

L I N G U I S T I C
D I V E R S I T Y

AND NEW

COMMUNICATION

Tatiana Slama-Cazacu

MEDIA IN A

Miquel Siguan

MULTICULTURAL

Diane Ponterotto

EUROPE

Stefania Stame

Andrée Tabouret-Keller

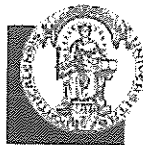
Maria da Graça Pinto

EDITED BY

MARIA DA GRAÇA PINTO • JOÃO VELOSO

LINGUISTIC DIVERSITY AND NEW COMMUNICATION MEDIA IN A MULTICULTURAL EUROPE

Edited by
Maria da Graça Pinto
João Veloso



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
PORTO
2004

This volume brings together 6 lectures presented at the conference «Linguistic diversity and new communication media in a multicultural Europe» (Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 21-22 February, 2002), sponsored by:



DEPER
Secção de Linguística

CLUP Centro de
Linguística da
Universidade do
Porto

ESPAÑA 2002
Presidencia de la Unión Europea - 2002.es



Lufthansa

Lufthansa – Linhas Aéreas Alemãs

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

Editor: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano: 2004

Impressão e Acabamento: Tipografia Nunes, Lda (Maia)

ISBN: 972-9350-90-6

Depósito Legal: 220235/04

Tiragem: 200 exemplares

Contents

NOTES ON CONTRIBUTORS	VII
OPENING ADDRESS	IX
Linguistic diversity and new communication media in a multicultural Europe MARIA DA GRAÇA PINTO	XIII
LECTURES	
Paradoxe: protection de l'identité linguistique et usage d'une "lingua franca" en Europe? TATIANA SLAMA-CAZACU	3
Una política lingüística para Europa MIQUEL SIGUAN	13
Linguistic democracy: language or languages of contact in contemporary Europe DIANE PONTEROTTO	27
Diversité linguistique et médiation culturelle dans les entretiens médecin-patient STEFANIA STAME	39
Quatre petites études de cas sur la place des nouveaux moyens de communication en France ANDRÉE TABOURET-KELLER	51
ICT implications in a learning setting MARIA DA GRAÇA PINTO	59

Notes on Contributors

Tatiana Slama-Cazacu

slamacazacu@idilis.ro

Full Professor and Honorary Professor of the University of Bucharest (Romania). Honorary President of the International Society of Applied Psycholinguistics. Editor-in-Chief of the *International Journal of Psycholinguistics*. Author of almost 500 papers and approximately 40 books in several languages. Supervisor of many doctoral theses, in her country and abroad.

Miquel Siguan

msiguan@psi.ub.es

Professor Emeritus of the University of Barcelona (Spain). Doctor honoris causa of the Universities of Geneva and the Basque Country. Fellow of the European Academy. Founder of the Institute of Education Sciences of the University of Barcelona. Author of a huge amount of books and papers on subjects such as the psychology of language and language policies. Former consultant of the European Union on the topic of linguistic minorities and scientific director of the UNESCO's LINGUAPAX programme.

Diane Ponterotto

ponterotto@cc.univaq.it

Full Professor of the University of L'Aquila (Italy). Research and publications on several topics of Psycholinguistics and language policy. Former Secretary General of the International Society of Applied Psycholinguistics.

Stefania Stame

stame@psibo.unibo.it

Full Professor of General Psychology at the University of Bologna (Italy). Committee Members Coordinator of the International Society of Applied Psycholinguistics. Relevant research and publications on oral and written discourse comprehension, anaphors and inferences, selfnarratives and autobiographical memory, pragmatic aspects of communication, verbal and nonverbal interaction and doctor-patient interaction, among others.

Andrée Tabouret-Keller

atekatab@club-internet.fr

Professor Emeritus of the University Louis Pasteur (Strasbourg, France). President of the CMIEBP (Centre d'information sur l'éducation bilingue et plurilingue). Relevant research on the topic of multilingual education.

Maria da Graça Pinto

mgraca@letras.up.pt

Full Professor of the Faculty of Letters of the University of Porto (Portugal). President Elect (2004) of the International Society of Applied Psycholinguistics. Relevant research in the fields of Neurolinguistics and Applied Psycholinguistics. Author of a great number of articles, papers and books on her areas of study, currently with a strong interest in subjects like the language of the elderly, literacy and the challenges of new communication media on linguistic processing.

Opening Address^(*)

Como Presidente da Comissão Organizadora deste colóquio internacional, gostaria, antes de mais, de dirigir umas breves palavras de saudação e boas-vindas a todos os presentes nesta sessão inaugural, desejando-lhes uma proveitosa participação nos trabalhos que decorrerão nesta mesma Faculdade nos dias de hoje e amanhã.

Aos Senhores Presidentes dos Conselhos Directivo, Científico e Pedagógico da Faculdade, assim como às Presidentes do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos e da sua Secção de Linguística, cuja presença nesta cerimónia muito nos honra, aproveito para expressar o nosso agradecimento sincero por todo apoio que nos foi concedido pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço também ao Centro de Linguística da Universidade do Porto, nas pessoas do seu Coordenador Científico e da sua Presidente da Comissão Directiva, a forma como, nomeadamente através de uma comparticipação financeira, se quis associar a esta realização.

Além da Faculdade e do Centro de Linguística, outras entidades nos apoiaram na organização deste evento, pelo que me é muito grato nomear também a Fundação para a Ciência e Tecnologia, através do seu Programa FACC e Programa Operacional Ciência, Tecnologia, Inovação do Quadro Comunitário de Apoio III, a Embaixada de Espanha em Lisboa, através dos seus Serviços Culturais, o Consulado da República Federal da Alemanha no Porto e a delegação portuense da companhia aérea alemã Lufthansa.

Aos funcionários da Faculdade de Letras da Universidade do Porto D. Maria Helena Santos e Sr. João Pedro Costa, bem como à D. Deolinda Gomes, do Centro de Linguística da Universidade do Porto, gostaria de deixar expressos os agradecimentos da Comissão Organizadora pela forma solícita e diligente como souberam aligeirar muitos dos afazeres organizativos inerentes a uma realização deste tipo.

^(*) This text was read by Prof. Maria da Graça Pinto at the opening session of the conference.

Aux orateurs invités de ce colloque, je ne peux que remercier vivement leur disponibilité pour y participer. Je vous souhaite un agréable séjour à Porto et je suis bien sûre que votre présence aidera tous les participants dans cette initiative à mieux comprendre certains des plus importants et bouleversants défis qui se posent aux sociétés européennes actuelles.

D'une certaine façon, quelques-uns de nos invités sont déjà des amis de cette faculté, étant donné que ce n'est pas la première fois qu'ils nous visitent. Je pense très spécialement au 5ème congrès international de la *Société Internationale de Psycholinguistique Appliquée*, que nous avons organisé ici en 1997 et qui nous a donné l'occasion d'apprendre immensément avec les communications des Professeurs Tatiana Slama-Cazacu, Stefania Stame, Diane Ponterotto et Susanna Annese. Nous attendons donc avec un grand intérêt vos interventions.

Aux Professeurs Miquel Siguan, Andrée Tabouret-Keller et Bernd Spillner, que nous recevons pour la première fois — en espérant que l'avenir nous permettra d'approfondir ce contact —, je voudrais adresser une bienvenue très spéciale et leur dire que c'est un grand honneur de compter sur eux dans notre programme.

Etant donné que le thème de ce colloque est la diversité linguistique, je me permets de présenter quelques idées en anglais.

When my colleague João Veloso asked me if I would agree to organise with him a restricted invitational conference with a few European scholars, I not only accepted the idea, but also found it very interesting.

As we all know, European universities and higher education institutions are now discussing the harmonisation of European Higher Education and a conference on topics concerning multilingualism and multiculturalism in Europe, as well as the new technologies, was naturally welcomed.

The proposals of the invited speakers on the main topic of the conference will certainly contribute to the debate which is expected to take place within the University by its members (teachers, students and administrative staff) as European citizens, conscious of their role in the European area.

The challenges implied by the Bologna Declaration (1999), which takes up the ideas of the Sorbonne Declaration (1998) and is followed, among others, by the Prague meeting (2001), as far as the establishment, by 2010, of the European Higher Education Area is concerned, could then find a moment of reflection at this conference.

The main topic of the conference is also not alien to what can be read in the documents connected with the above mentioned European area: respect for the diversity of cultures, languages, national education systems, and University autonomy.

Moreover, in the «Déclaration conjointe sur l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur», signed in Paris (Sorbonne), on 25 May 1998, by four European ministers in charge of Higher Education (from France, Germany, Italy and the United Kingdom), a passage is to be found which is echoed by the title we proposed for this conference: "Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information".

Does the content of this quotation correspond to the challenges we will be faced with in the new millennium regarding what European citizens are expecting so that they obtain the competences required by the “society of knowledge”?

Neither is this question rhetorical nor does the answer to it deserve common agreement.

It is unquestionable that Europe is multilingual and it is desirable that European citizens become plurilingual.

According to G. Engwall (2001), the idea of affording European citizens a multicultural and multilingual Europe is in agreement with the decision of the Council of Europe and the European Union to establish 2001 as the European Year of Languages.

European citizens must therefore defend their languages and cultures and privilege the diversity as far as it gives witness to their identity, not failing to respect the necessity of the existence of Europe as an area with common interests.

To this purpose, and bearing in mind the European area where we live, I agree with G. Haug (2001) when he says that it is so bad not to speak English as to speak but English.

As far as the new technologies are concerned, they will very probably lead us to question the percentage of the world population we are taking into consideration when we refer to them and, on the other hand, will help us to associate their existence with the problem of globalisation and of the new literacies.

And because I believe that, in this context, it is not only a prerogative of the Ministers of Education to establish what the “European Higher Education Area” must be, I hope that this conference meets the demand which is present in the documents connected with the establishment of the mentioned area. Indeed, University teachers and students must present proposals, must be proactive, and must be actors in this process.

As far as we — linguists or psycholinguists — are concerned, it is my feeling that people expect from us, due to our training, knowledge, preparation and sensitivity, a very valuable contribution to the establishment of a European area where everybody should feel at home, regardless of the language and culture involved.

REFERENCES

- Engwall, G. 2001. Message of greeting from Professor Gunnel Engwall, President of the Network of Universities from the Capitals of Europe. *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organised by the Freie Universität Berlin and the Conseil Européen pour les Langues / European Language Council. Berlin, Freie Universität Berlin, 28-30 June 2001. Programme (English version), p. 52.
- Haug, G. 2001. Linguistic aspects of the process of convergence at universities in Europe. Presented at Session 4 (The implementation of language policies) of the Workshop 1 – Universities and language policy in Europe, as part of the *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organised by the Freie Universität Berlin and the Conseil Européen pour les Langues / European Language Council. Berlin, Freie Universität Berlin, 28-30 June 2001.

Linguistic diversity and new communication media in a multicultural Europe

MARIA DA GRAÇA PINTO

University of Porto (Portugal)

“Multilingualism and New Learning Environments” was the title of a conference organised by the Freie Universität Berlin and the European Language Council in Berlin (28-30 June, 2001), as part of the European Year of Languages 2001.

The programme of the conference included different contributions which outlined topics such as multilingualism, multiculturalism, the new role of languages, e-learning in languages, and implications for ICT-based learning and language learning. The importance of the above-mentioned topics, regarding today’s European Union space, led us at the Faculty of Letters of the University of Porto (Portugal) to organise a conference entitled “Linguistic diversity and new communication media in a multicultural Europe” (21-22 February, 2002). For this effect, the organisation invited speakers who, due to their experience in the field, could share with us their thoughts on the forementioned topics and discuss their concerns with us. The invited speakers were 8 in number. In this volume only 6 of the 8 contributions are published because we were not able to include the lectures by Prof. Bernd Spillner, from the University of Duisburg “Gerhard Mercator” (Germany), and by Dr. Susanna Annese, from the University of Bari (Italy).

On the one hand, this volume conveys concerns regarding the balance between the apparent need of a “language of contact” and the “defence of national languages”, as well as the respect for the cultural and linguistic plurality in Europe and the non-existence of a European declaration which explicitly states its linguistic goals in order to protect cultural and linguistic identities.

On the other hand, other contributions deal with the importance of the existence of agents responsible for cultural mediation in a multilingual and multicultural Europe and reveal more or less sceptical attitudes concerning the role played by ICTs nowadays.

In a multilingual and multicultural Europe, Prof. Tatiana Slama-Cazacu calls our attention to the difficulty of conciliating the use of a single language which may enable international communication and the necessity of protecting the other languages, mainly the minority ones. She even remarks that it seems difficult to solve this dilemma without being either demagogic or autocratic. Moreover, bearing in mind the effects of the prevalence of a “lingua franca”, Tatiana Slama-Cazacu reminds us of the globalisation process – as far as the language is concerned – undertaken by the new technologies which will propose a “globally accepted language”, a

“global language”, a “Basic English”, with the inevitable English interferences on the other languages. According to her, the problem lies in how to balance the identity of the different European languages and the language of the international communication media, without a “dictature de politique linguistique”.

As for modern teaching methods, Tatiana Slama-Cazacu presents a critical view with regard to their role when she comments as follows: “Je pourrais évoquer l’argument de certaines expérimentations faites depuis longtemps déjà, pour démontrer qu’aucune méthode ne s’est avérée être «la meilleure» [...].” Regarding the methods based upon the new technologies, she concludes that “ce qui compte ce sont la *compétence* et surtout la *motivation de l’enseignant*, et en premier lieu, dans ce monde actuel, la *motivation de l’élève*, d’où il peut s’ensuire l’effort dédié à cet apprentissage.” (this volume, p. 9).

Once again, the problem lies in which language or languages to teach in a plurilingual European. Her concluding remarks advocate the respect for the identity of each language in order to preserve its specificity and to protect it against the “invasion” of different linguistic interferences. Moreover, she suggests that it is up to us (linguists, psycholinguists and educators) to make the native speakers, the media professionals and policy makers aware of the importance of respecting their language.

Prof. Miquel Siguan starts his lecture by associating European Union with a common economic space and by considering that cultural and linguistic aspects are concerned with the competence of each of the member states. In his opinion, European diversity and linguistic plurality should always be respected. After drawing a global view of the linguistic scenario of Europe since the Middle Ages, Miquel Siguan shows us the language situation at the beginning of the 21st century in the European Union and also includes in the European language mosaic the languages of immigrants. It goes without saying that, according to the author, this linguistic scenario also contributes to increase the interest of Europeans in learning foreign languages. Another aspect which is shared with us has to do with working languages vs. official languages. Although the number of working languages is small, plurilingualism is somehow respected by the European institutions when they publish their documents in the different languages. Nevertheless, he advocates a regulation which respects cultural and linguistic pluralism.

Other topics dealt with by Miquel Siguan are concerned with language teaching, information systems, the protection of minority languages of European and non-European origin, norms concerning the knowledge of the language of the country where people work and participate in elections, and the language of the texts which accompany the different products commercialised in different countries. He also refers to the “cultural exception” which concerns the protection of European culture(s) by the audiovisual media. To conclude, Miquel Siguan thinks that it is desirable for the European Union to make explicit the linguistic goals of the policy it wishes to accomplish, bearing in mind the different aspects he outlines.

Prof. Diane Ponterotto also shows a concern regarding the language policy of the European Union in the contemporary era of globalisation. She outlines two movements: one of contact and another one of defence of natural languages. The first position requires a global auxiliary language, i.e., English, and the second position safeguards the diversity of languages. A sort of dichotomy is referred to: standardisation vs. multilingualism; imperialism vs. nationalism. The author presents some data on the endangering effects of imperialism with regard to some

languages and adds that the risk of extinction of some languages may also happen in Europe. Diane Ponterotto calls our attention to the serious problem the European Union is faced with. It “embraces the cause of diversity”, defending minority rights in a multilingual Europe, and, on the other hand, “supports theories and practices of cohesion” implying a language of contact: English. In her words, “the global language [and] its adoption for inter-European communications would perhaps accelerate the difficult road to cohesion of the new Europe” (this volume, p. 31).

The author considers Global English from different points of view – including naturally the “Global English as a kind of user-friendly «technese»” (this volume, p. 32) – and calls our attention to the risk of the omnipresence of the English language. She goes on to refer to cohesion and diversity as two main goals of the new Europe and as, according to some critics, “a source of potential conflict”, and concludes her speech on cohesion and diversity after discussing some positions which should be overcome. She even proposes the existence of “languages of contact” instead of one language of contact (this volume, p. 35).

According to her, plurilingualism does not mean English for all plus any other language because that would lead to the dominance of English. And European citizens should be open to the learning and speaking of many languages. Moreover, the concept of multiculturalism and the nature of diversity should be considered from a political perspective rather than from an economic or linguistic one. Indeed, according to Diane Ponterotto, the survival of peoples, their cultures and their languages mainly depends upon the defence of civil and human rights and the respect for differences.

Prof. Stefania Stame reports her experience regarding the role of a cultural mediator/interpreter in multilingual and multicultural societies in a doctor-patient interaction context. Her contribution helps to emphasise the importance of establishing European policies to regulate the way the minority communities coming from outside Europe should be handled. It is worth outlining that the mediator/interpreter referred to by Stefania Stame is not only someone who is relating to two different linguistic systems. S/he is also in charge of establishing the relationship between two different communicative/cultural and representational systems.

The author shows the communicative strategies of mediation and the different roles played by the mediator: someone who is not only translating but also interpreting, trying to get closer to the patient and to the doctor, and reformulating the speeches. In the realm of reformulation practices, Stefania Stame gives some details of the corrections, “boucles de correction”, concerning the approximation between the mediator and the patient as well as the interactions where the mediator is seen as the point of convergence for the other two participants.

This kind of experiment – in which the mediator plays a very active role not only with regard to discourse activity but also to the coordination and the organisation of the dialogue – contributes to improve our knowledge about the way dialogue is organised in general. Furthermore, it may give the professionals who are more directly engaged in the process the opportunity to be aware of what is happening.

Prof. Andrée Tabouret-Keller starts her lecture with the definition of the terms “culture” and “pluricultural”, on the one hand, and, on the other hand, “communication” and “information”, linked with the expression “new communication media”. After clarifying the above-mentioned notions, she presents four small surveys concerning the use of the new technologies by four different groups of participants. She begins by referring to the use of the new media by two

institutions: the Council of Europe and the *Ecole Centrale de Paris*. Her conclusion is that the media play a very important role in both institutions. Nevertheless, the author warns that interpersonal communication is essential when any final decision has to be taken and when student training is concerned.

The other two studies report the use of the new media by a group of young people and by a group of retired engineers. According to Andrée Tabouret-Keller, the four studies raise more questions than they answer. On the one hand, she outlines the impact of the new media on the private users and institutions. On the other hand, she reminds us of aspects such as: the language used to access documents, the anonymity, the effect of the language of chats on the written style and the effects of the new media at school and at home.

Andrée Tabouret-Keller concludes that ideally the new media should offer different possibilities of solidarity. But she draws our attention to the fact that we may ask whether the individualisation linked to the use of the new media is not going to counteract the potential new contacts. In that case, in her words, pluriculturalism would be a hope rather than a reality. Furthermore, she reminds us that nowadays “près de la moitié [des sociétés humaines] ne bénéficient pas (encore) d’un accès assuré à la lecture et à l’écriture” (this volume, p. 57).

With regard to my own lecture, I consider aspects such as electronic writing and its implications, the Internet as a possible global medium, electronics and education, the network culture, the implications of multi-form Internet representations, the Internet as a linguistic revolution, the properties and potential of electronic language, and the computer-based learning setting.

To a certain extent, I share Crystal’s (2001) way of thinking. I see the new technologies of communication not as a threat but as something that should be considered a complementary means to traditional ones. They should help to create the conditions to improve knowledge and to instigate skills which may have been used in a less effective way up to now. As for teaching, the new technologies should help the teacher to show his/her students/pupils how to transform information into knowledge and to be more interactive in a learning setting. In addition, one should also be aware of the way the electronic text works in order to understand the reasoning form which supports it. In other words, the use of new technologies may intensify, both in the teacher and in the student/pupil, the necessary distance between the subject and object of study, leading to the necessary critical attitude which teachers are expected to create in students. Although computers and the Internet are far from being used by the majority of the world population, we cannot ignore that they are more and more used in our societies. Therefore, it is possible that in the near future teachers will be faced with a generation of students who are more familiar with the Net than they themselves. In conclusion, new and old technologies should be used alongside each other. They are in no way incompatible and they certainly stimulate complementary abilities.

To summarise, what came out from the main lectures was the defence of linguistic diversity and multiculturalism, and the recognition that conditions should be created for the enhancement of communication among peoples. As for new technologies, much more research has to be done in order to give an answer to the questions which were raised during the conference. It is possible that in the foreseeable future we will be in possession of data which either confirm some of the expressed fears or, on the contrary, reveal us a new reality, not only in terms of literacy, which, as citizens and teachers, we cannot ignore or live without.

LECTURES

Paradoxe: protection de l'identité linguistique et usage d'une "lingua franca" en Europe?

TATIANA SLAMA-CAZACU

Université de Bucarest (Roumanie)

0. L'Europe a toujours été « multilingue » et « multiculturelle », mais, tout au long des siècles, soit que les gens ne se reconnaissaient pas, pour la plupart, comme tels, soit qu'ils étaient "unifiés" par la force de certains pouvoirs en quelques conglomérats factices, il y avait une sorte d'hypocrite "unité". Sous cette mince pellicule politique, des masses grouillaient parfois, certaines personnalités se rebiffaient, des guerres entre les puissances éclataient, mais le *statu quo* existait toujours.

Depuis plus d'un siècle déjà, la prise de conscience a commencé à se généraliser, à se permanentiser et même à s'accroître. La conscience d'"identité" de langue de plus en plus accrue s'est alliée avec les revendications politiques et économiques et a pris comme adjuvants les droits à une identité culturelle, a exigé des droits sociaux et des limites géographiques.

Dans cet essor du concept d'"identité" de toute sorte, l'Europe de l'après-deuxième-guerre-mondiale se veut pourtant et de plus en plus "unitaire" (peut-être à l'image aussi des États Unis d'Amérique et de leur succès). L'Europe actuelle se veut affranchie des vieux conflits interstataux, économiques, politiques même (gouvernements superstataux: « Conseil de l'Europe », « Union Européenne »), frontières « spiritualisées » (circulation « sans visa » etc.), monnaie unique (« l'euro »), multiples réunions « au sommet » où naturellement on *communique* – car on discute, on négocie, on prend des « repas d'affaire », et, théoriquement, on tend vers une « globalisation » (sans même savoir en quoi elle consiste et sans tenir compte, presque, des conflits qui grondent en souterrain ou éclatent en surface des grands "pouvoirs" unifiés ou qui cherchent à s'unir "outre-océans" ou à travers les espaces inter-continentaux).

1.0. Et voilà que l'énorme écueil, l'obstacle inaperçu qui risque à tout entraver ne sont pas la motivation économique, financière, ou l'ambition politique, ou les réarrangements sociaux de ces énormes masses humaines qui veulent circuler, se transférer, trouver un illusoire meilleur gîte, mais le *sine qua non* de tout cela – et qui échappe souvent à la perception de tous, y compris de ceux qui *discutent* pourtant (à propos des autres vecteurs, mentionnés plus haut): la *communication*. Communication entre les gens les plus humbles – entre ceux du même territoire ou outre-frontières, et entre les "grands", à tous échelons, pour des besoins culturels ou financiers, pour affaires ou pour travailler, pour circuler ou pour discuter en réunions scientifiques, pour voyager en touristes à travers ces "espaces sans frontières", pour naviguer sur l'eau réelle ou sur l'espace dit (en vrais naïfs) « virtuel », pour empêcher que des avions "se cognent" en air, pour

vendre ses produits ailleurs ou les acheter, pour obtenir une bourse ou pour qu'une soprano de Roumanie aille chanter à l'Opéra de Stockholm et je m'arrête ici: tant de nécessités de *communication*. D'où il s'ensuit la question suivante: *en quelle langue?*

1.1. Le préambule historique, politique etc. avait pour but d'arriver à ce thème actuel – de ce Colloque –, mais aussi des préoccupations qui s'expriment de temps en temps par les organismes internationaux (et voilà une «Année consacrée aux Langues»), et arrivés au seuil de la “banalité” aussi par les nombreuses réunions internationales, parmi les quelques unes où j'ai eu l'honneur d'être invitée à participer dans les dernières trente années (surtout sous l'égide de l'UNESCO). Problème posé au niveau scientifique aussi: communiquer – mais *en quelles langues?*

1.2. On se rebiffe contre la suprématie d'une certaine langue: mais comment communiquer *sans “offenser” aucune langue?* Apprendre plus d'une langue pour communiquer – mais *quelle(s) langue(s)?* Faire apprendre aux jeunes générations plusieurs langues – mais *lesquelles et combien?* (car il est rare de pouvoir rêver à former des “polyglottes” à grande échelle). Et la conscience linguistique des langues dites (il faut l'ajouter) «*minoritaires*» s'éveille et s'accroît, des *dialectes* en voie de disparition sont de plus en plus soutenus par leur “*leaders*”; et que faire des *patois* – et des centaines de patois, dialectes, langues, *dans le même territoire* d'un même pays, comme non seulement le Mexique, par exemple, Outre-océan, mais aussi, en Europe, l'Italie ou la Suisse etc.? D'ici, enfin, les *problèmes psycho-pédagogiques*, et de *linguistique appliquée*, de *sociologie*; mais aussi – il faut le souligner, dans ce monde contemporain sujet aux crises financières – les difficultés à trouver des *fonds*, pour la mise en oeuvre de n'importe quel projet. Avant de se poser le problème des *méthodes* d'enseignement / apprentissage des langues, il faut résoudre celui des moyens *financiers*, et en premier lieu le problème qui n'est plus de linguistique (ni de linguistique appliquée – «*language planning*» ou «*language policy*»), ni de “pure” motivation psychologique de l'enfant ou des parents, mais de décision politique, économique (futurs relations d'affaires), et financière (moyens pour cet apprentissage), etc.

2.0. *La communication est nécessaire* – mais *comment résoudre tant d'autres problèmes*, en cette Europe actuelle «multiculturelle», avant de se poser la question didactique des moyens pour *la réaliser?* Des solutions ont été – et continuent à être – proposées: contradictoires, paradoxales, illogiques parfois.

2.1. Le Scylla et le Charybde semblent inévitables: soit *une seule langue pour la communication internationale* (mais *laquelle*, si on impose l'usage obligatoire d'une certaine langue?); soit *plusieurs langues* – pour ce même dessein, de communication internationale (mais, de nouveau, des questions surgissent, sinon insolubles, tout au moins difficiles à résoudre de manière équitable: *combien* de langues, et *lesquelles?*). Et pour les deux catégories de solutions, le même écueil sousjacent: *comment protéger toutes les autres langues* et surtout celles qui se trouvent en position de minorité (qui appartiennent à des groupes moins nombreux ou d'identité qui risque de se perdre)? Et pour le dire plus franchement, comment résister aux pressions des “grandes” langues, celles qui ont appartenu aux grands Pouvoirs du monde ou qui le sont encore – ou prétendent l'être ou le devenir (et pourtant, par la force de la géométrie, il n'y a de place, au sommet de la pyramide, que pour une seule entité).

