workers use AI to save time, to focus on their most important work, to be more creative, in other words, "to not just work faster, but to work smarter"¹⁶. The report notes that AI is not necessarily replacing or eliminating jobs, but transforming existing ones and creating new ones.

In language-related jobs, like the ones our LEA students are most likely to have, such transformations are quite significant. LEA Students are wondering whether there is still a need to master foreign languages, whether jobs in translation are going to exist in the future, whether they chose the right bachelor's programme, and whether the skills and knowledge they have acquired, and are still acquiring, are going to be relevant. Hence, it seems only logical to offer relevant and vocational courses to our students to make them aware of such transformations and, thus, begin the conversation on how to knowingly use AI tools. Integrating AI into our classes is a way for us, as language teachers, to discover our students' AI-related practices and to moderate their fears or excessive enthusiasm, by guiding them through the advantages and limitations of such technologies.

Given the objectives of our teaching sequence, we choose to use role-plays and case studies, two teaching techniques that align with the literature on foreign/second language teaching and learning, including English and English for Specific Purposes (ESP)^{17 18}. These techniques also comply with the recommendations of the *Common European Framework of Reference for Languages* to implement an action-oriented approach in foreign/second language education. Both role-plays and case studies are particularly appropriate for use in LEA/LANSAD teaching and represent an added value in such fields as they mimic real-life communication and close-to-authentic professional situations: i) they allow for group work and pair work, which

¹⁴ James Paul GEE, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, London / New York: Routledge, 1999.

¹⁵ MICROSOFT and LINKEDIN, *Work Trend Index Annual Report*, 2024, [<https://www.microsoft.com/en-us/worklab/work-trend-index>].

¹⁶ *Ibid.*, p. 5.

¹⁷ Vanessa BOULLET et al., "Cartographie des jeux sérieux en LEA", RILEA #3, 2024, [https://anlea.org/categories_revue/revue-rilea-3-2024/].

¹⁸ Paul NATION and John MACALISTER, *Language Curriculum Design*, New York: Routledge, 2019, [<https://doi.org/10.4324/9780429203763>].

introduces differentiation into the class and increases student output by promoting learning by doing, ii) they foster a less stressful environment for students who struggle with face-to-face interaction, iii) they tap into soft skills (time management, collaborative work, creativity, problem-solving, risk-taking, analytical and critical thinking) that are essential for students' professional and personal development, and iv) they help develop students' language and linguistic skills¹⁹. Given these advantages, it seems only logical to combine these two techniques and base a role-play on a case study.

Case studies have interesting pedagogical origins. In the early 20th century, Harvard Law School, followed closely by Harvard School of Business, began regularly integrating the case study approach. Since then, other universities and faculties have adopted it to teach diverse subjects, including social sciences, mathematics, chemistry, and foreign/second languages. Owing to its close ties to disciplines such as law, economics, management, etc., the approach appears especially appealing for teaching foreign languages in LEA/LANSAD departments. However, it is worth mentioning that its success largely depends on whether the selected case is both relevant and timely, whether the medium (paper vs online materials) is engaging, and whether the case structure (open vs closed) encourages students to rely solely on teacher-provided materials, or explore various other resources they deem necessary to solve the problems presented²⁰.

Role-plays have been widely used in humanities-focused disciplines, social sciences and hard sciences. Initially associated with, "the early days of the communicative approach"²¹ to teach foreign/second languages, they received strong criticism in the 1990s, after which their use declined significantly²². The concept of role-play encompasses a variety of teaching possibilities. As Shapiro and Leopold²³ point out, they involve, "some kind of role and some sort of play." They can be applied at different educational levels (elementary and secondary schools, tertiary institutions, lifelong language learning courses²⁴) and for various pedagogical purposes (e.g., to develop receptive or productive language skills, to enhance linguistic competence, to build soft skills, and to familiarise learners with specific contents, etc.). Hence, when designing role-plays, practitioners should strive to engage learners in a way that guarantees, "cognitive challenge while still creating the conditions for improved linguistic competence"²⁵. The adjective "critical," placed before "role-play," refers to the idea that the latter preferably aims to allow students to, "embody voices and perspectives that may be quite different from their own"²⁶ or from the mainstream (i.e., dominant, naturalised, big D).

¹⁹ Johann FISCHER, *Case Studies in University Language Teaching and the CEF Levels*, Helsinki, Finland: University of Helsinki Language Centre Publications, 2005.

²⁰ Rosalie LALANCETTE, L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : recension critique, Québec, Canada : Livres en ligne du CRIES, 2014, [https://lel.cires.ulaval.ca/sites/lel/files/etude_de_cas_strategie.pdf].

²¹ Shawna SHAPIRO and Lisa LEOPOLD, "A Critical Role for Role-Playing Pedagogy", *TESL Canada Journal*, 2012, p.121, [<https://doi.org/10.18806/tesl.v29i2.1104>].

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

²⁴ Rashid SUMAIRA and Shahzada QAISAR, Role Play: A Productive Teaching Strategy to Promote Critical Thinking, *Bulletin of Education and Research*, 2017, [https://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/15-39_2_17.pdf].

²⁵ Shawna SHAPIRO and Lisa LEOPOLD, *op. cit.*, p.123.

²⁶ *Ibid.*

Role-plays and case studies have recently faced criticism due to concerns that students might be tempted to delegate some tasks to AI tools, especially given that these tools tend to perform better when prompts specify a role for the AI to assume^{27 28}. However, AI's good performance does not deprive such teaching approaches of their relevance. When properly designed, they can actually offer an opportunity to reflect on the added value of human intelligence and, in contradistinction, the temptation to outsource analytic work, questions of intellectual property, plagiarism, authorship, and integrity. In our teaching sequence, we invite students to carry out most of these tasks in the classroom, under teacher supervision, which encourages students to use AI responsibly and reflectively. Moreover, these two approaches are beneficial not only for students, but also for instructors. AI tools have a latent transformative pedagogic potential, in helping teachers conceive scenarios for role-plays and case studies where the accent is on student creativity, critical thinking, and ethical awareness²⁹.

Taking into consideration the aforementioned elements, we have decided to design our role-play around the highly debated topic of AI by exploring alternative narratives about its use. We aim to challenge the narratives that are commonly circulated in professional circles, and thereby foster students' critical awareness of AI-mediated language, both professionally and educationally. We use critical role-play in the context of a case study focused on key figures and enterprises in Silicon Valley. Our teaching materials guide students through an exploration of Sam Altman's ethics and the reasons for his initial dismissal from OpenAI, while also encouraging broader reflection on current discourses surrounding AI, such as those embodied by Elon Musk or Alphabet, so that students learn to question and critically assess them.

The teaching sequence

The teaching sequence is designed to cover half a semester, with pre- and post-sequence activities. It is intended for third-year LEA students who are expected to have achieved a B2–C1 level of the CEFR. There is a strong emphasis, in the sequence, on multimodality and computer-assisted reading and writing. The lexical elements that we wish to emphasise are those concerned with identity and personal style, the stock market and economic environment, and, crucially, the sector of AI and audit. In our critical role-play scenario, students take on specific roles within a fictive specialised task force at Alphabet Inc., whose aim is to protect the company's position in the competitive AI landscape. This is done by leading a multifaceted investigation and assessment of the risks and benefits associated with AI, by considering recent controversies, ethical issues, and economic threats and opportunities. As members of this task force, students contribute to developing a plan for Alphabet's future in the field (**Fig. 1**) which naturally touches on technological, ethical, and ecological considerations.

²⁷ Keshav JHA, *CHATGPT HACKS FOR TEACHERS: A Comprehensive ChatGPT Guide for Educators for Teaching and Learning with Step-by-Step Instructions, Practical Demonstrations, Examples, Prompts, and Video Outputs*, Maxlife Publishing, 2023.

²⁸ Shane SNIPES, *Transforming Education with AI: Guide to Understanding and Using ChatGPT in the Classroom*, PublishDrive, 2023.

²⁹ JHA and SNIPES, *op. cit.*

Fig. 1 – Instructions for the role-play and group creation phase

In this roleplay, you will take on the roles of a **LEGAL EXPERT / BUSINESS DEVELOPMENT MANAGER / CEO / AI ETHICIST /AI POLICY ADVISOR / INVESTOR / EDUCATION EXPERT FOR THE HOUSE COMMITTEE** for Alphabet Incorporated. Alphabet has long been in competition with Apple and Microsoft; Open AI and X represent new challengers to its hegemonic ambitions.

In this roleplay, you will represent the task force mentioned in the introductory video.

Choose a name for your taskforce, here: <https://www.dcode.fr/pseudonym-generator>

And get into a group. Write the names of your members and their roles down here:

1.) Name: _____ Role: _____

2.) Name: _____ Role: _____

3.) Name: _____ Role: _____

4.) Name: _____ Role: _____

5.) Name: _____ Role: _____

Session 1 of the sequence establishes a base-line in terms of students' knowledge of AI tools and their knowledge of key personalities and enterprises of Silicon Valley. It is accompanied by an online questionnaire, consisting of ten open-ended items, that seeks to quantify data on student appreciations and attitudes:

- When you hear 'AI' what comes to mind?
- How many AI tools have you tried?
- Which AI tools have you tried?
- Do you use AI tools? If so, which ones?
- Explain the steps you would have to undertake if using an AI tool to revise/write a text.
- When do you use them? Why?
- What do you like about using AI tools?
- What do you dislike about using AI tools?
- Do you think AI tools perform better or worse than humans?
- Do you think it's right to use AI, and why?

Session 2 makes use of an AI-generated video to introduce group work in a meaningful way and assigns group roles (business development manager, policy advisor, etc.) based on research into real-world corporate structure. The reasons for generating the introductory video with the help of AI are to diversify the modality of teaching materials and task instructions, typically presented in written form, and to simulate a real-life situation with tailor-made information.

This reinforces the emphasis on role-playing. The session also requires students to film and share their research into the risks and benefits of AI - it is a first task on the theme that is deepened in subsequent sessions.

Session 3 delves into the biographies of key personalities of Silicon Valley (Brockman, Pichai, Page, Nadella, Musk, Zatlyn), and draws a (Myers Briggs) psychological profile based on research and a class debate.

This session also looks into how Large Language Models (LLMs) have pre-established filters and hidden ideological coordinates, by requiring students to critically compare texts generated by two or more different LLMs in response to prompts about Sam Altman, thus reflecting on these platforms' impartiality or lack thereof (**Fig. 2**). Students again film and share their research, taking on different group roles, with the aim of creating close-to-authentic professional situations and mimicking real-life communication.

Fig. 2 - Instructions for the LLM responses' comparison activity

Present to your class your work on the different LLMs' responses to prompts about OpenAI's CEO:

- Do you think that these are "impartial" presentations?
- What could be the possible influences on partiality?
- How do these possible influences write back to the analysis of the threats and benefits of AI seen in session 1?

Session 4 uses Open AI as a case study in order to explore start-up market capitalisation. This leads to questions of share price and market fluctuation. Shareholder demands are compared to the text by Kate Raworth on the 'doughnut' of safe and just development³⁰.

Session 5 begins the task of preparing the group submission to the class that may include video or AI-generated multimodal texts. The brief aims to move from students' knowledge of the sector to an informed appraisal of policy (**Fig. 3**).

Session 6 provides an opportunity for the groups to present their reports.

As mentioned previously, using AI tools is not forbidden in task instructions, given that one of the teaching sequence's aims is to guide students to consider the transformations to tasks brought about by AI. Following the sequence, there is a questionnaire that aims to measure the increase in student awareness of AI-related issues and any resulting change in appreciations and attitudes.

³⁰ Kate RAWORTH, "A Safe and Just Space for Humanity", *Oxfam Discussion Paper*, 2012, [<https://www.oxfam.org/en/research/safe-and-just-space-humanity>].

Fig. 3 – Instructions for the final role-play report

Alphabet Inc. seeks to take account of recent developments, to assess the risks and benefits of AI tools and agents, and craft a forward-looking strategy to maintain the company's role in the tech sector.

Please prepare a report using your answers to the following questions as guide:

- I. Provide a brief description of the AI landscape;
- II. Evaluate all pertinent AI tools in terms of client usability and ethics;
- III. Describe what advantages and challenges AI tools offer the consumer;
- IV. Describe how the market tends to react to AI-related events (technological developments, scandals, etc.);
- V. Discuss the Open AI mandate to curate, "safe and beneficial artificial general intelligence for the benefit of humanity";
- VI. Make a full recommendation as to the course of action that Alphabet should take in terms of other AI solutions such as X's Grok (<https://ai-grok.net/fr>), deepseek (<https://www.deepseek.com/>) or opensource AI's such as <https://mistral.ai/>.

From the above summary of the teaching sequence, one can appreciate three separate, but complementary, axes: technological, ethical, and developmental/ecological. The technological axis concerns knowledge of LLMs, their different uses and biases, and research into Silicon Valley's corporate and economic functioning. The ethical aspect concerns the bases for the decisions made by key personalities in the AI sector, the increasing power of tech giants over our lives and intimacies, and the ethics of use of AI tools. Finally, the developmental/ecological aspect covers the capitalisation of these kinds of startups, but also the environmental impact of the LLM value chain, with an emphasis on the energy implications of blockchain technologies. This last axis extends to Altman's other projects, such as his WorldCoin cryptocurrency, or recent start up with Jony Ive, the designer of the iPhone. In inquiring into these questions, students can rely on a huge amount of both scientific and journalistic sources that span the period from ChatGPT's unveiling to recent incognitos and suspicions.

Questions of evaluation and some initial findings

To evaluate the sequence in pedagogical terms, we have designed a multi-layered approach that includes pre- and post-questionnaires, three in-sequence evaluations, and class observation. The pre-questionnaire consists of ten open-ended items, discussed above, whose goal is to gather information on students' awareness of the AI sector. The post-questionnaire contains the same ten open-ended items, rephrased, and five Likert-scale items to assess students' perceptions of the sequence in terms of both knowledge/competence acquisition and motivation. Comparing students' responses to the open-ended items in the pre- and post-questionnaires offers insights into whether and how the sequence has influenced their awareness of AI. Student motivation may also be evaluated through class observations.

These measures are completed by in-sequence assessment of oral and written output. Students record videos (to be posted on Padlet or open access alternatives like Digipad^{31 32}): in the first one, they outline the risks and benefits of AI, and in the second one, they share their conclusions concerning the answers provided by ChatGPT and one other LLM to a prompt asking to describe Sam Altman. For the third in-sequence evaluation, students produce either a written or a video report proposing a strategic roadmap for Alphabet Inc. to navigate current AI controversies and remain competitive in a rapidly evolving tech landscape (**Fig. 3**). This is particularly pertinent in a post-Deepseek, post-Trump, environment that was able to knock a third off Nvidia's share value in a weekend. Students' video tasks and their final report are to be evaluated from several angles: critical and analytical thinking, acquisition of specialised AI-related knowledge, including linguistic means, like AI- and technology-related terminology, employed to engage with or convey it, as well as creativity in proposed solutions and reflections, such as stylistic features, irony, metaphors, figurative language, word coinage, and creative technological solutions to make videos.

Preliminary pedagogical findings would suggest that students have a task-based approach to AI, using it to condense readings, isolate arguments and analyse data, or even to create quizzes based on their course notes and thus facilitate learning in preparation for class tests or presentations. This is not to overlook less appropriate uses of AI, such as delegating the writing of assignments. They have already incorporated AI into their study habits and LLMs are, *de facto*, an integral part of the university's academic ecology. Additionally, students have a generally positive attitude towards AI and recognise the strengths of LLMs in comparison to other, previous, knowledge distribution systems, such as Wikipedia or browser searches.

However, findings seem more mitigated when it comes to critical appraisal of the results that LLMs generate. Students seem to lack the personal general knowledge (historical dates, places, authors, concepts) that would allow them to accurately appraise the reliability of a return. They also seem to not understand the business model that is behind big tech generally and LLMs in particular. Their use of AI is, as a result, a curious mixture of worldliness and naiveté. They, for instance, do understand the economics behind paywalls, and accuse LLMs of being, "more stupid now than they used to be" in reference to OpenAI requiring more prompts of free users than they do of pro users. However, larger questions of knowledge economies and the benefits that can accrue to companies that control information seem not to have occurred to them before the sequence. There is, as a result, space, and need, for a teaching sequence such as this in their university curricula.

In-sequence assessment supports other preliminary findings. Student video tasks are creative in the chosen format (e.g., journalistic interview; testimonial type documentary) and in video editing choices (e.g., appropriate background music, hidden faces for anonymity). While some groups are motivated by their Alphabet Inc. roles as provided within the role-play (legal expert, education expert, business development manager, investor), and are keen to adopt them as part of the risks and benefits video, others add different yet relevant roles to illustrate their arguments and create contrast. These may be, for example, i) a radiologist to testify on the

³¹ [<https://digipad.app/>]

³² It is important to be able to restrict access to these platforms in order to protect student identities, in line with the European regulations on data protection.

benefits of AI in the medical field vs. a translator who exposes the risks and dangers for the profession, or ii) a successful and rich individual who made their fortune through AI vs. a victim of financial fraud through the use of deepfake. The portrayals of these roles are complemented with details that allow them to contrast AI's roles in different parts of the world (e.g., India and the United States). Setting up and encouraging fictional yet realistic professional roles from the outset seems to allow students to take a step back from the narratives, which circulate in their sphere, and put forward more critical statements on AI's societal role. The details they add (professional and geographical coordinates) show a budding awareness of more specific facets of AI according to the aforementioned technological, ethical, and ecological dimensions.