2.2. Je discuterai la première solution plus loin. Quant à la deuxième, évoquons certaines parmi les plus reconnues comme valides *de facto*, ou encore certaines moins connues ou plus récentes ou insolites.

Apprendre ou faire enseigner deux langues y compris la langue maternelle (ou, pour les bilingues, il faudrait en tout cas envisager trois langues, sans compter plusieurs encore, s'il s'agit des patois, comme en Friuli actuel). On propose pourtant, de plus en plus, *deux* autres langues étrangères, donc *trois* avec la langue maternelle (et cela dans le cas le plus "simple", de nonbilinguisme). Quant au problème des "Méthodes" (ou «moyens didactiques»), je ne le pose pas *in abstracto*, sans tenir compte *des langues* à apprendre / enseigner: car cela crée la motivation – pour moi, le plus important facteur de l'enseignement / apprentissage de langue – et cela détermine aussi la sélection des matériaux contrastifs, et culturels aussi, l'adaptation à l'âge, les climats communicationnels etc.

L'un des anciens Présidents de l'AILA, Jos Nivette, nous proposait *l'espéranto*, ou le *néerlandais* (il nous donnait, dans des réunions internationales, des arguments pour ce choix – *apud* Slama-Cazacu 1992, 59). J. P. Van Deth (Président de l'Expolangue et de "CIREEL", France) affirmait la nécessité de choisir une langue «européenne commune», mais il ajoutait qu'il était «absurde» de «proposer l'égalité de droits et de statut pour toutes les langues» (*Venezia '90*). Tandis que Reinhold Freudenstein (au même Colloque, *Venezia '90*, cf. Freudenstein 1991) soutenait avec conviction qu'après 1992 auront un statut égal des langues comme l'italien, le néerlandais, le danois, à côté de l'anglais ou le français (et en effet l'Union Européenne a admis en 1995 les 11 langues comme langues officielles) (cf. Nelde 2001, 178). Mais R. Freudenstein mentionnait, dans le texte publié de son intervention (1991, 2), plusieurs «Modèles» pour le choix (choix en fonction du rapprochement spatial – donc un Bavarois apprendra à l'école l'italien et non l'anglais; choix de plusieurs langues pour «réception», mais seulement sa propre langue pour «parler»; choix de n'importe quelle langue de l'Europe, etc.) – pour conclure que, si on négligera la «chance historique» pour une politique de radicale réorientation, on aura toujours recours à l'anglais. Enfin, Van Deth concluait que «les européens de demain» ne pouvant être, au niveau statistique, compétents en plus de deux langues, ils auront recours, pour communiquer, à l'attribution volontaire de statut de langue supranationale à une certaine langue, ainsi qu'au «développement de la traduction» (voir plus loin, mes propres commentaires). Je mentionnerai l'une des opinions les plus récentes des facteurs de décision en Europe, exprimée par Domenico Lenarduzzi (Conseiller Spécial de la Commission Européenne) (*Coll. Udine 2001*): *pour faciliter l'apprentissage*, il serait recommandé de faire apprendre la langue appartenant à la même catégorie dans la typologie "romane" vs anglo-saxonne («germanique») vs slaves. Double erreur: il y a encore une autre catégorie de langues en Europe, les «fino-ougriques», et il n'est guère facile de se comprendre entre Hongrois et Finlandais (donc l'argument de "facilité" d'apprentissage est annulé en même temps) – et que dire de la langue grecque, etc.? Sans parler de la troisième erreur, celle de la division presque sectaire ou voire "raciste" qui pourrait engendrer une division de l'Europe à peine "unifiée", et un argument d'improbable utilité pragmatique aussi, car les relations d'affaires par exemple ne se nouent pas uniquement entre les pays dont les langues appartiennent à la même catégorie typologique. On pourrait mentionner aussi les plus récentes décisions des réunions scientifiques, où on adopte les langues "traditionnelles" – anglais et français – et en plus la langue du pays et même, en plus, de la région de ce pays organisateur: le Congrès de ISAPL (International Society of Applied Psycholinguistics), de 1984, à Barcelone, ou une Conférence Internationale organisée aussi à Barcelone (*Barcelona '91*): anglais, français, et catalan aussi. N'omettons pas les plus grands congrès actuels, en Psychologie, par exemple, où tout se déroule

uniquement en anglais (rarement il y a traduction simultanée ou alors uniquement pour les séances plénières, pour des motifs financiers); et, à l'autre pôle, la permissivité absolue: «n'importe quelle langue» (le 17ème Congrès FIPLV 1991 – qui mentionnait aussi, en tant que «principales»: anglais, français, finlandais, allemand, hongrois, italien, russe, serbo-croate et espagnol).

2.3. Une conclusion à ce problème n'est presque pas possible et ce sera peut-être l'avenir qui devra décider sur *le choix* par des facteurs officiels, qui veulent éviter aussi bien le Scylla et le Charybde – dans une réalité où ces deux rochers se multiplient en fait –, ou qui veulent ménager des susceptibilités d'une part et d'autre, flotter entre démagogie et autocratie, sans presque se rendre compte que ce sera la réalité qui décidera – y compris les besoins d'économie en temps de récession. Car, n'oublions pas qu'en Europe il existe aujourd'hui plus de 100 langues (Nelde 2000, 178), qu'après l'extension de l'Union Européenne il y aurait plus de 56 et, plus tard, 70 langues qui prétendent à être «officielles» (comme les 11 actuelles – *ibid.*, 179), mais aussi que la langue *allemande* (anciennement une langue internationale des sciences et de culture, mais déchu de son rang en faveur de l'anglais ou encore du français) est parlée par le plus grand nombre de personnes (après la russe) (cf. Nelde 2000, 182). Et, aussi, que les plus importants *leaders* actuels sont monolingues (et c'est Peter Nelde [178] qui les énumère: par exemple Tony Blair, William Clinton, Lionel Jospin ou Helmut Kohl). Comment ne pas compter aussi avec les *traducteurs-interprètes* professionnels, qui gagnent leur pain (et c'est peu dire) dans les activités des organismes européens d'influence et qui plaident – et conduisent plus qu'on ne le croit – non pour ou vers un apprentissage des *diverses langues*, car tout "peut se résoudre" *par eux-mêmes* (4000 traducteurs travaillent à Bruxelles, pour les 11 langues – cf. *ibid.*; et moi-même j'ai eu l'occasion, lors d'un Colloque à Luxembourg, de connaître la pression de tels professionnels, qui tendaient – dans les «*breaks*» – à guider les opinions des participants à une réunion sur les moyens électroniques de communication: subrepticement, ces professionnels arguaient – parfois avec raison – contre les limites des «traductions automatiques»). Pourtant, ces *traductions orales coûtent énormément* – et je le repète, en mentionnant aussi les *diverses situations* contemporaines qui les exigent: par exemple, un expert (de «l'Ecole de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Genève», Gérard Ilg, 2000, 84) en fait une énumération, d'ailleurs pas exhaustive: comptant seulement pour la traduction *orale*, simultanée ou consécutive, elle est nécessaire en: *situations judiciaires* - «*court interpretation*» -, *escorte des malades, d'élèves, de handicapés de langage* -, *Conférences scientifiques, politiques* - «*summits*» etc. – sans parler des réunions évoquées plus haut, de l'Union Européenne, Conseil de l'Europe, et UNESCO, l'ONU, etc.

3.0. La diversité d'opinions *sur le choix* des langues à enseigner / apprendre est donc énorme – sinon en nombre, en tout cas en contenu des solutions et en impacts multiples. Mais presque parallèlement à ces facteurs – qui veulent discuter officiellement, résoudre et diriger le problème de la communication en Europe actuelle par les choix de(s) langue(s) –, il coule subtilement un courant qui influe de la plus grande et insidieuse manière l'usage de telle ou telle langue: les *medias* (presse et surtout la Radio, la Télévision, cinémas et video, et plus encore, maintenant, la communication électronique par computer). Les messages circulent plus vite que jamais, à plus grande distance que jamais en millièmes de secondes, surtout si on se rapporte à l'*Internet* et à l'*e-mail*. Et par cela même la *langue anglaise est de plus en plus diffusée*, et sans plus attendre une décision "officielle" elle devient une *lingua franca* partout, en Europe inclusivement.

3.1. J'ai étudié, dans les dernières douze années surtout, cette influence des *media*, qui est déterminante, à côté de l'impact de certaines personnalités – politiques, économiques, surtout –, à côté des techniciens des moyens électroniques, qui introduisent (dans la communication non seulement internationale et dans leurs contextes professionnels, mais en s'adressant aux "masses") les termes anglais et même des tournures de phrases, des formules d'adresse (*Hello!*), etc. (cf. Slama-Cazacu 2000, pour le moment en roumain uniquement). Cette vraie "avalanche" ou "invasion", cette dynamique de la genèse et de la diffusion de ce phénomène a pu être observée *in vivo* dans les pays dits «de l'Est» (de l'Europe), et je l'ai étudiée directement en Roumanie. La dictature exerçait – par la censure déclarée ou non – une barrière contre ce qui provenait de l'«Occident» capitaliste, comme politique mais aussi comme idées, comportements et jusqu'à la terminologie (surtout anglaise, qui s'était déjà infiltrée dans les pays «capitalistes»). Après la dictature, dans un pays comme la Roumanie, la «liberté» a été conçue aussi comme une libre voie aux *expressions verbales*, aux termes anglais surtout, et à un modèle linguistique qui est devenu de plus en plus une mode: apprendre l'anglais, mais aussi imiter certains comportements – y compris la pornographie (et les termes obscènes appris avant même de connaître la langue), et la drogue (*dealer* etc.), et les chansons des «*rockers*» etc. Les termes *manager*, *sponsor*, *talk-show*, *briefing* (*gouvernemental*), *team*, *leasing*, *second-hand*, *Hi*, *Hello* (même en messages d'*e-mail*) ont remplacé les anciens termes roumains (aussi parce qu'ils étaient considérés "compromis" – *director* d'une fabrique par exemple –, ou évoquant le soutien et l'"imixtion" de l'Etat). Il faut ajouter que ces termes sont eux aussi devenus des expressions de "langue de bois", qui voilent, masquent les réalités parce qu'ils sont incompris par les masses et, en fait, aident à manipuler. Beaucoup parmi ces termes prennent des marques morphologiques roumaines, et tout en restant incompris par les masses, ils sont employés et dénaturent la langue roumaine: *implementare*, *derulare* (on dit par exemple «*să ne derulăm la culesul tomatelor*» "déroulons-nous à la cueillette des tomates") ou: *antamarea discuțiilor*, *hardul*, *softul*, *e-mail* (peu de personnes savent exactement en quoi consiste cette expression en anglais: «*electronic mail*»). Le problème est, en fait, que beaucoup parmi les gens qui mettent en circulation, emploient, prononcent à leur manière de tels termes, ou falsifient leur sens, *ne connaissent pas la langue anglaise* ou la connaissent superficiellement. Ce sont, en général, des journalistes, des personnes travaillant à la Radio ou Télévision, ou des parlementaires ou des politiciens élus dans des fonctions publiques etc. et certains imitent de telles expressions pour épater, d'autres pour manipuler (les masses, qui ne connaissent pas le sens de ces termes).

3.2. Le «*language for special purposes*» – le code spécial de telle ou telle profession – exige parfois l'emploi de tels termes, et cela peut être permis ou même nécessaire dans le contexte des spécialistes. Mais je parle ici de cet emploi généralisé de discours adressé aux masses, et repris par les masses, qui entrave la communication et en définitive a une influence néfaste sur l'ensemble de la langue où certains expressions s'infiltrèrent. Il est évident que par cela *l'usage de la langue anglaise s'impose* et la fait devenir une *lingua franca* – et d'ailleurs, souvent, ce n'est pas même la vraie langue anglaise: ce qui est utilisé c'est une espèce de «Basic English», un moyen de communication appauvri et même faussé. Il est vrai aussi qu'il y a, en même temps, des termes pris à d'autres langues (comme le français, ou parfois – en Roumanie – l'italien, ou comme, il y a plus longtemps, le russe), mais le phénomène général actuellement est celui de la pénétration dominante de la langue anglaise. Il est vrai aussi, que ce ne sont pas seulement des *termes* anglais

qui marquent cette pénétration, mais aussi – étant donnée la motivation profonde – que c'est la langue anglaise qui est de plus en plus enseignée/ apprise. Et, enfin, il est à noter que ce phénomène s'est manifesté depuis plus longtemps (mais pas avec cette force) dans les autres pays ou langues de l'Europe dite «occidentale»: on connaît très bien le nom donné par Etienne, «*Franglais*», et récemment j'ai pu noter, en Italie, des annonces dans les journaux, avec une grande proportion de termes anglais: «*Sales Executive software e servizi per le telecommunicationi [...]*» ou: «*Da oggi per fare trading on-line basta un dito[...]*» (dans le "*Corriere della sera*", avril 2000, reproduit dans Slama-Cazacu 2000, 151) ou, plus récemment, par exemple: «*Il referendum day*» [le référendum pour la Constitution italienne] ("*L'unità*", 30 sept. 2001, 78, no.184); ou, encore, presque tous les termes exigés par l'emploi des ordinateurs sont anglais et circulent comme tels parmi les profanes en électronique ou en informatique. Toutes les annonces des «*servers*» aussi (tout au moins la majorité, ceux que je connais) et d'ailleurs les soi-disantes "métaphores", comme *naviguer* ou *virtuel*, sont ou bien des traductions *ad litteram* de l'anglais, d'où les proviennent, ou bien ces expressions sont prises *tale quale*: *site* etc. Il arrive aussi une *manipulation* via ces expressions, qui n'ont pas toujours un sens précis pour les "bénéficiaires" des services des «*programmes*» (dans la plupart des «*programmes*» tous les termes sont anglais – *offline*, *online*, *Outlook Express*, *Help*, *new mail* etc.). Dès «*programmes*» qui varient souvent, d'une «*génération*» à l'autre, faisant croire qu'il y a vraiment des "nouveautés". Encore plus: la manipulation est évidente pour qui analyse ces messages en tant que *publicité*, donnée en anglais par les «*servers*», ou les diverses «*addresses*» ou «*sites*» du "mystérieux" «*Internet*».

3.3. Il faut se rendre donc à l'évidence: la *langue anglaise* est devenue (par les *media* en premier lieu) une *lingua franca* en Europe – tout comme elle est devenue sur la planète en voie de «*globalisation*». On va jusqu'à la déclarer officieusement, une «*globally accepted language*» ou «*global language*» (cela est attesté par des linguistes d'Asie par exemple: Choe 2000, 63, 67, 71). Mais j'ajouterais aussi, en certains pays, le possible désir de dominance de la langue française.

4.0. Comment se débrouiller donc en ce chaos linguistique multilingue de l'Europe, comment répondre aux *desiderata* des pays de l'UE et de ceux qui y tendent – et qui veulent avoir droit à leur identité et à préserver le *statu quo* de leur langue? Faut-il imposer une décision officielle, générale, concernant les moyens de communication internationale?

4.1. Je pense qu'en voulant donner cours à la "liberté", on risque d'arriver à une "dictature de politique linguistique". On se rend compte que *le choix* d'une ou de plusieurs langues – et laquelle ou lesquelles? – est surtout décidé par la réalité pratique et par l'influence surtout des *media*, par ces facteurs qui (manipulation ou non, c'est la réalité qui nous affronte) propagent une langue, en l'occurrence *la langue anglaise*. Philosophie pragmatiste mais en fait réalisme, lucidité de la raison face aux sentiments ou aux intérêts parfois faussement "patriotiques": les linguistes, les sociologues, ou autres chercheurs qui font des investigations dans le domaine dont nous parlons, découvrent cette dominance. En science comme en politique, un principe directeur devrait être celui de découvrir – et de s'y plier – la hiérarchie des intérêts, l'ordre dans lequel se suivent les degrés du "bien" et du "mal". Selon ce principe, que faudrait-il faire, par la suite?

4.2. Ce problème-marotte, qui agite depuis des décennies la linguistique appliquée, la didactique des langues étrangères, donc celui de "*la meilleure méthode*" d'enseignement / apprentissage devrait se poser de manière pragmatique elle aussi et renoncer aux ambitions critiques. Mon opinion personnelle est que ne sont pas les "*méthodes*" qui comptent le plus dans cet

enseignement. Je pourrais évoquer l'argument de certaines expérimentations faites depuis longtemps déjà, pour démontrer qu'aucune méthode ne s'est avérée être "la meilleure" (cf. Scherer, Wertheimer 1968). A ce temps-là, il s'agissait des méthodes: traditionnelle, audio-linguale et audio-visuelle. Mais j'ajoute depuis quelques ans que même les méthodes appelées, avec ce terme relatif, «modernes» - «communicationnelles» - peuvent devenir ridicules, inutiles, en tout cas ne pas apporter les résultats escomptés. De même, l'apport du *computer* dans cet apprentissage peut ressembler à l'ancienne «instruction programmée», des années '60, enrichie, naturellement, par les *gadgets* électroniques. Sans passer en revue d'autres méthodes, je voudrais souligner que, en accord avec ce réalisme dont je faisais état plus haut, ce qui compte ce sont la *compétence* et surtout la *motivation de l'enseignant*, et en premier lieu, dans ce monde actuel, la *motivation de l'élève*, d'où il peut s'ensuivre l'effort dédié à cet apprentissage.

C'est donc la *motivation* de l'élève (des parents) qui pourra décider aussi sur l'apprentissage de la langue anglaise, sur son *choix* parmi d'autres langues étrangères. Pour les autres langues de même, c'est le choix soutenu par le pragmatisme qui peut fonctionner: par exemple, en Italie, dans la région proche de la Sloveinie – le Friuli –, on apprend la langue slovène, par intérêt pour les affaires faites avec ce petit pays voisin. Naturellement, ce choix n'est pas toujours fait (pour les bas âges) par l'élève lui-même, mais par les parents, et il se peut que l'"intérêt" ne puisse pas suivre la rapide dynamique de la réalité économique ou politique actuelles. Mais c'est toujours le principe invoqué, de la hiérarchie des valeurs qui compte et la prévision est assez difficile, compte tenu aussi de l'alléatoire.

4.3. Ce qu'il faudrait, dans ces réalités actuelles – parmi lesquelles on découvre le rôle immense des moyens de communication dans le sens de *média*, qui ont eu une part importante dans la dominance de la langue anglaise –, ce serait de faire *connaître le mieux possible cette langue*. Il faut faire apprendre une *langue anglaise correcte* et non pas une espèce de Basic English ou des bribes inconsistantes et erronées elles-mêmes. Il faudrait faire maîtriser le vrai système syntactique anglais, enrichir le vocabulaire de l'élève, faire connaître les significations de base et celles "spéciales" du lexique anglais.

Il est essentiel aussi de faire connaître le fonds *culturel* (anglais – «*British*» ou «*American*», cela a une grande importance) de cette langue. Sans cela, non seulement, d'une part, la communication peut être entravée ou porter à des malentendus (les connotations culturelles des mots sont fondamentales, et aussi les gestes spécifiques, la mimique – cf. K.Kang 1998 *apud* Choe 2000, 67: les Américains sont choqués parfois par le fait que les immigrants asiatiques parlent non seulement sans sourire, mais ils semblent toujours «furieux» - «angry»; et je donnais autre part l'exemple du geste fait en joignant les pouce et index pour indiquer le "O.K." et qui ne serait pas fait par un brésilien – car il a un sens obscène –, ou qui a le sens contraire, de non-réussite, «un zéro à un examen» — pour un Français).

D'autre part, cette acquisition *correcte de la langue anglaise* peut avoir une conséquence utile aussi pour les autres langues, où pénètre la langue anglaise par des termes sans que l'on connaisse leur soustrat culturel, négatif, ou obscène, etc.

4.4. La communication internationale, dans les cas où les partenaires ne connaîtraient pas l'anglais, exigera, naturellement, un grand recours à des *traducteurs*, d'où la nécessité d'une meilleure formation de ceux-ci, mais aussi des budgets officiels (moindres pourtant, que lorsqu'il faut traduire, dans les grandes réunions – de l'UE par exemple –, et payer un nombre énorme

d'interprètes pour chacune des «onze langues» ou de plusieurs avec l'élargissement de l'UE ou même, dans d'autres projets, pour «quatre langues-pivot»). On pourrait penser – sans que cela soit un rêve de *science fiction*, ni de futur trop éloigné – à des traductions faites non seulement par les programmes d'ordinateurs (traduction automatique par écrit), mais aussi à celle de vive voix, *orale*, par synthèse vocale et reconnaissance électronique de la parole (j'en ai déjà vu, au Japon, en 1992 – et le développement depuis a dû être énorme –, les programmes de Sharp qui traduisent, en "écrit", «dix mille mots par heure», et, dans les Laboratoires de «National Panasonic Matsushita», les réalisations de la traduction *orale* électronique, pour japonais-anglais).

5.0. Mais il se pose aussi, et nous ne devrions pas l'omettre ou nous "résigner" à cette dominance (*actuelle, en ce moment*) de la langue anglaise, le problème de la «protection» ou affirmation identitaire des «autres langues».

5.1. Il faut respecter le désir «identitaire» et de préservation, que ce soit le cas d'une *autre langue* qui désire être "au sommet" (comme le Français), ou le cas des autres «onze» — ou 45 ou plus encore, ou de la tendance de toutes les langues "minoritaires" de l'Europe, ou des dialectes et même des patois (j'ai récemment connu le cas directement, au Friuli). Comment? De nouveau, je ne pourrais pas soutenir ces utopies de faire apprendre toutes ces langues, ou de les faire employer dans la communication "officielle". J'ai vu / entendu, par la Télévision, certaines de ces séances-Babylone, où chacun parle sa propre langue et celle-ci est traduite par des dizaines (ou plus?) de traducteurs, oralement (quelle aubaine pour ceux-ci!). Le succès de toutes ces démarches vers l'unification européenne sera assuré – et mérité – uniquement par le respect de tous ces peuples, nations, pays, régions. Le "spécifique national" – qui implique traditions, culture, coutumes, racines dans un sol auquel on appartient, et, par dessus tout, *langue* – est une particularité à laquelle on ne peut pas échapper sans perte d'identité *humaine générale*, et constitue aussi un droit dans ce monde qui est en voie de se transformer. On le répète: *les langues «minoritaires»* (quel concept, aussi, imprécis) *ne doivent pas disparaître*. D'ailleurs, même si on le voulait, il en serait impossible, sans le désir d'un suicide des parleurs d'une certaine langue – et j'en aurais plus d'exemples qu'il n'en faudrait pour convaincre les plus sceptiques.

5.2. Mais comment les préserver? Imposer l'apprentissage de telle ou telle "autre" langue étrangère parmi les «minoritaires» ou moins «minoritaires» comme deuxième langue étrangère? Un apprentissage utile, nécessaire du point de vue pratique, mais, de nouveau, sans que cela implique un choix obligatoire. Le *libre choix* est, par exemple, démontré par les nécessités pratiques de voisinage – et j'ai donné l'exemple du *slovène* appris par des Friulans –, ou d'affaires (des Italiens apprennent le roumain pour des affaires développées surtout à l'Ouest de la Roumanie), ou par traditions culturelles ou historiques (et c'est le cas des Roumains qui apprennent la langue française) etc. Pourtant, ce n'est pas cela, ni cette satisfaction d'orgueil national qui peut préserver une langue.

5.3. Ce qui me semble utile, mais surtout *nécessaire* en ce moment (et qui a trait aussi à la préconisée «globalisation»), c'est de vraiment *sauvegarder le spécifique* de toute langue, *de respecter son identité* par elle-même (et non pas par désir de s'imposer dans l'arène internationale). Cette avalanche – que j'ai nommée sans réticences «invasion» – des termes anglais et en général des calcs de l'anglais jusque dans la syntaxe, la morphologie, la phonétique, ou dans les stratégies communicationnelles devrait être maîtrisée par les linguistes et devenir, en même temps, objet de réflexion de la part des facteurs d'éducation de chaque pays ou – pourquoi non? – de chaque

gouvernement. C'est cela la vraie «protection» et le rôle des linguistes (et psycholinguistes, pédagogues, etc.) consiste tout d'abord à signaler ce fait, ensuite de trouver les meilleures voies de faire arriver à une prise de conscience des parleurs d'une langue et en premier lieu des *media* et de leurs représentants.

En même temps, ce serait une grande (sinon grandiose) entreprise à réaliser par les linguistes – avec l'aide financières des organismes internationaux –, de traduire (en *bonnes* traductions!) les termes anglais ou français etc., en chaque langue, de proposer ces traductions (pas très faciles) et à insister pour les faire utiliser, et de signaler en même temps les imitations insensées de telle tournure de phrase anglaise ou autre – qui risquent, toutes, à dénaturer la langue en question –, de souligner l'origine de maintes formules d'adresse (impolies dans la tradition d'une certaine communauté linguistique – ce «*Hello, dear Professor*», qui m'a choquée dans un message électronique reçu d'une jeune bulgare), de faire convaincre de la connotation obscène de certaines expressions (un sens qui échappe parfois aux parleurs étrangers – mais qui a fait presque interdire ces quelques termes aux Etats Unis). Enfin, l'une des "pressions" possibles et parmi les plus ignorées en ce moment, mais des plus utiles, serait celle des linguistes et des autres experts qui travaillent dans le champ des *vraies* sciences de la communication et de la sauvegarde des langues, serait celle de convaincre les *media* à collaborer à ces démarches. Que ce soit difficile, j'en suis d'accord, mais pas que ce soit impossible.

6.0. Voilà ma réponse à certaines des questions posées par ce Colloque, et mon propre message, peut-être inattendu, en tout cas pas conforme aux discussions officielles et aux promoteurs d'idées et d'ambitions incongrues avec la réalité.

RÉFÉRENCES

- Choe, Y. P. 2000. *Culture and communication*, in *Tokyo 2000*, 63-73.
- Conferencia Internacional de Barcelona sobre el Plurilinguismo a Europa* (titre aussi en français, anglais, espagnol), Barcelona, 3-6 avril 1991, Generalitat de Catalunya, Assemblea de les Regions d'Europa (etc.) (Circulaire, en plusieurs versions, *Programme*, «*Manifeste de Barcelone*») [cité comme: *Barcelona 91*].
- Convegno Internazionale "Educazione plurilingue – dalla ricerca di base alla pratica didattica – Plurilingual Education: from basic research to practice"* (Udine-Sauris, 20-23 sept. 2001), (Org. Università di Udine – S.Schiavi-Fachin) [cité comme: *Coll. Udine*].
- Denison, N., Tragut 1990. *Language death and language maintenance*, in *Sociolinguistics*, ed. by U. Ammen, K. Matheier, P. Nelde, Tübingen, Niemeyer, vol. 4, 150-158.
- "*FIPLV World News*", 1989, July, n° 49, 13.
- Freudenstein, R. 1990, in "FIPLV" («Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes») "*World News*", 1991, 3.
- Ilg, G. 2000. *Translating and interpreting*, in *Tokyo 2000*, 84-97.
- Ingram, D. 1989. *Reasons for language learning*, in "*FIPLV World News*", 1989, n°51, 2-3.
- International Meeting – Plurilingual and Multilingual Education – Linguistic and Sociocultural Mobility and Education in Europe. Sociological and Educational Perspectives*, Venezia, sept. 1990 (*Communications* en photocopie et *Programme*) [cité comme: *Venezia 90*] (UNESCO, Université de Venise, Fondation Cini).
- Labric, N. 1989. *Les comportements multilingues des italophones de Montréal: communication inter ou intraculturelle?*, "*Bulletin de l'ACLA / Bulletin of ACLA*", 11, n°2 (automne 1989), 77-84.

- Lavenir, H., *Le Français, langue de l'Europe* (extrait de: "Le Flambeau", 1968, n° 4-5, 239-248). *Multilingualism Matters*, Clevedon (Avon), Multilingual Matters Ltd., diff. années.
- Nelde, P. H. 2000. *Perspectives for a European language policy*, in *Tokyo 2000*, 177-189.
- Nemser, W. ; Slama-Cazacu, T. 1970. *A contribution to contrastive linguistics – A psycholinguistic approach: contact analysis*, "Revue roumaine de linguistique", 15, n°2, 101-128.
- Scherer, G.; Wertheimer, M. 1968. *A psycholinguistic experiment in foreign language teaching*, New York (etc.), McGrawHill.
- Slama-Cazacu, T. (1968) 1973. *Introduction to psycholinguistics*, The Hague, Mouton (Chapter on Language Teaching).
- 1982. *Psycholinguistique appliquée: L'enseignement des langues*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor.
- 1984. *La linguistique appliquée: Une introduction*, Brescia, «La Scuola».
- 1990a. *Conditions psycholinguistiques du plurilinguisme* (Table Ronde: «Quelle formation linguistique pour les jeunes européens?»), in *Nancy 90*.
- 1990b. *Some new problems in decisions on language training*, *Venezia 90* (Sezione: «Politiche di educazione plurilingue e pluriculturale»).
- 1991a. *Multilinguisme / Plurilinguisme actuels en Europe: Quelques problèmes terminologiques, théoriques, et méthodologiques*, *Barcelona 91*.
- 1991b. *La «langue roumaine» par rapport à la «langue moldave» sur le territoire entre le Prut et le Nistre* (Communication au 4e Congrès des Philologues Roumains, Timi_oara, 3-6 VII 1991); (cf. aussi "România literar_", 1991, n°36, 7).
- 2001. *Does it exist one bilingual personality?*, in *Coll. Udine*.
- ed. 2001. *Human and computer. An International Conference*, Constan_a, Ed. Europolis
- Symposium Les Sciences du Langage et de l'Europe de Demain*, Nancy, 13-15 sept. 1990 (Communications orales et Programme) [cité comme: *Nancy 90*].
- Titone, R. 1989. *On the psychological meaning of bilinguality*, in *On the bilingual personality* [Ottawa], Canadian Society for Italian Studies, 1989, 13-15.

Una política lingüística para Europa

MIQUEL SIGUAN

Universidad de Barcelona (España)

Justificación

El tratado de Roma de 1950, que está en la base de la actual Unión Europea, se proponía exclusivamente objetivos económicos, concretamente se proponía la constitución de un espacio económico común, y desde entonces la Unión se ha mantenido en esta línea y ha evitado escrupulosamente proponer ninguna medida concreta de orden cultural o lingüístico porque considera que estos temas pertenecen al ámbito de las competencias exclusivas de los Estados miembros.

Pero lo que sí ha hecho la Unión Europea desde sus comienzos ha sido afirmar su respeto por la pluralidad cultural y lingüística de Europa y su voluntad de defender esta pluralidad y, al mismo tiempo, y para facilitar la comunicación entre los europeos, ha expresado el deseo de que en un futuro no demasiado lejano, todos los europeos, además de conocer y utilizar su primera lengua, deberían ser capaces de utilizar otras dos lenguas sin especificar cuales deberían ser estas lenguas ni las medidas concretas para conseguirlo.

Hoy, cuando se ha avanzado considerablemente en la unión económica hasta el punto de que los miembros de la Unión han adoptado una moneda común, resulta evidente que la construcción de una Europa unida exige proponerse unos objetivos culturales más ambiciosos y que la pluralidad lingüística de Europa plantea problemas de muy diversos tipos que exigen respuestas adecuadas que vayan más allá de recomendar el conocimiento de otras lenguas, que normalmente serán las más habladas. O sea, que parece que ha llegado el momento de que la Unión Europea además de mantener su compromiso de respetar la diversidad europea debería formular con alguna precisión sus objetivos, tanto en relación con su cultura como respecto a su pluralidad lingüística. Las reflexiones que figuran a continuación pretenden ayudar a esta formulación. Pero antes de empezar a tratar el tema conviene recordar los antecedentes históricos de la pluralidad lingüística europea y la forma en que se plantea en la actualidad.

Los antecedentes históricos

La realidad cultural y política que hoy llamamos Europa arranca de la Edad Media y en aquel tiempo los europeos hablaban lenguas muy distintas, fragmentadas además en multitud de variantes, y aunque con escasas excepciones todas pertenecían a distintas familia de la raíz indogermánica, eran incomprensibles entre sí. Pero en la Edad Media los europeos disponían además de una lengua común, el latín lengua del imperio romano que la Iglesia había adoptado como lengua propia y que era así la lengua de los textos sagrados y de la liturgia pero que además, en una época en la que solo una minoría era capaz de leer y de escribir, era la lengua de las funciones administrativas y la lengua de la enseñanza superior. En las Universidades nacidas a partir del siglo XII, de París a Colonia, de Oxford a Cracovia, de Bolonia a Upsala, maestros y estudiantes compartían una misma lengua como medio de adquisición y de comunicación del conocimiento.

A medida que la Edad Media se substituía por la Edad Moderna, las llamadas lenguas vulgares: italiano, francés, inglés, español, catalán... se convirtieron en lenguas literarias y en lenguas escritas lo que obligó a codificarlas y a redactar gramáticas y diccionarios. La difusión de la imprenta jugó un papel de primer orden en este proceso. También la reforma protestante recomendando la lectura de la Biblia contribuyó a la consolidación de lenguas que hasta entonces habían tenido escasa tradición literaria, así el alemán y el checo y más tarde el danés o el finlandés.

Pero en la promoción y consolidación de las lenguas que acabaron siendo predominantes en Europa intervinieron sobre todo factores políticos y concretamente la progresiva constitución de los Estados nacionales. Francia constituye el ejemplo más representativo en este sentido. En la edad media en su territorio se hablaban una gran cantidad de lenguas distintas, la mayoría lenguas neolatinas: lenguas d'oil al norte y lenguas d'oc en el sur que se añadían a lenguas más antiguas: lenguas celtas en el oeste (bretón), dialectos germánicos en el este (alsaciano y lorenés) o el vasco en el sur. A lo largo de varios siglos el proceso de constitución del Estado francés se acompañó de un proceso de unificación lingüística en favor del francés, variedad de lengua d'oil hablada en la región de París, dando por supuesto que la unidad lingüística era una condición necesaria de la unidad política. Un proceso unificador llevado a cabo por la monarquía pero que a comienzos del siglo XIX la revolución francesa todavía reforzó a pesar de que en sus días la tercera parte de los habitantes de Francia todavía desconocían el francés.

En este proceso unificador el papel predominante del francés se justificaba además de por motivos pragmáticos por la supuesta excelencia de esta lengua como lengua plenamente racional y muy similar al latín. Pero a comienzos del siglo XIX el pensamiento romántico alemán iba a introducir una nueva perspectiva en las implicaciones políticas de las lenguas. Pensadores como Herder o Fichte defienden que los hablantes de una misma lengua constituyen una comunidad histórica que posee una cultura propia, cultura que se manifiesta en sus producciones: arte, literatura.. y también en sus instituciones sociales y en su manera de ser colectiva. Y en la medida en que se hacen conscientes de esta comunidad reclaman el derecho a organizarse políticamente como tales y por tanto a constituir un estado.

Este nacionalismo lingüístico tiene consecuencias considerables. Estados plenamente constituidos como Francia encuentran en esta doctrina la justificación de su exigencia de monolingüismo. A la inversa pueblos que hablan una misma lengua pero que históricamente no

han constituido un estado, como los alemanes o los italianos, reclaman su derecho a hacerlo y acaban por conseguirlo. E imperios que engloban pueblos con etnias y lenguas diversas como es el Imperio Austrohúngaro se disgregan en unidades nacionales con lengua propia: Hungría, Bohemia, Croacia. Lo mismo ocurre con el Imperio turco: Grecia, Bulgaria, Albania.. aunque en este caso el proceso disgregador ha seguido hasta nuestros días con la descomposición de Yugoslavia. Y también se disgrega por razones nacionales apoyadas en diferencias lingüísticas a comienzos del siglo XX el imperio de los Zares aunque el régimen comunista pretende hacer compatible la unidad del imperio con la autonomía lingüística de las distintas republicas federadas, y es solo con la caída de este régimen que alcanzan la independencia. En el Occidente europeo el panorama es igualmente variado, independencia de Noruega respecto a Dinamarca y reivindicación del dialecto noruego como lengua independiente, independencia de Irlanda aunque en este caso contra la ilusión de sus propulsores la lengua irlandesa no se ha consolidado como lengua nacional, aspiraciones autonomistas con fundamento lingüístico de Flandes respecto de Bélgica y en España de los territorios con lengua propia: Cataluña, País Vasco, Galicia... No es exagerado decir que lo que he llamado "nacionalismo lingüístico" ha impregnado la vida política de los europeos en los dos últimos siglos y que ello explica su extremada sensibilidad ante los temas lingüísticos.

Y no solo ha tenido consecuencias políticas, ha tenido también repercusiones importantes en otros campos y muy especialmente en el educativo. Desde la revolución francesa y en el marco de los estados nacionales la educación se considera como un servicio público que debe alcanzar a la totalidad de la población y cuyo primer objetivo es la formación de ciudadanos de un estado nacional. En la educación así entendida la lengua nacional desempeña un papel singular, no solo es la primera lengua enseñada y la única que se utiliza como vehículo de la enseñanza sino que su enseñanza se continua de diferentes maneras todo a lo largo del proceso educativo. Mas todavía, dando por supuesta la estrecha relación entre cada lengua y la cultura que se expresa a través de ella se entiende que la adquisición de la lengua contribuye a desarrollar la personalidad del alumno y que el contacto temprano con otras lenguas y con otras culturas interferiría con el desarrollo armónico de su personalidad. Esto implica un claro recelo ante el bilingüismo y ante la educación bilingüe, un recelo muy perceptible entre los educadores hasta hace muy poco tiempo y que les llevaba a recomendar que si era necesario que el alumno llegase a conocer y a utilizar otras lenguas era preferible retrasar su adquisición hasta que su personalidad estuviese plenamente formada.

Paradójicamente al mismo tiempo que así se exaltaba en cada país la propia lengua como lengua nacional la industrialización y el progreso técnico multiplicaban las comunicaciones y la interdependencia entre todos los europeos y con ello la necesidad de conocer otras lenguas. En el siglo XVII el francés se había consagrado como la lengua de las relaciones intelectuales y de la diplomacia. En el siglo XIX el francés mantiene su presencia a nivel internacional pero el alemán se convierte en lengua de la filosofía y de muchos campos de la ciencia y de la técnica mientras el inglés se afirma como lengua de los mares y del comercio internacional. El relativo equilibrio entre las tres lenguas se mantiene a lo largo de la primera mitad del siglo XX pero a partir del final de la última gran guerra el inglés asume una posición predominante en todo el mundo y también, aunque en forma menos clara, en Europa.

La situación actual

En la actualidad, al comenzar el siglo XXI, la Unión Europea está constituida por 15 Estados muy diferentes entre sí por su extensión y por el número de sus habitantes pero unidos por un mercado y una moneda común y por unas Instituciones comunes. Los europeos son además distintos por las lenguas que hablan. Los 15 Estados miembros tienen 13 lenguas distintas con la consideración de lenguas oficiales de estos Estados. De estas 13 lenguas 11 son además lenguas de trabajo de la Unión: alemán, francés, inglés, italiano, español, neerlandés, portugués, griego, danés, finlandés y sueco y quedan solo al margen el irlandés y el luxemburgués para las que sus respectivos Estados han renunciado a que se les utilice como lenguas de trabajo. Pero entre las once lenguas hay grandes diferencias en cuanto al número de sus hablantes..

El alemán es la lengua que más ciudadanos de la Europa Unida tienen como primera lengua. Es la primera lengua de la mayoría de los habitantes de Alemania (81 millones), de los de Austria (8m.), de los de una parte de Suiza (4'2m.) y de una pequeña parte de Bélgica y de Italia (Alto Adigio) y en distintos países de Centro Europa hay minorías que mantienen la lengua alemana.

El inglés es la primera lengua de la mayoría de los habitantes de la Gran Bretaña (59 m.) y del 90% de los habitantes de Irlanda (3'5 m.) pero a nivel mundial es la primera lengua de los Estados Unidos y de otros grandes países y en todo el mundo es la lengua más estudiada y más utilizada como segunda lengua. El francés es la lengua principal de los habitantes de Francia (57 m.) y es también la lengua de una parte de Bélgica (3'2 m.) y de Suiza (1'3m.). Y después del inglés es la lengua más estudiada en Europa. El español es la lengua principal de España (39'5 m.) y fuera de Europa tienen más de 350 m. de hablantes por los que se está convirtiendo en la segunda lengua de comunicación internacional. El italiano es la primera lengua de la mayoría de los habitantes de Italia (58m.) y se habla también en una pequeña parte de Suiza. En el extremo opuesto están las lenguas menos habladas entre las oficiales de la Unión: el griego (Grecia, 10'6 m.) y el danés (Dinamarca 5'2)

Hasta aquí por lo que hace referencia a las lenguas de los Estados que en la actualidad componen la Unión Europea pero la Unión está en curso de ampliación y recientemente se ha decidido la admisión de 11 nuevos países (Polonia, Hungría, Chequia, Eslovenia, Bulgaria, Eslovaquia, Estonia, Letonia, Lituania, Malta, Chipre). Todos estos países tienen lenguas oficiales distintas de las citadas, lo que elevará el número de lenguas oficiales y de trabajo de la Unión a más de 20. Y si, según la expresión consagrada, consideramos Europa "del Atlántico a los Urales" habría que añadir los países que han solicitado su admisión y todavía no lo han conseguido como Turquía y los que todavía no la han solicitado como son la mayoría de los que constituían Yugoslavia y a mayoría de los que se integraban en la parte europea de la Unión Soviética... Tendríamos así una docena más de Estados, lo que nos llevaría a aumentar la lista de las lenguas de Europa con categoría de oficiales a más de 30, aun reconociendo que hay bastantes casos en que la independencia estatal y el prurito nacionalista llevan a identificar como lenguas distintas lo que hace muy poco tiempo se consideraban variantes de una misma lengua. Es el caso de serbio, el croata y el esloveno, del checo y el eslovaco, del macedonio y el búlgaro o del moldavo y el rumano.

Igual como lo decía para las lenguas de la Unión Europea también en esta Europa extracomunitaria las diferencias en el número de hablantes son considerables y oscilan entre las 59 m. del turco y los 39 m. del polaco y los menos de 2 millones del estoniano, del esloveno o del macedonio.

Pero el panorama lingüístico de Europa no se limita a las lenguas oficiales de los Estados y hay que añadir otras lenguas que no tienen esta consideración. Son las llamadas lenguas minoritarias en contraposición a las oficiales consideradas como mayoritarias o lengua regionales o locales en contraposición a las estatales o nacionales.

El catalán con más de 6 millones de hablantes constituye un caso singular. Es cooficial con el español en Cataluña y en las Islas Baleares y en Valencia donde se habla una variedad conocida como valenciano. Estos territorios gozan de una amplia autonomía lo que les permite tener su propia política lingüística. El catalán es también la lengua oficial de Andorra, actualmente miembro de la ONU como un Estado independiente. El gallego y el vasco son también cooficiales con el español en los territorios en los que se hablan y se benefician de una amplio soporte.

Por el número de hablantes a continuación del catalán hay que situar el romani o lengua de los gitanos, con más de 2 millones que goza de una cierta protección oficial en Hungría y en Finlandia. También tienen un número considerable de hablantes el sardo y el bretón aunque ninguno de los dos cuenta con ningún tipo de reconocimiento oficial.

La relación de estas lenguas se continua con el galés en el Reino Unido, el occitano, el corso, el alsaciano y el lorenés, dialectos del alemán en Francia, el friulano o ladino en Italia, el frisón en Dinamarca y Alemania, el lapón en Finlandia...

Para completar el panorama de la pluralidad de lenguas en Europa hay que tener en cuenta todavía otro hecho. Hay lenguas que son lenguas oficiales y nacionales en un país mientras en otras son habladas por una minoría de modo que en el primer país son lenguas oficiales y tienen una plenitud de derechos y en el segundo pueden estar marginadas y discriminadas. Estas situaciones son muy frecuentes en la Europa oriental. Así hay minorías importantes de lengua alemana en Chequia, en Polonia, en Rumania y en Hungría, hay minorías muy importantes de lengua rusa en los tres países bálticos, en Moldavia y en general en todas las antiguas repúblicas soviéticas, minorías de lengua húngara en Rumania, de lengua finlandesa en Suecia.

Como resumen puede decirse que en los países que actualmente constituyen la Unión Europea se hablan 13 lenguas distintas que tienen carácter de lenguas oficiales, a las que hay que añadir al menos otras 12 lenguas menores que no tienen estatuto de oficialidad pero si un número apreciable de hablantes. Y si se tiene en cuenta el espacio geográfico europeo, "del Atlántico a los Urales" por usar la expresión consagrada, el número aumenta hasta unas 30 lenguas oficiales y un número difícil de determinar de lenguas menores y de minorías lingüísticas. Así Europa constituye un auténtico mosaico lingüístico no solo porque sus habitantes hablan un gran número de lenguas distintas entre sí sino porque en el interior de la mayoría de los países del continente europeo se hablan varias lenguas y abundan las situaciones de bilingüismo social.

El hecho de que la mayoría de países europeos presenten diferencias lingüísticas importantes en su interior ha obligado a tener en cuenta estas diferencias en las constituciones que rigen la existencia de los distintos Estados. La diversidad de soluciones adoptadas puede resumirse así:

Países constitucionalmente monolingües y que mantienen una política de promoción del monolingüismo a pesar de su pluralidad lingüística. El caso más representativo de esta situación es el de Francia del que ya he recordado la variedad lingüística y donde solo el corso ha recibido hasta ahora un cierto reconocimiento.

Países que reconocen la existencia de otras lenguas a las que prestan algún tipo de apoyo. Así el galés en la Gran Bretaña.

Países que no solo reconocen la existencia de otras lenguas sino que atribuyen autonomía a los territorios en que se hablan estas lenguas lo que les permite formular su propia política lingüística. España representa el ejemplo típico en este sentido con 6 Comunidades Autónomas en las que residen algo más del 40 % de los habitantes de España y en las que el español es cooficial con la lengua propia de la región.

Países federales con varias lenguas oficiales cada una de ellas oficial en su territorio propio. Es el caso de Suiza y de Bélgica. Suiza comprende varios cantones de lengua alemana, varios cantones de lengua francesa, un cantón bilingüe, alemán / francés, y un cantón de lengua italiana. Además el romanche, lengua hablada en algunas comarcas, ha sido declarada "lengua nacional". En cuanto a Bélgica comprende un territorio de lengua flamenca (Flandes), lengua que desde hace un tiempo se asimila con el neerlandés, un territorio de lengua francesa (Valonia), un territorio bilingüe (la ciudad de Bruselas) y un pequeño territorio de lengua alemana.

Países plurilingües con varias lenguas oficiales en la totalidad del territorio del estado. Es el caso de Finlandia (finlandés y sueco) donde aunque la mayoría de la población es de lengua finlandesa y los hablantes de sueco constituyen solo una minoría la constitución establece la igualdad jurídica entre las dos lenguas. Es también el caso de Irlanda cuya constitución considera lenguas nacionales y oficiales tanto al inglés como al irlandés aunque el inglés es la lengua de la mayoría de la población y no más del 10 por ciento tienen el irlandés como primera lengua. En Luxemburgo en cambio no solo la constitución afirma el trilingüismo legal sino que prácticamente la totalidad de la población es efectivamente trilingüe: francés, alemán y luxemburgués

A estas grandes diferencias en la situación lingüística que hunden sus raíces en el pasado hay que añadir todavía las consecuencias lingüísticas que resultan de los desplazamientos masivos de población tan frecuentes en nuestros días.

Está en primer lugar la emigración procedente de países extracomunitarios generalmente huyendo de la miseria y con la esperanza de poder empezar una nueva vida en la Europa comunitaria. Se trata de un fenómeno iniciado hace treinta o cuarenta años y con tendencia a aumentar en la medida en que no se corrijan los grandes desequilibrios entre regiones desarrolladas y subdesarrolladas en el mundo y que ya en la actualidad ha alcanzado un volumen extraordinario

y provoca graves problemas. Estos inmigrados extracomunitarios tienen orígenes muy diversos y hablan lenguas muy distintas y aunque no existen estadísticas fiables sobre el tema se puede decir que los inmigrantes establecidos en Europa hablan un gran número de lenguas, muchas más que los propios europeos y que los hablantes de algunas de estas lenguas, el árabe y el turco en primer lugar tienen varios millones de hablantes. Como síntoma de esta diversidad se puede citar el hecho de que una tercera parte de los alumnos de las escuelas del área metropolitana de Londres tienen como primera lengua una lengua distinta del inglés y también que entre los alumnos del área se han contabilizado hasta 140 lenguas distintas. Y es un hecho que en muchos países de la Comunidad el número y la proporción de inmigrados que hablan otras lenguas supera ampliamente al de los nacionales que hablan lenguas distintas de la lengua principal del país.

No todos los extranjeros pertenecen sin embargo a este tipo de emigración. A los desplazamientos de todo orden que facilitan los sistemas de comunicación modernos y los procesos de globalización económica hay que añadir que la Unión Europea ha establecido como uno de sus principios la libre circulación de personas entre todos los ciudadanos de los países que constituyen la Unión que pueden así establecerse y trabajar en cualquiera de los países miembros. Y esto también contribuye a la variedad lingüística de los distintos países.

Como consecuencia de esta movilidad y más en general de las condiciones de la vida moderna que multiplican las comunicaciones y los desplazamientos por encima de las fronteras el conocimiento de lenguas extranjeras por parte de los europeos y su deseo de adquirir este conocimiento están aumentando en forma muy sensible.

Prácticamente todos los países europeos ofrecen en los programas de enseñanza básica obligatoria para toda la población la enseñanza de una o dos lenguas extranjeras. En todos los países la lengua más ofrecida y más solicitada es el inglés. A continuación figura el francés aunque con una tendencia ligeramente descendente, y a continuación se sitúa el alemán y a una buena distancia el español, ambos con tendencia ascendente, y finalmente el italiano. Otras lenguas solo esporádicamente y solo en algunos países forman parte de los programas de enseñanza general. Por supuesto en la enseñanza superior o en la enseñanza de adultos el panorama es mucho más amplio. Pero en conjunto se trata de una oferta muy restringida.

En cuanto a los resultados alcanzados, el conocimiento de lenguas es muy distinto según los países. En general se puede decir que el conocimiento de lenguas extranjeras es más alto en los países del norte de Europa que en los del sur y más alto en los países pequeños, así Holanda o Dinamarca, que en los mayores como Francia o Alemania. Y que el nivel más bajo se observa en el Reino Unido e Irlanda, los países que tienen el inglés como primera lengua. Pero en todo caso el objetivo de que todos los europeos conozcan dos lenguas extranjeras está muy lejos de alcanzarse, solo los habitantes de Luxemburgo son efectivamente trilingües pero no se puede decir que para ellos el alemán y el francés sean lenguas extranjeras.

Los comentarios hechos hasta ahora configuran un panorama extraordinariamente complejo que exige que la construcción de Europa se acompañe de una política lingüística que haga compatible el mantenimiento del pluralismo lingüístico europeo con las mayores necesidades de comunicación y por tanto de disponer de lenguas comunes.

Lenguas oficiales y lenguas de trabajo

Antes de abordar en detalle la política lingüística posible y deseable para la Unión Europea posible conviene hacer una observación previa. En cuanto se plantea este tema inmediatamente las discusiones se centran en la cuestión de cuales deben ser las lenguas oficiales y de trabajo de la Unión. Creo que es necesario dejar claro que cualquiera que sea el valor simbólico que se atribuya a esta cuestión se trata de una cuestión secundaria respecto del problema de fondo de cuales serán las lenguas de los europeos de mañana. Y es oportuno recordar como ha adquirido este valor simbólico.

Aunque el Tratado de Roma solo contemplaba objetivos económicos ya el primer día de su funcionamiento hubo que decidir cuales serian las lenguas de trabajo de sus instituciones. Como es sabido el acuerdo inicial fue que la Unión utilizaría como lenguas de trabajo las lenguas oficiales de cada uno de los Estados miembros. Este principio se ha mantenido a través de sucesivas ampliaciones y actualmente la Unión utiliza once lenguas de trabajo, en condiciones de rigurosa igualdad, al menos en teoría. Un número que se acercará a veinte cuando se efectúen las incorporaciones actualmente en curso.

Resulta evidente que va a ser muy difícil, por no decir imposible, mantener un número tan elevado de lenguas de trabajo pero la posibilidad de su reducción provoca discusiones apasionadas. Están los que creen que reducir el número de las lenguas de trabajo atenta a la misma esencia de la Unión y de sus objetivos. En un extremo opuesto están los que creen que basta con el inglés como lengua de trabajo común. Y entre los dos extremos los que proponen reducir las lenguas de trabajo a tres o a cinco como a máximo. Y probablemente será esta opción la que acabará imponiéndose.

Para disipar las susceptibilidades que esta opción provoca se puede empezar recordando que todas las organizaciones internacionales que renguen una pluralidad de Estados. La ONU, la UNESCO, la OECD, el Consejo de Europa... tienen un número limitado de lenguas de trabajo, cinco en el caso de las dos primeras y dos (francés e inglés), en las restantes. Pero sobre todo hay que tener en cuenta que el reducir el número de las lenguas de trabajo es perfectamente compatible con el hecho de traducir y editar en todas las lenguas oficiales de los países miembros todas las decisiones y resoluciones de los órganos de la Unión, Consejo de ministros, Parlamento y Comisión que tienen efectos legales o administrativos de cualquier tipo. Y es compatible también con la utilización de cualquier lengua europea, oficial o no, en cualquier tipo de texto informativo sobre la Unión y sus actividades.