Conclusion

While most students demonstrate a task-based approach to AI, using it for study support and academic efficiency, they often lack the critical awareness needed to fully evaluate its biases, economic structures, and broader societal implications. This gap underscores the need to integrate structured, reflective learning experiences into their curriculum.

The teaching sequence described in this text aims to foster the critical skills necessary to navigate the transformations of an AI-driven professional landscape. By incorporating critical role-play based on a case study into our LEA classes, we encourage students to move beyond a passive acceptance of AI-driven narratives and develop a deeper understanding of the ethical, technological, and ecological dimensions of these tools.

As AI continues to evolve, so too must our teaching approaches, ensuring that students become informed and critical participants in discussions on contemporary challenges such as AI and its societal impact.

Bibliography

BAMBERG, Michael and Molly ANDREWS, eds., *Considering Counter-Narratives: Narrating, Resisting, Making Sense*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2004, [<https://doi.org/10.1075/sin.4>].

BOULLET, Vanessa, Amy D. WELLS, Julien GUILLAUMOND and Sophie GONDOLLE, (dir.), “Cartographie des jeux sérieux en LEA”, *RILEA*, Volume 3, 2024. Retrieved 20 May 2025, [https://anlea.org/categories_revue/revue-rilea-3-2024/].

COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Retrieved 20 May 2025, [<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>].

CARUCCI, Ron, “In the age of AI, critical thinking is more needed than ever,” *Forbes*, 2024. Retrieved 20 May 2025, [<https://www.forbes.com/sites/roncarucci/2024/02/06/in-the-age-of-ai-critical-thinking-is-more-needed-than-ever/>].

DARWIN, Wiwin, Diyenti RUSDIN, Nur MUKMINATIEN, Nunung SURYATI, Ekaning D. LAKSMI, and Maros MARZUKI, “Critical Thinking in the AI Era: An Exploration of EFL Students’ Perceptions, Benefits, and Limitations”, *Cogent Education*, vol. 11 (1), 2024, pp. 1-18, [<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2290342>].

FISCHER, Johann, *Case Studies in University Language Teaching and the CEF Levels*, Helsinki, Finland: University of Helsinki Language Centre Publications, 2005.

GEE, James Paul, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London / New York: Routledge, 1999.

JHA, Keshav, *CHATGPT HACKS FOR TEACHERS: A Comprehensive ChatGPT Guide for Educators for Teaching and Learning with Step-by-Step Instructions, Practical Demonstrations, Examples, Prompts, and Video Outputs*. Maxlife Publishing, 2023.

LALANCETTE, Rosalie, *L'étude de cas en tant que stratégie pédagogique aux études supérieures : recension critique*, Québec, Canada : Livres en ligne du CRIES, 2014. Retrieved 20 May, [https://lel.cires.ulaval.ca/sites/lel/files/etude_de_cas_strategie.pdf].

LYOTARD, Jean-François and Niels BRÜGGER, “What about the Postmodern? The Concept of the Postmodern in the Work of Lyotard.” *Yale French Studies* 99 (Jean-François Lyotard: Time and Judgment), 2001, pp. 77-92, [<https://www.jstor.org/stable/2903244>].

MICROSOFT and LINKEDIN, *Work Trend Index Annual Report*. 2024. (n.d.). Retrieved 20 May 2025, [<https://www.microsoft.com/en-us/worklab/work-trend-index>].

KÖLBL, Carlos, “Blame It on Psychology!?” In Michael BAMBERG & Molly ANDREWS eds., *Considering Counter-Narratives: Narrating, Resisting, Making Sense*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2004, pp. 27–32. <https://doi.org/10.1075/sin.4.05kol>

NATION, I. S. Paul and John MACALISTER, *Language Curriculum Design*, New York: Routledge, 2019, [<https://doi.org/10.4324/9780429203763>].

RAWORTH, Kate, “A Safe and Just Space for Humanity”, *Oxfam Discussion Paper*, 2012, pp. 1-26. Retrieved 20 May, [<https://www.oxfam.org/en/research/safe-and-just-space-humanity>].

SALLAM, Malik, Nesreen A. SALIM, Muna BARAKAT, and Alaa B. AL-TAMMEMI, “ChatGPT Applications in Medical, Dental, Pharmacy, and Public Health Education: A Descriptive Study Highlighting the Advantages and Limitations,” *Narra Journal*, vol. 3 (1), 2023, pp. 1 – 14, [<https://doi.org/10.52225/narra.v3i1.103>].

SHAPIRO, Shawna and Lisa LEOPOLD, “A Critical Role for Role-Playing Pedagogy,” *TESL Canada Journal*, vol. 29 (2), 2012, pp. 120-130, [<https://doi.org/10.18806/tesl.v29i2.1104>].

SNIPES, Shane, *Transforming Education with AI: Guide to Understanding and Using ChatGPT in the Classroom (AI for Education Book 1)*. PublishDrive, 2023.

SUMAIRA, Rashid and Shahzada QAISAR, “Role Play: A Productive Teaching Strategy to Promote Critical Thinking,” *Bulletin of Education and Research*, vol. 39 (2), 2017, pp. 197-213. Retrieved 20 May, [https://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/15-39_2_17.pdf].

ZHAI, Chunpeng, Santoso WIBOWO, and Lily D. LI, "The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review", *Smart Learning Environments*, vol. 11, 2024, pp. 1-37, [<https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>].

Le serious game : expérimentation de terrain dans l'acquisition d'une langue seconde

Magda ORABI

Laboratoire CREM, Université de Lorraine

Magda.orabi @ univ-lorraine.fr

Résumé

A l'ère de la révolution numérique profitant aux didactiques des langues, un support d'apprentissage ludique et immersif semble prometteur : le *serious game*. Dans ce sens, il s'avère pertinent d'exploiter le bénéfice de cet outil dans l'acquisition d'une langue seconde. Ainsi, cette étude se penche sur l'apport lexical du *serious game*, à travers une expérimentation qui a réuni deux groupes d'apprenants de niveau A2/B1 du CECRL, évalués sur l'acquisition de douze tournures grammaticales. La démarche de recherche adoptée se base sur la comparaison d'un groupe test confronté au *serious game* avec un groupe contrôle utilisant une méthode conventionnelle s'inspirant de l'approche actionnelle. Les résultats montrent une acquisition lexicale globalement similaire entre les deux groupes, tout en soulignant le gain de temps offert par le jeu et son intérêt didactique potentiel.

Mots-clés : *serious game*, acquisition, compétence lexicale, didactique du FLE, support numérique.

Abstract

In the age of new technologies in language teaching, a playful, immersive learning tool called serious game appears to be promising. In this respect, it has proved relevant to take advantage of its contribution to second language acquisition. From a didactic point of view, we reflect on the lexical contribution of serious games through an experiment involving two groups of learners at the A2/B1 level of the CECRL, evaluated on the acquisition of twelve grammatical turns. The research approach adopted is based on a comparison between a test group exposed to a *serious game* and a control group using a traditional teaching method inspired by the action approach. The result reveals a broadly similar lexical acquisition between the two groups, while highlighting the time-saving potential of the game.

Keywords: *serious game*, acquisition, lexical competence, teaching of French as a second language, digital support.

Introduction

Outil didactique, le *serious game* est l'un des supports clé de la culture numérique appartenant à la famille des TICE¹. La recherche révèle que cet outil, issu de la révolution numérique, suscite des questions, notamment sur la valeur ajoutée qu'il pourrait apporter à l'apprenant dans le développement de ses compétences et de sa stratégie d'apprentissage. C'est grâce à l'émergence d'outils numériques dans le contexte des didactiques des langues que l'utilisation du *serious game* en tant que support d'apprentissage d'une langue étrangère apparaît comme une ressource potentielle pour les apprenants touchés par une baisse de motivation. Il est

¹ Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

également intéressant de s'interroger sur l'apport d'un tel outil en termes d'intérêt pédagogique à un.e enseignant.e de langue étrangère, notamment dans la filière des langues étrangères appliquées (LEA), où des cours de FLE peuvent être intégrés dans le programme de licence pour les étudiants étrangers². Il convient dès lors d'analyser si cet outil peut constituer un apport significatif par rapport aux méthodes d'apprentissage traditionnelles. L'expérimentation a été menée auprès d'étudiants chinois inscrits en DU de FLE, mais ses résultats sont transposables et particulièrement intéressants pour la filière LEA, dans laquelle l'intégration de cours de FLE constitue un atout important pour l'accompagnement des étudiants allophones.

C'est précisément l'émulation autour du jeu et sa possible exploitation en classe de langue qui ont alimenté cette recherche³. A partir de ce constat, nous avons choisi de centrer notre étude sur le serious game les *éonautes*⁴, seul jeu de ce type diffusé auprès d'institutions d'enseignement du FLE et documenté par des travaux de recherche⁵. L'expérimentation mise en place repose sur la comparaison entre un groupe test, confronté au jeu, et un groupe contrôle utilisant la méthode traditionnelle inspirée de l'approche actionnelle. Bien que ce jeu ne soit plus commercialisé depuis 2019, son analyse reste pertinente car elle permet d'évaluer l'intérêt pédagogique du *serious game* pour l'acquisition du lexique en classe de langue. L'étude vise plus précisément à mesurer l'apport du dispositif dans l'acquisition de tournures grammaticales, et à examiner si ce type de support peut favoriser la motivation et l'engagement des apprenants par rapport à des méthodes plus classiques. Enfin, si l'expérimentation porte sur l'apprentissage du français, elle ouvre la possibilité d'une transposition à l'apprentissage du lexique d'autres langues⁶, confirmant l'intérêt du *serious game* comme outil didactique hybride.

Le *serious game* : nouvel outil d'apprentissage en didactique des langues ?

Apporter une définition précise au *serious game* est une tâche ardue tant la publication scientifique dans ce domaine foisonne depuis le début des années 2000. Si le terme avait été introduit dès les années 1970 par le politologue Clark Abt, c'est surtout avec l'essor des TICE et les travaux de l'informaticien Zyda⁷ ou des chercheurs Alvarez et Michaud⁸ que l'intérêt académique s'est affirmé. Les chercheurs Sande et David⁹ ont toutefois initié une définition concise sur laquelle repose tout le concept : « jeu dont la finalité première n'est pas le simple

² A titre d'exemple, l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV), la Faculté des Langues et Culture étrangères et l'Université de Pau proposent une licence LEA avec des options FLE pour les étudiants non francophones.

³ Pour plus d'information, voir Magda ORABI, *Serious Game : sérieuses possibilités ?* mémoire de Master II, Université de Lorraine, 2014 ; Magda ORABI, *Serious Game : enjeux et perspective dans l'acquisition d'une langue seconde à l'aune de l'ethos, thèse de doctorat en Sciences du langage*, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Lorraine, 2022.

⁴ *Serious game* destiné à l'apprentissage du français langue étrangère destiné à un public A2-B1, commercialisé de 2012 à 2019 par le développeur Almédia.

⁵ Denyze TOFFOLI, *L'apprenant-e de langue 2020*, mémoire d'HDR, Université de Lille, 2018, [https://lilloa.univ-lille.fr/bitstream/handle/20.500.12210/18862.2/HDR_Toffoli_Denyze_vol.3_rapports.pdf?sequence=3].

⁶ En modifiant (le développeur et scénariste du jeu) les éléments culturels, les dialogues et les activités pédagogiques afin de les faire correspondre aux spécificités de la langue cible.

⁷ Michael ZYDA, *From Visual Simulation to Virtual Reality to Games*, Los Alamitos: IEE. Computer Society, 2005.

⁸ Julian ALVAREZ et Laurent MICHAUD, *Serious Games: Advergaming, edugaming, training and more*, Paris: IDATE, 2008.

⁹ David MICHEAL et Sande CHEN, *Serious games: Games that Educate, Train, and Inform*, Boston: Thomson Course Technology, 2005.

divertissement »¹⁰. Le directeur du laboratoire USC Game Pipe à Los Angeles, Michael Zyda l'illustre par une métaphore plus imagée :

Un défi cérébral contre un ordinateur impliquant le respect de règles spécifiques, et qui s'appuie sur le divertissement pour atteindre des objectifs liés à la transformation institutionnelle ou professionnelle, l'éducation, la santé, la politique intérieure ou la communication.¹¹

Il existe une pléthore¹² d'approches du *serious game*. Nous nous sommes toutefois attachés à celle d'Alvarez et Michaud :

La vocation d'un *serious game* est d'inviter l'utilisateur à interagir avec une application informatique dont l'intention est de combiner à la fois des aspects d'enseignement, d'apprentissage, d'entraînement, de communication ou d'information, avec des ressorts ludiques issus du jeu vidéo. Une telle association a pour but de donner à un contenu utilitaire (*serious*), une approche vidéoludique (*game*).¹³

C'est principalement ce que promettent les jeux numériques à des fins pédagogiques : s'extirper du contexte formel, qu'il s'agisse d'un usage en classe ou dans un contexte autonome hors classe. Ainsi, l'apprenant endosse le rôle du joueur, et il est presque possible d'occulter le contenu sérieux s'il se laisse prendre par les ressorts ludiques en adoptant un autre état d'esprit. Les gains supposés sont davantage présentés de manière empirique que scientifique¹⁴. D'ailleurs, ce qui est mis le plus en exergue dans ce type de dispositif est de susciter la motivation de l'apprenant et de diminuer la prise de risque dans la langue-cible, notamment en la dédramatisant¹⁵, grâce à l'environnement virtuel.

Toutefois, le lien entre l'apprentissage et le jeu n'est pas formellement avéré¹⁶. Sans doute est-il possible d'apprendre par le jeu en intégrant des automatismes¹⁷, ou en parvenant à baigner en immersion dans des situations du jeu, ce qui permettrait de bénéficier d'un « apprentissage informel »¹⁸. Néanmoins, l'acquisition de concepts abstraits ou de raisonnements complexes sans cheminement intellectuel laissent songeur. En effet, l'aptitude à la généralisation et au transfert requiert *a minima* une volonté propre à l'apprenant. Sarah Labelle et Aude Seurrat¹⁹

¹⁰ “Games that do not have entertainment, amusement or fun as their primary purpose.”

¹¹ Michael ZYDA, *op. cit.*, p. 26.

¹² Pour un panorama des définitions du *serious game*, voir Clark ABT, *Serious Game*, New York : Viking Press, 1970 ; Micheal ZYDA, *op. cit.* ; Julia ALVAREZ, Damien DJAOUTI et Olivier JESSEL, *Introduction au Serious Game*, Toulouse : Editions Questions Théoriques, 2012.

¹³ Julian ALVAREZ et Laurent MICHAUD, *op. cit.*, p.3.

¹⁴ L'étude de Michel Lavigne met en évidence une faiblesse méthodologique dans les travaux portant sur les *serious game* et souligne la difficulté à mesurer les gains pédagogiques de l'outil.

¹⁵ Nous postulons que ce phénomène ludique contribue à une sorte d'aseptisation de la langue, dans la mesure où l'apprenant n'est pas confronté à ce complexe d'infériorité ressenti face au locuteur natif, faute d'être pourvu de l'accent normé et du lexique adéquat.

¹⁶ Michel LAVIGNE, « Les faiblesses ludiques et pédagogiques des *serious games* », *Numérique et éducation*, 2016.

¹⁷ Le *béhaviorisme* est une théorie de l'apprentissage développée au début du XXe siècle, qui postule que l'acquisition de connaissances et de comportement repose sur des mécanismes de conditionnement, c'est-à-dire la répétition et l'automatisation de réponses à des *stimuli*. Cette approche a été fondée par John B. WATSON, *Psychology as the Behaviorist Views It*, Chicago: University of Chicago Press, 1913 et développée par Burrhus F. SKINNER, *Science and Human Behavior*, New-York: Free Press, 1957.

¹⁸ Gilles BROUGERES, *Jouer/Apprendre*, Paris : Economica, 2005.

¹⁹ Sarah LABELLE et Aude SEURRAT, « Serious game et écriture des savoirs : hétérogénéité des médiations documentaires », dans Joumana BOUSTANY (dir.) *La médiation numérique : renouvellement et diversification des pratiques – Actes du colloque Document numérique et société*, Zagreb 2013, Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur, 2013, pp.191-205.

l'ont elles-mêmes déduit de leur expérience de conception d'un *serious game* : « Nous sommes convaincues qu'il est indispensable que le joueur-apprenant sache que ses actions et ses choix constituent des actes d'apprentissage ». Cette conscientisation aboutit au développement de connaissances plus construites. Ces éléments théoriques posés, il s'agit à présent de présenter le corpus et la méthodologie adoptés afin d'évaluer l'apport du *serious game* dans l'apprentissage lexical.