En este sentido es oportuno recordar el ejemplo del Consejo de Europa que, como acabo de recordar, tiene solo dos lenguas de trabajo, el francés y el inglés, y que en cambio utiliza un gran número de lenguas en sus publicaciones sino que desde sus comienzos ha mantenido una gran actividad en la promoción del conocimiento de otras lenguas promoviendo la aparición y la difusión de una nueva metodología en la enseñanza de lenguas, una actividad que hoy se mantiene con otras iniciativas como el llamado “portafolio lingüístico”. Y no menos importante han sido sus esfuerzos a favor de las lenguas menores de los que el ejemplo más representativo es la “Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias” que ha sido ya ratificada por un buen número de Estados europeos. Todo lo cual demuestra que la reducción del número de lenguas de trabajo no significa necesariamente una opción por las lenguas mayores sino que es perfectamente compatible con la defensa y la promoción del plurilingüismo europeo.

Los retos lingüísticos de la integración europea

Resumiría estos retos en los siguientes puntos:

En el espíritu y en la letra de la construcción europea esta él reforzar la solidaridad entre todos los europeos pero manteniendo al mismo tiempo su pluralidad cultural y lingüística.

En la práctica esto significa lo siguiente

a) Para aumentar la comunicación y la solidaridad entre los europeos es necesario que estos se esfuerzen por conocer y ser capaces de usar otras lenguas además de la primera que han adquirido. Así el primer objetivo de la política lingüística debe ser aumentar el conocimiento y el uso de otras lenguas.

b) La Union debe promover el conocimiento y el uso de otras lenguas pero no puede imponer a los europeos cuales son las lenguas que deben adquirir y usar. Y, como es comprensible, los europeos tenderán a elegir las lenguas que consideren mas útiles lo cual significa que elegirán en primer lugar el inglés pero también otras lenguas de amplia difusión. Para mantener la pluralidad lingüística a la Union le corresponde velar porque también las restantes lenguas, lenguas estatales con menor numero de hablantes y lenguas menores o regionales, puedan ser conocidas y utilizadas

c) A esta pluralidad heredada del pasado las inmigraciones extraeuropeas, cada vez más importantes, están añadiendo otras lenguas que de alguna manera han de ser tenidas en cuenta al mismo tiempo que se facilitan los medios para que los inmigrados adquieran la lengua de los países en los que se instalan.

d) En una situación lingüística compleja el derecho de cada europeo a usar la propia lengua en un espacio común en el que se utilizan distintas lenguas puede generar conflictos que exigen alguno tipo de regulación jurídica.

Conocimiento y enseñanza de las lenguas

El Consejo de Ministros, máxima autoridad de la Unión Europea, ha expresado varias veces su interés por que los europeos de mañana sean capaces de utilizar dos lenguas extranjeras además de su primera lengua lo que demuestra el interés y la preocupación de los gobiernos de los Estados europeos por el tema y al mismo tiempo el deseo de que estos aprendizajes no consagren a una sola lengua como lengua de comunicación entre los europeos. Y en cuanto a la Comisión europea es evidente que ha dedicado una parte importante de su actividad y de su presupuesto a programas relacionados con las lenguas. Algunos de ellos especialmente los dedicados a facilitar intercambios o estancias en el extranjero han tenido un éxito evidente. Sin embargo en conjunto es imposible evitar la impresión de que la labor realizada por la Comisión en el campo de la enseñanza y la adquisición de lenguas es inferior a la llevada a cabo por el Consejo de Europa. Probablemente la razón hay que buscarla en la extremada susceptibilidad de los Estados europeos en materia de educación, los mismos estados que aceptan limitaciones importantes de su soberanía en el campo económico consideran un atentado grave a su soberanía cualquier recomendación precisa en el campo educativo. Por ello la Comisión ha de limitarse a subvencionar iniciativas presentadas por centros escolares de los estados miembros sin promover iniciativas propias. Y resulta utópico pensar que la Comisión se propusiese aunque fuese en plan experimental un modelo de escuela europea en la que la enseñanza se impartiese en distintas lenguas y la historia se explicase desde una perspectiva europea.

Las lenguas en los sistemas informáticos

Aunque como ya queda dicho el tratado de Roma no hacía ninguna referencia a cuestiones lingüísticas pero el hecho de adoptar como lenguas de trabajo cinco lenguas distintas, que hoy se han convertido en once, obligó desde el primer momento a establecer sistemas de traducción y para ello a utilizar la ayuda de los sistemas de traducción automática que entonces se iniciaban, desde aquellos primeros tiempos la Comisión no solo ha utilizado sistemáticamente estos sistemas sino que ha impulsado su desarrollo. Pero pronto quedó claro que para poder incorporar una lengua a estos sistemas era necesario previamente que la lengua dispusiese de análisis gramaticales formalizados y de diccionarios y de bancos de terminología rigurosamente comparables, algo que de entrada solo estaba al alcance de las lenguas más habladas y con mayor tradición lexicográfica.

Simultáneamente con estos desarrollos se ha producido el progreso de la informática en general y de la comunicación a través de internet. Y también es este campo ha quedado claro que para que una lengua pueda ser utilizada en cualquier sistema informático es preciso previamente que existan programas en esta lengua y adaptados a sus peculiaridades. También en este caso el mercado de los posibles usuarios basta para asegurar que estos programas y estas facilidades estarán disponibles en las lenguas mas utilizadas y en primer lugar en inglés mientras que para las lenguas menores o tardarán mucho más en estar disponibles o no lo estarán de ningún modo.

No parece exagerado decir que si en la sociedad moderna el acceso a la escritura es una condición indispensable para la perduración de una lengua en los tiempos que estamos iniciando solo las lenguas que tengan acceso a los sistemas informáticos tienen asegurada la pervivencia

de uso y por tanto su existencia. Y si esto es así para asegurar el mantenimiento de la pluralidad lingüística europea es necesario facilitar este acceso al mayor número posible de lenguas. Y esta debería ser una tarea preferente para la Unión Europea. Al llegar aquí conviene recordar que hace ya mucho tiempo el Parlamento expresó su preocupación sobre este tema. Y que el programa “e-content” se propone explícitamente “para apoyar la producción uso y distribución de los contenidos digitales europeos y para promover la diversidad lingüística y cultural en las redes globales”.

Las minorías lingüísticas

Las consideraciones anteriores a favor de la pluralidad lingüística europea se refieren tanto a las lenguas estatales que tienen un número reducido de hablantes como a las llamadas regionales o menores.

En cuanto a estas últimas el Parlamento Europeo ha manifestado también repetidas veces su preocupación por ellas. Respondiendo a esta preocupación la Comisión Europea subvenciona a un organismo privado para que haga tareas de información sobre estas lenguas: “Committee on lesser used languages”. Y la propia Comisión ha subvencionado algunos informes sobre el estado de estas lenguas, el último el llamado “Mosaic”. Se trata de iniciativas muy modestas lo que se explica por el escaso, por no decir nulo, interés del Consejo de Ministros de la Unión por el tema.

En cualquier caso es evidente que para asegurar la supervivencia de las lenguas no estatales y por tanto de las minorías que las hablan se requiere una protección activa por parte de los Estados en los que existen estas minorías. Y tal como al comienzo he señalado las políticas de los distintos Estados integrados en la Unión Europea son muy distintas.

Como parte de su política lingüística la Unión debería proponer a los Estados miembros asumir esta protección de manera semejante a como lo hace la “Carta de las lenguas” propuesta por el Consejo de Europa y que antes he recordado.

Las lenguas de los inmigrados

Ya he hecho notar que la presencia de inmigrados en Europa constituye un problema social grave y que complica el panorama lingüístico. Actualmente hay en Europa más hablantes de árabe o de turco que de la mayoría de lenguas menores autóctonas o incluso que de ciertas lenguas estatales. El tipo de reivindicaciones que pueden presentar los hablantes de estas lenguas es en cambio totalmente distinto al de las minorías autóctonas que tienen una localización geográfica definida. En el caso de los inmigrados la prioridad es adquirir la lengua del país en la que se establecen, para cuya adquisición necesitan ayudas de distintos tipos y en la medida en que lo deseen oportunidades para que sus hijos conozcan y mantengan la lengua de procedencia.

Igual como lo ha hecho con las lenguas menores el Parlamento Europeo ha demostrado repetidamente su preocupación por la situación de los inmigrados extracomunitarios y por sus problemas lingüísticos pero en cambio la Comisión no ha tomado ninguna iniciativa sobre este tema. También en este caso el silencio de la Comisión es consecuencia directa de la falta de voluntad del Consejo de Ministros. A pesar de la trascendencia que el tema de la inmigración tiene para todos los países europeos los Estados integrados en la Unión han sido incapaces de adoptar una política común en este tema.

A pesar de este silencio es evidente que a la hora de formular una política lingüística de la Unión Europea es necesario incluir este tema.

Libre circulación de las personas

La Unión Europea ha establecido como un principio la libre circulación de los europeos en el interior de la Unión y la posibilidad de establecerse y de trabajar profesionalmente en cualquiera de los países que la constituyen e incluso de participar en las elecciones de los representantes locales. Y aunque esta libertad en la práctica está limitada de muchas maneras por limitaciones que establecen los gobiernos, los colegios profesionales o los sindicatos es un hecho que existe como principio y que en el futuro se utilizará cada vez mas por lo que es lógico formular la pregunta de hasta que punto es lógico exigir para el ejercicio de determinadas actividades profesionales o para votar en unas elecciones el conocimiento de la lengua del país en el que se ejerce la actividad o se celebra la elección. Es un tema que esporádicamente se suscita en la opinión publica y que alguna vez ha llegado hasta el tribunal de justicia de la Comunidad sin que existan unas normas definidas sobre el tema. De manera que es evidente que tarde o temprano habrá que definir estas normas.

Libre circulación de mercancías

Un problema similar se plantea en relación con la libre circulación y comercialización de mercancías en el ámbito de la Union. Las mercancías acostumbran a acompañarse de textos, en el envoltorio del producto (etiqueta) o acompañándolas en los que se describe la composición del productos, su funcionamiento o sus efectos y la manera de utilizarlo. Tales informaciones no solo son útiles sino que, en ciertos casos, su desconocimiento puede tener consecuencias graves para el consumidor, como ocurre con los medicamentos, las substancias peligrosas o los mecanismos cuyo funcionamiento implica riesgos. ¿Hasta que punto se puede exigir que los productos que se comercializan en un país distinto de su país de origen deben incluir información en la lengua del país de distribución de modo que ésta resulte comprensible para los consumidores? También sobre este punto se han producido incidentes e incluso disputas jurídicas y también sobre este punto seria necesario que la Union estableciese normas claras.

La excepción cultural

Entre las mercancías que pueden circular libremente a través de las fronteras las que se difunden a través de los medios audiovisuales (cine, radio, tv), tienen como característica la importancia de sus contenidos verbales. Es evidente que si en un país determinado la mayoría de estos productos utilizan una lengua determinada distinta de la lengua del país ésta sufre una agresión en su uso que puede acabar influyendo en su propia estructura. Y como es sabido algún país, concretamente Francia, ha propuesto limitar la libertad de comercio y se defiende con una "excepción cultural" que permita imponer ciertos limites a la presencia de una lengua extranjera, obviamente el inglés, en los medios audiovisuales. La "excepción cultural" se presenta como una forma de defender el pluralismo europeo y, mas todavía, como una forma defender la cultura europea frente a la norteamericana pero al mismo tiempo entra en conflicto con el principio de la libertad de comercio defendido por la Unión.

Declaración de objetivos lingüísticos

Al llegar al término de estos comentarios parece que se impone una conclusión, de cara al futuro de la integración europeo, y al margen de la cuestión de cuales deben ser las lenguas de trabajo de la Unión parece que sería deseable y conveniente que la Unión formulase explícitamente en una declaración de principios cuales son sus objetivos lingüísticos y cual será la política que se llevará a cabo para alcanzarlos en los distintos ámbitos que he señalado en este comentario.

Linguistic democracy: *language* or *languages* of contact in contemporary Europe

DIANE PONTEROTTO

University of L'Aquila (Italy)

This paper positions itself within the general question of Language Planning and intends to review the emerging problems related to communication in the contemporary era of globalization, with specific attention to the language scenario in Europe and to the consequent problems of language policy facing the EU.

In particular it will discuss two basic orientations in recent language movements: on the one hand, the emphasis on the apparent need for a language of contact, a working language for international communication; and on the other hand, the emphasis on the defense of national languages. The first position argues that rapid international communication requires a universal medium, or at least a global auxiliary language, which many people believe should be English. The second position argues that the diversity of languages, as part of our human heritage (biological, psychological, social, historical and cultural) is to be safeguarded, especially in view of the tendency towards language death, which has historically afflicted the so-called "smaller" languages, and in view of the existence of hundreds of official languages spoken in Europe. Moreover, the "standardisation" vs. "multilingualism" dichotomy is interpreted in some areas to be a political issue, a kind of "imperialism vs. nationalism" question, with relative problems relating to all spheres of contemporary society: economic, social, educational, etc.

The study assumes a political stance of linguistic democracy and will support the view that *plurilingualism* is the solution to the problems of communication in a globalized Europe. As a corollary discussion, since the keynote position of the EU language policy for the year 2001 was *linguistic diversity*, the paper will try to pinpoint some nodal aspects of the difficulty of applying this concept to the European context.

Preliminary remarks

As an introduction to this discussion, let us take a step back in history to two moments of imperialistic presumption that endangered the languages and literacy of peoples. The first is the motivation given by Bishop Diego de Landa in about 1570 for burning the books of the Maya people in the Yucatan of South America:

These people also used certain characters or letters with which they wrote in their books their ancient matters and their sciences, and with them and figures and some signs on the figures they understood their matters and explained and taught about them. We found a great number of books of these their letters, and because they contained nothing but superstition and the devil's falsehoods, we burnt them all, which touched them to a wondrous degree and grieved them.¹

The second is the declaration found in the well-noted document by Thomas B. Macaulay, *Minute on Education*, 1835 arguing for education in English rather than Sanskrit for the peoples of India.

The claims of our own language it is hardly necessary to recapitulate. It stands pre-eminent even among the languages of the West...It may safely be said that the literature now extant in that language is of greater value than all the literature which three hundred years ago was extant in all the languages of the world together.²

The Problem

As central to this discussion addressed to you as applied psycholinguists, I would like to focus your attention on the question of "language death", that is on the risk of extinction facing many languages worldwide. "Death occurs when one language replaces another over its entirely functional range, and parents no longer transmit the language to their children"(Nettle and Romaine, 2002, p. 7). The cause of language death is multiple and generally speaking, strictly related to the economic survival of communities. "When communities cannot thrive, their languages are in danger. When languages lose their speakers, they die "(Nettle and Romaine, 2002, p. 6). What is even more worrisome is the fact that cultures die along with their languages. In the words again of Nettle and Romaine (2002, p. 7), "Language death is symptomatic of cultural death: a way of life, disappears with the death of a language." Moreover there exists the concomitant risk that cultures and languages will disappear without leaving a trace for historical records, because no one has considered their languages worthy of maintenance.

In 1987 the Permanent International Committee of Linguists (CIPL) dedicated its international meeting to the theme "Endangered Languages" and formalized a document in its concluding ceremony with a call to linguists, to language policy makers and especially to UNESCO to halt

¹ Reported in the 1985 edition of *Relación de las cosas de Yucatan*, ca. 1750, ed. Miguel Rivera, Madrid: Historia 16, p. 148.

² The manuscript can be found on the following website: <http://english.cla.umn.edu/Faculty/Raley/research/englstud.html>.

the phenomenon of language death by supporting the respect, consecration and diffusion of all languages especially the so-called “smaller languages”. The call was partially successful resulting in the formation of the UNESCO MOST program for the protection of language rights, with particular emphasis on the rights of minority groups³. Within the framework of the Council of Europe, the European Union and the Organization for Security and Cooperation of Europe, the rights of persons belonging to regional and minority groups and relative provisions relating to language rights have been addressed in many multilateral treaties and conventions. One of the most pertinent is the European Charter for Regional and Minority Languages (1992).

Of course European policy on language rights integrate national constitutions or constitutional acts as noted by Ferdinand de Varennes in 1996 in his study entitled *Language, Minorities, and Human Rights*.⁴ However the recent changes in the political and economic spheres of the globalized world have managed to accelerate the risk of language death and, in fact, many new languages have been added to the endangered species list. This situation has been continually monitored by the linguist Stephen Wurm to whose documentation we can add the recent books both by Crystal (2000), Dixon (1998), Nettle (2000) and by Nettle and Romaine (2002). In their recent volume interestingly entitled *Vanishing Voices: the extinction of the world's languages*, Nettle and Romaine repeat the call for action with regard to the threat of extinction facing many languages. As they note, every two weeks a language dies, meaning that in the next century half of the current 6000 languages will disappear.⁵ As Ostler (2001) emphasizes the death of two languages every month is a significant loss for the human race.

Endangered languages in Europe

Although most of the endangered languages are third world languages, the risk of extinction faces many languages also in Europe. Since this fact is often underrated, it is time to focus attention on the extent of the phenomenon in Europe. For a statistical update on the situation of language death in Europe, see the work of Tapani Salminen in the web sites dedicated to the problem.⁶ As an example we can cite the fact that the last speaker of Cornish, Dolly Penreath, died in 1977 and the last speaker of Manx (Isle of Wight), Ned Maddrell, died in 1974 (see Nettle and Romaine, 2002).

³ Available at <http://www.unesco.org/most/ln2int.htm>

⁴ It is interesting to note that from that study emerges the fact that several European countries, members or candidates for membership in the EU, are listed as not having at all constitutional provisions protecting linguistic rights (and they are the Czech Republic, Denmark, Iceland, Latvia, the Netherlands, San Marino, the United Kingdom). Interestingly, neither do the USA or Australia.

⁵ Some examples of the languages which have recently disappeared due to the death of their last speaker are Cornish, Manx (Isle of Man), Mmbabaram (North Queensland, Australia), Ubykh (Northwestern Caucasus), Catawba Sioux (USA), and Cupeno (Pala, California). At great risk are the Aboriginal languages of Australia but also the Celtic languages (Irish, Scottish, Gaelic, Welsh and Breton).

⁶ See the link in <http://www.helsinki.fi/tsalmin/endangered.html>

The formation of a new economic, political and governmental entity like that of Europe, implying the search on the part of many nations for common ground, is not free of complexity and contradictions. The European Union is openly committed to “linguistic diversity” as a key element in Europe’s cultural heritage. Consequently, it would be implicitly against the dominance of English or against any practice that created cultural barriers and endangered the lesser-used languages. In many of its declarations and provisions, it has fostered the respect of language rights and of linguistic pluralism. As examples we can cite European declarations and conventions relevant to linguistic rights like the *Charter of Paris for a New Europe*⁷ or programs of action like the project, *2001 European Year of languages*,⁸ which has sponsored conferences all over Europe.

According to many scholars, however, the need itself for cross-national negotiation and communication leads inevitably to the recognition of English as the European contact language, a fact feared by some to threaten multilingualism, to undermine diversity and to sanction the hegemony of British and American culture. Evidence of this fear is manifest in many contexts. To cite one of them, we can refer to the petition, available on the web in the many official languages of the European Union, of ECRCLE (the European Committee for the Respect of Cultures and Languages in Europe), whose aim is a “humanist and multilingual Europe, rich of its cultural diversity” and which accuses the EU in a way of giving only lip service to the claim of “respect of languages”. Its document recites as follows:

*Linguistic pluralism and diversity are not obstacles to the free circulation of men, ideas, goods and services, as would like to suggest some objective allies, consciously or not, of the dominant language and culture. Indeed standardization and hegemony are the obstacles to the free blossoming of individuals, societies and the information economy, the main source of tomorrow’s jobs. On the contrary respect for languages is the last hope for Europe to get closer to the citizens, an objective always claimed and almost never put into practice. The Union must therefore give up privileging the language of one group.*⁹

Thus, according to some critics, current EU policy claims to be neutral and to encourage multilingualism, and does so partially as in the projects and treaties dedicated to questions of diversity and multilingualism. Nonetheless, there remains a great risk that English continues to

⁷ The Charter of Paris for a New Europe, adopted by the Organization for Security and Co-operation in Europe at a Summit Meeting of heads of State or Government of participating States in Paris on 21 November 1990. The text reads as follows:

We affirm that the ethnic cultural linguistic and religious identity of national minorities will be protected and that persons belonging to national minorities have the right freely to express, preserve and develop identity without any discrimination and in full equality before the law.

Information on political provisions concerning linguistic rights can be found in <http://www.unesco.org>

⁸ Information on European Union and initiatives concerning languages in Europe can be found in the following web site, http://europa.eu.int/comm/educatin/languages/lang/european_languages.html

⁹ <http://web.inter.nl.net/users/Paul.Treanor/eulang.html>

grow as a contact-language in EU communications policy. At most, plurilingualism in the European context often turns out to be interpreted as the national language, a second language (English), and then hopefully, one or two more other languages. I would call this (in analogy to the controversy raging in America, the so-called English-Only Ideology) — the English-First ideology.

The EU then faces a serious problem. On the one hand it embraces the cause of **diversity**— of pluralism and democracy, calling for a multilingual Europe and a forceful defense of minority rights. On the other hand it supports theories and practices of **cohesion**, advancing the claim for a common European culture. If cohesion implies the need for a single linguistic medium for all Europeans, then a kind of lingua franca, a working language or a language of contact, which would facilitate communication, negotiation, organization would be in order. This often leads to the unquestioned assumption that the language of contact can only be English. Since English is the most widely spoken language, the language of research and science, of commerce and technology, of worldwide communications, in short, de facto the “global language”, its adoption for inter-European communications would perhaps accelerate the difficult road to cohesion of the new Europe.

The problem with Global English

It is generally acknowledged that the use of the English language worldwide is conveying a universal status to it, a fact which has determined the expression “Global English”. Just what is Global English, however? From the research by Rita Raley,¹⁰ we can identify four basic interpretations of the term:

1) As evident in the existence of projects and publications like the British Council’s English 2000 Project”, the electronic publication “The Global English Newsletter” and numerous, recent studies on the role of English (see for example Crystal 2000 or Wallraff 2000), the term is intended literally as the adoption of English as the global language.

2) A second interpretation is represented by the position put forward by David Crystal (1997). According to this perspective, the need for a common language is not in contradiction with the need for maintenance of local languages. In this view, English can have a double function. On the one hand, it can serve as an international medium of communication, a worldwide standardized code, but on the other, it can also take the form of “New Englishes,” as different varieties of English derived from its use by local cultures. Obviously this “global plus local” interpretation of the role of English posits nonetheless the English language as the universal medium of communication.

3) A third interpretation is related to power formations in the world today and sees “Global English” as the linguistic face of imperialism (see Phillipson 1992), often as a form of economic and even political hegemony through the imposition of a dominant language.

¹⁰ Raley, Rita. What is Global English?, <http://english.cla.umn.edu/Faculty/Raley/research/englstud.html>

4) A fourth interpretation sees Global English as a kind of user-friendly “*technese*” universally comprehensible to everyone, not necessarily related to questions of culture, history and literacy and needed for the rapid diffusion and easy access to the world wide web of Internet communications. Raley gives as an example the advertisement of a Lotus software package claimed to be “widely available in Global English from U.S.”. In fact, recent trends in globalized communications and economics have resulted in an increase in the presence and importance of the English language. The web entered the world first in English and only after became multilingual, and notwithstanding, still today, according to statistics reported recently in a CNN web page, almost two thirds of the world’s Web traffic comes from the U.S. Japan is second, with 7 percent, followed by Germany with 5 percent. Spanish language Web sites, one of the fastest growing Internet segments, make up less than 2 percent. As the CNN journalist (Flynn 2000) remarked:

Even though the number of Web users from outside the US is expected to grow faster than that of Americans, most of what you find on the Web is American. Some countries find that threatening.

In a similar vein, a columnist of *The Economist* writes:

IT IS everywhere. Some 380m people speak it as their first language and perhaps two-thirds as many again as their second. A billion are learning it, about a third of the world’s population are in some sense exposed to it and by 2050, it is predicted, half the world will be more or less proficient in it. It is the language of globalization—of international business, politics and diplomacy. It is the language of computers and the Internet. You’ll see it on posters in Cote d’Ivoire, you’ll hear it in pop songs in Tokyo, you’ll read it in official documents in Phnom Penh. Deutsche Welle broadcasts in it. Bjork, an Icelander, sings in it. French business schools teach in it. It is the medium of expression in cabinet meetings in Bolivia. Truly, the tongue spoken back in the 1300s only by the “low people” of England, as Robert of Gloucester put it at the time, has come a long way. It is now the global language.

Furthermore, most economic organizations: banks, companies, stock markets, transnational corporations conduct their business in English. Both governmental and non-governmental international organizations do likewise. English is the working language of The World Bank, the International Monetary Fund, the North American Free Trade Area, to name only a few. Job markets therefore increasingly require English language skills, thereby determining the formation of an Anglophone labor market. Universities consequently find themselves in Western and especially now in Eastern Europe with a high demand for English language instruction for all areas of higher education.

One senses in all discussions on this topic a fear of a new kind of cultural imperialism enacted by an ominous NET having its own culture and language, a cyber culture and a cyber language. Moreover, given its invasion into the home and workplace, and the consequent tendency to foster homogenization and globalization, the NET potentially and over-powerfully influences cultural practices and communication strategies.

Thus, due to the obvious interrelationship between language and culture, this omnipresence of the English language is not without its risks. As expressed by Barton (1944, p. 6, and cited in Watson 1999, p. 5):

As English spreads across the world, British and American concepts of literacy get exported in the same way as other goods and services are being exported, harmonized, standardized; and in particular, it is Western school practices which are becoming more dominant within societies and across societies, Inevitably, this process is eclipsing minority languages, creoles and dialects as the economic dominance and the influence of US culture spreads.

Many critics feel therefore that since the U.S. exerts a hegemony over mass media, a situation accelerated and consolidated by the recent emergence of the world wide web, it inevitably heavily influences the shaping of cultural practices and social traditions, thereby threatening the survival of regional identities and linguistic differences.

Obviously this impasse must somehow be overcome if we are to establish principles both of cohesion and diversity in this new Europe of ours. As commented by Buttigieg (1999, p. 56):

I do not know the way out of this impasse. I do know, however, that there are two approaches or lines of thinking that are debilitating, if not paralyzing, and that they must be dispelled to make possible an intelligent analysis of the phenomenon of global English. They are (1) the notion that the teaching/acquisition of English is a culturally and politically neutral endeavor; and (2) that the spread of global English and its effects can be understood and analyzed as just another instance of colonial or imperial power emanating from a center and subjugating the periphery, and that therefore one must attempt to recuperate one's own "original" (that is, untainted by foreign influences).

Cohesion versus diversity in the new Europe

If the two main objectives of the European Union are cohesion on the one hand and diversity on the other, then this double task is seen by some critics to be a source of potential conflict, as "tensions that emanate from European Union (EU) commitments to cohesion and social solidarity,

and the heterogeneity that characterizes the Union's human geographies." (Graham and Hart, 1999, p. 259). The Treaty of Amsterdam envisages convergence objectives for the European Union, which should be "focused on the attainment of a cohesive and inclusive society based on solidarity, as well as diversity". They clarify that:

... the sentiments expressed in the Treaty clearly invoke the nature of belonging, the strategic and positional concept of cultural identity, and the ways in which people engage culturally with their systems of governance and empowerment through territorial structures which, inevitably, are constructed realities.

On the other hand, Graham and Hart note that the European Commission, in the form of DG XVI – "arguably conceptualizes diversity as regional, and primarily economic, heterogeneity although, again, its conceptualization of the meaning of 'region' is less than transparent, the cause, according to them, of "what many have interpreted as "irreconcilable forces" (1999, p. 359).

So the problem emerges as how to reconcile cohesion and diversity. In order to move in this direction, perhaps some theoretical constraints must be counteracted. First of all, we could adopt as a starting point the kind of perspective found in the First Report on Economic and Social Cohesion, which states that: "Cohesion and diversity are not conflicting objectives, but can be mutually reinforcing" (Commission of the European Communities (CEC), 1996, p. 15, cited in Graham and Hart 1999, p. 259). To operationalize that perspective however, three constraining positions should be overcome, — those that I refer to as: 1.the deficit position, 2.the One-code position, 3.the English-first position.

Overcome the deficit position

This refers to the kind of "deficit" ideology associated with positions emphasizing the "minority" quality of many communities and their languages, implying that they are "missing" something that majority cultures and languages have, and that this situation must be remedied by legislation that "protects" them. Just exactly what is minor about Irish or Franco-Provençal or Ladino? On the other hand, what is needed is a sense of the equality of all languages and cultures and a conviction that it is "otherness" itself which is an asset for humanity, and should be erected to the status of primary and sine-qua-non condition for human, social and political interaction. It is true that language offers a sense of "heritage", of one's own history and identity. However, it is equally true and extremely important to remember that languages offer a channel for the understanding and the development of **other languages** — and therefore represent the source of language contact, of language change, of language growth.

Overcome the One-code position

The One-code position would group all those thinkers who insist on the need for a single, universally viable code of communication¹¹. Perhaps this position can be overcome by foreseeing a change of perspective from a previously argued polarized theoretical framework,— *for or against* homogenization, *for or against* a single communication code — to a more careful interpretation and possible redefinition of the concept “language of contact”. In other words from a “plurilingualistic” point of view, there is no reason why we cannot envisage the term “language of contact” in the plural — as *languageS of contact*. Practically speaking, in order to avoid giving simply lip service to the concept of linguistic diversity and plurality, certain concrete steps must be taken to activate, from a political and institutional stance but also, more generally, from a social and communicative point of view, the adoption of many languages in Europe as medium of political, social and commercial negotiation.

Overcome the English-First position

It is obvious that plurilingualism cannot mean English for all and then any other language you add on to it. This is not plurilingualism but the establishment of the dominance of English. This implies that the citizens of Europe should be willing and open to the learning and speaking of many languages, an objective launched and financed by the European Commission but often misunderstood and badly applied in local contexts.¹²

A shift of Perspective

Thus a first step in the right direction is to return to the concept of multiculturalism and to understand the nature of diversity. An identifiable Europe can only be built on a representation of diversity conceptualized along a multitude of axes of differentiation: geographic, ethnic, religious, including the intersection of multiple variables like age, gender and dialect, accepted in its dynamic and variable quality, i.e. as subject to constant change. Perhaps we can see in the following comment by Nettle and Romaine (2000, p. 173) a pertinent conclusion to what has been argued in this paper:

“Preserving linguistic diversity does not mean that language repertoires and cultures must remain unchanged. It is obvious that more and more people will require a knowledge of English and the

¹¹ I presume that most proponents of a one-code theory are motivated by convictions related to better communication and inter-group understanding. I shall not even comment on positions, which have obviously an economic motivation such as that of transnational media magnate Rupert Murdoch, who claimed in an interview on Australian radio that multilingualism is divisive and monolingualism (read: English) is cohesive (cited in Nettle and Romaine 2002, p. 19).

¹² I have noted announcements of conferences dedicated to “plurilingualism” and financed by various EU projects, in which the language of the proceedings was English. Even more disappointing is the fact that the papers were prevalently dedicated the teaching, learning and diffusion of the English language.

other world languages as they seek to tap into the exciting and profitable serves that the global economy offers. This need not necessarily conflict with the maintenance of diversity. Languages have coexisted in complimentary fashion since time immemorial. Furthermore bi- or multilingualism supplies the advantage of a strong local identity and a global communication network at almost no cost since children's capacity for spontaneous language learning is endless (Nettle and Romaine, 2000, p. 173).

As a conclusion however I would like to add the following. While it goes without saying that the support of linguistic diversity can prevent cultural and political hegemony in any form, it is also undeniable that the linguistic life of many social groups will depend on democracy in its broadest sense, that is, in its essentially political representation and economical manifestation. Adopting another disciplinary perspective, and assuming a basically ecological stance, we can remember that languages and economies co-evolve under the constraints of human geography and that there is a complex yet intricate link between economic performance and linguistic use. It has been noted that it is the economic incentives and possibilities made available to people that determine the choice of language. People respond to economic incentives not only in a strictly monetary sense but also with attitudes and reactions, which determine social, cultural and linguistic choices. So there is little evidence that language choice and use in any country can be effectively manipulated or that language planning can be in any way successful.¹³ Ultimately, the solution is political. It will be equal opportunity in all spheres, along with respect of difference and the tenacious defense of civil and human rights, which will determine the survival of peoples, their cultures and their languages.

REFERENCES

- Barton, D. 1994. Globalisation and diversification: two opposing influences on local literacies. *Language and Education*, 8:1/29, 3-7.
- Buttigieg, J. A. 1999. Teaching English and developing a critical knowledge of the global. *Boundary 2*, 26: 2, 45-57.
- Coady, M. R. 2002. Attitudes toward bilingualism in Ireland. *Bilingual Research Journal*. 25, 1/2, 39-58.
- Crystal, D. 1998. *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Crystal, D. 2002. *Language Death*. Cambridge, Cambridge University Press.
- De Varennes, F. 1996. *Language, Minorities, and Human Rights*. The Hague, Kluwer Law International.
- Dixon, R. M.W. 1998. *The Rise and Fall of Languages*. Cambridge, Cambridge University Press.

¹³ An interesting illustration of this fact is the comment of an Irish girl, reported in Coady (2001, p. 50) who discusses the effort in the Irish Republic to introduce education in the medium of the Irish rather than English: "When you got to France, people speak French; in Spain people speak Spanish; in Italy people speak Italian, and in Germany, they speak German. But here in Ireland, people speak mostly English, and Irish is useless."

- Flynn, M. K. 2000. Nations fear English language dominance on Net. <http://www.cnn.com>, January 12, 2000. htm
- Graham, B.; Hart, M. 1999. Cohesion and diversity in the European Union: Irreconcilable forces? *Regional Studies*, 33:3, 259-268.
- Nettle, D. 2000. Linguistic fragmentation and the wealth of nations: The Fishman-Pool hypothesis reexamined. *Economic Development and Cultural Change*, 48: 2, 335-348.
- Nettle, D.; Romaine, S. 2002. *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford, Oxford University Press.
- Ostler, N. 2001. Endangered languages — lost worlds. *Contemporary Review*. 279:631, 349-355.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- Waltraff, B. 2000. What global language? *The Atlantic Monthly*, 286:5, 52-61.
- Watson, K. 1999. Language, power, development and geopolitical changes: conflicting pressures facing plurilingual societies. *Compare*, 29:1, 5-22.
- . 2001. Christmas Special: A world empire by other means - The Triumph of English: The English Language, *The Economist*, 361:8253, 29-34.

Diversité linguistique et médiation culturelle dans les entretiens médecin-patient¹

STEFANIA STAME
Université de Bologne (Italie)

1.0. Le médiateur culturel

Depuis les années 1990 en Italie, mais surtout dans la Région de l'Emilia Romagna, plusieurs centres ont été créés dans le but de satisfaire les différentes exigences d'accueil, d'insertion et d'assistance sanitaire de la récente vague migratoire. Elles sont nombreuses les migrantes qui s'adressent à ces centres : des usagères provenant de différents pays, des pays Nord-Africains, du Ghana et du Nigeria, de la Chine, du Pakistan et, plus récemment, de l'Europe Centrale. Dans les centres d'accueil, dès leur début, a commencé à se rendre nécessaire et à s'imposer la figure d'un médiateur ayant le rôle de mettre en relation deux différents systèmes linguistiques, communicatifs, culturels et représentationnels différents lors des entretiens entre professionnels et femmes étrangères.

L'objet de cette étude se concentre, plus précisément, sur les dysfonctionnements communicatifs — au niveau de la compréhension et au niveau relationnel — entre femme migrante et médecin lors des entretiens qui se déroulent auprès des Centres d'accueil. Il s'agit donc d'un thème circonscrit qui se situe dans le contexte plus général des études sur l'asymétrie dans l'interaction entre médecin et patient.

1.1. Des différentes représentations mentales

Dans les entretiens entre les médecins et les patients étrangers, la barrière linguistique n'est pas le seul obstacle qui empêche les interlocuteurs de partager un terrain commun et une bonne communication. Tout comme dans les entretiens entre locuteurs parlant la même langue, les difficultés relèvent du fait que les connaissances spécialisées et les stratégies discursives des médecins ne sont presque jamais partagées par les patients. Le discours médical — on le sait bien à partir des premières études des années 80 (cf. Stame 1997) — se présente comme un type de discours de spécialisation, visant à des buts institutionnels et structuré selon une représentation

¹ L'équipe de l'Université de Bologne, que j'ai dirigée, a conduit cette recherche lors du projet CEE "Exclusion et Dialogue" (contract n° SOE-CT98-2052) comprenant six équipes de cinq différents pays européens. Le projet général a été coordonné par le prof. Jean Vivier de l'Université de Caen.

des connaissances organisée à partir de scénarios spécifiques. Ce type de discours implique l'usage d'un certain lexique, de formules et de tournures syntactiques figées qui ont des effets parfois inattendus sur la compréhension réciproque. Au niveau de l'interaction exolingue, les effets du discours médical sur le patient deviennent évidemment encore plus imprévisibles.

Dans ce contexte, notre recherche a mis l'accent sur le rôle et sur les stratégies communicatives d'intermédiation du troisième interlocuteur de l'entretien — le médiateur culturel — qui, dans notre hypothèse, a été considéré comme la composante de l'interaction ayant la fonction de faciliter la construction d'un terrain commun entre deux univers de référenciation et celle de réduire, en même temps, l'asymétrie, ou bien, la distance relationnelle entre médecin et patiente.

Je voudrais d'abord citer, à titre d'exemple, cet extrait proposé par Cecilia Fredericks en 1998 (cité par Meyer 2001), concernant l'interaction entre un docteur (Doc) et une patiente Cantonnaise, intermédiée par une auxiliaire paramédicale bilingue (A):

Doc she can loose weight a little bit also because I
 think she can be a little overweight

A *the doctor asks you to reduce your food intake not to not to eat so much**

(*en italique : trad. littérale du cantonnaïs)

Dans la transposition de la médiatrice les mots *weight* et *overweight* employés par le médecin ne figurent jamais. Il s'agit — peut-être — d'une reformulation ayant surtout une fonction relationnelle de minimisation car, dans la culture chinoise, ces deux termes pourraient être considérés comme non polis et menaçants, dans le sens de Goffman (1967). Ou bien, dans une optique plus cognitive, le lien inférenciel entre 'obésité' et 'maladie' — un lien qui fait partie du sens de l'énoncé du docteur occidental — ne se relie pas à la même représentation mentale en chinois : en d'autres termes, ce lien inférenciel n'est pas immédiat dans la culture chinoise. Donc, par le biais d'une reformulation qui présente le sens de l'énoncé selon une perspective différente, l'infirmière permet à la patiente de produire l'inférence nécessaire à la compréhension de la prescription du médecin. Cet exemple met bien en lumière — à mon avis — la responsabilité de l'interprète/médiateur dans l'interaction, et le fait que son rôle n'est pas purement instrumental.

2.0. Médiation et stratégies communicatives

Nos premiers enregistrements et nos observations au sujet de l'interaction à trois médecin-patient-médiateur ont commencé en 1999 ; ils portaient sur des entretiens qui se déroulaient auprès d'un des «Centres de Consultation Médicale pour les Femmes migrantes» de la ville de Bologne. Ensuite, en 2000 et en 2001, la récolte du corpus nécessaire à notre recherche a été effectuée auprès d'un centre du même genre à Sassuolo, Modène (le «Consultorio familiare de l'Area funzionale Salute Donna»). À Bologne, ainsi qu'à Sassuolo, il s'agit de centres où les patientes étrangères (parfois des sans - papiers) accèdent directement, sans passer par les structures sanitaires nationales de base (Cavagni, Masellis 2000; Caccialupi 2001). Des médecins (généralistes ou spécialistes) exercent leur profession par l'intermédiation d'un interprète non professionnel, recruté et formé comme médiateur culturel. Dans les deux Centres, le médiateur/médiatrice est toujours présent à partir du moment de l'accueil qui, souvent, n'est pas conduit par un médecin mais par une assistante paramédicale.

D'une part, le manque de savoir spécialisé chez la patiente et, d'autre part, la mise en mots d'un parcours anamnestique chez le professionnel qui doit encadrer le but et le sens de la demande de la patiente, sont interprétés par une médiatrice, qui assume ainsi un rôle d'interface entre deux systèmes communicatifs et représentationnels en relation. Nous avons d'abord différencié les trois interlocuteurs, par rapport à leurs rôles et à leurs buts dans l'entretien, de la façon suivante:

- le médecin (ou le professionnel paramédical) : en tant que dépositaire d'un savoir spécialisé, il est l'interlocuteur chargé de représenter l'institution, le Centre ; il est censé être en mesure de résoudre, plus ou moins partiellement, le problème que la demande de la patiente lui pose;

- la patiente: sa requête concerne un problème de santé — son problème — dont elle ne connaît que les symptômes. Elle s'attend à une réponse de la part du professionnel et du centre qui ont la fonction d'améliorer son état;

- la médiatrice: un trait d'union entre ces deux différents rôles et représentations.

Cependant, après une première macro-analyse des transcriptions de notre corpus, on a tout de suite vu que les fonctions et les objectifs de la médiatrice allaient bien au delà de la simple mise en relation entre les deux interlocuteurs par le biais d'une traduction/transposition, dans la mesure où elle réélaborait la représentation de l'intervention médicale (ou paramédicale) et de l'entretien, et en même temps, elle réélaborait la représentation de la requête de la patiente par rapport à ses propres buts.

Les deux exemples suivants, extraits de notre corpus, mettent en lumière le fait que la médiatrice semble souvent jouer plusieurs rôles à la fois. Dans le premier extrait, la médiatrice (M) a l'air de se substituer à l'assistante (A), en prenant elle-même des initiatives: dans une série de tours enchâssés (9-16), elle pose des questions, elle essaye de spécifier la nature des symptômes, dans le but d'améliorer la représentation des connaissances utiles à l'A. Du même coup elle se substitue à la patiente (P) dans la mesure où elle offre à l'A une réponse convainquante à une question précise.

De façon plus détaillée: tour 5: la M se substitue à la P répondant directement à l'A; tour 11: la M coupe la parole à la P, elle abrège le récit de la P, pour aller vite au noyau de la question, surtout en faveur de l'A. Tout compte fait, dans ce premier extrait, le travail de négociation de la M plaide surtout en faveur de l'A. Nous proposons, à droite, une transposition du dialogue en français; les répliques produites en arabe, en italique, ont été traduites en italien et en français.

Extrait 1

En revanche, dans ce deuxième exemple, la M plaide pour la P. Elle adopte une stratégie de négociation par rapport à l'A, qui a comme finalité celle d'obtenir non pas seulement une prescription routinière, mais quelque chose en plus en faveur de la P (voire ce que la P souhaitait dès le début de l'entretien, une échographie).

En même temps, ce travail de négociation de la M plaide aussi en faveur de l'institution, car elle en démontre toute l'efficacité dans la prise en charge des attentes de la P. De façon plus analytique: l'usage du verbe à la première personne du pluriel (tours 32 et 33), un *noi/nous* qui a la fonction de souligner l'*alliance* entre la M et l'institution ; un *noi/nous* qu'on pourrait rendre en français par un *on*.

1 A si accomodi	asseyez-vous
2 P buongiorno	bonjour
3 M qui qui	ici ici
4 A è la prima volta che viene da noi	c'est la première fois que vous venez chez nous
5 M è la prima volta che viene	c'est la première fois qu'elle vient
6 P no non è	non c'est pas
7 M no è già stata qui tante volte	non elle est déjà venue plusieurs fois
8 A bene e oggi è tornata per quale motivo	bon alors aujourd'hui vous êtes revenue pour quelle raison
9 M oggi qual è il motivo della richiesta di visita medica	aujourd'hui quel est la raison de votre demande de consultation
10 P sono venuta l'anno scorso poi sono andata in Cina a vedere questo/ cioè questa volta sono venuta perché ci sono dei problemi	je suis venue l'année dernière puis je suis allée en Chine pour voir ce qui/bien cette fois je suis venue parce qu'il y a des problèmes
11 M che c'è questa volta perché è tornata	qu'est-ce qu'il y a maintenant pourquoi vous êtes revenue
12 P ho problemi con l'urina	j'ai des problèmes avec l'urine
13 M sente dolore che cosa	vous avez mal ou quoi
14 P ho prurito	ça me démange
15 M ha dolore o prurito	vous avez mal ou ça vous démange
16 P ho prurito non ho dolore	ça me démange je n'ai pas mal
17 M dice che è venuta perché ha problemi nell'urinare dice che sente un po' di prurito quando urina	elle dit qu'elle est venue parce qu'elle a des problèmes quand elle urine elle dit qu'elle a un peu de démangeaisons quand elle urine

Extrait 2

Ces deux exemples devraient donc montrer que la M ne constitue pas un simple trait-d'union entre deux points, dans un espace linéaire. Par les mouvements relationnels qu'elle déclenche, en plaidant la cause de l'un et de l'autre interlocuteur, la M contribue à contrebalancer les déséquilibres et les disproportions dans l'interaction selon une perspective triangulaire. Dans cette optique « trilogique » (Kerbrat-Orecchioni 1995), la M joue un rôle qui est en quelque sorte celui d'un contrepoids, ou bien celui d'un pivot sur lequel tourne le triangle.

2.1. Passages de blocs thématiques et enchâssements

C'est à partir d'un premier découpage en séquences de chaque entretien, par rapport à ses contenus (Blocs Thématiques = BTs), que nous avons pu d'abord constater que la M intervient très souvent de façon très autonome, s'adressant à la P ou bien au professionnel.

Dans plusieurs BTs, et dans plusieurs passages d'un BT à l'autre, la M montre d'avoir appris une sorte de « scénario » mental d'entretien anamnestique, un scénario qu'elle partage avec le médecin (MDC). Cela lui permet souvent, surtout dans les BTs d'ouverture de l'entretien, de se substituer au MDC ; elle en transpose le scénario institutionnel dans un code qui est plus proche

27 A	allora oggi quindi è venuta da noi per fare una visita per fare/ gli esami cosa voleva fare	bon alors aujourd'hui vous êtes venue chez nous pour une consultation ou pour faire des tests ou quoi
28 M	oggi vuole vedere il medico	aujourd'hui elle veut voir un médecin
29 P	<i>vorrei fare un'ecografia</i>	<i>je voudrais faire une échographie</i>
30 M	si per un controllo/ magari se si può fare anche un'ecografia	oui pour un contrôle/ on pourrait aussi faire une échographie peut-être
31 A	ho capito/ allora noi qui abbiamo la ginecologa che fa le visite gli esami/ del sangue e:::/ ma le ecografie no/ che si fanno normalmente in gravidanza/ perché / per vedere se tutto va bene no/ le ecografie le facciamo in un altro posto	d'accord/alors ici nous avons la gynéco qui fait les visites les tests/ du sang et:::/ mais les échographies non/ celles qu'on fait généralement pendant la grossesse/ parce que/ pour voir si tout va bien/ les échographies on ne les fait pas ici on les fait ailleurs
32 M	<i>qui controlliamo le donne /incinta/ gli esami del sangue e:::/ e le ecografie le abbiamo ma in un altro posto questo tipo di esami</i>	<i>ici nous suivons les femmes enceintes/ les tests du sang et:::/ et les échographies nous les avons mais ailleurs pas ici ce type de test</i>
33 P	<i>si può comunque fare il controllo e l'altra cosa</i>	<i>on peut toujours faire le contrôle et l'autre chose</i>
34 M	chiede se si può fare la richiesta qualcosa per l'ecografia/ la possiamo fare	Elle demande si on peut quand même lui prescrire l'échographie/on peut le faire

du cadre de référenciation de la P. Cette substitution a aussi un effet de raccourcissement de la distance relationnelle.

Par rapport au MDC, le but principal de ce genre d'initiatives de la M semble être celui — tout à fait coopératif — de lui offrir une représentation globale de la situation de la P, du point de vue sanitaire et social.

Les initiatives autonomes de la M donnent lieu, comme nous avons déjà pu l'observer, à des séries enchâssées de tours de parole en succession, qui se déroulent uniquement entre deux des trois interlocuteurs : le mécanisme de l'alternance à trois est interrompu en faveur d'une interaction qui exclut l'un ou l'autre des deux interlocuteurs. L'occurrence de ces décalages nous a permis d'envisager, même sur un plan quantitatif, une dynamique de l'asymétrie par rapport au jeu des déplacements des participants dans les axes relationnels de l'interaction à trois.

Les enchâssements à deux qui se passent entre la M et le MDC sont un peu plus nombreux que ceux qui s'adressent à la P : il ne s'agit pas nécessairement d'une véritable « coalition » (Kerbrat-Orecchioni 1995) entre les deux professionnels visant à exclure l'autre locuteur : même si leur effet pragmatique est celui d'une sorte d'éloignement relationnel par rapport à la P, leur fonction principale est celle de négocier le sens d'un énoncé et celle d'établir un cadre de référenciation commun. En outre, dans ces séquences « à sens unique », la M propose souvent à son interlocuteur des questions, des explications et des précisions qui n'ont pas été demandées. Ces interventions sont adressées tantôt au docteur tantôt à la P. Le but de ces « ajouts » est celui de compléter, pour l'interlocuteur mais aussi pour soi-même, la représentation mentale du discours de l'autre afin d'en améliorer la compréhension chez l'un ou l'autre des deux interlocuteurs.

Les séquences enchâssées qui se déroulent entre la M et la P portent aussi sur des sujets concernant la vie privée de la P (que le docteur "n'a pas le droit" de partager). Ces digressions sont marquées par une fonction de rapprochement relationnel ; sur le plan interactif, leur effet est une coalition qui exclut le MDC. Les contributions communicatives de la M se présentent comme marquées par une fonction relationnelle de rapprochement surtout dans les BTs de clôture ; c'est là qu'elle se détache de la façon la plus autonome par rapport aux routines de clôture adoptées par le docteur. C'est un peu comme si, à ce moment-là, elle s'arrogeait le droit de rattrapper, même d'afficher, un rapport exclusif avec la P.

Les stratégies de récapitulation ne se présentent presque jamais comme une re proposition des sujets déjà explicités par le MDC (prescriptions, formules de politesse) : les dernières répliques de la M ont dans la plupart des cas la fonction pragmatique de rassurer et de recommander, et elles sont marquées par la répétition. Le niveau relationnel est souvent celui, tout à fait affectif, de la complicité, qui caractérise le rapport mère-fille, et il est renforcé par des marques linguistiques d'appartenance.

Les initiatives autonomes de la M se présentent parfois comme des interruptions : il n'est pas rare qu'elle coupe le tour, mais non pas la parole, de la P qui garde le silence pour chercher une idée, un mot, ou bien une sorte de plan pour ses énoncés. Tout comme les achèvements des énoncés, ces interruptions/suggestions semblent avoir une sorte de finalité de coopération et de rapprochement relationnel. Effectuées à la place, et en faveur, du MDC, ces interruptions renforcent en même temps l'asymétrie de l'interaction, soulignant le droit de celui qui a le titre pour anticiper la pensée/parole de l'autre. Ce dernier aspect, d'une certaine façon, rapproche la fonction de ce genre d'interruption de celle de la correction.

On sait bien que la valeur de transgression de l'interruption varie par rapport aux différentes cultures et que dans une culture méditerranéenne les interruptions sont beaucoup mieux tolérées que dans les cultures anglo-saxonnes (Zorzi Calò 1990). Toutefois, de temps en temps, la M ne semble même pas respecter le «Point de Relief Transitionnel», c'est-à-dire là où un locuteur envisage la fin du tour de son interlocuteur qui s'approche (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974, p. 705). Même si l'infraction est mitigée par une sorte d'«urgence psychologique» ou de «cause de force majeure» (Bazzanella 1994, p. 202), il arrive que la M coupe la parole aussi au MDC. Il s'agit d'une infraction par rapport aux règles conversationnelles de l'entretien et à son statut institutionnel. Le but de ces interruptions est peut-être celui d'abrèger les temps en sa propre faveur (à cause des limites de sa mémoire de travail) ou bien en faveur de la P (pour lui faciliter la compréhension, ou lui passer le tour de parole).

J'ai voulu signaler la fonction de ces transgressions, car elles aussi mettent bien en lumière le rôle actif de la M. Elles pourraient être considérées comme des tentatives de coordination — comme l'a suggéré Wadensjö (1998) — ou bien, dirais-je même plus, des indices d'enchaînement de l'interaction à trois. En outre, ces initiatives autonomes sont généralement acceptées de bon gré par le docteur et ne semblent pas être assumées comme de véritables infractions. Peut-être à cause du fait qu'elles témoignent, en tout cas, du sentiment de responsabilité, à la fois communicative et institutionnelle, de la M dans l'entretien.

A côté de ce genre d'interventions, plus ou moins autonomes, par lesquelles la M modifie, pour ainsi dire, l'équilibre du dialogue au niveau de son organisation, il faut prendre en considération les transformations, le «surplus» qu'elles apportent au niveau du discours, en particulier par le biais de la pratique de la reformulation.

3.0. La reformulation

De façon générale, la reformulation a été considérée comme une stratégie communicative privilégiée dans les entretiens médicaux, dont la fonction principale serait celle d'atténuer les dysfonctions qui empêchent d'atteindre les objectifs de chaque entretien, voire de construire un terrain commun de référenciation. Ce qui devrait aboutir, tout compte fait, à un degré adéquat de «compliance» (au niveau cognitif) et à un bon degré de satisfaction, au niveau de la relation entre les trois partenaires.