Présentation et analyse du corpus

Centrée sur les apprenants, cette expérimentation s'inscrit principalement dans une démarche didactique tout en explorant le champ de l'acquisition afin de répondre à l'hypothèse selon laquelle le *serious game* favoriserait une acquisition lexicale plus efficace que la méthode traditionnelle. Tout d'abord, le choix se porte sur le *serious game les Éonautes* comme support. Ce choix est nourri par des motivations pratiques : en effet, les *Éonautes*²⁰ est la seule tentative aboutie de *serious game* commercialisée auprès d'institutions, pour laquelle des corpus ont été observés sur le terrain²¹. Plusieurs parties ont permis d'extraire à partir du jeu (*serious gaming*²²) des items cibles répondant aux critères de la présentation de soi²³ des descripteurs du niveau A2/B1. A partir des occurrences observées, une séquence pédagogique réinvestissant les points grammaticaux autour de ces faits de langue est conçue par la formatrice en charge du groupe contrôle²⁴. Les tournures cibles devaient être exploitées de nouveau dans le questionnaire afin de confirmer leur non-acquisition par les apprenants. Pour pouvoir extraire des résultats quantitatifs et qualitatifs en termes d'acquisition lexicale liée à l'*ethos*²⁵, deux groupes de douze apprenants ont participé à une expérimentation : l'un à travers une séquence pédagogique conventionnelle conforme à l'approche actionnelle, l'autre à travers le *serious game les Éonautes*. Ces deux groupes ont été évalués selon les mêmes critères d'interaction, à l'issue desquels ils devaient aboutir à l'acquisition des mêmes items cibles.

Sélection des apprenants

Pour nous assurer que les deux groupes de sujets n'avaient pas acquis, ou partiellement²⁶ acquis, les tournures grammaticales testées, il leur a été présenté des questionnaires pré-lexicaux afin d'organiser une première sélection. Les questionnaires pré-lexicaux étaient similaires pour les deux groupes, puisque l'intérêt ici était d'établir la non (ou faible) acquisition des items cibles. Deux classes d'étudiants chinois de l'université Paris Sorbonne préparant le DU FLS²⁷ y ont participé. Elles comptaient respectivement 35 et 28 élèves. Un test de niveau avant d'intégrer ce cours a été réalisé auprès d'eux, à l'issue duquel il a été attesté qu'ils validaient tous un niveau A2/B1. Après s'être entretenu avec les enseignantes, avoir

²⁰ *Serious game* dédié à l'apprentissage du FLE, conçu par la société Almédia, commercialisé de 2012 à 2019.

²¹ Denyze TOFFOLI, *op. cit.*

²² Le *serious gaming*, contrairement au *serious game*, consiste à extraire *a posteriori* le scénario pédagogique du jeu et de l'exploiter à des fins utilitaires.

²³ Tels que « d'où viens-tu ? », « Je m'appelle », etc.

²⁴ Dans un souci de neutralité, la tâche a été réalisée par une doctorante en Sciences du langage, formatrice FLE et chargée de cours du groupe contrôle afin de ne pas influencer les résultats du groupe contrôle.

²⁵ Le choix s'est orienté sur la présentation de soi (*ethos*) et des autres car cette compétence figure dans le descripteur du niveau A1 et A2 du CECRL.

²⁶ Pour l'expérimentation, les sujets dont les questionnaires présentaient 20% de tournures grammaticales « correctes » n'ont pas été retenus pour l'expérience. En effet, nous considérons l'acquis de ces tournures fragile, dans la mesure où d'autres réponses ont été cochées.

²⁷ Il s'agit d'un diplôme universitaire Français Langue de Spécialisation permettant d'accéder à une licence. Les étudiants sont Chinois et sont arrivés en France en mars 2020 avec un niveau A2. Les cours débutent en septembre jusqu'à fin juin. Margaret Bento, responsable du diplôme a été l'intermédiaire qui, avec les chargées de cours, a permis l'accès au terrain.

exposé l'expérimentation aux deux classes et obtenu l'accord des étudiant.es, les questionnaires pré-lexicaux et sociolinguistiques leur ont été distribués. Sur la totalité des sondés, douze apprenants ont été retenus pour chaque groupe. Ce choix s'explique par la nécessité de s'aligner sur le nombre de candidats du groupe test, qui n'a pu excéder ce chiffre. La mise en place de l'expérimentation a nécessité la constitution d'un échantillon d'apprenants, dont les caractéristiques sont présentées ci-dessous.

L'échantillonnage comprenait des femmes et des hommes de 20 à 30 ans. Le groupe *serious game* comptait, quant à lui, un groupe mixte d'apprenants hommes et femmes, entre 18 et 19 ans, tous d'origine chinoise. 40 questionnaires sociolinguistiques²⁸ ont été ainsi distribués aux apprenants. Le questionnaire sociolinguistique réunissait, classiquement, des questions liées à l'identité, la maîtrise de la langue, le niveau d'étude, la langue maternelle et le degré de maîtrise des langues²⁹. Des questions concernant l'utilisation du numérique ont également été adjointes afin de pouvoir jauger les *habitus*³⁰ du groupe en termes d'usages liés à internet³¹.

Deux groupes d'apprenants³² ont participé³³ aux questionnaires, afin de sélectionner le groupe test et le groupe contrôle. Dans un premier temps, les questionnaires pré-lexicaux ont permis de trier les apprenants n'ayant pas acquis le lexique ciblé. Les apprenants ayant répondu correctement à la majorité des items³⁴ ont été écartés de l'expérimentation, afin de ne pas fausser les résultats. Seuls les étudiants ayant obtenu des réponses partielles ou incorrectes ont été retenus. A partir de ce filtrage, les apprenants ont été répartis aléatoirement en deux groupes : un groupe test, exposé au *serious game*, et un groupe contrôle, soumis à une méthode traditionnelle respectant l'approche actionnelle. Pour rassurer l'apprenant sur l'utilité d'un tel outil, il a été important de fédérer les apprenants en pré-sélectionnant et en invitant les plus volontaires d'entre eux à intégrer le groupe. Le dispositif expérimental a consisté à soumettre les apprenants à une séance de jeu du *serious game* les éonautes.

L'expérimentation reposait sur la réalisation de trois missions du jeu vidéo, lequel met en scène des voyages à travers un contexte historique inspiré de la période gauloise, présentés sous forme de dialogue par les personnages non-joueurs. L'une des missions consistait par exemple à amener au chef du village un remède et une poterie violette à rayures. L'apprenant entre dans le jeu grâce à un avatar³⁵ et interagit avec différents personnages non joueurs dit PNJ³⁶ afin d'accueillir les directives nécessaires à la réussite de la mission et à la progression dans le jeu. Précisons que ces items lexicaux ont d'abord été présentés dans un questionnaire pré-lexical

²⁸ Les questionnaires linguistiques présentent des questions du type : « Quel âge avez-vous ? », « Quel est votre niveau d'étude ? », « Utilisez-vous souvent l'ordinateur ? », « Possédez-vous une adresse mail ? », « Jouez-vous souvent aux jeux vidéo ? », etc.

²⁹ Il nous a paru pertinent d'évaluer le nombre de langues connues et maîtrisées et leur lien avec la langue cible. Ce degré de maîtrise peut influer sur les résultats.

³⁰ Le terme « *habitus* », tel que défini par Pierre Bourdieu, désigne un système de disposition durable et transposable, intégré par les individus au fil de leur expérience sociale, qui oriente leurs pratiques, leurs comportements et leurs représentations. Voir Pierre BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz, et *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit, 1972.

³¹ Compte Facebook, adresse mail, jeux vidéo.

³² Appartenant aux groupes de classes préparant le DU de FLE de l'Université Paris Sorbonne.

³³ Par une doctorante en Sciences du langage, et chargée de cours à l'université Paris Sorbonne.

³⁴ C'est-à-dire montrant qu'ils connaissaient déjà le lexique évalué.

³⁵ Il s'agit de la représentation informatique d'un joueur sous forme 3D.

³⁶ Le PNJ est un personnage contrôlé par l'ordinateur avec un comportement algorithmique, prédéterminé ou réactif. Les personnages non-joueurs sont à la fois les opposants aux personnages des joueurs (PJ), mais aussi les personnages aidant et accompagnant les PJ, ou simplement les habitants du monde, dont la vie se déroule indépendamment de celle des PJ.

afin d'attester de leur non-acquisition par les apprenants. Et ils l'étaient également dans un questionnaire post-lexical pour vérifier l'acquisition lexicale des items proposés.

L'expérimentation a commencé à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de la Sorbonne, au sein de la bibliothèque universitaire, réunissant 12 sujets sélectionnés après dépouillement des questionnaires pré-lexicaux. Les apprenants ont été appelés par groupes de trois pour participer à l'expérimentation à tour de rôle. De même, la coordination du passage de chaque élève a permis une organisation de l'expérimentation optimale. Comme les élèves appartiennent à la génération des jeux vidéo, l'implication a été relativement rapide et la participation au jeu été ressentie comme un moment de détente, voire comme une récompense. Enfin, la disposition de tables mobiles de quatre dans la salle informatique de la BU a permis de proposer une approche d'apprentissage moins frontale et plus informelle.

Face aux difficultés rencontrées, il a été possible de demander des explications au formateur³⁷. Globalement, ce dernier n'a été que très peu sollicité³⁸. Ceci est une observation pédagogique très intéressante pour l'enseignant : en effet le dispositif a permis de lui attribuer une place inhabituelle dans la mesure où, en retrait, il endosse le rôle « d'accompagnant » de l'apprentissage actif via le jeu sérieux. Précisons que chaque passage a duré environ une heure³⁹, à l'issue de laquelle les candidats ont renseigné les questionnaires post-lexicaux et également un questionnaire post-lexical pour vérifier l'acquisition lexicale des items proposés.

Cette expérimentation a permis de faire la lumière sur un constat assez étonnant : celui de l'appréhension ressentie chez les apprenants ne semblant pas saisir l'intérêt et la pertinence d'une telle démarche. L'apprentissage d'une langue étrangère est perçu comme exigeant et constitue pour ces étudiants un certain sacrifice, puisqu'ils ont quitté leur pays d'origine pour intégrer une université française réputée⁴⁰. Le recours au jeu vidéo, dispositif peu commun, pouvait en outre leur sembler éloigné du registre académique attendu⁴¹. Pendant leur partie, les apprenants devaient s'imprégner des expressions/tournures grammaticales liées à l'*ethos*⁴², formulées par les PNJ⁴³. Les formulations⁴⁴ étaient adjointes aux dialogues, permettant leur progression dans les missions⁴⁵. Au fur et à mesure de l'atteinte des objectifs, l'appréhension

³⁷ L'expérimentation du groupe contrôle a été conduite par une chargée de cours à la Sorbonne, spécialiste du FLE. Dans ce domaine, le terme « formateur » est couramment utilisé pour désigner l'enseignant, contrairement aux filières LEA ou aux langues vivantes, où l'on emploie volontiers « professeur », ou « enseignant ».

³⁸ Les seules sollicitations concernaient les questions autour des erreurs orthographiques de certains mots tels que « rayures » ou « poterie », ce qui ralentissait la progression du jeu.

³⁹ Les passages étaient régulés par un chronomètre, les longueurs s'expliquaient par les nombreux bugs informatiques rencontrés, dus au serveur du jeu ou à la connexion informatique incertaine, car nous utilisions le partage de connexion 4G d'un smartphone. Sans ces ralentissements intempestifs, les passages auraient été plus courts.

⁴⁰ Le départ à l'étranger pour études peut représenter un sacrifice important, tant sur le plan financier que personnel. Plusieurs travaux soulignent que la migration étudiante implique des coûts élevés pour les familles et un investissement qui dépasse la seule dimension académique. Voir Philip G. ALTBACH, « Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World », *Tertiary Education and Management*, vol 10, n°.1, 2004, pp.3-25 ; et Walter Frederic BROOKS, *History of the Fanning Family VI*, Kessinger Publishing, 2010.

⁴¹ Ces observations ont été recueillies auprès des apprenants, qui ont fait part de leur avis sur la pertinence d'un tel dispositif dans l'apprentissage du français.

⁴² Les tournures grammaticales cibles ont été élaborées dans un contexte de présentation de soi. En effet, les tournures elles-mêmes ne sont pas directement liées à la présentation de soi. Exemple « je viens de » peut être interprété de deux manières différentes : la tournure peut renvoyer à la provenance (« je viens de tel endroit ») ou peut signifier « venir de la part de », voire indiquer le passé récent.

⁴³ Personnage non-joueur qui formule la narration du scénario pédagogique conçu par le professeur de FLE.

⁴⁴ Les formules affirmatives et interrogatives recueillies dans le jeu sont les suivantes : *je viens de, je viens pour, j'ai, je dois, je voudrais, je suis venue, je m'appelle, je vous propose, connais-tu ?*

⁴⁵ Personnage non-joueur qui énonce les missions à l'avatar, représenté par le joueur /sujet.

a disparu et les apprenants ont même montré un certain plaisir à jouer à ce type de jeu. En complément du groupe test, un second groupe a suivi une séance didactique plus conventionnelle.

La comparaison de cette séance à une séance didactique a permis d'ajouter une dimension scientifique à l'expérimentation car elle a évalué deux contextes d'apprentissages différents en termes de résultats. Pour ne pas influencer⁴⁶ les participants du groupe contrôle, une formatrice FLE, chargée de cours à l'Université Sorbonne, a été sollicitée pour la conception d'une unité didactique s'appuyant sur l'approche actionnelle. Pour ce faire, nous⁴⁷ lui avons suggéré d'utiliser comme support la bande annonce du film « Casse-tête chinois »⁴⁸ car les dialogues du film exploitent des tournures lexicales proches des items cibles.

Pour les supports matériels, la formatrice a eu besoin d'utiliser des photos du film⁴⁹ et des ouvrages⁵⁰ de grammaire qui ont été proposés aux apprenants. Après avoir projeté la bande annonce du film et distribué l'affiche cinématographique, les apprenants ont formulé des hypothèses de lecture quant au thème de la projection.

La séance a débuté par une sensibilisation : la formatrice a présenté le film dans un premier temps et a vérifié auprès des étudiants s'il avait déjà été visionné auparavant. Il s'est avéré qu'ils l'avaient déjà exploité au cours d'une séance de travail l'année précédente avec une collègue de l'enseignante dans le cadre de la semaine du cinéma. Toutefois, cette captation n'avait pas été traitée du point de vue du mariage blanc⁵¹. Après une mise en perspective les différentes représentations auxquelles renvoyaient le film, la bande annonce a été projetée, ce qui a donné lieu à des questions⁵². La formatrice a ensuite projeté une photo du film et posé d'autres questions⁵³.

Elle a simulé un éventuel interrogatoire que pourrait mener un policier dans une situation comme celle-ci. Précisons que rien n'a été inscrit au tableau car les participants allaient être, par la suite, testés autour de ces questions. C'est également ce qui allait permettre de travailler les faits de langue à travers les exercices proposés par la suite. Un raisonnement par induction des notions grammaticales était attendu. Par déduction, les apprenants ont tout de suite repéré que la forme interrogative était le point de langue attendu pour aborder la séance. Pour mieux

⁴⁶ Etant l'auteure de l'expérimentation, le fait d'animer le groupe aurait pu introduire un biais expérimental : mes attentes vis-à-vis des résultats risquant d'influencer involontairement le déroulement de la séance et le comportement des apprenants.

⁴⁷ Mon rôle s'est limité à la conception et à la supervision de l'expérimentation, la séance étant conduite par l'enseignante de FLE.

⁴⁸ Un film sorti en salle le 4 décembre 2013 et réalisé par Cédric Klapisch. Ce film retrace le parcours de Xavier (interprété par l'acteur Romain Duris), un quarantenaire fraîchement séparé de son épouse avec qui il a eu deux enfants, qui décide de s'installer à New York avec son nouveau compagnon. Ne pouvant se résoudre à vivre loin de ses enfants, il part s'installer à New York et décide de contracter un mariage blanc avec une sino-américaine, afin d'obtenir la nationalité américaine.

⁴⁹ L'affiche cinématographique ainsi que des photos tirées du film.

⁵⁰ Pour les ouvrages, la formatrice a utilisé toute la collection Bescherelle (conjugaison, orthographe, grammaire), les manuels *Edito, saison, version originale*, le *Bled, grammaire et orthographe progressive du français niveau intermédiaire*, ainsi que des exercices sur internet.

⁵¹ Le fait que les apprenants aient déjà étudié ce film, mais sous un autre angle thématique, pouvait constituer un biais expérimental : certains d'entre eux risquaient de mobiliser des connaissances antérieures et d'anticiper les réponses attendues.

⁵² Tels que « Pourquoi part-il vivre à New-York ? », « Avec qui se marie-t-il ? », « Que pensez-vous de ce mariage ? ».

⁵³ Tels que « Que se passe-t-il sur cette photo ? », « Que se passe-t-il aux EU comme en France lorsqu'il y a un mariage avec un étranger ? », « Que demandent les policiers au couple ? », « De quels points de grammaire avons-nous besoin selon vous ? ».

les orienter, un diaporama du cours leur a été proposé. Par comparer les résultats du groupe contrôle et du groupe test selon les mêmes critères d'interaction. Précisons que chaque membre du groupe travaillait de manière individuelle et l'accès aux ouvrages de grammaire, ainsi qu'une connexion internet, était autorisé. L'objectif était qu'ils puissent proposer une règle écrite de grammaire, préparée en amont, afin de pouvoir l'expliquer à l'oral au reste du groupe et à la classe.

Ensuite, il leur a été proposé de réaliser deux exercices pour s'assurer que la leçon avait bien été comprise. Le but était d'éviter de copier mot à mot les termes des ouvrages pour savoir expliquer ce qui avait été compris, et de s'approprier la leçon en l'expliquant avec leur propre lexique et par la reformulation. Pour les encourager, la formatrice leur a montré des schémas sous forme de carte mentale, et a ainsi privilégié un mode d'apprentissage visuel⁵⁴. Cette approche leur a facilité la reformulation de la règle et leur a permis de concevoir eux-mêmes leurs exercices de systématisation. Pendant le temps de préparation, la formatrice passait entre les groupes et s'assurait que les consignes avaient bien été comprises, que les reformulations écrites étaient claires et accessibles à leurs camarades, avec une vigilance particulière pour le « copier-coller », auquel cas elle exigeait qu'ils recommencent.

Par la suite, il était attendu que les apprenants s'échangent les exercices afin de les compléter. Le rédacteur de l'exercice avait pour tâche de corriger l'exercice de son camarade. Chacun devait faire les exercices de l'autre, de manière à pouvoir les échanger entre eux au sein du même groupe de trois. Les exercices n'étaient pas montrés aux autres membres des autres groupes. Cette méthode permettait d'obtenir une correction par les pairs d'un mini groupe. Aucune correction n'a été proposée en classe, la formatrice passant entre les groupes pour s'assurer simplement du bon déroulement de l'exercice. Pour la correction, certains volontaires ont proposé de partager leurs exercices avec le reste de la classe par mail s'ils le souhaitaient.

La mise en situation proposait au groupe d'interpréter les rôles du couple et du policier, présentés sur l'affiche. Ainsi, la formatrice a invité chacun des groupes à interpréter l'un des rôles. Pour les couples, les groupes pouvaient interpréter tout type de couple autorisé par la loi française. L'apprenant qui jouait le rôle du policier devait construire des questions et le couple préparer des réponses afin de créer la trame d'une histoire. Il fallait ainsi préciser les circonstances dans lesquelles le couple s'était rencontré, leurs goûts et projets personnels en commun. Pour s'assurer que les réponses ne soient pas audibles pour les autres, la formatrice a séparé les policiers des couples. L'objectif grammatical était axé sur l'adjectif possessif et a été manipulé de la même manière que pour les règles précédentes : un apprenant concevait la règle et les deux autres préparaient les exercices pour les autres.

L'expérience de cet exercice a ainsi conforté la formatrice quant à l'efficacité du travail en îlots⁵⁵ : cela a permis de consacrer le temps nécessaire à chaque étape de la séance, de cibler avec plus de précision les exercices et de faire participer, par des activités langagières orales et écrites, l'ensemble des apprenants. La mise en place des trinômes a donné la capacité à chaque groupe de travailler sur les points de langue sur lesquels ils allaient être évalués. Ainsi, il est possible de dire que chaque trinôme a étudié tous les points, ce qui n'aurait pas pu être le cas si la formatrice avait mis en œuvre une autre organisation, ne leur permettant d'appliquer qu'une partie des règles. Après chaque passage, le trinôme présentait le point de langue qu'il avait préparé, tandis que les autres participants observaient attentivement et vérifiaient la bonne réutilisation des structures grammaticales abordées. Pour le vérifier, un point de langue était

⁵⁴ Les apprenants sont déjà formés à cette approche méthodologique avec cette formatrice : l'approche visuelle, la construction individuelle des exercices de systématisation et de règles grammaticales par reformulation.

⁵⁵ Les bons résultats résultent sans doute de cette organisation en îlots.

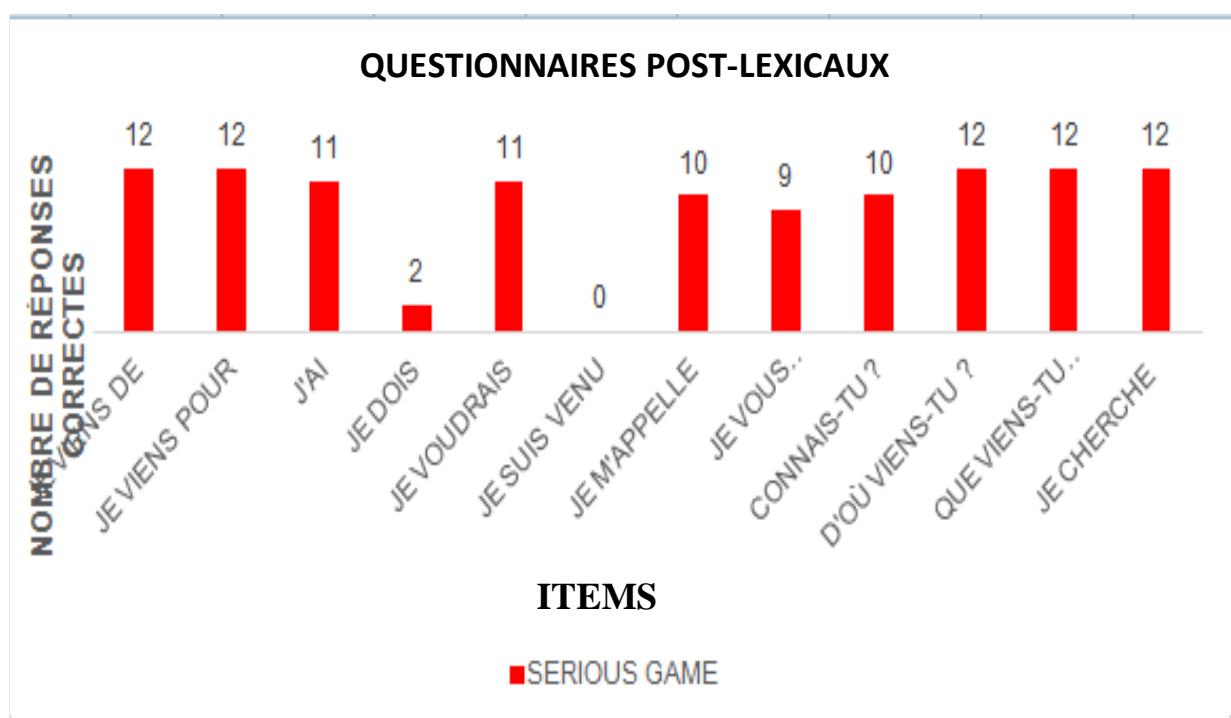
proposé à la fin de chaque passage, la formatrice interrogeant les apprenants sur la bonne utilisation des points de grammaire et leur demandant s'ils avaient des remarques à partager à ce sujet.

Une fois la séance terminée, des questionnaires post-lexicaux ont été distribués aux participants. Précisons que le questionnaire reprenait les items cible de l'expérimentation, mais adaptés à la séance conçue par l'enseignante. Les questions reprenaient les thèmes du film et les points grammaticaux vus en classe, afin de permettre aux étudiants de trouver les réponses attendues. Le questionnaire était constitué d'exercices à trous que les apprenants devaient compléter par les items lexicaux qui leur étaient proposés dans la consigne⁵⁶. Le contexte du film a été retranscrit correctement, puisqu'il s'agissait d'une mise en scène fictive entre le policier et le couple convoqué dans le cadre de l'enquête. Afin de mieux lister les thèmes et aider les apprenants à placer correctement les items, un titre dans lequel était indiqué le sujet était placé en tête de chaque question.

Présentation et analyse des résultats

Après le cours, les questionnaires lexicaux ont été distribués aux apprenants du groupe contrôle. Voici les résultats exposés ci-dessous :

Graphique 1 - Questionnaires post-lexicaux du groupe contrôle.



Source : Graphique réalisé par nos soins.

Beaucoup d'éléments parmi les résultats obtenus par le questionnaire ont attiré notre attention. Néanmoins, seuls certains traits essentiels à l'analyse détaillée⁵⁷ de l'hypothèse seront

⁵⁶ Les réponses attendues sont indiquées en rouge : de ce fait, les autres réponses, même correctes grammaticalement, n'ont pas été retenues comme bonnes.

⁵⁷ Une analyse fine et exhaustive est développée dans la thèse de Magda ORABI, *Serious Game : enjeux et perspective dans l'acquisition d'une langue seconde à l'aune de l'ethos*, thèse de doctorat en Sciences du langage, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Lorraine, 2022.

présentés succinctement⁵⁸ dans cette étude. Les résultats indiquent que les tournures grammaticales considérées comme acquises sont les formes affirmatives « je viens de » et « je m'appelle » ainsi que la forme interrogative : « connais-tu ? » : la totalité des sondé.es les ont reformulées correctement⁵⁹. La maîtrise de ces tournures n'est pas surprenante puisqu'elles sont utilisées quotidiennement dans la vie courante pour se présenter. Cette première observation conduit à examiner plus précisément la question de l'aspect et de l'énonciation.

En ce qui concerne la notion d'aspect et de présent d'énonciation, la tournure la moins maîtrisée est « je suis venu » avec seulement 3 bonnes réponses sur 12 sondé.es. Pour mieux comprendre ce faible score, il est pertinent de revenir à l'enseignement de la valeur aspectuelle du présent d'énonciation. En effet, elle n'est pas forcément la plus accessible d'un point de vue grammatical, et son appropriation est tributaire d'un certain nombre de paramètres internes tel que l'expérience vécue, le parcours personnel ou les perceptions subjectives. Les théoriciens de la linguistique ont toujours attribué « une place essentielle à la réflexivité de l'activité verbale, et en particulier aux coordonnées qu'implique chaque acte d'énonciation : coordonnées personnelles, spatiales et temporelles, sur lesquelles s'appuie la référence de type déictique »⁶⁰. Cependant, l'énonciation, qui comprend également la sémantique, a « fortement [été] marquée par les courants pragmatiques »⁶¹. De ce fait, elle « met l'accent sur le rôle du contexte dans le processus interprétatif, sur la contextualité radicale du sens »⁶². Enfin, sur la notion de valeur aspectuelle, et plus précisément celle de présent d'énonciation comprise dans les champs disciplinaires qui prennent en charge le « discours »⁶³, les chercheurs se sont penchés sur les « genres de discours, c'est-à-dire [les] institutions de parole à travers lesquelles s'opère l'articulation des textes et des situations où ils apparaissent »⁶⁴. On peut en conclure que l'usage du *serious game* ne suffit pas à garantir une compréhension fine du présent d'énonciation, qui requiert un accompagnement métalinguistique explicite.

Ce constat amène à s'interroger sur les raisons précises de cette difficulté, que nous avons cherché à identifier à travers plusieurs hypothèses explicatives. Nous avons souhaité nous pencher sur l'une d'elles, qui nous paraît assez évidente : la difficulté pour un apprenant de ce niveau linguistique, et dans son usage de la langue, de formuler un énoncé avec toutes les contraintes que cela implique. En effet, les apprenants, de niveau A2/B1 pour la plupart, étudiant pour l'obtention d'un DU, et nouvellement arrivés en France, n'ont pas intégré à ce stade les usages de la langue, qui permettraient la compréhension de la notion d'aspect. En effet, l'énoncé doit nécessairement s'ancre à un point de repère spatio-temporel. Maingueneau le confirme lorsqu'il indique que le langage humain « a pour caractéristique que les énoncés prennent un point de repère l'événement énonciatif même dont ils sont le produit »⁶⁵. Ainsi rappelle-t-il que « ce ne sont pas toutes les caractéristiques de cet événement qui sont prises en compte, mais celles qui définissent la situation d'énonciation linguistique : énonciateur et co-

⁵⁸ L'analyse est ici succincte car il s'agit de s'intéresser avant tout aux résultats obtenus par le dispositif *serious game*. Nous présenterons l'analyse d'une hypothèse.

⁵⁹ Nous n'avons pas tenu compte des fautes d'orthographe étant donné le niveau linguistique de notre cible d'apprenants. Par ailleurs, la notion de "correction" nous semble plus appropriée aux langues, par rapport au système linguistique écrit attendu.

⁶⁰ Dominique MAINGUENEAU, *Analyse du discours et sciences humaines*, Paris : Hachette, 2004, p.197.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² *Ibid.*

⁶³ L'analyse du discours ou l'analyse conversationnelle.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ Dominique MAINGUENEAU, *op. cit.*, p. 197.

énonciateur, moment et lieu de cette énonciation »⁶⁶. Appuyons-nous sur l'exemple cité par Maingueneau :

Quand nous lisons dans un horoscope : BÉLIER. – Travail : Vous pourriez recevoir encore quelques coups de griffe de la part d'adversaires bien décidés à vous mener la vie dure. Vous devrez donc vous battre, cette semaine. Vous relèverez ce défi car vous en êtes capable et savez tirer profit de vos expériences. « Le » vous désigne celui qui lit cette publicité au moment même où il la lit ; si un autre lecteur la lit, le référent de vous va donc changer. Quant aux verbes au présent de l'indicatif, ils tirent leur référence temporelle du moment même de l'énonciation, c'est-à-dire du jour où l'horoscope est diffusé dans les médias. Si l'on lit ce texte six mois plus tard, l'énoncé ne sera plus valide : le présent référera en effet à un autre moment⁶⁷.

De ce fait, le participe passé « je suis venu » à valeur de présent d'énonciation a pu s'assimiler ici par l'expérience internalisée et individuelle de l'apprenant.

L'apprentissage de la grammaire dans l'acquisition d'une langue seconde est incontournable dans l'enseignement des langues. Son enseignement, souvent implicite, à l'aune de l'approche actionnelle, par le biais d'une méthode inductive, appartient aux compétences communicatives. L'enseignant endosse le rôle de « facilitateur d'apprentissage », notamment en ce qui concerne les points complexes de la langue. L'emploi du passé composé l'illustre bien, dans le sens où il reste, pour l'enseignant de langue, aléatoire dans les productions des étudiants⁶⁸ qui en saisissent difficilement les subtilités. La confusion entre le passé composé et l'imparfait, en général, et en particulier en ce qui concerne leurs valeurs aspectuelles, a été relevée dans l'étude de Nguyen Thuc Thành Tín et Trần Thiện Tánh⁶⁹ auprès d'apprenants vietnamiens anglophones.

Le parallèle avec les candidats de l'expérimentation qui ont appris la grammaire française avec la méthode communicative est intéressant car il permet d'étayer nos interprétations et d'interpréter leurs difficultés. Cette partie a rendu compte des premiers résultats : celle du groupe contrôle. Nous nous proposons de présenter les résultats du groupe test *serious game*, afin de comparer le taux d'acquisition lexical entre les deux groupes et d'en tirer des conclusions.

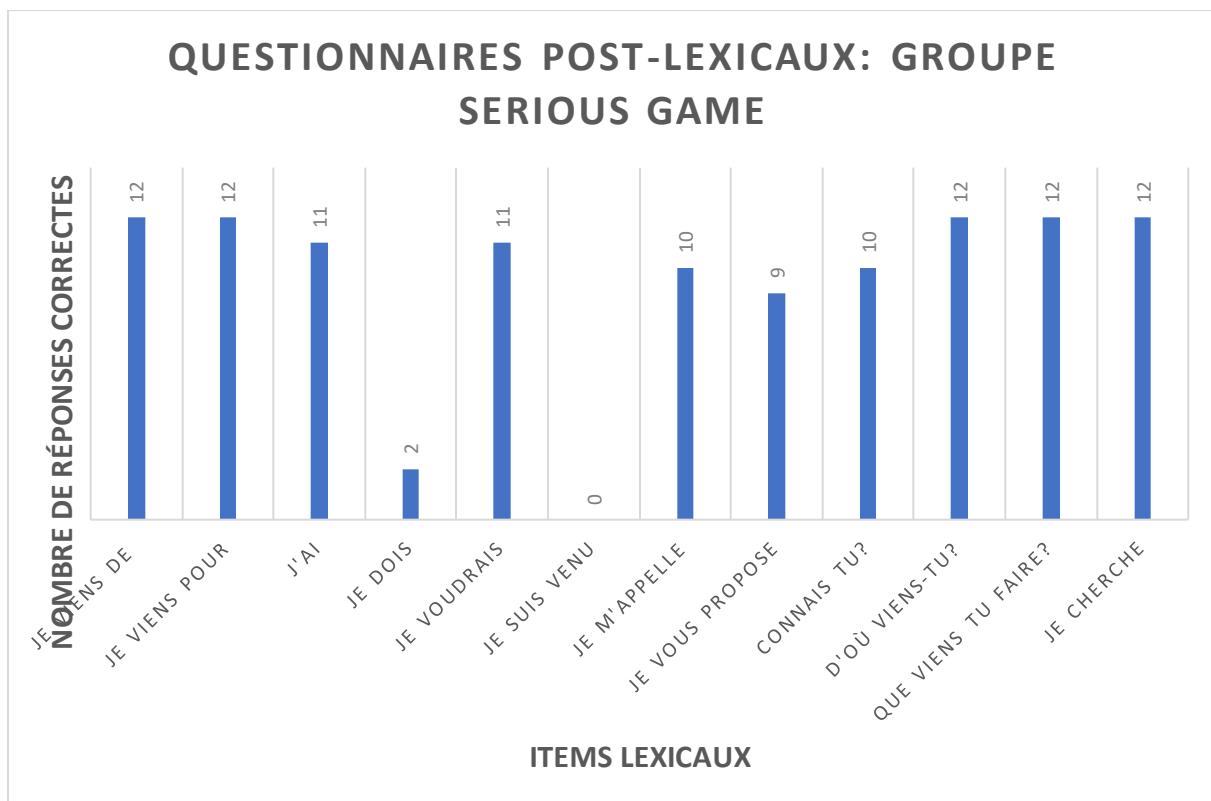
Après avoir joué aux *Éonautes*, les apprenants ont renseigné les questionnaires post-lexicaux. Les réponses attendues ont été surlignées en rouge. Ainsi, les autres réponses, même correctes grammaticalement et sémantiquement, ont été comptées comme fausses.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 197.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 111.

⁶⁸ Nous prendrons l'exemple des apprenants vietnamiens et anglo-saxons cités dans l'article des professeurs Thành NGUYỄN THÚC et Thiện Tánh TRÂN, « Approche aspectuelle à travers le récit pour le passé composé et l'imparfait », *Synergies Pays riverains du Mékong* n° 8, 2016, pp. 157-166.