Dans la reformulation, les transformations des énoncés vont souvent dans le sens d'une «expansion» (telle que des ajouts de mots, d'explications, d'exemples) concernant les répliques de l'un ou de l'autre interlocuteur. Mais nous pouvons aussi trouver des stratégies pour ainsi dire opposées, telles que la «condensation», l'«omission» (ou l'«effacement»). Cette activité de reformulation comprend donc une réélaboration de la représentation des contenus informatifs des énoncés, mais aussi une reconstruction des intentions communicatives des deux interlocuteurs.

3.1. Boucles de corrections

L'une des fonctions spécifiques, parmi les plus importantes, qui caractérisent la pratique de la reformulation dans les entretiens que nous avons analysés semble être la fonction de correction. Plus en détail, cette stratégie fonctionnelle tend à se montrer structurée en séquence en terme de «boucles de correction», selon le schéma suivant: formulation initiale, contrôle, reformulation (Vivier 1998).

Dans le corpus analysé on a relevé l'occurrence de nombreuses boucles de ce type, où ne sont engagés que deux des trois interlocuteurs: MDC et P, M et P, MDC et M. Voici la transcription d'un exemple, extrait de notre corpus, qui ne concerne que deux des trois partenaires:

Extrait 3

VIII

M95: la dottoressa ha scritto la richiesta // te la da' adesso e tu la tieni con te e quando torni il cinque di settembre hai già la richiesta/ poi vieni qui o viene tuo marito/ prendi l'appuntamento e fai il prelievo così l'undici hai già la risposta e me la porti

P 96: vado subito a prendere l'appuntamento

M97: no/ quando torni prendi l'appuntamento e fai il prelievo/ perche' adesso non abbiamo il calendario di settembre// se tu non hai ancora la risposta per l'undici non e' un problema /cosi' pero' ce l'avrai quando vai a partorire // hai capito bene

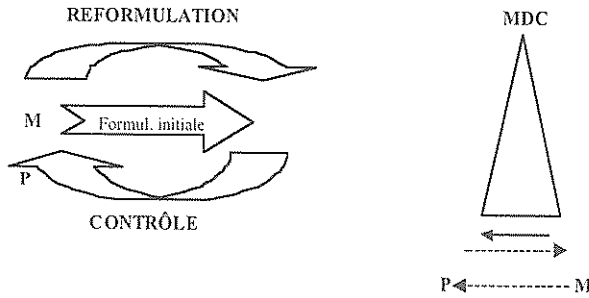
(transposition en français)

M le docteur a écrit la prescription // elle va te la donner et tu la gardes et quand tu reviens le cinq septembre tu as déjà la prescription/ puis tu viens ou tu envoies ton mari/ tu prends rendez-vous et tu fais le prélèvement comme ça pour le onze tu as déjà la réponse et tu me l'apportes

P je vais tout de suite prendre le rendez-vous

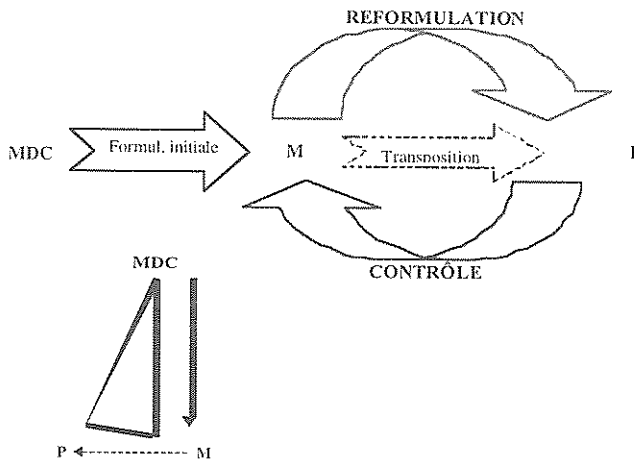
M non/ le rendez-vous tu le prends quand tu reviens et que tu fais le prélèvement/ tu vois maintenant nous n'avons pas le planning de septembre// si tu n'as pas la réponse pour le onze c'est pas un problème/ mais au moins tu l'auras pour l'accouchement// c'est clair

Le schéma du triangle interactif, que nous proposons à droite ci-dessous, ne signale que les mouvements de rapprochement et coalition entre la M et la P et l'exclusion du MDC dans cette séquence. Le schéma de gauche, en revanche, propose une modélisation de la boucle de correction par rapport à l'articulation circulaire des mouvements fonctionnels qui composent ce dialogue:

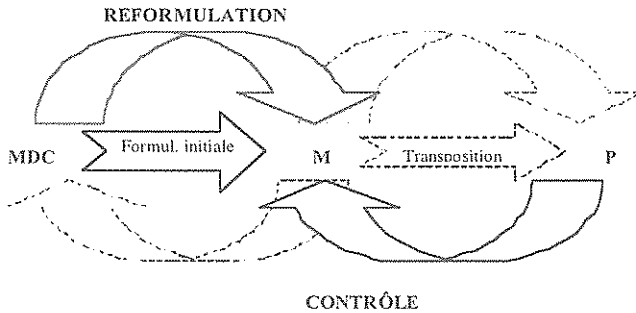


Nous avons pu également observer dans notre corpus d'autres variations par rapport au premier type de boucle de correction, des variations qui engagent à la fois les trois participants à l'entretien. A cause de l'insertion de la M, les boucles se compliquent — pour ainsi dire, se redoublent — par rapport au schéma «à trois temps» de Vivier. Nous avons ainsi avancé comme hypothèse que de ces modifications de la boucle devraient découler des effets pragmatiques par rapport aux dynamiques relationnelles de l'entretien.

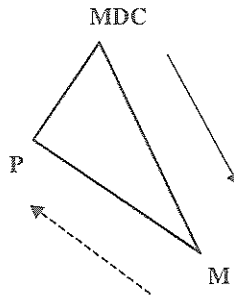
Le modèle de dialogue que nous avons considéré comme le premier type de variation s'articule selon une forme de «redoublement simple». Dans ce cas-ci, très proche à la boucle de correction 'classique', les initiatives de contrôle et reformulation tournent autour de la transposition de M: elles ne regardent que la M et la P, excluant le MDC qui s'est limitée à produire la formulation initiale:



Nous avons aussi observé plusieurs passages « trilogiques » qui présentent un deuxième type de variation, s'organisant de façon plus complexe par rapport à la première, où la M s'introduit entre les deux interlocuteurs. Le modèle de ce type de variation montre que les différentes répliques redoublant la boucle se succèdent selon la séquence circulaire suivante: 1) MDC: formulation initiale; 2) transposition de la M à la P; 3) réplique de contrôle de la P; 4) réplique de contrôle de la M adressée au MDC; 5) reformulation du MDC en faveur de la M; 6) reformulation de la M en faveur de la P:



Le redoublement de la boucle concerne les répliques de contrôle et de reformulation; ce mouvement tourne autour de la M, grâce à laquelle se réalise le rapprochement entre la P et le MDC. Une visualisation de ce genre d'interaction selon le, plus simple, schéma triangulaire se limite à signaler que la médiatrice est le point 'commun', sur lequel les deux autres interlocuteurs convergent:



4.0. En guise de conclusion

Les décalages et les mouvements que nous avons observés mettent en relief — à mon avis — la complexité de l'interaction à trois et l'importance des initiatives des médiatrices culturelles dans cette dynamique. Un rôle actif, celui de cet interlocuteur dans l'entretien, qui relève en même temps du niveau de l'activité discursive et du niveau de la coordination et de l'organisation du dialogue.

Dans l'optique de la recherche fondamentale, cette analyse qui porte sur des types d'interaction, pour ainsi dire, de spécialité, pour ce qui est de leurs composantes contextuelles et

de leurs objectifs, nous a permis de mieux cerner des aspects et des mécanismes qui relèvent du fonctionnement et de l'organisation générale du dialogue.

Quant à l'autre finalité de cette recherche, celle de l'application sur le terrain, une partie de notre corpus a été l'objet d'une analyse commune avec les professionnels, en particulier les médiatrices culturelles concernées dans les entretiens, lors des ateliers qui font partie de leurs cours de formation permanente. D'une part, ce retour d'information a été vécu comme une valorisation de leur travail pratique, il a suscité un travail critique de débat qui est en train de continuer. D'autre part, il serait quand même trop optimiste de dire que les professionnels ont été toujours en mesure de s'approprier des résultats de cette analyse — et de ses instruments — pour les transférer dans leur pratique vécue. En d'autres termes, si ce travail commun n'a pas toujours abouti à l'acquisition d'une véritable compétence métacognitive, nous pouvons affirmer que cette pratique commune de feed-back a entraîné au moins une prise de conscience du fonctionnement/dysfonctionnement communicatif et interactionnel vécus au cours des entretiens avec les patientes. L'enjeu en vaut la peine.

REPÈRES

- Bazzanella, C., 1994. *Le facce del parlare*. Firenze, La Nuova Italia.
- Brunori, L., Tombolini, F. (eds). 2001. *Stranieri fuori, stranieri dentro* Milano, FrancoAngeli.
- Caccialupi, M. G. 2001. Donne che aiutano donne. Esperienze e riflessioni di un consultorio per donne e bambini. In L. Brunori L., F. Tombolini (eds.) *Stranieri fuori, stranieri dentro* Milano, FrancoAngeli, 96-100.
- Cavagni, G., Masellis, G. (eds). 2000. *La salute della donna e del bambino in una società multietnica. Confronto tra culture*. Modena, Agenzia Formativa USL.
- Contento, S. 1997. Fallimenti comunicativi nell'interazione medico-paziente. In C. Alvisi, A. Borromei, G. Chierigatti eds. *La malattia come errore di comunicazione*. Bologna, Editrice Universitaria lo Scarabeo, 49-56.
- Frankel, R. M. 1984. From sentence to sequence: understanding the medical encounter through micro-interactional analysis. *Discourse Processes*, 7, 135-170.
- Frankel, R.M. 1990. Talking in interviews: a dispreference for patient-initiated questions in physician-patient encounters. In G. Psathas (ed). *Interaction competence*. Washington, America University Press.
- Fredericks, C. 1998. *Using non-professional interpreters in a multiethnic primary care clinic*. Dissertation, University of Malaysia, Malaysia.
- Giles, H., Wiemann, J. M. 1991. *Miscommunication and problematic talks*. Newbury Park, Sage.
- Goffman, E. 1967. *Interaction ritual*. Garden City, Doubleday.
- Kerbrat-Orecchioni, C.; Plantin, C. 1995. *Le Trilogue*. Lyon, PUL.
- Labov, W. Fanschel, D. 1977. *Therapeutic Discourse*. New York, Academic Press.
- Lacoste, M. 1981. The old woman and the doctor. A contribution to the analysis of unequal exchanges. *Journal of Pragmatics*, 5, 169-180.
- Ley, P. 1977. Psychological studies on doctor-patient communication. In S. Rachman (ed). *Contributions to Medical Psychology*, Vol. 1. Oxford, Pergamon.
- Ley, P. 1988. *Communicating with patients*. London, Croom Helm.
- Meyer, B. 2001. How untrained interpreters handle medical terms. In I. Mason. (ed). *Triadic Exchanges: studies in dialogue interpreting*. Manchester, St Jerome Publishing, 87-105.
- Moja, E., Vegni, E. 2000. *La visita medica centrata sul paziente*. Milano, Raffaello Cortina.

- Sacks, H.; Schegloff, E.; Jefferson, G. 1974. A Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 4, 696-735.
- Stame, S. 1997a. Pragmatica della comunicazione medico-paziente. In C. Alvisi, A. Borromei, G. Chierigatti (eds). *La malattia come errore di comunicazione*. Bologna Editrice Universitaria lo Scarabeo, 41-49
- Stame, S. 1997b. Relational distance and common ground in doctor-patient communication. In M. G. Pinto, J. Veloso, B. Maia (eds). *Proceedings of the 5th ISAPL International Congress*. Porto, FLUP, 93-105.
- Stame, S., Contento, S. 1997c. L'interazione medico-paziente : una prospettiva conversazionale. In M. W. Battacchi, P.E. Ricci-Bitti, G. Trombini (eds). *Le ragioni della psicologia. Saggi in onore di Renzo Canestrari*. Milano, Franco Angeli, 283-293.
- ten Have, P. 1991. Talk and institution: A reconsideration of the "Asymetry" of doctor-patient interaction. In D. Boden, D. H. Zimmermann (eds). *Talk and social structure*. Cambridge, Polity Press.
- ten Have, P.; Heritage, J. 1992. *Talk at work*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vivier, J. 1998. Fonctionnement et dysfonctionnement de dialogues plurilocuteurs. *Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines*, 9.
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as interaction*. New York, Addison Wesley Longman Inc.
- West, C. 1984. *Routine complications : Troubles in talk between doctors and patients*. Bloomington, Indiana University Press.
- West, C.; Frankel, L.M. 1991. Miscommunication in Medicine. In N. Coupland N., H. Giles, J. M. Wiemann (eds). *Miscommunication and problematic talk*. Newbury Park, Sage.
- Zorzi Calò, D. 1990. *Parlare insieme. La co-produzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese*. Bologna, CLUEB.

Quatre petites études de cas sur la place des nouveaux moyens de communication en France

ANDRÉE TABOURET-KELLER

Université Louis Pasteur Strasbourg (France)

Introduction

Les investigations que j'ai menées et dont je vais exposer les résultats m'ont conduite à préciser quatre termes dont je m'aperçois qu'ils sont le plus souvent implicites dans la formulation du thème de notre colloque. Présents au coeur de nos débats, il s'agit de *culture* et *multiculturel* d'une part et d'autre part de *communication* et *information*; par ailleurs, l'expression de *nouveaux moyens de communication* est à préciser elle aussi; je vais présenter ces différents termes dans la première partie de mon exposé.

Dans la seconde partie, quatre petites enquêtes sont présentées. Elles concernent: 1. l'emploi et la promotion des nouveaux médias dans le cadre des organisations internationales du Conseil de l'Europe; 2. l'emploi fait par des jeunes gens des réseaux de l'Internet dans le *point-information-jeunesse* de la Maison des services publics de la localité de l'Argentière-la-Bessée (Département des Hautes Alpes); 3. les échanges des élèves-ingénieurs de l'Ecole Centrale de Paris avec d'autres pays, en Europe et ailleurs, et l'incidence des médias; 4. l'emploi fait dans un groupe d'ingénieurs à la retraite issus de la même Ecole. En conclusion, j'aborderai la question de savoir si les réalités de l'Europe multiculturelle sont servies ou bien menacées par les nouveaux moyens de communication.

Des définitions indispensables

Culture et pluriculturel

La notion de *culture* est hautement polysémique: plus de 200 définitions lui sont affectées (Grawitz, 2001). Un fond commun peut en être dégagé qui met en évidence trois grandes propriétés présentes dans chaque culture: 1. des modalités de reconnaissance de la réalité largement façonnées par le mode de vie, l'environnement, la connaissance de l'univers proche et du monde; 2. la langue elle-même dans la mesure où une expression, mot ou proposition, est autre chose qu'un système d'étiquettes dont chacune correspondrait à un objet (Saussure, 1976, p. 98), la réalité discursive inhérente à chaque langue possède ainsi des qualités propres à celles-ci; 3.

l'activité langagière elle-même qui à la fois met en oeuvre et témoigne des normes qui la régissent, elles sont plus ou moins contraignantes, selon les interlocuteurs, leur statut social (rôle et fonction), leurs manières de langage (Prieur, 1996) et selon l'objet abordé.

L'expression *pluriculturel* n'implique quant à elle rien de plus que la co-existence de populations de cultures différentes, soit dans des espaces géographiquement différents, soit dans le même espace.

Communication et information

Les définitions du terme *communication* sont moins dispersées que celles de culture et leur commun dénominateur est évident: il tient dans le fait qu'une communication s'établit dans le cadre d'une relation, d'un échange, d'une liaison, d'un rapport ; les termes peuvent différer mais l'idée persiste d'un émetteur et d'un récepteur, c'est-à-dire de deux termes qui définissent le cadre de la communication; ils peuvent être aussi bien des sujets humains parlants ou des objets techniques, la diversité de l'événement communication tient à la grande diversité des émetteurs et récepteurs possibles, et des canaux qui les relie.

La définition de l'*information* est d'abord technique: elle concerne le message en tant que tel, c'est-à-dire en tant qu'événement physique. Actuellement une définition aussi restrictive n'a cours que dans le cadre technique; en réalité, la notion d'information a colonisé le langage courant, comme synonyme de renseignements, enquête, investigation, avis, donnée.

L'expression de *nouveaux moyens de communication* est employée de manière concurrente au terme de média avec lequel il se confond. Média apparaît en 1965 comme abréviation de l'expression dans l'anglais américain de *mass media*, moyen de communication de masse: il s'agit de moyen de diffusion, de distribution ou de transmission de signaux porteurs de messages écrits, sonores, visuels (presse, cinéma, radiodiffusion, télédiffusion, vidéographie, télédistribution, télématique, télécommunication, etc.).

Quatre petites enquêtes

Deux de ces enquêtes ont trait au fonctionnement de deux institutions : une super-institution de gouvernance internationale – le Conseil de l'Europe – et une institution éducative nationale française de formation d'ingénieurs – l'École Centrale de Paris. Les deux autres enquêtes sont chacune particulières, l'une concerne un groupe d'utilisateurs jeunes d'une cybermaison dans une petite localité, l'autre, par contraste, un groupe d'utilisateurs d'un certain âge. Les jeunes utilisateurs de la cybermaison ne sont pas propriétaires de l'ordinateur dont ils se servent, ils ne payent pas l'accès à «la toile»; les utilisateurs âgés, par contre, sont chacun propriétaire de son ordinateur et ont choisi d'être abonnés à un accès aux réseaux d'information électroniques. Il ne s'agit donc pas seulement de deux groupes d'âge opposés mais également de deux groupes socio-économiques différenciés.

I. Deux études de cas d'institutions

1. *Le Conseil de l'Europe et ses institutions*. Les données présentées sont tirées de la dernière édition du *World Book – International Organizations 2001* (par la suite *WB*), elles concernent les activités de l'année 1999.

Il convient de distinguer l'emploi régulier des médias, omniprésents dans le fonctionnement des institutions européennes de la promotion de tels médias dans le cadre d'un projet lié à l'un des 26 grands chapitres d'intervention du Conseil. Par exemple, le chapitre *Human rights* (*WB*, p. 159), qui comprend trois sous-chapitres concernant la Cour européenne des droits de l'homme, le Comité européen de prévention de la torture et de traitements ou punitions inhumains ou dégradants, le caractère social européen (*European social character*: il s'agit de la protection des droits économiques et sociaux, comme par exemple la prohibition de l'emploi d'enfants, la non-discrimination devant l'emploi, le droit à des conditions de travail décentes, etc.), ne contient aucune mention des médias en tant que tel mais il est évident qu'en stipulant qu'il est recommandé d'encourager l'éducation et de fournir l'information sur la question des droits de l'homme, l'emploi des médias va de soi. Un exemple de l'emploi massif des médias se trouve, par exemple, dans le chapitre intitulé *Population et migration* qui mentionne la production d'un annuaire statistique international du développement démographique dans 46 Etats européens (*WB*, p. 160). Il est évident que sans les médias une telle entreprise ne serait guère possible.

L'emploi des médias pour des actions spécifiques est mentionné dans les chapitres suivants:

Médias et la communication (*WB*, pp. 159-160) : sont citées les activités du CDMM (*Steering Committee on the mass media*), elles incluent l'impact des nouvelles technologies de communication sur les droits de l'homme et sur les valeurs démocratiques ;

Matières légales (*WB*, p. 161): l'information sur les législations étrangères est citée parmi les tâches à poursuivre, par ailleurs le maintien d'un site Web est défini par la Commission comme moyen pour développer la démocratie. La coopération transfrontalière occupe une large place dans le chapitre mais elle met au premier plan la rencontre entre représentants de communautés locales; la préparation de telles rencontres, l'information préalable relèvent du courrier électronique;

Education, culture et héritage (*WB*, pp. 161-162): sont mentionnées l'existence d'un réseau sur la reconnaissance académique et la mobilité (*ENIC: European network of national information centers*), des enquêtes sur les politiques culturelles nationales, et la création d'une unité de recherche et de développement pour l'amélioration de la circulation de l'information dans ce domaine. De manière plus précise, sont mentionnées la préparation de manuels pour le développement de la publication électronique, et la computérisation des Archives du Komintern, à Moscou, visant en particulier la communication directe, du dialogue donc, entre les représentants des cultures en question.

2. *Echanges des élèves-ingénieurs de l'Ecole Centrale de Paris avec d'autres pays, en Europe et ailleurs, et incidence des médias*.

Il s'agit d'un des grands établissements publics de formation d'ingénieurs qui compte actuellement trois autres grands pôles, Nantes, Lyon, Lille. Je me suis intéressée au réseau T.I.M.E.

(*Top Industrial Managers for Europe*) qui vise à promouvoir l'obtention d'un double diplôme; «ce programme de double diplôme fonctionne avec les pays industrialisés de l'Europe continentale. D'autres accords de double diplôme viennent d'être signés avec d'autres zones géographiques, comme la Chine continentale et le Brésil» (*L'InterGroupe*, p. 10-11). Par ailleurs, chaque école a mis en place son propre réseau avec «le système éducatif anglo-saxon comme le Canada, la Grande-Bretagne, le Japon et les Etats-Unis» (*L'InterGroupe*, p. 10). L'ensemble du réseau *Time* s'appuie sur une fédération entre écoles ou universités de 15 pays européens; 67 accords bilatéraux concernant les quatre écoles fonctionnent actuellement avec 37 universités étrangères, réparties dans 15 pays européens.

Le dernier numéro du magazine des Associations d'ingénieurs des quatre écoles (*L'Inter Groupe Centrale*, <http://www.centraliens.net/>, 2001) titre à ce propos *TIME, des ingénieurs biculturels*. Que signifie cette étiquette ? Le flux annuel de diplômés est de 1200 ingénieurs, en 2000, 170 étudiants ont obtenu des doubles diplômes *Time* (*L'InterGroupe*, p. 11). Tous les élèves font le tronc commun qui couvre les deux premières années en France ; deux langues étrangères y sont obligatoires, à choisir parmi neuf à Lille, Lyon et Paris, et sept à Nantes. Les études à l'étranger se substituent à la troisième année d'enseignement de l'Ecole centrale, leur durée étant spécifique de l'institution étrangère partenaire, les étudiants qui partent vont améliorer leurs connaissances de la langue locale étrangère sur le tas. – Le cas de l'Ecole Centrale de Paris n'est de loin pas isolé, d'autres pôles de formation d'ingénieurs font également appel à des formations complémentaires à l'étranger et à des échanges (Bae, 2000).

Tout comme pour le Conseil de l'Europe, les médias sont essentiels à la mise en place et au fonctionnement de tels réseaux, mais tout comme pour les accords européens, l'information est distincte de la communication interpersonnelle qui reste indispensable à la prise de décision finale et surtout à la formation des étudiants en tant que telle.

II. Deux études de cas de consommateurs particuliers

3. Jeunes gens et réseaux électroniques

Le département des Hautes-Alpes constitue le nord de la région PACA (Provence-Alpes, Côtes d'Azur), il est limitrophe de l'Italie. Sa population globale dépasse 100.000 personnes, la proportion d'immigrants est d'environ 5%. Le canton dont je vais parler est celui de l'Argentière-la-Bessée, agglomération qui compte en l'an 2001, 2332 habitants dont 282 sont d'origine étrangère, soit 12% environ, proportion en voie de diminution à cause de l'accès à la nationalité française qui est elle en voie d'augmentation. Les jeunes gens âgés de moins de 25 ans représentent environ un tiers de la population, dans ce groupe d'âge la proportion d'enfants d'immigrés est plus forte que celle des enfants d'origine strictement locale. La municipalité de l'Argentière a ouvert une maison de services publics dans le «but de permettre à toute la population du canton d'entrer en relation avec un grand nombre de services publics ou parapublics selon leurs besoins» (2001, Maison des services publics).

Cette maison propose un accueil et des informations de premier niveau, ainsi qu'une assistance dans les démarches administratives; elle souhaite assurer un service de proximité pour lutter contre l'enclavement et la désertification de la zone. Elle comprend en particulier un service appelé «cybermaison» qui offre l'accès gratuit aux sites WEB et au courrier électronique.

En 2001, le site a fait l'objet de 3803 visites, les services d'Internet ont été consultés par 1795 hommes et 2332 femmes. Les utilisateurs sont âgés entre 10 et 40 ans: 2582 ont plus de 25 ans, 1581 moins de 25 ans. Les plus âgés cherchent généralement des adresses de voyage, les plus jeunes, surtout les moins de 20 ans recherchent les *chat* (du verbe anglais *to chat*, causer, babiller, mais aussi du substantif *chat*, causerie), c'est-à-dire des possibilités de discussion en direct sur Internet (par exemple, <http://chat.voila.fr>) où ils peuvent être en relation avec un seul interlocuteur ou bien avec ce qui s'appelle en terme technique un salon, c'est-à-dire un groupe de personnes. L'inscription dans le service *chat* peut se faire sous n'importe quel nom, le plus souvent c'est sous un pseudonyme. Les noms choisis sont du genre *Zaza*, *1 fille de 12 ans*, *1 mec de Marseille*.

On peut se rendre compte de l'importance d'un tel site quand on sait que sur les 3803 visites au *net* 2616 vont à un site *chat* et 2484 au site *voilà.fr*. Cela veut dire qu'un certain nombre d'utilisateurs entretiennent des relations suivies avec un ou plusieurs autres inscrits. L'anonymat des visiteurs de la cybermaison est respecté, il n'y a donc pas de statistiques plus précises, il n'est malheureusement pas possible de vérifier l'appartenance linguistique d'origine des utilisateurs. J'ai pu vérifier en m'inscrivant moi-même qu'aucun des messages n'était dans une autre langue que le français, un français écrit, et non pas oral, français ayant subi de profondes transformations. Voici des exemples: «rien Bip je voulais ke vous cosiez c tout», «c des bêtises Romantik lover elle a dit n»importe quoi trinity», «c pas vrai, c pas possible ça».

4. Un groupe d'ingénieurs à la retraite

Ingénieurs de profession, la plupart d'entre eux bénéficient aujourd'hui de généreuses retraites ; en moyenne, leur âge se situe entre 70 et 78 ans. Le questionnaire d'une enquête, intitulée *Web 48* et menée dans le cadre de l'Association des Centraliens, a été adressé à 219 personnes dont 96 ont répondu, soit 44% dont seuls 27% se disent intéressées par les nouvelles méthodes de communication.