⁶⁹ *Ibid.*

Graphique 2. Résultats des questionnaires post-lexicaux du groupe *serious game*.

Source : Graphique réalisé par nos soins.

Le résultat du dépouillement révèle que les items cibles ont été globalement assimilés. En effet, les données montrent que cinq items lexicaux⁷⁰ ont été totalement assimilés : nous comptons comme assimilées les tournures grammaticales affirmatives « je viens de », « je viens pour », « je cherche » et les tournures interrogatives « d'où viens-tu », « que viens-tu faire ici ? ».

Toutefois, aucun des sondé.es n'a acquis l'item « je suis venu ». Le lien a donc été établi avec l'hypothèse présentée pour le groupe contrôle : le passé composé, temps verbal, peu étudié en 1^{ère} année de DU FLS, a pu brouiller leur réflexion. Par ailleurs, nous nous sommes intéressés à l'item lexical « je dois » qui n'a été assimilé que par deux apprenants sur douze, lesquels ne l'ont aucunement restitué dans l'exercice à trous. Il est possible qu'à l'instar des sondé.es du groupe contrôle, le groupe test n'ait pas pu assimiler cette forme à cause d'une faible utilisation de cette tournure en classe et/ou dans la vie de tous les jours. Afin de mieux cerner ces usages, il convient à présent d'examiner les modalités d'emploi du verbe devoir.

La compréhension de l'utilisation de ce verbe nécessite de nous pencher sur l'analyse des verbes modaux : la modalité déontique, qui est sa fonction première, et la modalité épistémique. La première qui appartient à l'essence du verbe « est une modalité du FAIRE, qui correspond *grosso modo* à ce que l'on appelle, surtout en linguistique anglo-saxonne, modalité radicale (*root modality*) ou modalité orientée vers l'*agent* (*agent-oriented modality*), contrairement à la

⁷⁰ A l'instar de Cristelle CAVALLA, nous nommons items lexicaux les « unités lexicales » qui représentent «« des unités préconstruites autonomes, généralement munies d'un sens et servant à construire des énoncés ». Elles appartiennent « à des catégories syntaxiques variables, telles que les noms, les verbes, les adjectifs » et « ont plusieurs formes fléchies : analyse, analysais, analyserons...petit, petite, petits... ». Voir Cristelle CAVALLA, Elsa CROZIER, Danièle DUMAREST et Claude RICHOU, *Le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Clé International, 2009, p.12.

modalité épistémique « qui est une modalité de l'ETRE. »⁷¹. Les apprenants n'ont pas appris cette forme car elle appartient au domaine de la modalisation déontique et non à celui de l'utilisation directe : c'est une manière de contourner l'action, en précisant comment faire la chose. L'emploi de cette forme peut également rappeler une certaine idée d'urgence « à faire la chose ». D'ailleurs, la modalité déontique (D) indique pour Huot « l'obligation-nécessité »⁷² dont la valeur est exclusivement modale (d'où le trait d'union) tandis que la modalité épistémique (E) renvoie à la « probabilité-future »⁷³, également considérée comme valeur unique. D'autres linguistes, tel que Sueur⁷⁴ font la différence à l'intérieur des modalités radicales entre « l'obligation » et la « nécessité ». Voici quelques exemples cités par Hans Kronning dans son article⁷⁵.

1. LA SŒURANGELIQUE. —Nous devons (D-TH) nous opposer à l'injustice, autant que les lois le permettent, parce que ce nous est une obligation de maintenir les droits de notre communauté, et que ce serait en quelque sorte consentir à l'injustice, que de ne s'y opposer pas. (Montherlant, 1954 :52)
2. Pour atteindre le boulevard Montparnasse, j'ai dû (D-PR) me frayer un chemin à travers les couples dansants. (Mauriac, 1933 :187)
3. Marlyse se retourne, grogne, se rendort. J'ai dû (E) la heurter de mon coude. (Borniche, 1976 : 296)

Dans le premier exemple (1), le verbe « devoir » est utilisé au sens déontique, contrairement à la « nécessité » exemplifiée par Sueur à travers la deuxième phrase (2). Le linguiste explique ici que les circonstances l'ont « obligé »⁷⁶ à se frayer un chemin. Le linguiste considère l'emploi du verbe « devoir » comme relevant d'« une obligation pratique »⁷⁷ (D-PR), produit d'une « inférence pratique »⁷⁸. Ce qui amène à la conclusion que la « nécessité » de Sueur, englobée sous la modalité déontique *lato sensu* renvoie au FAIRE, et non à l'ETRE. Cette approche a ainsi été retenue pour étayer l'hypothèse selon laquelle les apprenants n'avaient pas intégré cette forme particulière du verbe *devoir*. D'une part, il est constaté que sa construction particulière est peu enseignée à ce niveau linguistique en didactique de la grammaire FLE⁷⁹. Hormis cela, les trois quarts des sondé.es avaient acquis les tournures grammaticales affirmatives « je m'appelle », « je vous propose », ainsi que la tournure interrogative « connais-tu » : cela pouvait s'expliquer par le fait qu'elles soient utilisées quotidiennement, notamment

⁷¹ Hans KRONNING, *La modalité déontique en français contemporain : une approche sémantique et discursive*, Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis, 2001, p.1

⁷² Hélène HUOT, *La modalisation en français : étude linguistique du verbe devoir*, Paris : Presses Universitaires de France, 1974, p.87.

⁷³ *Ibid.*, p.87.

⁷⁴ Jean-Paul SUEUR, *Les modalités et leur expression en français contemporain*, Paris : Presses Universitaires de France, 1975 ; Id. *Modalités et subjectivité*, Paris : Klincksieck, 1979 ; Id., *Etudes de linguistique française*, Paris : Orphys, 1983.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Georg Henrik VON WRIGHT, *Norm and Action*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1963, p. 17.

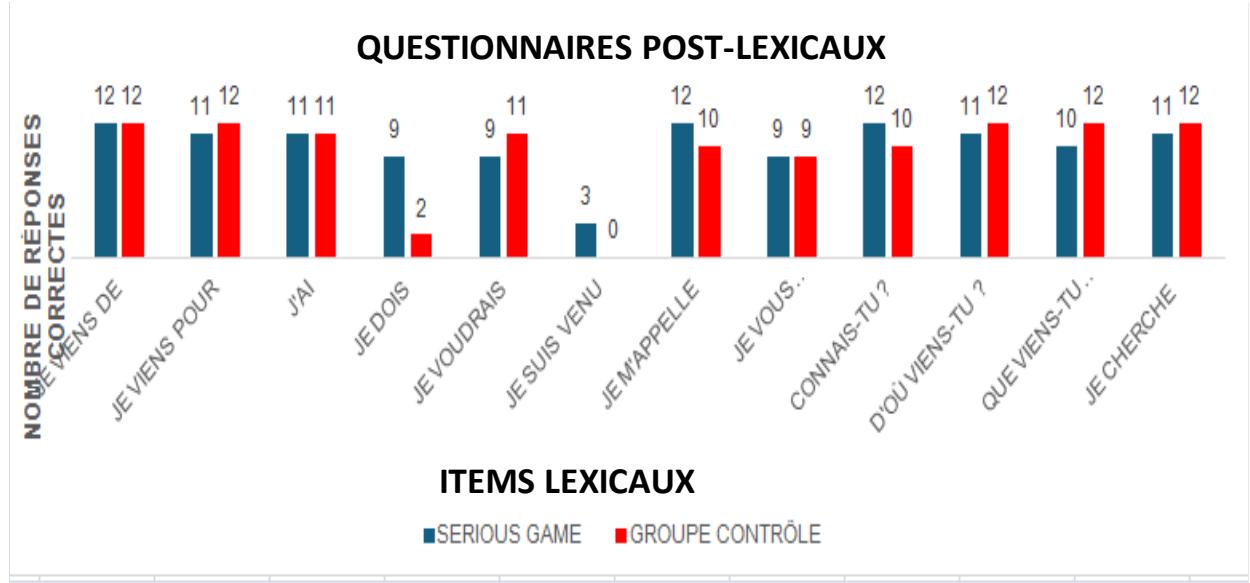
⁷⁹ La modalité n'est enseignée dans certains pays européens qu'à partir de 12 ans. Pour plus d'informations, consulter l'article de José Antonio COSTA, « L'enseignement de la modalité linguistique en primaire : des voies méthodologiques possibles et souhaitables », *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol.12, n°2, 2019, pp.41-59, [<https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v12-n2-costa/810-pdf-frl>].

dans le cadre de l'*ethos* discursif⁸⁰, *a fortiori* d'un étudiant étranger ou d'une étudiante étrangère.

Enfin, même si elles n'ont pas été totalement acquises, les tournures grammaticales « j'ai » et « je voudrais » ont été assimilées pour 11 apprenants sur 12 : nous considérons donc qu'elles ont été globalement assimilées par le groupe *serious game*.

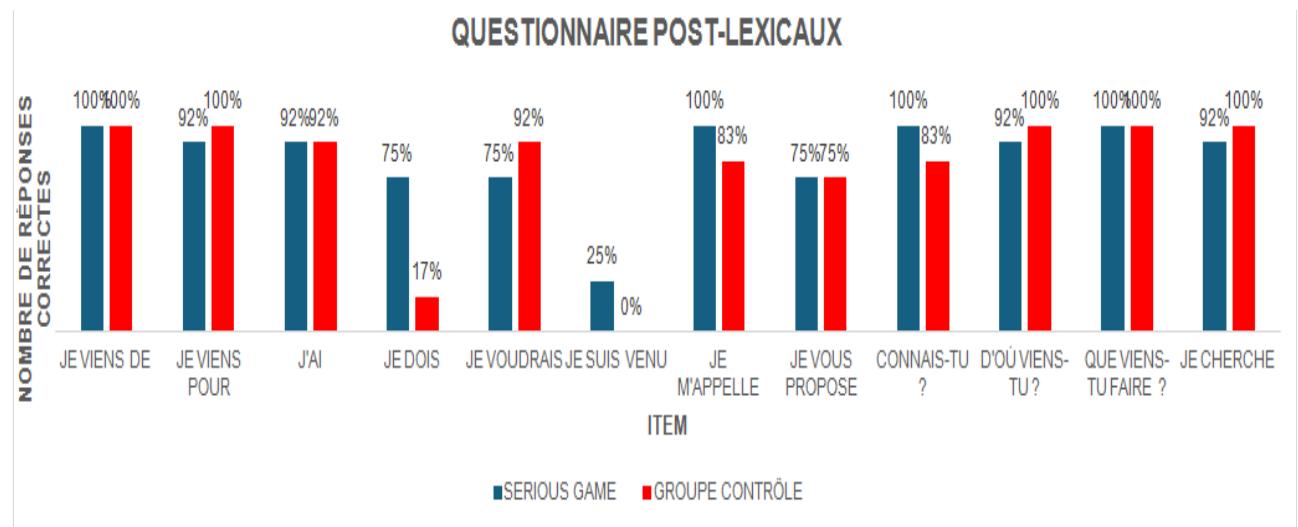
Comparaison des résultats

Graphique n°3. Comparaison des résultats (nombre).



Source : Graphique réalisé par nos soins.

Graphique n°4. Comparaison des résultats (pourcentage).



Source : Graphique réalisé par nos soins.

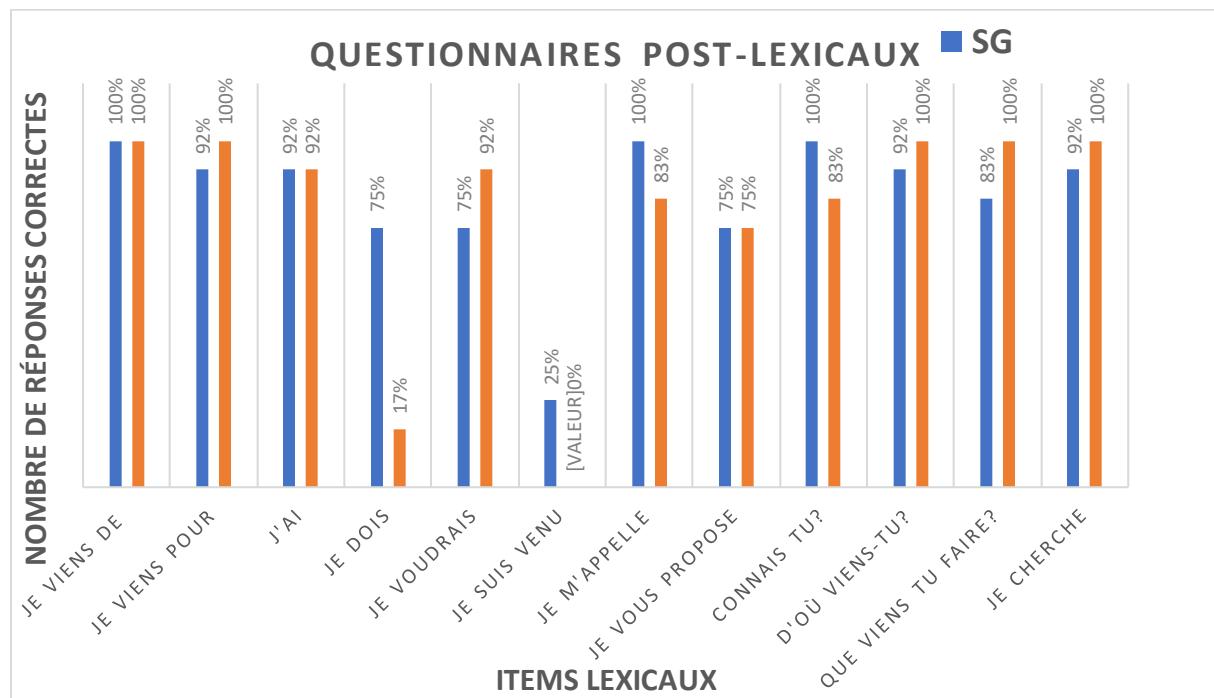
⁸⁰ Oswald DUCROT, *Le dire et le dit*, Paris : Les Editions de Minuit, 1984, p. 201. Ducrot y distingue l'*ethos dit* (« ce que le locuteur montre ») et l'*ethos montré* (« ce que révèle sa manière d'énoncer »).

Rappelons que cette expérimentation visait à comparer l'acquisition lexicale d'items cibles auprès d'un groupe ayant expérimenté le *serious game* les *Éonautes* et celle d'un groupe contrôle, soumis à une séquence pédagogique traditionnelle, respectant l'approche actionnelle. Pour mémoire, ces deux groupes ont bénéficié des mêmes critères d'interaction. Ainsi, il était important de vérifier si le groupe test *serious game* présentait un score supérieur dans l'acquisition lexicale des items cibles, au groupe contrôle. On constate, grâce à l'analyse des deux tableaux comparatifs, que les apprenants des deux groupes présentent une acquisition lexicale presque similaire : une différence significative⁸¹ a toutefois été observée pour les items « je suis venu »⁸² et « je dois »⁸³ qui ont été partiellement assimilés par les participants du groupe test, à la différence du groupe contrôle, qui ne les a pas acquis. Des pistes de réflexion ont précédemment permis de proposer des hypothèses qui pouvaient faire la lumière sur ces différences de score⁸⁴.

Retour aux hypothèses

Grâce à la comparaison des résultats de nos deux groupes, il a été possible de répondre à l'hypothèse de départ.

Graphique n°5. Comparaison des scores des deux groupes.



Source : Graphique réalisé par nos soins.

Il apparaît sur ce graphique comparatif que l'hypothèse de départ, selon laquelle le *serious game* favoriserait une acquisition lexicale supérieure à celle du groupe témoin, est invalidée :

⁸¹ Cette affirmation est toutefois à nuancer car sans études statistiques ou exercices post lexicaux (type multi-tâches), le résultat ne peut être optimal.

⁸² 25% pour les sujets du *serious game* à la différence du groupe contrôle qui n'a présenté aucune réponse attendue.

⁸³ 75% pour les sujets du *serious game* à la différence du groupe contrôle qui ne l'a acquis qu'à hauteur de 17%.

⁸⁴ Pour plus d'explications, se référer aux résultats du groupe ayant expérimenté le *serious game* et à ceux du groupe contrôle.

aucune tendance représentative⁸⁵ ne s'est démarquée entre les deux groupes, ce qui n'implique pourtant pas l'inefficacité du support d'apprentissage testé. Par conséquent, il n'est pas possible de confirmer, à l'issue de cette recherche, que le *serious game* permettrait une acquisition lexicale supérieure à un contexte d'apprentissage plus conventionnel, respectant l'approche actionnelle.

L'analyse quantitative du corpus a fait apparaître certaines difficultés d'ordre méthodologique, la plus grande étant l'échantillon réduit des sujets, qui en l'état, ne permet pas d'obtenir une réelle représentativité des scores recueillis dans ce corpus. Les contraintes rencontrées sur le terrain sont proportionnelles à la marginalité de ce type de recherche, le jeu vidéo n'ayant pas encore bien pénétré le milieu scolaire⁸⁶.