Les raisons pour lesquelles ces personnes ont acheté un ordinateur ou bien envisagent d'en acquérir un, sont, dans l'ordre d'importance: «Pour ne pas mourir idiot!», «Pour ne pas être ridicule vis-à-vis de mes enfants» et surtout «... de mes petits enfants!» – A quels emplois ces outils informatiques servent-ils? Surtout à l'échange d'e-mail (avec la difficulté qu'il faut consulter tous les matins son courrier, les fax paraissent plus faciles d'emploi car l'on dispose immédiatement d'un support-papier), accessoirement à jouer au bridge ou aux échecs, assez peu à la documentation. Pour la petite minorité qui maintient des activités professionnelles ou de responsabilités associatives, la facilité d'accès à des bases de données, au publipostage, à des statistiques diverses est mentionnée.

Questions en guise de conclusions

Certes, ces quatre petites études de cas posent-elles plus de questions qu'elles n'apportent de réponses. Ces questions peuvent être portées à leur crédit. Voyons d'abord ce qu'elles mettent en lumière.

Ce qui est mis en lumière

Les quatre enquêtes illustrent la fonction dominante: l'accès transformé à une information et à un mode de communication indisponible auparavant, où aujourd'hui le temps et la distance n'offrent plus d'obstacle.

Par leur disparité, elles mettent également en lumière la grande variété des utilisateurs et conduisent à la nécessité de faire une première distinction, entre usagers institutionnels et usagers privés. Les institutions privilégient l'information quand il s'agit de préparer des projets qui visent à leur fonctionnement (comités, traités, recommandations, etc.), à l'organisation de rencontres qui restent indispensables à la discussion, au dialogue, et, finalement, à l'adoption des textes institutionnels. Les usagers privés privilégient le contact qui pour rester virtuel n'en est pas moins une possibilité d'expression personnelle. On a pu observer que le phénomène des *chats*, déjà bien étudié aux Etats-Unis, aboutit à deux résultats: le périmètre des interlocuteurs a tendance à se restreindre d'un espace géographiquement étendu à un espace géographiquement plus proche, dans un certain nombre de cas, les communications virtuelles aboutissent à des rendez-vous effectifs et à la formation de groupes.

Apparaît aussi la nécessité de distinguer entre la disponibilité de l'information rendue possible par la puissance des mémoires des machines, et son utilisation pour laquelle la compétence de l'utilisateur privé et isolé peut s'avérer des plus limitées, en particulier sa compétence culturelle – qu'est-ce qui le prépare à visiter un musée et à en tirer du plaisir? à fréquenter les rayons d'une bibliothèque virtuelle quand il n'a pas appris à se servir de la connaissance livresque?

Pour traiter de la masse des informations, les institutions sont susceptibles de mettre en oeuvre des programmes de traitement électronique des données fournies, par exemple, par une base de données. La disproportion entre le capital des informations disponibles et la capacité de leur utilisation a été illustrée par l'attaque sur le World Trade Center du 11 septembre 2001, il semble que les informations qui auraient pu donner l'alerte étaient bel et bien disponibles mais elles ne l'étaient pas ouvertement, encore fallait-il les chercher et les trouver.

Nos enquêtes montrent l'énorme impact que ces médias peuvent avoir sur le fonctionnement des institutions légales, tant au niveau national qu'international. Ils conditionnent – l'attaque du World Trade Center en est un exemple – le fonctionnement d'organisations qui échappent au fonctionnement des Etats, que ce soit des réseaux ouverts comme le réseau ATTAC où se débat une alternative à la mondialisation libérale, ou des organisations fermées comme celles des traffics clandestins et mafieux, ou d'Al Quaida.

Questions en suspens

Les effets à moyen et à long terme restent du domaine des hypothèses, voire des suppositions. Voici quelques exemples.

L'existence des banques de données et d'une «bibliothèque mondiale», pose crûment le problème de la langue d'accès à la documentation. Un double problème: dans quelle(s) langue(s) peut-on accéder à la documentation au moyen de ce qu'on appelle les moteurs de recherche mais aussi quelle(s) langue(s) écrites faut-il maîtriser pour pouvoir bénéficier des connaissances mises à disposition. On le voit, l'accessibilité n'entraîne pas nécessairement la possibilité d'une

mise à profit des connaissances. A l'heure actuelle, le problème de la langue de même que celui de la compétence culturelle restent entiers. Pour utiliser les ressources offerts par les nouveaux médias, il faut, bien entendu, être motivé par leur exploitation, sachant que cette motivation est elle-même largement tributaire d'une curiosité culturelle qui inclut le maniement des médias.

Quelle est la portée de l'anonymat ? L'écran rend la rencontre virtuelle. Certes, la photo va très bientôt pouvoir être jointe au message, elle introduira un indice de réalité mais ne réduira que fort peu le caractère virtuel de l'échange. Elle posera sans doute de manière plus sévère encore la question de savoir ce que l'on a à se dire, sans doute aussi dans quelle langue le dire. En fait, l'écrire ! Reste le style de chacun, il faudrait vérifier dans quelle mesure les messages portent le témoignage d'une tour personnelle de l'écriture. Dans les *chat* apparaissent des choix lexicaux inédits. Il n'est guère possible aujourd'hui d'évaluer à plus long terme les effets sur la langue, de son emploi hors norme dans les *chat*. Liberté certes – pas d'orthographe, pas de censure – mais quelles peuvent être les conséquences de cette absence de contraintes ? Elles viennent s'ajouter aux conséquences de l'anonymat qui déconnecte le dit de la personne.

Il est indispensable de suivre des effets de l'introduction des nouveaux médias dans l'éducation scolaire de même qu'évaluer leur incidence dans le cours de la vie familiale. En France, on compte plus de dix millions de consoles de jeu vidéo (le marché mondial de ces jeux dépasse le marché mondial du cinéma), la télévision ne tient dorénavant plus la première place dans les loisirs, on ne compte par contre que 17% des foyers dotés d'un ordinateur (Belot & Lauer, 2000 ; Fraissard, 2001). Le pouvoir que représente le contrôle économique et politique de la production et de la diffusion des nouveaux médias et de leurs dérivés reste par ailleurs difficile à cerner.

Le colloque international lors duquel la communication que l'on vient de lire a été faite, posait la question de la « diversité culturelle et (des) nouveaux moyens de communication dans une Europe pluriculturelle ». De manière idéale, certes, les nouveaux médias offrent des possibilités de solidarité incomparablement étendues (solidarités pour le meilleur et pour le pire, faut-il ajouter). L'on peut cependant se poser la question de savoir si la singularisation et l'individualisation de leur accès et de leur usage ne viennent pas contrebalancer les ouvertures possibles, la pluriculturalité reste en l'occurrence plus un espoir qu'une réalité.

De manière plus générale, on retrouve à propos des nouveaux médias ce que Walter Benjamin avait remarqué dans son étude de 1936 sur « L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée » : « A de grands intervalles dans l'histoire, se transforme en même temps que leur mode d'existence le mode de perception des sociétés humaines » (2000, p. 269). La complexité des processus liés à la pénétration des nouveaux moyens d'information et de communication est telle que le temps court de leur mise en service – peut-on dire un demi-siècle ? – ne laisse que deviner encore les formes de leur impact sur notre perception des sociétés humaines dont, il faut le rappeler, près de la moitié ne bénéficient pas d'un accès assuré à la lecture et à l'écriture (Tabouret-Keller *et al.*, 1997).

Remerciements

Les données présentées ici ont pu être réunies grâce à l'aimable coopération de Madame L. Lacaud, responsable de la Maison des services publics de l'Argentière-La Bessée, de Madame E. Siegler, responsable du Bureau des relations internationales pour la formation de l'Ecole Centrale de Paris, ainsi que de Monsieur H. Foliasson, secrétaire de la promotion ECP 48 de l'Association des Centraliens. Je leur adresse mes vifs remerciements.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bae., J. S. 1999. Apprentissage d'une langue étrangère et de l'interculturalité dans la formation d'ingénieurs. Une expérience d'enseignement d'une langue non-européenne, le coréen. *Education et sociétés plurilingues*, n° 7, 41-48.
- Belot L.; Lauer, S. 2001. Le jouet traditionnel se bat pour garder la faveur des enfants. *Le Monde*, 16-17.12.2001, 24.
- Benjamin, W. 2000. L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée (1936). In *Oeuvres*. Paris, collection Folio, vol. III, 226-269.
- Centraliens 2001. Assemblée générale de l'Association T.I.M.E., n° 531, XV-XVI
- Fraissard, G. 2001. Les consoles de jeu vidéo gagnent un public grandissant. *Le Monde*, 16-17.12.2001, 24.
- Grawitz, M. 2001. *Les méthodes des sciences sociales*. (11.ème éd.). Paris, Dalloz.
- L'InterGroupe Centrale 2001. International programme TIME, numéro spécial, 10-13.
- Maison des Services Publics 2001. Présentation. Novembre, 1-6 (mssp@ville-argentiere.fr).
- Prieur, J. M. 1996. Manières de langage. In J.-M. Prieur. *Le vent traversier. Langage et subjectivité*. Montpellier, Presses de l'Université Paul Valéry, 87-128.
- Saussure, F. de [1915] 1976. *Cours de Linguistique Générale* (édition critique préparée par T. de Mauro). Paris, Payot.
- Tabouret-Keller, A.; Le Page, R.; Gardner-Chloros, P.; Varro, G. 1997. *Vernacular literacy. A re-evaluation from the perspective of the 1990's*. Oxford, Oxford University Press.
- World Book – International Organizations 2001. Council of Europe. Activities and achievements (en 17 langues). Activities Report (en français et anglais).

ICT implications in a learning setting

MARIA DA GRAÇA PINTO

University of Porto (Portugal)

It's a long journey from Descartes' Cogito to the computer games, websites and multimedia packages of today. If Descartes were alive and cogitating now, however, I suspect he'd be very interested in the impact of computers and playing e.games.

David Cohen 2002, p. 183

On the writing about digital technology

Due to the constant changes experienced by the Information and Communication Technologies (ICTs), it is almost an adventure to write about them without running the risk of being out of date. Therefore, I hope that what I thought at the moment I wrote this text has not already become obsolete in view of the changes continuously occurring in what Bolter (2001, p. xi) calls "the writing space offered by electronic technology"¹. Interestingly, the same feeling is expressed by Crystal in his book "Language and the Internet". Crystal shares with us his concerns about the unpredictable effects of the permanent developments in the Internet revolution which may make the topics he deals with in his book seem dated although he only took nine months to write it (see Crystal 2001, p. ix). And he begins the last chapter of his book as follows: "It seems to be a standard convention for books dealing with digital technology to begin or end by warning their readers that everything they contain is going to be soon out of date" (Crystal 2001, p. 224). As his prime interest is in language, he also adds that there is no reason not to apply this convention to a linguistic perspective of the subject (see Crystal 2001, p. 224).

Electronic writing and its implications

The new/digital technologies are intimately linked to a culture, a network culture, which considers the computer "as a device for presenting and manipulating [not only texts but also]

¹ In this context, the terms "writing" as well as "reading" have become metaphoric expressions, cultural metaphors (see Bolter 2001, pp. 12 and 13).

sounds and images.” (Bolter 2001, p. xi). In other words, the computer cannot be considered as a communication medium only concerned with writing technology.

When the subject is about communication technologies and about old and new media, “remediation” is doubtless a term/process we cannot help taking into account. In fact, it is a phenomenon intimately related to the continuous reformulations undertaken by the media over the years. Following Bolter, it may be described as a sort of refashioning by the media (see Bolter 2001, p. 25)².

Moreover, the semiotic views of language and communication which seem to be illustrated by electronic writing (see Bolter 2001, p. 176) oblige us to be critical, to look differently at the new communication technologies and to judge the advantages and disadvantages of the offer of signs we are faced with when we switch on our computers. The critical view we must adopt when the topic is the electronic word is also something Landow (1992) calls our attention to when he writes about the electronic hypertext. The author asserts that the electronic hypertext, the last extension of writing as a technology, raises many questions and problems about culture, power and the individual. Nevertheless, Landow adds that the problems it raises are similar to those normally raised by any form of writing, “la más prodigiosa y a la vez la más destructiva de todas las tecnologías.” (Landow 1992, p. 252).

How far may the Internet be considered a global medium?

A question we may ask connected with the subject of this Conference is to what extent we can think of “the Internet and Web as enabling new forms of community or democratic empowerment” (Bolter 2001, p. 205) and even of “cultural unity” and improvement of “information exchanges”, when electronic technology is not available to everybody.

Some of you may perhaps consider that we are wasting our time. You may think – and you have the right to do that – that, finally, there are not a significant number of people around the world who have access to the electronic wor(l)d (see Snyder 1998, pp. xxvi, and pp. 81-82). Therefore, you may perhaps think that it is not worthwhile discussing a problem which only concerns a very small percentage of our population (according to Moran and Hawisher only 2% of the world’s population is connected to the Internet (see Snyder 1998, p. xxvi))³. We may perhaps say, following Crystal (2001, p. 59), that the Internet is not after all the global medium one is inclined to think it is.

In any case we must acknowledge that the “electronic revolution” has begun and that its effects at all levels of education are not to be neglected (see Snyder 1998, p. xxxiii).

² According to Bolter, “Remediation is a process of cultural competition between or among technologies [...] in the sense that a newer medium takes the place of an older one, borrowing and reorganizing the characteristics of writing in the older medium and reforming its cultural space.” And the author continues: “Remediation involves both homage and rivalry, for the new medium imitates some features of the older medium, but also makes an implicit or explicit claim to improve on the older one.” (Bolter 2001, p. 23).

³ In the 1990s, Moran and Hawisher, as referred to by Snyder, noted that e-mail was restricted to a “gated community”: only 2 per cent of the world’s population was connected to the Internet (see Snyder 1998, p. xxvi).

It is however relevant to outline that in the developed countries Internet users are increasing in number and that, although virtual communities may, to a certain extent, be considered restricted, they are not restricted in the traditional sense. Popular culture and traditional high culture are both available at the same time waiting in equality of circumstances for possible or potential users (cf. Bolter 2001, pp. 205 and 207). Consequently, in the network context, the notion of culture must be redefined; yet, we have to recognise that the “network culture”, in spite of rejecting hierarchical distinctions (see Bolter 2001, p. 208), tends to privilege the popular forms by means of the media (Internet and Web) which shape its mode of communicating⁴.

Electronics and education

When we consider ICTs in teaching and learning, and I speak as a member of faculty-staff, I have the feeling that we are mainly inclined to think of their applications in computer-mediated distance learning, in e-learning, and in virtual or digital universities as opposed to “stone universities”. (See, for example, Edelson, 2000; Szabó and Gacs 2001; Petra and Gaurean 2001.)⁵

As a University Professor I am obviously sensitive to the fact that e-learning may play a very relevant role in terms of a global idea of education and also find that virtual universities (the Uniworld: see Szabó and Gacs 2001) constitute an excellent solution for those countries whose populations do not have easy access to university. Nevertheless, I cannot help expressing my wish to connect the Internet with, for example, foreign language learning (see Crystal 2001, p. 232), with the possibility of approaching a topic from different perspectives (see Landow 1992, p. 160), with the role of hypertext in humanities (see Landow 1992, p. 178), with the relevance of a hypertextual component in class (see Landow 1992, p. 201), with the opportunity it offers to students to work individually and in collaboration (see Crystal 2001, p. 235), and finally with lifelong learning. This means that, as a teacher, I am especially aware of (and concerned with) the fact that we have to integrate the new technologies in our school curricula. Effectively, I should not like the students to force me to change my teaching practices (cf. Snyder 2001, p. xxxiii). I would rather wish to be “prepared” to face the new “Net Generation”⁶ and to

⁴ In Bolter’s words, “[...] network culture [...] finds in the Internet and the Web media that it can shape to express its preference for popular forms.” (Bolter 2001, p. 208).

⁵ Recently, a Portuguese newspaper article entitled “Comité das regiões conclui. Financiamento do ‘e-learning’ deve ser diversificado”, reported the concerns of the *Comité das Regiões sobre a comunicação da Comissão Europeia* in the «Plano de Acção E-learning – Pensar o Futuro da Educação», a program which is intended to provide access to knowledge/education/training to an ever larger population. Among other important points, we may read in the above-mentioned article that the local authorities should be involved in order to create a digital culture suitable for each region, and that training of e-learning multilingual groups should be considered a factor of success leading to the consolidation of mutual understanding among European citizens. It is also interesting to read that this plan of «e-learning» setting is not intended to be implemented to the detriment of traditional education (*Expresso*, February the 9th 2002, p. 19).

⁶ I do not know if the expression “Net Generation” deserves any objection. In his book “Language and the Internet”, Crystal (2001, p. 6) asks if notions such as “Net Generation”, “global village”, “digital citizens” and “the virtual community” are not mere media fictions. I have to admit that Crystal may be right but, following other authors’ example, I used the expression “Net Generation”. On the other hand, we could also add that “global village” retakes the term “global” which was originally used only in a military strategy context (see Mattelart 2001, p. 75).

deal with them according to their new ways of "reading" and "writing", which are but a new practice connected with the new culture and the new and multiple literacies they experience everyday.

I have referred to the "Net Generation" and it is perhaps worthwhile making clear, following Woods (2001), that "[t]he [so-called] 'Net Generation' are those born after 1990, who grow up with the Internet and who will enter universities from about 2015 onwards." In other words, the "Net Generation" is made up of those who are familiar with information technology and with electronic culture: music, movies, magazines, computers, video games and the Internet (see Woods 2001).

The question we may raise is whether this generation, which is entirely open and very close to other challenges, which are different from the traditional technological ones, is being affected, as far as its development is concerned, by the cognitive, neurological, neuropsychological, neurolinguistic and psycholinguistic demands of the new computer-based and media technologies. It has also to be remembered that behind all this, as Kress stresses, lies "a conjunction of social, political, economic and cultural as much as representational/communicational and technological developments." (Kress 1998, p. 54).

Yet, the idea of applying electronics to education is not entirely new. In the nineteen seventies, in the United States, education was already one of the social domains where the application of electronics, of telecommunications, was taken into consideration. The aim of the setting up of a new system of teleeducation at that moment was to create the conditions appropriate to the existence of a flexible citizen, the citizen suitable for the needs of the 21st century (see Mattelart 2001, p. 113). This way of thinking helps us to understand Snyder's position when he asserts: "We must incorporate the technologies [or at least be aware of their importance] into our teaching if for no other reason than our students will force us to change." (Snyder (1998, p. xxxiii). It is interesting to observe how Crystal considers the situation. In this respect, he writes quoting (and commenting) Eastment (1999): " 'Teachers need to learn new languages' – by which he does not mean new foreign languages, but the 'language of the Internet' – an essential first step of familiarization with procedures and nomenclature." (Crystal 2001, p. 236). And he does not fear being labeled an apologist of the Web when he writes: "Finally, the Web offers an unprecedented array of opportunities for both students and teachers." (Crystal 2001, p. 235).

As far as electronic hypertext is concerned, Landow also considers it an enormous potential to improve teaching and learning and shares with us his experience about the unpredictable pedagogical implications of the use of an hypertextual component in his classes (see Landow 1992, p. 201). But he recognises that teachers and academics are not always receptive to (and sometimes are even afraid of) the new and unknown didactic technologies (cf. Landow 1992, pp. 201 and 203). Hence, we have to admit that scepticism may be an unavoidable attitude present among certain teachers who may even feel anxiety and rejection at the moment of facing this new teaching/learning setting (cf. Landow 1992, p. 157). Yet, Landow calls our attention to the effect of hypertext in promoting critical thinking, reflective judgment, and in learning how to establish links between different contents (see Landow 1992, p. 160). For that reason, teachers have to reconsider educational principals and methods (see Landow 1992, p. 153) because the new educational systems based on hypertext and its links, as its essence, are learning systems rather than teaching systems (see Landow 1992, p. 155)⁷. And the author comments that

electronic hypertext affects the conventional functions of the teacher and of the learner as always occurs with the use of new technologies in education (cf. Landow 1992, p. 153)⁸. Crystal, for his part, emphasizes the creativity and diversity promoted by the Internet in terms of language. Therefore, he asserts that the Internet cannot be seen as the death of languages (see Crystal 2001, p.241). On the contrary, the author manifests his appreciation towards the new and informal forms of language which are used, and which reveal how the human linguistic faculty is alive and in good form (see Crystal 2001, p. 242).

The network culture

If there is no longer an “ideal of high culture (...) as a unifying force” (Bolter 2001, p. 205) and if we take into account the networking of culture, should culture diversity be then present in our minds? If we cannot speak of a single culture, can we, on the other hand, speak, in Bolter’s words, of “special interest groups” (Bolter 2001, p. 206) or of a “network of interest groups” (Bolter 2001, p. 205)? Within this framework, a suitable expression is probably “transnational network culture”, a sort of culture, which by means of the new technologies of communication, may create a “dialogue” among countries regardless of their languages and cultures.

From the cultural point of view, we may say that we are now experiencing, in a sort of globalisation process, the emergence of the “annulation” of differences between youth culture and parental culture (see Smith and Curtin 1998, p. 223, referring to Richard 1996). The authors suggest that “by about 2010 the techno-cultural understanding and practices of the children described [...] will incorporate the whole sociocultural space called adulthood so that there is no computer technology ‘alien’ phenomenon as such.” (Smith and Curtin 1998, p. 223). Indeed, the use of the Internet allows children [as well as adults] to create “new cultures [...] [i.e.] new ways to see the world” (Smith and Curtin 1998, p. 224), new experiences responsible for bringing a “new meaning to ‘cultural diversity’.” (Smith and Curtin 1998, pp. 224-225).

“Cultural plurality” may be another key-phrase in the sense that culture, as far as education is concerned, should be viewed in a large, multicontextual way (see Beavis 1998, p. 242). Hence, I stress that young people’s experiences and needs as well as their rapidly changing world should be considered in the school curricula (cf. Beavis 1998, pp. 239 and 242). As far as the school curriculum is concerned, it is worthwhile outlining Crystal’s view. He refers to the future inclusion of e-mail in the school curriculum because he sees it as a medium that it is not to be feared in virtue of its linguistic characteristics but instead as “an opportunity, not a threat, for language education.” (Crystal 2001, p. 128).

The definition of culture – as has been said before – is doubtless an object of continuous updating, due to the fact that culture is to be seen as “multiple and constantly subject to change” (Beavis 1998, p. 238). High culture cannot therefore be taken as the main culture and we have to

⁷ More about the difference between traditional pedagogical technologies and the ones using hypertext, may be seen in Landow 1992, p. 160.

⁸ Landow (1992, p. 153) also refers to the way electronic hypertext affects the functions of the reader and the writer. It is therefore interesting to see how the author approaches the role of the reader/writer to the role of the learner expecting both to be active in the new writing space.

accept that, especially in terms of the new technologies, it co-exists with other kinds of culture, including the popular one.

Yet, if we keep the emphasis on “high culture” – a view which regards “society and its future as significantly at odds with the rapid technological, economic and political change transforming late twentieth-century existence”, and considers it a “minority culture significantly at odds with the experiences and textual pleasures of the bulk of society” (Beavis 1998, p. 240) –, then we are not tolerant enough to conciliate past and present – cf. the notion of *remediation* according to Bolter (2001, p. 23) – and the “work with computer and other electronic texts alongside those which have traditionally been our concern” (Beavis 1998, p. 245).

As teachers and as psycholinguists we should study the best way to let the young people penetrate the high culture texts. I should suggest approaching them through young people’s experience with popular culture⁹. Moreover, we must bear in mind that popular and mass media texts possess their own status and are “part of the lively, immediate and sophisticated reality of students’ textual worlds (...)” (Beavis 1998, p. 245). In fact, we cannot decontextualise the young generation in terms of culture. Hence, electronic forms of communication help to reconsider the “cultural ideals inherited from printed genres and forms.” (Bolter 2001, p. 208). In the past, print technology led to a radical definition of culture (cf. Bolter 2001, p. 208); nowadays, it is important to be aware of the fact that “[o]n the World Wide Web, as elsewhere, the distinction between high culture and popular culture has all but vanished.” (Bolter 2001, p. 207)¹⁰. Yet, as Bolter adds, “the breakdown of the distinction between elite and popular literature (and art in general)” (Bolter 2001, p. 208) is one of the aspects of the redefinition of the above-mentioned cultural ideals. This also means that every form of cultural representation is available to everybody and access to them is not difficult (cf. Bolter 2001, p. 207). To look at culture from this point of view is doubtless plural and offers everybody the possibility of embracing all kinds of cultural possibilities. In this respect, according to Bolter, “the [new] writing space offered by electronic technology” (Bolter 2001, p. xi) has to be seen as a “reforming or remediating potential [which] has probably not been exhausted.” (Bolter 2001, p. 212). As far as text is concerned, Bolter, however, calls our attention to the fact that “[t]he future of text as a mediator of culture is uncertain, even if text (as hypertext) continues to serve a variety of functions in cyberspace.” (Bolter 2001, p. 212). In fact, we observe that those who write about the electronic world use words such as “uncertain” and “unpredictable” very often.

The implications of multi-form Internet representations

We are then living in a space, a cyberspace, with a specific new culture and where visualisation as a form of communication is becoming predominant (cf. Bolter 2001, chapter 4,

⁹ Beavis asserts: “There are a number of arguments for including popular culture texts in the curriculum. One of the most persuasive is that of cultural inclusivity, coupled with the old pedagogical priority of ‘starting from where the students are at’”. (Beavis 1998, p. 241).

¹⁰ And Bolter continues: “An unwillingness to distinguish between high art and popular entertainment has long been a feature of American culture, and we have chosen to confirm and accelerate this trend in the Web and other new media forms.” (Bolter 2001, p. 208).

entitled "The breakout of the visual"). According to Kress (1998, p. 55), "[v]isualisation is seen as an unproblematic kind of 'translation' from one semiotic mode into another – as a simplistic kind of translation from one language to another." Yet, as happens in all kinds of translations, some aspects inherent to the language point of departure may be lost and some others reinforced when we pass from one sort of language to another. If we are concerned with the quantity of conveyed information, the visual mode, due to its characteristics, may be more efficient when larger amounts of information have to be processed. But the same may not happen when the displayed material is verbal (cf. Kress 1998, pp. 55-56).

The possibility exists, therefore, of combining different modes of representation and communication. However, it is worthwhile analysing this kind of combination carefully in terms of the users' learning and performing styles and in terms of a global communication based upon a type of communication (a predominantly visual one?) which, in spite of also being subject to cultural effects, may be seen as linguistically and culturally more neutral than, for instance, English as a global language (see Kress 1998, p. 57)¹¹.

I began this text by outlining the fact that the new technologies experience constant changes. Therefore, it is very difficult to foresee what is going to happen even in the very near future and to predict the direction hypertext/hypermedia developments will take. The electronic age seems to be subject to different pressures of several kinds and the multidisciplinary framework which it implies obliges us to be prudent in our predictions.