Discussions

En outre, ces résultats sont à mettre en perspective avec des différences notables qu'il est intéressant d'évoquer ici :

- Les deux groupes n'ont pas bénéficié du même temps d'expérimentation : le groupe test a expérimenté le jeu durant une partie d'1h15⁸⁷, tandis que le groupe contrôle a assisté à une séance en classe d'une durée totale de 4h15, qui a abouti à la complétude d'un questionnaire validant leurs acquis. Pourtant, pour une durée d'expérimentation différente, le groupe test a globalement assimilé le même nombre d'items. Il conviendrait de s'intéresser alors au bénéfice de temps que pourrait offrir le *serious game* aux apprenants dans l'acquisition lexicale d'une séance de cours.
- En dehors de l'acquisition des items cibles, l'expérimentation a montré que les apprenants ont assimilé, en une heure de jeu, des vocables nouveaux, tels que « tunique » ou « poterie à rayures violettes »⁸⁸. Or, ces items ne concernaient pas ceux de l'expérimentation. Cette observation interroge sur les bénéfices potentiels d'un *serious game* pour l'acquisition lexicale. Cela pourrait être le fruit de la motivation générée par le jeu, telle que présentée dans l'expérimentation de Laurence Schmoll⁸⁹ notamment par l'accomplissement de défis. Cela reviendrait à s'intéresser à la motivation intrinsèque liée à l'accomplissement⁹⁰, autrement dit la satisfaction que les apprenants retirent lorsqu'ils relèvent un défi et se perçoivent comme efficaces et compétents. Il conviendrait alors d'explorer les possibilités qu'offre le *serious game* dans l'acquisition lexicale, lorsque nous sélectionnons d'autres types de vocables, plus simples à retenir.
- Par ailleurs, il eût été intéressant d'interroger les habitudes de jeu entre les hommes et les femmes, s'il est possible d'établir des différences de genre dans ces habitus. Elles auraient sans doute permis d'expliquer les résultats obtenus.

⁸⁵ Là aussi : sans l'élaboration d'études statistiques et d'exercices post lexicaux type multi-tâches, il n'est pas possible d'affirmer dans l'absolu que les résultats présentés ne soient pas représentatifs.

⁸⁶ Nous avons évoqué ce point dans la critique du jeu ci-après.

⁸⁷ Sans recevoir de cours préalable.

⁸⁸ Ces données apparaissent dans plusieurs questionnaires (cf. les questionnaires post-lexicaux)

⁸⁹ Laurence SCHMOLL, « Jeux vidéo et apprentissage des langues : motivation, immersion et interactions », *Etudes de linguistique appliquée*, n°161, 2011, p.83-96.

⁹⁰ Rayan et Deci expliquent que la motivation intrinsèque à l'accomplissement est en jeu « lorsque l'individu a le sentiment de relever des défis ». Edward L. DECI et Richard M. RYAN, « The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior », *Psychological Inquiry*, vol.11, n°4, 2000, p.227-268.

L'approche actionnelle a été retenue pour le groupe contrôle pour les raisons qui ont été précisées précédemment. D'autres méthodes auraient pu être utilisées en classe de langue, comme l'approche communicative⁹¹, dont s'inspirent encore les formateurs, soit de manière exclusive, soit de manière hybride avec l'approche actionnelle. Le changement d'approche aurait également pu influencer l'apprentissage des items cibles et fournir des résultats différents. Ce questionnement s'inscrit dans une continuité de travaux antérieurs.

Mes recherches de master 2⁹² proposaient une expérimentation similaire à la présente étude et présentaient l'acquisition de neuf unités lexicales appartenant aux noms de métiers de la période historique des gaulois, tel qu'il est représenté dans le jeu les *éonautes*. Malgré l'échantillon limité sur lequel s'était bâtie cette expérimentation, elle avait néanmoins révélé des tendances assez nettes : en effet, les résultats avaient montré que le groupe *serious game* avait été plus efficace que le groupe contrôle (en contexte traditionnel).

L'ajout de ces données, récoltées dans un cadre limité⁹³, a permis de compléter les résultats de cette étude. Néanmoins, elle n'a pas permis de valider notre hypothèse de manière univoque par l'apport de données significatives, comme le validerait l'approche hypothético-déductive. Pour une meilleure représentativité, il conviendrait d'élargir cette expérimentation à un contexte plus large, par le recrutement d'un plus grand nombre d'apprenants afin de recueillir un échantillonnage plus représentatif d'un point de vue quantitatif. Cette limite méthodologique n'empêche toutefois pas de s'interroger sur l'intérêt qu'un tel dispositif peut également présenter pour l'enseignant.

Il a été constaté que l'utilisation du *serious game* dans l'acquisition lexicale est similaire à celle d'une autre méthode traditionnelle respectant l'approche actionnelle. Toutefois le gain de temps d'apprentissage semble supérieur pour le même type d'acquisition. Il conviendrait donc d'évaluer dans quelle mesure cet outil hybride est exploitable par l'enseignant de langue, en termes de gain de temps.

En outre, il faut noter que le choix d'un *serious game* implique d'y consacrer un minimum de temps. En effet, l'enseignant doit d'abord sélectionner un jeu suffisamment pertinent pour l'apprentissage concerné, tout en sachant que l'offre de *serious game* sur le marché, avec des scénarios pédagogiques déjà intégrés, reste encore limité⁹⁴. Le formateur a toutefois la possibilité d'établir lui-même son scénario pédagogique *a posteriori*, à partir d'un jeu vidéo classique, qui n'a pas été conçu à cette fin (*serious gaming*). Pour accompagner ce processus, Julian Alvarez proposait dès 2017⁹⁵ une formation universitaire pour encadrer les enseignants de langue lors de l'intégration de l'outil en classe. Il expose les trois façons d'exploiter le jeu sérieux : l'évaluation diagnostique en début de jeu afin de délimiter ses objectifs, l'évaluation formative tout au long du jeu qui permettra d'intégrer une différenciation pédagogique au besoin, et enfin l'évaluation sommative en fin de jeu.

⁹¹ Par « approche communicative », nous entendons ici une démarche didactique centrée sur l'interaction et l'utilisation de la langue en contexte, telle qu'elle est encore mobilisée par de nombreux formateurs FLE. Dans notre cas, elle aurait pu constituer une alternative à la projection, soit seule, soit combinée à l'approche actionnelle. Voir, à ce propos, Jean Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé Internationale, 2003.

⁹² Magda ORABI, *Serious Game : sérieuses possibilités ?*, mémoire de master, 2014.

⁹³ Il s'agit des données recueillies dans le cadre de l'expérimentation menée pour mon mémoire de master 2.

⁹⁴ Magda ORABI, *Serious Game : enjeux et perspective dans l'acquisition d'une langue seconde à l'aune de l'ethos*, thèse de doctorat en Sciences du langage, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Lorraine, 2022.

⁹⁵ Julien Alvarez a été co-responsable pédagogique du DIU *Apprendre Par Le Jeu*.

Conclusion

L'expérimentation dont il a été rendu compte ici est à ce jour exploratoire quant au sujet traité et au positionnement adopté⁹⁶. En effet, aucune étude scientifique explorant l'acquisition lexicale d'une langue seconde par le biais de ce support n'a été réalisée : cette recherche est donc une étude pilote⁹⁷. Le *serious game* a été une expérience nouvelle pour les participants, avec en sus, une prise en main complexe due aux nombreuses difficultés. Les indicateurs quantitatifs présentés sur les graphiques, ont permis de répondre à l'hypothèse de départ. Le corpus a révélé une acquisition lexicale globalement similaire entre le groupe d'apprenants expérimenté et le groupe contrôle. Bien que l'analyse des données quantitatives ne montre pas de tendances représentatives, les résultats et la discussion qui ont suivi ont permis de les adjoindre à l'analyse qualitative, grâce notamment à l'ajout du corpus du master⁹⁸. Le statut du *serious game* jouit encore d'une mauvaise réputation : ces points négatifs ont été analysés dans de nombreuses études. Parmi elles, figure celle de Laurence Schmoll⁹⁹, qui liste une série d'observations critiques, tant sur l'aspect ergonomique que sur la scénarisation du jeu, et pose les jalons d'une version modifiée et améliorée des *Éonautes*, qui prendrait en compte les problèmes identifiés par des apprenants et des enseignants.

Toutefois, malgré le caractère informel du jeu, où la conscience d'apprendre n'est pas avérée¹⁰⁰, l'acquisition des items cibles était quasi similaire, donc aussi efficace que dans le cadre d'une méthode conventionnelle.

Bibliographie

- ABT, Clark, *Serious Game*, New York : Viking Press, 1970.
- ALTBACH, Philip G, « Globalisation and the University : Myths and Realities in an Unequal World », *Tertiary Education and Management*, vol 10, no.1, 2004, pp. 3-25.
- ALVAREZ, Julian et Laurent MICHAUD Laurent, *Serious Games : Advergaming, edugaming, training and more*, Paris : IDATE, 2008.
- ALVAREZ, Julian, Damien DJAOUTI et Olivier JESSEL, *Introduction au Serious Game*, Toulouse : Editions Questions Théoriques, 2012.
- BALANCIER, Phillippe, contribution dans KASBI Yacine (dir.), *Les serious games : une révolution*, Liège : Edipro, 2012.
- BOURDIEU, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève : Droz, et *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit, 1972.
- BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit, 1980.
- BROOKS, Walter Frederic, *History of the Fanning Family VI*, Kessinger Publishing, 2010.
- BROUGERES, Gilles, *Jouer/Apprendre*, Paris : Economica, 2005.
- CAVALLA, Cristelle, Elsa CROZIER, Danièle DUMAREST et Claude RICHOU, *Le vocabulaire en classe de langue*, Paris : Clé International, 2009.

⁹⁶ L'analyse quantitative couplée à des observations qualitatives.

⁹⁷ Aucune étude de ce type n'a été publiée dans la littérature du *serious game* en didactique des langues. Cette recherche est donc inédite.

⁹⁸ Traitant de la même problématique, et du même support.

⁹⁹ Laurence SCHMOLL, « Jeu vidéo d'apprentissage des langues en milieu scolaire : ce qu'en disent les élèves », *Ludologie médiatique, Recherches en communication*, 49, 2019, pp. 9-30.

¹⁰⁰ Contrairement à la classe où les apprenants sont conscients de leur apprentissage.

COSTA, José Antonio, « L'enseignement de la modalité linguistique en primaire : des voies méthodologiques possibles et souhaitables », *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol.12, n°2, 2019, pp. 41-59, [<https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v12-n2-costa/810-pdf-fr>].

CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé Internationale, 2003.

DECI, Edward et Richard RYAN, « The "What" and "Why" of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior », *Psychological Inquiry*, vol.11, n°4, 2000, pp. 227-268.

DUCROT, Oswald, *Le dire et le dit*, Paris : Les Editions de Minuit, 1984.

HUOT, Hélène, *La modalisation en français : étude linguistique du verbe devoir*, Paris : Presses Universitaires de France, 1974.

KRONNING, Hans, *La modalité déontique en français contemporain : une approche sémantique et discursive*, Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis, 2001.

LABELLE, Sarah et Aude SEURRAT, « Serious game et écriture des savoirs : hétérogénéité des médiations documentaires », dans Joumana BOUSTANY (dir.) *La médiation numérique : renouvellement et diversification des pratiques – Actes du colloque Document numérique et société*, Zagreb 2013, Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur, 2013, pp. 191-205.

LAVIGNE, « Les faiblesses ludiques et pédagogiques des serious games », *Numérique et éducation*, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique, *Analyse du discours et sciences humaines*, Paris : Hachette, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique, « Version révisée de "La situation d'énonciation entre langue et discours" », dans *Dix ans de S.D.U.*, Craiova : Editura Universitaria, 2004.

MICHEAL, Sande et Sande CHEN, *Serious games: Games that Educate, Train, and Inform*, Boston, Thomson Course Technology, 2005.

NGUYỄN THÚC, Thành et Thiên Tánh TRẦN, « Approche aspectuelle à travers le récit pour le passé composé et l'imparfait », *Synergies Pays riverains du Mékong* n° 8, 2016, pp. 157-166.

ORABI, Magda, *Serious Game : sérieuses possibilités ?* mémoire de Master II, Université de Lorraine, 2014.

ORABI, Magda, *Serious Game : enjeux et perspective dans l'acquisition d'une langue seconde à l'aune de l'ethos, thèse de doctorat en Sciences du langage*, thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Lorraine, 2022.

SCHMOLL, Laurence, « Jeux vidéo et apprentissage des langues : motivation, immersion et interactions », *Etudes de linguistique appliquée*, n°161, 2011, pp. 83-96.

SCHMOLL, Laurence, « Jeu vidéo d'apprentissage des langues en milieu scolaire : ce qu'en disent les élèves », *Ludologie médiatique, Recherches en communication*, 49, 2019, pp. 9-30.

SCHMOLL, Laurence, « Penser l'intégration du jeu vidéo en classe de langue », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, vol.36, n°2, 2017, [<https://doi.org/10.4000/apliut.5722>].

SKINNER Burrhus F., *Science and Human Behavior*, New York : Free Press, 1957.

SUEUR, Jean-Paul, *Les modalités et leur expression en français contemporain*, Paris : Presses Universitaires de France, 1975 ; Id. *Modalités et subjectivité*, Paris : Klincksieck, 1979 ; Id., *Etudes de linguistique française*, Paris : Orphys, 1983.

TOFFOLI, Denyze, *L'apprenant-e de langue 2020*, mémoire d'HDR, Université de Lille, 2018,
[https://lilloa.univ-lille.fr/bitstream/handle/20.500.12210/18862.2/HDR_Toffoli_Denyze_vol.3_rapports.pdf?sequence=3].

VON WRIGHT, Georg Henrik, *Norm and Action*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1963.

WATSON, John Broadus, *Psychology as the Behaviorist Views It*, Chicago : University of Chicago Press, 1913.

ZYDA, Micheal, *From Visual Simulation to Virtual Reality to Games*, Los Alamitos : IEEE Computer Society, 2005.

Le projet GAMEland : l'apprentissage par le jeu sérieux

Annette LENSING

Équipe de Recherche sur les Littératures, les Imaginaires et les Sociétés – UR 4254, Université de Caen Normandie

Numéro Orcid : 0000-0001-7774-3310

annette.lensing @ unicaen.fr

Résumé :

Cet entretien réalisé le 25 février 2025 avec Madelyn Lines, co-coordinatrice du projet GAMEland (octobre 2022-septembre 2025) à Rennes 2 aux côtés de Christine Evain, évoque le développement du jeu sérieux comme outil d'apprentissage innovant et ludique au service des langues.

Mots-clés : jeux sérieux, GAMEland, pédagogie innovante, gamification

Abstract:

This interview conducted on February 25, 2025, with Madelyn Lines, co-coordinator of the GAMEland project (October 2022-September 2025) at Rennes 2 and Christine Evain, discusses the development of serious games as an innovative and fun learning tool for languages.

Keywords: serious games, GAMEland, innovative teaching methods, gamification

Dans cet entretien réalisé le 25 février 2025, Madelyn Lines, co-coordinatrice du projet GAMEland¹ (octobre 2022-septembre 2025) à Rennes 2 aux côtés de Christine Evain, revient sur le développement du jeu sérieux comme outil d'apprentissage innovant et ludique au service des langues.

Annette Lensing : Pourriez-vous tout d'abord nous dire dans quel contexte et par qui GAMEland a été créé ?

Madelyn Lines : GAMEland est un projet européen KA2 Erasmus + qui associe depuis octobre 2022 différentes universités européennes : l'université de Naples – Frédéric II, l'université Adam Mickiewicz de Poznań, l'université Rennes 2, l'université nationale polytechnique de Lviv, ainsi que l'université Mehmet Akif Ersoy, en Turquie, et la start-up italienne Smarted srl, en charge du développement des deux applications de GAMEland.

Annette Lensing : Avec quelle finalité le jeu a-t-il été créé?

Madelyn Lines : L'objectif de GAMEland était de proposer une gamification de l'éducation, c'est-à-dire d'appliquer la technologie et les jeux à l'éducation. Avec l'appui de la start-up

¹ Gamification Assets for Multisensorial Educational Tools in Language Learning using co-creation for addressing Needs and Desires of students. Voir le site du projet : [<https://gamelandproject.eu/>] et la présentation sur le site de l'université Rennes 2 : [<https://international.univ-rennes2.fr/about/european-actions-and-projects/gameland>].

Smarted, deux applications ont été développées : une application de scénario linguistique interactif² et une adaptation *d'Alice au pays des merveilles* sous forme d'escape game, intitulé « Alice in GAMELand³ ».

Annette Lensing : Qui pilote le projet GAMEland à l'université Rennes 2 ?

Madelyn Lines : C'est Christine Evain qui est la porteuse du projet à Rennes 2. J'interviens de mon côté en tant que vacataire et ingénieur pédagogique, aux côtés de Marina Wasily, qui est doctorante. Certains étudiants du Master Didactique des langues ont aussi été impliqués dans la conception, la promotion et l'encadrement des scénarios linguistiques.

Annette Lensing : En quoi consistent les scénarios linguistiques développés par GAMEland ?

Madelyn Lines : Les scénarios linguistiques développés dans le cadre de GAMEland se présentent sous forme de cartes interactives. Ce sont des « talking maps » qui utilisent la technologie NFC disponible sur les smartphones. Selon un format bien défini, les universités partenaires ont respectivement présenté trois scénarios tirés de la vie réelle. Certains scénarios sont centrés sur le monde du travail et les métiers (comme ouvrier du bâtiment, coiffeur ou juge). [...] D'autres thématisent l'université (le CV, la candidature Erasmus, le stage en entreprise, etc.) ou le travail en équipe.

Annette Lensing : Dans quelles langues le scénario existe-t-il actuellement ?

Madelyn Lines : Les scénarios ont d'abord été rédigés en anglais. Les universités du consortium ont ensuite traduit l'ensemble des scénarios dans leur langue : en ukrainien, en turc, en italien, en français et en polonais. Pour donner voix au scénario, les textes ont ensuite été traités par des logiciels utilisant l'intelligence artificielle.

Annette Lensing : Dans quelle phase du projet vous situez-vous actuellement ?

Madelyn Lines : Nous sommes actuellement dans la phase de mise en place et de promotion du projet. À l'université Rennes 2, les premiers tests à grande échelle ont été réalisés en octobre 2024, puis début 2025, en partenariat avec les membres de LIDILE⁴. Nous avons testé l'application auprès d'une quarantaine d'étudiants du Master Didactique des langues, pour évaluer les effets sur l'apprentissage du vocabulaire. Les tests durent environ 40 minutes et sont complétés par des questionnaires. Nous avons aussi mené des entretiens auprès des enseignants de langue.

Annette Lensing : Comment les scénarios doivent-ils être intégrés dans les séances de cours ?

Madelyn Lines : Le fonctionnement est très souple. Dans les entretiens que nous avons menés avec les enseignants, ce qui ressortait le plus, c'était l'idée de rituel de début de séance ou de cours. Il y a beaucoup de scénarios, mais si on les utilise à la suite les uns des autres, cela devient vite répétitif. L'objectif n'est pas de les enchaîner, mais d'en tester deux ou trois, en guise d'introduction ou de récapitulatif de séquence, et de les associer à des aspects travaillés lors de la séance, comme les points grammaticaux par exemple.

Annette Lensing : En quoi consiste l'application « Alice in GAMELand » ?

² Application GAMEland : [<https://play.google.com/store/apps/details?id=it.smarted.gameland>].

³ Application Alice in GAMELand : [<https://play.google.com/store/apps/details?id=it.smarted.gameland1>].

⁴ Équipe de recherche en Linguistique Ingénierie et Didactique des Langues à Rennes 2.

Madelyn Lines : L'application a été conçue pour pouvoir être facilement mise en place dans une salle de classe : il faut un bureau, un manuel, un jeu de société, un cahier, des posters, des tasses de thé, etc. En général, on trouve absolument tout ce dont on a besoin à l'université. Nous avons testé « Alice in GAMELand » dans l'espace des langues de Rennes 2 qui dispose d'une petite salle fermée dans laquelle on peut organiser l'escape game sans qu'il y ait de *spoiler*. Le « kit » se met en place en 20 minutes environ les premières fois, puis en 10 minutes une fois qu'on sait où vont les choses et quel est l'enchaînement. [...] Après que les objets ont été tagués et mis en place, les étudiants doivent répondre à une suite d'énigmes pour réussir à sortir du terrier. Nous avons formé des groupes de 8 étudiants, parce qu'il faut que tout le monde puisse bien suivre. [...] Il y a entre 8 ou 11 interactions au total, leur nombre varie en fonction des erreurs, sachant qu'il y a toujours une personne dans la salle pour guider les étudiants. C'est assez ludique. Les images ont été réalisées grâce à l'IA, c'est un univers très poétique. En termes de vocabulaire, c'est plus difficile que les scénarios. Les énigmes sont une création de Rennes 2. Elles ont été relues par le consortium, puis revues, retouchées et mises en application par Smarted. [...]

Annette Lensing : Quels sont les retours d'expérience des étudiants qui ont pu tester « Alice in GAMELand » ? Et les scénarios linguistiques ?

Madelyn Lines : Cela a bien marché dans le sens où ils étaient contents de faire quelque chose en groupe. Les tests ont été faits relativement tôt dans l'année, en octobre, ce qui a permis de renforcer la cohésion en début de semestre. Le jeu les a aussi fait rire. Comme ce sont de futurs professeurs de langue, ils ont un bon niveau en anglais. Pour ceux qui sont dans le parcours bilangue, c'était un peu moins bénéfique, mais ça leur a permis de réfléchir à la façon dont ils pourraient mettre en place leur propre carte en cours. Linguistiquement, c'était plus compliqué pour les autres. Nous avons essayé de faire des équipes hétérogènes pour permettre l'entraide. Nous attendons les résultats définitifs des questionnaires, puisque c'est le partenaire italien qui gère la récolte de données. Il nous donnera les données une fois que tout le monde aura fait ses tests. [...] Les scénarios étaient un peu plus scolaires, mais globalement, ça leur a bien plu. Quand nous avons interrogé les étudiants, nous avons vu une progression entre le début et la fin du travail sur les scénarios en termes de vocabulaire.

Annette Lensing : Est-ce que les jeux ont été intégrés dans les évaluations ?

Madelyn Lines : Les étudiants du Master Didactique des Langues qui ont choisi la mineure « GAMEland » ont une note de mineure qui est rattachée au projet. Si le projet se poursuivait, peut-être un cours spécifique à GAMEland pourrait-il être envisagé pour la création de cartes, mais ce n'est pas le cas pour le moment.

Annette Lensing : GAMEland se trouve actuellement dans sa dernière année. Est-ce qu'il y aura une suite au projet ?

Madelyn Lines : Oui, certains membres du consortium souhaiteraient prolonger le projet et développer une application de création de carte. L'objectif est de créer un modèle à destination des enseignants et futurs enseignants de langue pour qu'ils puissent eux-mêmes faire des cartes correspondant à leurs enseignements. L'accent serait mis sur l'orientation à l'apprentissage, par exemple du vocabulaire ou de la grammaire, avec une adaptation encore plus forte au monde du travail. Pour le moment, les scénarios développés correspondent globalement au niveau B1, sachant que la finalité principale est l'acquisition et le perfectionnement du

vocabulaire de la Licence au Master. L'un des objectifs serait de les proposer du niveau A1 au niveau C2. Pour l'application « Alice in GAMELand », l'idée serait de créer des modèles qui permettraient de construire son propre escape game interactif et de l'adapter à différentes œuvres littéraires ou situations, y compris en dehors de l'université.

Annette Lensing : Est-ce que l'on pourrait envisager une ouverture des applications aux étudiants de la filière Langues Étrangères Appliquées ?

Madelyn Lines : Les membres du consortium aimeraient ouvrir l'application à des publics plus divers et voir ce qu'il est possible de faire au-delà de la didactique des langues. On pourrait tout à fait proposer ce type de scénario linguistique aux étudiants de LEA. Il faudrait aller voir les enseignants de LEA pour leur demander quels seraient leurs besoins dans leurs cours et voir comment cela pourrait être mis en place concrètement. Si on venait à développer cette application, on pourrait aussi envisager de proposer des formations intra-universitaires, puis inter ou extra-universitaires.

Annette Lensing : Quels sont les principaux défis techniques liés au développement de ces applications ?

Madelyn Lines : C'est vraiment très simple de taguer les NFC, de les coller, puis de les faire imprimer. Le défi à l'avenir sera de proposer à la fois une application plus poussée parce que plus adaptable, mais aussi plus facile à utiliser. L'un des problèmes que nous rencontrons actuellement, c'est que l'application est disponible uniquement sur Android. Les utilisateurs d'iPhone n'y ont pas accès. Dans les phases de tests, on a fait de petites équipes avec au moins un Android par équipe. C'est la première chose à régler si on relance un projet européen.

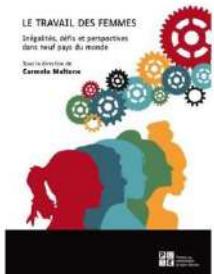
Annette Lensing : Est-ce que GAMEland est le premier projet de recherche co-porté par Rennes 2 sur la pédagogie par le jeu ou l'université a-t-elle déjà de l'expérience dans ce domaine ?

Madelyn Lines : Oui, plusieurs projets ont été mis en place à l'université Rennes 2 dans le domaine de la gamification et de la didactique par le jeu, parmi lesquels l'organisation d'un FLEckathon, c'est-à-dire la création de salles d'escape game pédagogiques pour le parcours FLE (Français Langue Étrangère) en 2022. Il y a eu jusqu'à présent quatre éditions, à raison d'une par an. Rennes 2 est par ailleurs associée au projet AIR qui utilise la réalité virtuelle: l'espace mis à disposition permet d'organiser des conférences générales ou de se retrouver en petits groupes de discussion de 2 à 4 personnes. Le monde virtuel RENNES2D est aujourd'hui pleinement fonctionnel, ouvert et accessible à toutes et à tous. Il s'agit d'une représentation en 2D des campus rennais, au sein de laquelle sont disponibles 359 ressources éducatives libres destinées prioritairement à l'apprentissage des langues. L'environnement propose également des formations ludiques en parasitologie, conçues pour renforcer l'engagement et faciliter la compréhension de contenus scientifiques complexes. On y trouve aussi un Mémorial vivant, dédié à la sensibilisation aux violences faites aux femmes en lien avec la Chaire du docteur Mukwegue : cet espace évolutif se construit à partir de témoignages, de récits et d'éléments interactifs favorisant la réflexion et la prévention. RENNES2D comprend enfin plusieurs parcours de découverte permettant d'explorer l'offre de formation des universités de Rennes et Rennes 2.

Recensions

Carmela MALTONE, (dir.), Inégalités, défis et perspectives dans neuf pays du monde,

Saint Etienne, PU St Etienne, 2024, 186 pages, ISBN-10 2862727873, ISBN-13 978-2862727875, 18€.



Le travail des femmes : Inégalités, défis et perspectives dans neuf pays du monde, sous la direction de Carmela Maltone, présente les recherches menées par les universitaires bordelaises, chacune spécialiste d'une aire culturelle spécifique et autour de la même thématique : les femmes sur le marché du travail. La directrice de l'ouvrage présente celui-ci dans l'introduction comme un tour d'horizon de la condition de la femme dans le monde du travail dans neuf pays face aux défis du XXe siècle que sont la mondialisation, la crise économique et le changement climatique.

Les contributions sont dans l'ensemble très cohérentes et axées sur les mêmes thématiques centrales de la place de la femme sur le marché du travail dans les pays concernés. Elles traitent des questions liées à l'embauche, au chômage, à la précarité et aux conditions de travail. Nombreuses sont celles qui étudient la question de la qualité du travail également. Force est de constater que malgré les progrès en matière d'égalité hommes-femmes sur le marché du travail au XXe siècle, nous avons assisté au XXIe siècle à une stagnation ou même un recul des droits des femmes sur le marché du travail.

La directrice du numéro note également dans l'introduction que selon une étude de l'ONU, dans 116 pays moins de la moitié des femmes âgées bénéficient d'une pension de retraite même si nous assistons au XXe siècle à une entrée massive des femmes sur le marché du travail. Les contributions soulignent que malgré cette évolution, les femmes continuent de souffrir des inégalités de salaires dans tous les pays représentés dans l'ouvrage sans exception. Les femmes restent majoritairement en charge des tâches domestiques non rémunérées à la maison et responsables de l'éducation des enfants. Cette tendance se confirme notamment dans les pays d'Asie (la Chine et le Japon) mais les pays d'Europe de l'Est et les Etats-Unis ne sont pas épargnés par ce déséquilibre pour autant. Les questions de harcèlement, dont les femmes sont majoritairement victimes, sont également soulignées dans de nombreuses contributions de cet ouvrage. Il est toutefois possible de percevoir un changement d'attitude au XXIe siècle grâce à la vague MeToo. Le mouvement a mis en lumière les propos sexistes et le harcèlement des femmes y compris sur le marché du travail sans pour autant enrayer ce problème.

Par ailleurs, l'augmentation du nombre de femmes scolarisées, y compris à des niveaux d'études supérieurs, est un progrès indéniable qui s'est traduit par un plus grand nombre de femmes dans les postes à responsabilités, notamment dans les pays développés. Toujours est-il que les femmes continuent de souffrir de deux phénomènes : la ségrégation horizontale et la ségrégation verticale. La ségrégation horizontale fait référence à la surreprésentation des

femmes dans certains emplois (notamment les emplois à la personne, la santé et l'éducation) souvent mal rémunérés ou dans les secteurs moins compétitifs et la ségrégation verticale décrit le phénomène selon lequel les femmes peinent à être représentées dans les postes à responsabilités ou à la direction des entreprises. La plupart des contributions confirment la persistance d'une telle ségrégation et le problème pour de nombreuses femmes qui se heurtent au « plafond de verre ».

La contribution de **Valérie Lacoste-Mary** sur la **France** est consacrée à la question du droit du travail et de l'impact sur l'égalité des femmes. Elle note que le XXI^e siècle a été très important pour le droit des femmes sur le marché du travail, toutefois, elle souligne que le principe d'égalité ne permet pas une réelle égalité dans les faits (au niveau du salaire ou du poste de responsabilité). Le chapitre de **Carmela Maltone**, qui met en lumière la situation en **Italie**, constate une vraie évolution de l'entrée des femmes sur le marché du travail ainsi qu'une progression au niveau de l'égalité des revenus. Malgré des progrès, l'Italie reste cependant en dessous de la moyenne de l'UE en termes de population active féminine et l'insertion professionnelle des femmes est très marquée par un contraste au niveau du pays avec une forte progression dans le taux d'activité féminine dans le nord du pays notamment. Ensuite le **Portugal** est examiné par **Silvia Amorim**. Dans ce pays, malgré un taux d'activité plus élevé que la moyenne européenne (72,1%), les salaires ne suivent pas, une grande partie des travailleuses percevant de bas salaires. Le chapitre de **Mélanie Moreau-Lebert** sur **Cuba** dresse un portrait contrasté des progrès des femmes sur le marché du travail dans ce pays. Les emplois féminins sont concentrés dans des secteurs peu qualifiés et peu rémunérés tels que la restauration, la couture ou la coiffure et cela malgré le fait que 60% de cubaines soient diplômées d'université. La situation des femmes au travail aux **Etats-Unis** décrite dans le chapitre de **Patricia Sibella** constate un écart entre les femmes diplômées et les non diplômées. Ces dernières n'ont pas pu bénéficier de certaines avancées au cours de XX^e siècle dans ce pays. C'est également cette catégorie de femmes qui est moins présente sur le marché du travail. **Olga Gille Belova**, quant à elle, examine la situation des femmes au travail en **Russie** avec une comparaison des changements au XX^e siècle avant et après l'Union Soviétique. Depuis la chute de l'Union soviétique, l'augmentation du chômage et les difficultés de prise en charge de la petite enfance n'ont pas pour autant mené à un retrait du marché du travail des femmes comme autrefois anticipé. Mais les femmes restent toujours concentrées dans les secteurs à salaire relativement faible. La contribution de **Marie-Hélène Avril** sur l'**Egypte** se distingue des autres chapitres car il s'agit de la représentation des femmes dans la fiction. Toujours est-il que l'analyse de deux livres sur la représentation de la femme dans le roman égyptien, nous permet de comprendre l'évolution de la situation de la femme dans ce pays. Le chapitre consacré au **Japon** de **Christine Lévy** souligne que la volonté d'augmenter la participation des femmes sur le marché du travail japonais du gouvernement Abe a porté ses fruits car les femmes sont désormais plus présentes sur le marché du travail. Toutefois, il ne s'agit pas, dans la plupart des cas, de postes à responsabilité. Ces emplois féminins sont souvent précaires et/ou à mi-temps. En ce qui concerne la **Chine**, **Laëtitia Nadaud** souligne un certain recul de la condition féminine dans ce pays à partir de l'arrivée au pouvoir de Deng Xiaoping en 1978. Ce dernier a encouragé la femme à retourner au foyer. Les femmes investissent toutefois le marché du travail mais souffrent de discriminations (avec un taux de harcèlement sexuel estimé à 70%).

Cet ouvrage nous offre ainsi un bel aperçu de la condition de la femme dans le monde du travail. Le choix des pays est pertinent, permettant de comprendre les conditions dans les pays développés et en développement. Nous notons aussi une présentation très cohérente et un livre

qui peut servir de guide de référence pour comprendre les enjeux du marché du travail pour les chercheurs, les étudiants et même les praticiens. La question d'intersectionnalité est toutefois moins abordée même si certains chapitres font la lumière sur la question des migrants femmes. On regrette aussi que les questions sur la discrimination liée à l'âge soient rarement abordées. Enfin, afin d'attirer l'attention des décideurs politiques, les réponses aux questions d'inégalités des femmes constatées dans ces chapitres en termes de mesures de l'Etat ou au niveau de l'entreprise auraient toute leur place en fin d'analyse et auraient donc pu être davantage développées. Toutefois, cela n'enlève rien à cet ouvrage perspicace et cohérent.

Louise DALINGWATER, Sorbonne Université, HDEA EA 4086,
louise.dalingwater@sorbonne-universite.fr

Annette LENSING, Du nazisme à l'écologie. August Haußleiter et la politique allemande au XXe siècle,

Peter Lang, 2024. ISBN (PDF) : 9783631921401. ISBN (ePUB) : 9783631921418. ISBN (Relié) : 9783631777060, 83,77€



La monographie qu'Annette Lensing consacre à August Haußleiter, l'un des fondateurs du parti écologiste ouest-allemand *Die Grünen* (1979 / 1980), donne à voir une trajectoire à la fois souvent tortueuse, ambiguë et difficile à classer dans les catégories droite-gauche. Ce faisant elle développe une réflexion sur les évolutions sociétales et politiques de l'Allemagne du début du XXe siècle jusqu'à la veille de la chute du mur de Berlin et la réunification. Annette Lensing se situe au cœur d'un renouveau du genre biographique (*biographical turn*¹, p. 39) et propose de tracer le portrait « d'un propagandiste de la Wehrmacht devenu un militant pacifiste, neutraliste et écologiste après avoir côtoyé des acteurs de l'extrême droite ouest-allemande » (p. 21). Peter Bierl, qui regrettait dans un article paru en 2023 l'absence d'une biographie de référence dédiée à Haußleiter, formule le paradoxe que paraît incarner sa carrière encore plus radicalement : « Comment un homme politique dont les propos justifiaient qu'on le qualifie de 'nazi' a-t-il pu devenir le père fondateur d'un parti qui, jusqu'à aujourd'hui, est considéré comme étant en quelque sorte 'de gauche' ? »² C'est depuis longtemps, d'après lui, que les Verts auraient dû procéder à un examen critique de Haußleiter et des débuts de leur propre histoire « brune-verte ».

Annette Lensing a relevé ce défi tout en sachant « tirer profit de la tension entre une carrière en soi marginale et les moments et sujets clés de l'histoire allemande. » (p. 43) La carrière de Haußleiter n'est pas celle d'un Albert Speer – dont la biographie de l'historien Magnus Brechtken est citée à plusieurs reprises en guise de comparaison et surtout à propos du travail de mémoire (ou le manque de ce travail, les mensonges et les « oubli »)³. Si Haußleiter est une figure marginale dans le paysage politique après 1945, il appartient selon Lensing à l'élite fonctionnelle (« *Funktionselite* », p. 23) pendant le régime national-socialiste. Elle souligne qu' « à l'exception du rôle qu'il joua pour la formation des *Grünen* à partir du tournant des années 1970-1980 et qui fut le point d'orgue de sa carrière, Haußleiter fut avant tout un

¹ Simone LASSIG, « Toward a biographical turn ? Biography in modern historiography – modern historiography in biography », in *German Historical Institute Bulletin*, Washington, D.C. 15, 2004, pp. 147-155. D'autres germanistes-civilisationnistes de la génération d'Annette Lensing dédient leurs thèses à des biographies comme par exemple BERNIER-MONOD Agathe, *Les fondateurs. Reconstruire la République après le nazisme*, Lyon : ENS éditions, 2022.

² Peter BIERL, « August Haußleiter (1905-1989). Der grüne Gründervater », in BOTSCHE, Gideon / KOPKE, Christoph et WILKE, Karsten (ed.), *Rechtsextrem: Biografien nach 1945*, Oldenbourg: De Gruyter, 2023, pp. 165-187.

³ Magnus BRECHTKEN, *Albert Speer. Eine deutsche Karriere*, München, 2017.

Landespolitiker, un homme politique d'envergure régionale auquel l'expérience fédérale fit défaut » (p. 43). La plus grande réussite politique de Haußleiter consista visiblement dans le fait qu'il divisa le front des groupes de droite qui avaient dominé les débuts du parti écologiste entre 1977 et 1980, et facilita la coopération avec les courants féministes et de gauche, ce qui rendit possible la création des Verts⁴. Sa marginalité lui aurait permis en fait de se situer au-delà du clivage droite-gauche pour rassembler en dépassant les frontières générationnelles, idéologique et partisanes (p. 44).

Le travail d'Annette Lensing suit un ordre chronologique et comprend quatre grandes parties composées chacune de deux chapitres. La première est consacrée à la socialisation, aux expériences et aux représentations de Haußleiter dans la première moitié du XXe siècle. Né le 5 février 1905 à Nuremberg d'un père pasteur protestant, il perd très jeune ses parents. Adhérent de la première heure à la NSDAP, il faillit participer au « putsch de la brasserie » aux côtés d'Adolf Hitler et du général Ludendorff sans qu'on comprenne bien comment et pourquoi. Alors que le parti est dissout après le coup d'état et refondé en 1925, il ne réadhère plus à ce moment-là. Il poursuit ensuite des études de théologie et de philosophie à l'université d'Erlangen et travaille durant les années 1930 comme rédacteur pour le *Fränkischer Kurier* à Nuremberg avant que les conflits avec le Gauleiter Julius Streicher ne l'obligent à démissionner. Il continue pourtant d'y publier des écrits et reportages de guerre jusqu'en 1944. Mobilisé dans la *Wehrmacht* en 1940, il participe à l'invasion de l'Union soviétique, avant d'être affecté sur le front occidental. Il est blessé à Voronej en 1942 et publie en novembre de la même année une série de quatre articles publiés sur cette expérience. A. Lensing dédie un chapitre entier à l'analyse du journal de guerre *An der mittleren Ostfront* et des extraits des reportages de guerre en mettant l'accent sur la place qu'y prennent les deux notions « communauté » et « *Heimat* ». Si elle commente peu la « grande métamorphose » (« *Die große Verwandlung* ») qui donne le titre à l'un des quatre articles, Lensing souligne qu'à aucun moment Haußleiter n'évoque dans ses écrits les exactions commises par la *Wehrmacht* et les *Sonderkommandos*. La propagande exigeait sans aucun doute qu'il participe à « la célébration de la communauté des soldats au service de la légitimation de la politique de conquête nationale-socialiste et de la présupposée supériorité politique et morale du pays ». (p. 98)

La deuxième partie du livre traite de l'immédiat après-guerre, qui correspond à l'entrée d'August Haußleiter dans la vie politique active (1946-1949). Employé quelque temps comme enseignant auxiliaire il vit alors à Neudrossenfeld, dans le district de Kulmbach, en Haute-Franconie. Il obtient d'abord deux mandats parlementaires en Bavière, pour l'Union chrétienne-sociale de Bavière (1946-1950), puis pour la Communauté allemande (DG, 1950-1954), parti rassemblant les « laissées-pour-compte » (les victimes de la guerre, à savoir les expulsés, les anciens prisonniers de guerres, les victimes de la guerre et des bombardements, les anciennes soldates et les veuves de soldats tombés ou disparus). En 1963, il se maria en secondes noces avec Renate Malluche, sa plus proche confidente politique. Née en 1917 à Breslau (Wroclaw), elle fait partie des 2 millions Allemands qui arrivent en Bavière à la suite de leur expulsion des Sudètes et des provinces orientales. (p. 242) Membre du NSDAP avant la guerre, elle s'engage elle aussi politiquement après 1945 entre autres dans la DG et l'AUD à côté de Haußleiter.

La dénazification oblige Haußleiter à revenir sur ses engagements pendant la guerre ainsi que sur la forme et le contenu de son journal de guerre *An der mittleren Ostfront*. Alors que, n'arrivant pas à critiquer son travail de propagandiste, il se présente néanmoins comme un « non »-nazi (p. 149), son mandat parlementaire est suspendu. Lensing montre très clairement comment la dénazification a marqué la lutte pour le pouvoir politique au sein des partis et a également été utilisée comme arme politique. Les mêmes arguments, mécanismes et intrigues

⁴ Cf. Peter BIERL, *op. cit.*, p. 166.

internes devaient par ailleurs plus tard conduire à la démission de Haußleiter du trio de tête du parti *Die Grünen*. (p. 151)

La troisième partie de l'ouvrage éclaire l'influence de la doctrine du neutralisme national qu'August Haußleiter défend à l'intérieur de la DG (*Deutsche Gemeinschaft*, Communauté allemande, 1949-1965). Les figures dominantes de la politique allemande d'après-guerre, telles que Konrad Adenauer (intégration à l'Ouest) ou Willy Brandt (*Neue Ostpolitik*), font parfois oublier l'importance de ce troisième camp, qui envisageait l'Allemagne comme un pays neutre entre les deux blocs de la guerre froide. Haußleiter critique la démocratie libérale et accorde une priorité à l'unité nationale par rapport à la création d'un Etat ouest-allemand.

La quatrième et dernière partie de l'ouvrage est consacrée à la fin de sa carrière politique et à son virage écologiste, couvrant une période allant de l'ouverture de l'AUD (*Aktionsgemeinschaft Unabhängiger Deutscher* = Groupe d'action pour les Allemands indépendants) au mouvement écologiste aux derniers soubresauts de l'engagement du Haußleiter au sein des *Grünen*. L'AUD fit entrer les problématiques environnementales dans son programme et participa à la mobilisation antinucléaire des années 1970. Haußleiter réussit à ce moment-là à mettre en place une collaboration plus ou moins intense entre des nationalistes d'extrême droite, des anthroposophes et certains membres de la gauche contribuant au succès des Verts⁵.

La compréhension de la carrière et des engagements publics d'une figure comme Haußleiter appelle des jugements nuancés. C'est le mérite de Lensing que de ne pas céder à la facilité en le condamnant sans procès. En s'intéressant aux manières dont il a raconté sa propre vie, aux traces qu'il a voulu laisser ainsi qu'aux interprétations qu'on en a données, elle éclaire sa trajectoire sous un angle à la fois riche et original. Son ouvrage est à ce titre une contribution significative à l'historiographie de la question nationale allemande d'après-guerre et plus généralement à la compréhension des transformations du paysage politique dans ce pays au cours de la période⁶.

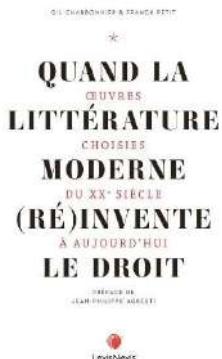
Hildegard HABERL, Université de Caen Normandie, ERLIS 4254,
hildegard.haberl@unicaen.fr

⁵ Peter BIERL, *op. cit.*, p. 186.

⁶ Cf. Hélène MIARD DELACROIX, *Question nationale allemande et nationalisme. Perceptions françaises d'une problématique allemande au début des années 50*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

Gil CHARBONNIER et Franck PETIT, Quand la littérature moderne (ré)invente le droit. Œuvres choisies du XXe siècle à aujourd'hui,

Lexis Nexis, Coll. Beaux Livres, 2023, 290 pages, ISBN 978-2-7110-3916-6, 45€.



Quand la littérature moderne ré-invente le droit : tout un programme ! Gil Charbonnier (PR en littérature française du XXe siècle) et Franck Petit (PR en droit social et droit du travail) ont écrit un ouvrage à quatre mains, fruit de longues années de recherches et de dialogues partagés entre droit et littérature. Leurs travaux les ont notamment amenés à co-créer une Double licence Droit/Lettres à la Faculté de Droit d'Aix-en-Provence en 2021. Ils défendent l'idée qu'aussi bien la recherche que l'enseignement du droit s'enrichissent du rapport étroit entre littérature, humanités et droit.

Dans le monde anglo-saxon, les *cultural studies* comme l'enseignement du droit croisent depuis longtemps les disciplines, avec l'ambition notamment de rapprocher par le biais du roman les juristes de la nature humaine et des réalités de la société civile, dans la lignée des préconisations du juge J.H. Wigmore¹ (en poste à Northwestern University 1934-1943). Pour ce dernier, côtoyer les grands textes littéraires (Balzac, Dickens ...) contribue à exercer l'esprit critique du juriste et son regard réflexif dans sa pratique de la loi. Dans la tradition française des études juridiques, la démarche est plus récente et moins répandue que dans le monde anglo-saxon, même si la lecture des philosophes (à commencer par Rousseau et son *Contrat social*) et des grands textes littéraires (*Les Misérables*, *Le Procès*, ...) se trouve sur la liste des prérequis des cursus juridiques. Une nouvelle dynamique est amorcée, comme le montre par exemple la création en 2017 de la *Revue Droit et Littérature*² et comme en témoigne cet ouvrage.

Le livre de Gil Charbonnier et Franck Petit est une invitation pour l'étudiant, le chercheur et l'enseignant à croiser droit français et littérature des XXe et XXIe siècles en vue de stimuler la curiosité du juriste ; il ne s'agit pas d'illustrer des textes de loi mais plutôt d'exercer l'acuité du juriste à détecter dans la littérature des cas juridiques, à le rapprocher des complexités de l'être l'humain. L'observation du monde se fait ainsi à travers le regard d'écrivains qui créent des « fictions du réel ». L'ouvrage ne constitue pas un recueil de textes commentés, mais de manière

¹ Cf. par exemple Arnaud COUTANT, *La pensée juridique de... John Henry Wigmore*, Mare & Martin Eds, 2024.

² *Revue Droit et Littérature*, Editions LGDJ (<https://www.lgdj-editions.fr/livres/revue-droit-litterature-n1-2017/9782275056050>)

plus originale propose l'exposé de cas juridiques, contextualisés (exposés des faits, des fondements juridiques, du dénouement) tirés de la littérature.

Quand on prend en main le livre *Quand la littérature moderne (ré)invente le droit*, on est d'abord frappé par la qualité de l'édition : un beau livre broché de près de trois cents pages, pesant 1,08 Kg, calligraphié en rouge et noir, à la reliure soignée, riche en illustrations (affiches de cinéma, manuscrits, dessins de procès ...). Très vite, l'ouvrage se feuille avec gourmandise, sa conception permettant au gré des intérêts et des envies de découvrir ou d'approfondir l'un des huit thèmes explorés par les auteurs, sans avoir besoin de lire les chapitres précédents. Deux parties structurent le livre. Dans une première partie, qui à elle seule pourrait justifier la lecture de l'ouvrage, sont discutés les fondements méthodologiques et épistémologiques des travaux en droit et littérature dans une synthèse exhaustive et argumentée. Dans une seconde partie, sont développés huit chapitres thématiques autonomes (1. la création du droit, 2. la représentation de la justice, 3. la famille, 4. l'héritage, 5. la religion, 6. l'état de santé, 7. le monde-socio-économique, avec un développement consacré à l'éthique de l'Union européenne, 8. Le procès pénal) dans lesquels des articles de loi sont confrontés à différents textes littéraires contemporains, avec beaucoup d'érudition, de pédagogie et un solide appareil critique.

Le choix du corpus est novateur : il s'appuie sur trente-trois textes publiés entre 1912 et 2022, principalement des romans et quelques essais, aussi bien des classiques (Camus, Gide, Tournier...) que des textes moins connus. Chaque chapitre thématique comporte une introduction suivie de l'analyse critique des ouvrages sélectionnés (entre trois et sept selon les thèmes) avec systématiquement pour chacun, en premier lieu, un rappel du contexte juridique dans lequel se place l'intrigue (par exemple une analyse de ce que représente la loi dans le roman éponyme de Roger Vailland), puis un rappel des fondements juridiques corrélés (énoncé concis des articles de loi pertinents) et, enfin, une présentation des textes (intrigue, personnages,...) avec une mise en exergue du cas juridique (quelle constitution choisir ? même Robinson sur son île est confronté à la question). Bien souvent l'analyse du cas est doublée d'une analyse économique, dans une gymnastique intellectuelle familière des cursus pluridisciplinaires de Langues étrangères appliquées où droit, économie, histoire se répondent. A cet égard, il aurait pu être intéressant dans un lexique de préciser davantage les concepts, même si les références sont toutes indiquées. Autre léger bémol, une annexe réservant les auteurs choisis³ aurait pu être utile afin de compléter un appareil critique déjà il est vrai étendu et argumenté.

Le livre est riche d'enseignements. Sur le plan méthodologique, il propose une méthode pour analyser un texte littéraire à l'aune du droit ; il ne s'agit pas d'utiliser la littérature comme simple illustration d'un texte de loi, mais bien d'analyser le potentiel juridique du texte, de comprendre comment une situation juridique peut-être mise en scène (inventée) et résolue (que ce soit un inventaire successoral, une situation de harcèlement au travail, un procès bâclé ...) et d'amener une réflexion sur le droit (pénal, civil, constitutionnel, ...), sur sa portée et sur son évolution. Le programme de recherche proposé est stimulant. Un deuxième apport réside dans l'enrichissement mutuel de la langue littéraire et juridique ; de ce point de vue, la connaissance réciproque des écrivains et des juristes de leurs disciplines est essentielle. Enfin les auteurs

³ Difficile de mettre par exemple Camus et Drieu de La Rochelle sur le même plan ; certains auteurs en outre sont juristes de formation (JD Bredin par exemple), d'autres non.

s'interrogent sur la façon dont le droit peut transposer les attentes sociales défendues par la littérature contemporaine, capable parfois de faire bouger les lignes (pensons par exemple au combat contre la peine de mort de Robert Badinter) et ainsi ré-inventer le droit. Par sa démarche, en cherchant les interactions entre droit et littérature, le livre se rapproche de la philosophie du droit et de l'histoire du droit.

Le livre de Gil Charbonnier et Franck Petit permet d'adapter au cas français, et de contribuer à populariser, une approche croisée droit/littérature. Pour des étudiants en droit ou en langues étrangères appliquées, il présente l'opportunité de s'interroger sur l'écrit juridique, sa méthode d'élaboration, et de travailler sur des cas pratiques, remettant l'humain au cœur de la réflexion ; il propose en outre une voie de recherche prometteuse. A travers des cas issus de la littérature contemporaine et ultra-contemporaine, de nombreux questionnements (dilemmes du personnel judiciaire, éthique économique du monde des affaires, ...) sont soulevés et la réponse juridique décortiquée au scalpel. Gageons que cet ouvrage devrait aviver le goût de lire les romans et les textes juridiques, pour lesquels l'interprétation et le regard réflexif sont déterminants, et susciter l'analyse juridique de nombreux autres cas littéraires.



Revue Internationale
des Langues
Etrangères
Appliquées

RILEA *Revue internationale des langues étrangères appliquées* - ISSN : 3038-8619
Licence: CC BY-SA