Bolter's quotation mentioned above contains the word "uncertain" when it refers to "the future of text as a remediator of culture" (Bolter 2001, p. 212). Yet, Bolter does not deny the role that the text (the hypertext) has nowadays in cyberspace. He only calls our attention to "the tension between verbal and visual representation [which he adds] seems more important than ever" (Bolter 2001, p. xii). In spite of the fact that he recognises that some of his prophetic claims did not come true when his book was published for the first time, he shares with us his predictions in this new edition, suggesting that he does not think that the computer will lead to a new kind of orality¹². He rather predicts that communication will be visual (cf. Bolter 2001, p. xiii). At the end of the second edition of his book, entitled "Writing space", he even dares to substitute "visual communication" for "audiovisual communication" (Bolter 2001, p. 213) in the sense that Internet users will "seek to recapture the immediacy of phone and face-to-face conversation through real time, video and audio conferencing over the Internet" (Bolter 2001, p. 213): a thought Bolter leaves in the form of a question. And the author finishes his book in a radical way: "It is fair to wonder whether the late age of print may also become the late age of prose itself." (Bolter 2001, p. 213).

Let us now center our attention on the "Breakout of the visual" (Bolter 2001, pp. 47-76), on the advantages or disadvantages of the conjunction of forms of representation which may go from the purely verbal (texts or even "electronic language") to the other extreme, where the visual prevails, passing through a mixture of both forms in different combinations.

¹¹ More about the Internet "as a homogeneous linguistic medium" may be found in Crystal 2001, pp. 6 and ff..

¹² About the new orality experience in hypertextual fiction, and about the culture offered by computers which presents certain characteristics of an oral tradition culture, see Landow 1992, pp. 150-151 and p. 84 respectively. See also Hilgert (2001, p. 53) as far as re-oralisation in Internet conversation is concerned.

We know that learners, and consequently Internet users as well, may present individual differences in information processing and also different cognitive and learning styles. (In respect to different styles, see Day 1977, 1980; Felder 1993.) Therefore, as far as education is concerned, the way of transmitting the contents – not only by means of *verbatim*, the traditional verbal medium of communication, – is something that cannot be disregarded. Educators must be aware of the existence of different forms of representation and of their implications in the different information processing styles: different forms of representation or the use of more than one form of representation may lead to better results in terms of the rapidity and the efficiency of comprehension of the contents and in terms of expressing our thoughts.

On the other hand, there is another aspect inherent to digital technology which cannot be forgotten: the dynamics of electronic text. If we consider now the functioning of the brain and the classical reference to the plasticity of the brain at the early phases of development¹³, it is acceptable to call attention to the fact that the dynamic aspect of the electronic text, together with the spatial-visual prevalence of the computer-based setting, may be responsible for differences in the stimulation of the brain. This naturally means that the first contact with these new experiences by children is not to be ignored.

It is usually said that the child's brain develops according to the experiences he/she is exposed to; if, nowadays, the child is exposed to new experiences demanding the functioning of brain structures which did not use to be so systematically required, it will be no wonder that other neural pathways may be reinforced due to the usually referred plasticity of the brain before the so-called "critical period".

As we have learned, the two hemispheres are not functionally symmetrical and some brains may be more symmetric than others depending on a number of factors (see, for example, Calvin and Ojemann 1980, pp. 71 and ff; Springer and Deutsch 1981, pp. 121 and ff.) but it would not be surprising to be told, in the near future, that new experiences had somehow changed the way both hemispheres used to be stimulated.

Due to the fact that (some) children are exposed to another "culture", the for want of a better term popular culture called, which relies on TV, on computers, on video games, on intensive expositions to visual communication, we can suggest with Healy 1990 (referred to by Lanham 1993, p. 235) that this sort of culture stimulates the right hemisphere in a special way. And we can even add, quoting Lanham, that "[d]ynamic electronic texts pleads to the right sphere, too." (Lanham 1993, p. 235). In this context, it seems reasonable to ask what is going to happen in terms both of the whole brain and of the hemispheric and intrahemispheric functioning.

If new experiences imply new developments while (the accepted classical idea of) the plasticity of the brain enables them, educators must be aware of their role because, according to Healy, "«The brains of today's children are being structured in language patterns antagonistic to the values and goals of formal education.[...]»" (Lanham 1993, p. 234, citing Healy 1990, p. 86). It is then up to us to balance the implications of the new and the traditional experiences and judge the advantages of both.

¹³ Cf. Healy's argument "«The brain is ravenous for language stimulation in early childhood but becomes increasingly resistant to change when the zero hour of puberty arrives» (86)." (Lanham 1993, p. 235, citing Healy 1990).

Moreover, the scores obtained through traditional intelligence tests should be subject to a critical and careful analysis and revision taking into account the new experiences our young generations are exposed to (see Crato 1997). From what has been said so far, we may think of the effects of the acculturation to which children are exposed in terms of physiological and cognitive development, as well as in terms of neuropsychological, neurolinguistic and psycholinguistic implications. We should, however, not forget that behind the electronic technology, which is doubtless responsible for this situation, the inevitable involvement of social, economic and political factors is, as outlined before, to be presupposed.

The Internet as a linguistic revolution

Should we then consider Bolter's way of thinking when he writes, "The future of text as a remediator of culture is uncertain, even if text (as hypertext) continues to serve a variety of functions in cyberspace. Textual forms such as e-mail, chat facilities and even MOOs remain popular precisely because of their role in defining electronic community." (Bolter 2001, p. 212). In fact, it is advisable to be aware of the language revolution implied by the new e-facilities for writing because, as Crystal writes, "If the Internet is a revolution [...] it is likely to be a linguistic revolution." (Crystal 2001, p. viii). It also seems relevant to transcribe Wilbur's words quoted by Crystal when the author stresses the role of the text as far as the Internet culture is concerned: "Whatever else Internet culture may be, it is still largely a text-based affair." (Wilbur 1996, p. 6, cited by Crystal 2001, p. 8).

When taking into consideration some of the texts available through the new e-facilities for writing, Kress (1998, p. 53-54) underlines the changes in language leading to a sort of informality connected to the social proximity that, on the one hand, the new technologies may instigate, and, on the other hand, the social context may favour. E-mail, as a "new medium" (cf. Moran and Hawisher 1998, p. 80), may be seen as producing new social relations (see Kress 1998, p. 54)¹⁴. This form of taking into account the situation in question may also make us think of the interrelationship between political, social, economic, cultural and technological developments in our society, because "[c]hanges in social and political configurations have brought new arrangements and distributions of power [...] [and] social and communicational changes tending to greater informality cannot be said to have just a technological origin: social, political and technological elements coincide." (Kress 1998, p. 54).

Another point in connection with the new social practices is concerned with self-structure/construction. Smith and Curtin affirm: "The children in our sample are better prepared for dealing with computing concepts, the virtual reality world of cyberspace, the Internet and hypertext than their parents are because they have acquired a repertoire of social practices that link computer-based artefacts to the structure of self." (Smith and Curtin 1998, pp. 221-222).

What I have just quoted is somehow echoed in Kress's words when he writes: "Technology is socially applied knowledge, and it is social conditions which make the crucial difference in how it is applied." (Kress 1998, p. 53-54). In other words, following Kress once more, the changes

¹⁴ According to Kress (1998, p. 54), email produces new social relations because it creates an environment where the emitter and the receptor are put in co-presence resembling the speech situation in some way.

which may occur in communication are not only explained by technological know-how (see Kress 1989, p. 53).

On the electronic language properties and potential

If “[t]echnology is socially applied knowledge” (Kress 1998, pp. 53-54), in the sense that “social conditions [...] make the crucial difference in how it is applied.” (Kress 1998, p. 54), the informality of language which characterises, for instance, e-facilities for writing may be seen as the result of a progressive instilled social proximity. As far as e-facilities for writing and electronic writing in general are concerned, self-structure is not to be disregarded either (see Bolter 2001, pp. 189 and ff.) and should be seen as the result of representational and communicational developments. It may then be the case that representational and communicational developments caused by the electronic writing *milieu* translate new mental skills which are eager for movement, dynamics, searching, attitudes mostly connected with practising, and learning-by-doing.

I know that we frequently hear that our learners have problems with (linear) writing and reading. I also know that print is important and even necessary if we take into account a certain concern with the characteristics of what is now called “electronic language”, a sort of language which may be considered by some authors as a hybrid language between written and oral (see Ierace 2001, p. 134). The new medium should not therefore declare the old one invalid. Past and present (old and new media) should co-exist, be the object of reconfiguration/remediation and even help each other.

Now, if we adopt the term “Netspeak” (Crystal 2001, p. 17) instead of the expression electronic language, then, following Crystal, we have to “remember that ‘speak’ [in this context] [...] involves writing as well as talking, and that any ‘speak’ suffix also has a receptive element, including ‘listening and reading’.” (Crystal 2001, pp. 17-18). And Crystal adds that the interesting aspect of Netspeak has to do with the fact that it is a communication form which “relies on characteristics belonging to both sides of the speech/writing divide.” (Crystal 2001, p. 28). However, although Netspeak presents properties of speech and writing, it is similar to neither of them (see Crystal 2001, p. 47), it is more than a hybrid of speech and writing, it may rather be considered a “third medium” or perhaps “a novel medium combining spoken, written, and electronic properties” (Crystal 2001, p. 48). According to Crystal (2001, p. 47), Netspeak is closer to writing than to speech as far as its properties are concerned. Yet, it is not so easy to characterise it because of the existence of different Internet situations, from the Web to chatgroups. Hilgert (2001, p. 53), for instance, talks about re-oralisation when he studies Internet conversation and refers to the importance of timing in the turn-taking of synchronous chats (see Hilgert 2001, pp. 26 and ff.). Timing is important because, as Crystal writes, “Even apparently spontaneous Internet messages can involve elements of preplanning, pausing to think while writing, and mental checking before sending, which are simply not options in most everyday conversation.” (Crystal 2001, p. 40). This quotation leads us to think of the properties of Internet messages in terms of speech and writing and in terms of what it requires from the users from a (meta)linguistic point of view. Crystal (2001, p. 169) stresses the linguistic interest of chatgroup language, which he finds fascinating, because, in his opinion, it provides “written language in its most primitive state” and “evidence of the remarkable linguistic versatility that exists within ordinary people” (Crystal 2001, p. 170).

Let us however see in this “electronic language” a kind of informal language which may be the result, as has been said before, of a social proximity between people which did not previously exist in the same degree. Bearing in mind this social proximity, we could, to a certain extent, take advantage of the computer-mediated communication technologies (CMCs), i.e., of the different types of e-writing, to improve foreign language skills in our students. Through the CMCs, the students could certainly profit from “the chance ‘to use the language with native speakers who are interested in what they are saying’, and ‘to ask «real» questions and to get more or less immediate feedback’.”¹⁵ (Knobel et al. 1998, p. 39, citing Kern 1995). In this context, e-mail correspondence, for instance, would allow proximity and improve not only “communicative-language use” but also “cross-cultural learning” (Knobel et al. 1998, p. 39). Using Johnson-Eilola’s words, we could regard the space of this mode of practising the foreign language learning as a “new space for communication and learning” (Johnson-Eilola 1998, p. 197) not to be ignored nowadays.

Despite what may be said in favour of or against electronic facilities, I share the opinion of those who consider “that research must focus on *how* computer technologies such as games are used and less on the fact of their existence.” (Smith and Curtin, 1998, p. 217, sharing Cunningham’s (1994) point of view). I think that the data we could obtain with this kind of research could help us to teach the new generation to learn how to write and to read by doing it through the new media as well, (obviously only when they are available,) because I agree with Beavis when she says that “We urgently need to find ways to talk about and work with computer and other electronic texts alongside those which have traditionally been our concern.” (Beavis 1998, p. 245) In other words, popular texts may function as a bridge to access the high culture texts, for Beavis adds: “Popular and mass media texts must be [seen] [...] as part of the lively, immediate and sophisticated reality of students’ textual worlds (...)” (Beavis 1998, p. 245).

It is, therefore, not advisable to introduce this generation to the “high culture texts”, if they have not yet been introduced to them at home or elsewhere, without thinking that they already possess a textual world, even if that world is different – but not to be immediately labelled as inferior – from the classical one. Moreover, it would also be advisable to be aware of the fact that this “Net Generation” deals with their textual worlds (which may be largely based upon electronic technology) by means of sophisticated literacies (see Beavis, 1998, p. 244), and we should never underestimate their literacies in favour of ours.

Teachers should then be prepared to make the learners aware of the transitions enabled by electronic technology to pass from the old to the new media (either in print or visual form: see the remediation process outlined before) and of the role and characteristics of hypertexts and their implications not only regarding the linearity of the writing process but also the new status acquired by the electronic reader as well as writer¹⁶. It would also be interesting to use the new technologies to prepare interactive reading and writing programs which could help to solve the constant complaints we hear when the discussion is about the levels of print literacy of our learners.

¹⁵ Here I call the attention to the existence of synchronous and asynchronous computer-mediated communications. (See Edelson 2000, p. 1, as far as the distance learning and e-learning are concerned.)

¹⁶ See Landow 1992, p. 150 and chapter 3, in respect to notions such as reader-author and authorship.

The computer-based learning setting

The implications of what has been pointed out are naturally very important when education is the subject of discussion. In this area, we cannot avoid mentioning the following points: "the relationships between individual learners and teachers; between teachers, learners and knowledge; and the internal cognitive and emotional states of the teacher and the learner." (Smith and Curtin 1998, pp. 227-228). It should also not be forgotten that children who are used to dealing with computers come to school with another attitude towards the world. They are used to searching for their needs, in a sort of anticipation of a "learning-by-doing model" (Smith and Curtin 1998, p. 226), predicting a "do-it-yourself home education" (Smith and Curtin 1998, p. 225). It is then no wonder that the familiarisation of these children with computer technology makes them prefer "participation, individual specialisation and access to information [...] to the imposition of learning" (Smith and Curtin 1998, p. 227)¹⁷. Following Landow (1992, p. 154), electronic hypertext/word requires an active learner/reader because as hypermedia users they have to be mentally active at the moment of dealing with information. Consequently, the traditional functions of teacher and student as well as those of reader and writer are questioned by this new technology (cf. Landow 1992, p. 153).

This way of considering the "learning setting" resembles, to a certain extent, what Felder (1993) says when he presents the inductive and deductive approach in science education. As the author asserts: "Research shows that [...] induction promotes deeper learning and longer retention of information and gives students greater confidence in their problem-solving abilities." (Felder 1993, p. 288). And he continues: "In the words of a student evaluating his introductory physics course, «The students are given pre-masticated information simply to mimic and apply to problems. Let them, rather, be exposed to conceptual problems, try to find solutions to them on their own, and then help them to understand the mistakes they make along the way» [...]. The approach suggested by this student [Felder adds] is inductive teaching." In fact, this way of teaching which the student defends contrasts with "the teaching approach that attempts to provide a store of knowledge and skills before practice." (Smith and Curtin 1998, p. 219).

Although Felder is concerned with learning and teaching styles in college science education, I feel that what he wants to communicate is in consonance with the demands of the computer-based learning setting of the new generations. The famous "just-do-it" attitude of the younger generations towards computers and their familiarity with computer games make Smith and Curtin (1998, p. 219) affirm, also based upon their study, that these practices obey those modes of learning which are directly controlled by the learner. It is worthwhile considering, for instance, the expression "kids just do it" in contrast with a type of behaviour which requires the reading beforehand of the rules in the manuals (see Smith and Curtin, 1998, p. 219, referring to Turkle 1995, cited in McCorduck 1996, p. 162). This attitude is naturally distinct from the teaching

¹⁷ The implications of this new computer-based learning setting are well illustrated as far as e-facilities for writing are concerned by Bolter when he writes: "These forms of digital dialogue make claims of immediacy or authenticity against the traditional essay. Unlike the traditional essay, they allow students to participate in an apparently immediate exchange of ideas and feelings that our culture associates with conversation." (Bolter 2001, p. 115).

approach which prepares the learner before practising by means of supplying the knowledge and skills which are supposed to be necessary (cf. Smith and Curtin, 1998, p. 219). We should perhaps look at this mode of learning controlled by the learner himself/herself as a way of keeping the learner motivated and try to generalise it to other matters of the school curricula.

If interactive technology enables the development of all the senses, and consequently of different learning styles (by means of the forms of representation which it makes available), and in a certain way “guides” the learning process to avoid external impositions, then we may consider that kind of approach close to the inductive one referred to by Felder (1993) and the more appropriate and advisable to instill motivation.

The role of the teacher in the computer-based learning setting

In this respect, Smith and Curtin make the following comment: “[...] research literature on the Internet suggests education benefits but advises teachers to guide students in their computer use so that motivation is maintained, and so that through ‘searching’ as opposed to ‘surfing’ students have a sense of direction and purpose.” (Smith and Curtin 1998, p. 216). I find that this quotation reminds us, as teachers or educators, of the necessity of creating critical and independent minds, and of preparing the students to be able “to learn how to learn” and “to practise how to think” (expressions of Athans 2001). The same concern is expressed by Landow who says that hypertextual environment helps to promote critical thinking and reflective judgment (see Landow 1992, pp. 160 and 170).

Teachers naturally play an important role in this new learning setting and, when they are aware of the new challenges presented by it, they may be impelled to prepare individual programs in response to the needs of the population they have to work with (cf. Smith and Curtin 1998, p. 227). In this new scenario, teachers must be prepared to assume the role of mediators, of facilitators (cf. Lee 2001), of more experienced senior “fellow-students” rather than the traditional role of lecturers because the didactic hypertext, following Landow, redefines the role of the teacher; in fact, part of his power and authority is transferred to the student (see Landow 1992, p. 157).

I hope that what I have said so far it is not understood as a radical position in defense of an exclusive “computer-learning hypermedia setting” (Smith and Curtin 1998, p. 216) – in a sort of apology –, and of an abolition of high culture texts and traditional learning settings. Indeed, I feel that the new generation, the “Net Generation”, or whatever you call it, possesses a “new literacy”, referred to by Green (1996) as “computency” or “computent” (cited by Smith and Curtin 1998, p. 229) and may feel more receptive to new kinds of educational methods. This may mean, according to Smith and Curtin, that “the ability to read print and the possession of background knowledge that makes reading meaningful are necessary but not sufficient for today’s young.” (Smith and Curtin 1998, p. 229). Besides, we cannot forget, as the above-mentioned authors remind us, citing Turkle 1995, p. 61, that “computency” requires “the connection of the technology to ‘a constellation of cultural associations’ (...)” (Smith and Curtin 1998, p. 229).

Final remarks

To conclude, I would like to stress how the new technologies may help us to interpret terms such as “multilingual” and “multicultural” in a different way. On the one hand, they should be expected to increase the global information space and, in this sense, to reduce the possible negative implications inherent to multilingualism and to multiculturalism in terms of a global communication area, selecting the best version of a global communication medium. On the other hand, the new communication technologies, due to their semiotic comprehension and to their multicultural concerns, cover a diversity of “cultures” and “languages” offering an openness to literacies, the new literacies, consequently requiring a new type of training from those who wish to master them. We could even ask if it is not possible to see “cultural transnational offers” and at the same time a semiotic diversity of possibilities – a sort of “multilingualism” – crossing multilingual spaces when ICTs are concerned.

The challenge at this moment lies in looking at the future of a multicultural and multilingual Europe also taking into account the advances of the ICTs as socially applied knowledge. No one is speaking of the disappearance of the diversity of languages and cultures, but we also have to be aware of the facilities the new technologies may provide and of the advantages they may represent to those – as is our case – who belong to the European Union and to the future European Higher Education Area and who are forced to compete in different domains within the same space.

Bearing in mind the title of this Conference, what I have to add as final words is that teachers have no reason to be spared in this new learning setting and that they have to think very seriously of their way of dealing with it beginning by profiting as much as they can from the learning facilities offered by the new technologies. It is perhaps worthwhile underlining once more the role of teachers as promoters of critical thinking, creativity and independent minds. Obviously, learners should always be critical towards the subjects they are exposed to regardless of the medium used to convey them. But, due to their diversity, the new technological offers force users to be more critical than ever. Let us, however, remember Landow when he notes that the electronic hypertext is a privileged medium to instigate critical thinking (cf. Landow 1992, p. 160).

Consequently, I do not wish this text to be read as a mere apology for the electronic wor(l)d¹⁸. I rather wish to emphasize that it is not my intention to take any kind of determinism as an option to approach the implications of ICTs in the learning setting. My aim is, on the other hand, to draw a scenario of what may happen in the near future although it is always difficult to deal with a domain where uncertainty and unpredictability are often the rule. In other words, whatever we may say today about the electronic wor(l)d may become rapidly obsolete and may oblige us to review any position we might have adopted.

Taking in consideration once more Bolter’s notion of *remediation*, it is possible to add that past and present (old and new media) are not at all incompatible. Their relationship cannot be ignored when we face the present as an area of convergence for these media and as the result of a constructive process. Besides, we should face the different forms of e-language (of Netspeak

¹⁸ Cf. Landow 1992, p. 251, as far as apology is concerned.

situations according to Crystal), as “an area of huge potential enrichment for individual languages.” (Crystal 2001, p. 241) and not as a threat. “The arrival of Netspeak is showing us *homo loquens* at its best.” (Crystal 2001, p. 242); this seems to me the best way Crystal could have chosen to finish his book and the best quotation I could chose to show that, finally, human versatility, creativity and search for novelty have not been inhibited but rather instigated by the electronic technologies in a linguistic perspective.

REFERENCES

- Athans, M. 2001. *Portuguese research universities: Why not the best?* Presentation given at the Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, January 25th 2001.
- Beavis, C. 1998. “Computer games, culture and curriculum”. In I. SNYDER (ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group (Reprinted, 2001), chapt. 11, pp. 234-255.
- Bolter, J. D. 2001. *Writing space. Computers, hypertext, and the remediation of print*. (2nd edition). Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Calvin, W. H.; Ojemann, G. A. 1980. *Inside the brain. An enthralling account of the structure and workings of the human brain*. New York and Scarborough, Ontario, A Mentor Book, New American Library.
- Cohen, D. 2002. *How the child's mind develops*. Sussex, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Crato, N. 1997. “Cada dia mais inteligentes... Os resultados dos testes de inteligência têm vindo a subir espectacularmente em todo o mundo. Tratar-se-á de um artifício estatístico ou de uma insuficiência dos instrumentos de medida?”. In *Revista of the weekly newspaper Expresso, Ciência*, December 12, 1997, pp. 102-103.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cunningham, H. 1994. “Gender and computer games”. *Media Education Journal*, Vol. 17, Winter, pp. 13-15. Referred to by Smith and Curtin 1998, p. 217.
- Day, R. S. 1977. “Systematic individual differences in information processing”. In P. G. Zimbardo; F. L. Ruch (eds.) *Psychology and life. Research Frontiers section*. Glenview (Ill.), Scott, Foresman, pp. 5A-5D.
- Day, R. S. 1980. “Teaching from notes: Some cognitive consequences”. In W. J. McKeachie (ed.). *New directions for teaching and learning: Learning, cognition, and college teaching*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 95-112.
- Eastment, D. 1999. *The Internet and ELT*. Oxford, Summertown Publishing. Referred to by D. Crystal 2001, p. 236.
- Edelson, P. J. 2000. “E-learning in the USA: New directions and opportunities for University Continuing Education, A rediscovery of Distance Learning”. Paper presented at the Meeting of the *European Universities Continuing Education Network*, London, England, October 13, 2000. (Mimeography, 14 pp.).
- Felder, R. M. 1993. “Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education”. *J. College Science Teaching*, 23 (5), pp. 286-290.
- Green, B. 1996. “Literacy/technology/learning: notes and issues”. Unpubl. discussion paper. Deakin Centre for Education and Change, Faculty of Education, Deakin University, Geelong, Victoria. Cited by Smith, R. and Curtin, P. 1998, p. 229.
- Healy, J. 1990. *Endangered minds : Why our children don't think*. New York, Simon and Schuster, Touchstone. Referred to by R. A. Lanham 1993, pp. 234 and 235 (Paperback edition, 1994).

- Hilgert, J. G. 2001. "A construção do texto 'falado' por escrito: A conversação na Internet". In D. Preti (org.) *Fala e escrita em questão*. 2ª Ed. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP) 4. São Paulo, Humanitas FFLCH/USP, pp. 17-55.
- Ierace, G. 2001. "Lo studente virtuale come autore on-line", *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1, 2, pp. 121-147.
- Johnson-Eilola, J. 1998. "Living on the surface: Learning in the age of global communication networks". In I. Snyder (ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group (Reprinted, 2001), chapt. 9, pp. 185-210.
- Kern, R. 1995. "L'histoire, mon histoire: comparing family histories via e-mail". In M. Warschauer (ed.) *Virtual connections. On-line activities and projects for networking language learners*. University of Hawai'i Press, Honolulu, pp. 131-133. Referred to by Knobel et al. 1998, p. 39.
- Knobel, M.; Lankshear, C.; Honan, E.; Crawford, J. 1998. "The wired world of second-language education". In I. Snyder, I (ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group (Reprinted, 2001), chapt. 2, pp. 20-50.
- Kress, G. 1998. "Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text". In I. SNYDER, I (ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group (Reprinted, 2001), chapt. 3, pp. 53-79.
- Landow, G. P. 1992. *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press. Version referred to: *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., 1.ª edición, 1995. Translated by Patrick Ducher.
- Lanham, R. A. 1993. *The Electronic word. Democracy, technology, and the arts*. Chicago and London, The University of Chicago Press. (Paperback edition, 1994).
- Lee, V. 2001. "An experiment with group learning in diversity". Paper presented at the 2nd International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001 (Mimeography, 16 pp.)
- Mattelart, A. 2001. *Histoire de la société de l'information*. Paris, Éditions La Découverte & Syros. Version referred to: *História da sociedade da informação*. Lisboa, Editorial Bizâncio, Lda. 2002. Translated by Maria Carvalho.
- McCorduck, P. 1996. "Sex, lies and avatars". *Wired*, April, pp. 106-110, 158-165. Referred to by Smith and Curtin 1998, p. 219.
- Moran, C.; Hawisher, G. E. 1998. "The rhetorics and languages of electronic mail". In I. SNYDER, I (ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group (Reprinted, 2001), chapt. 4, pp. 80-101.
- Petra, L.-A.; Gaurean, C.-B. 2001. "University and our brave new knowledge-based society". Paper presented at the 2nd International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium. Charles University in Prague. Prague 12-15 september 2001. (Mimeography, 4 pp.).
- Richard, B. 1996. "Does culture industry take over? The sell-out of critical youth cultures in Germany". Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting 8-12 April, New York. Referred to by Smith and Curtin 1998, p. 223.
- Smith, R.; Curtin, P. 1998. "Children, computers and life online: education in a cyber-world". In I. Snyder, I (ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group (Reprinted, 2001), chapt. 10, pp. 211-233.

- Snyder, I. 1998. "Page to screen". In I. SNYDER (ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group (Reprinted 2001), pp. xx-xxxvi.
- Springer, S. P.; Deutsch, G. 1981. *Left brain, right brain*. San Francisco, W. H. Freeman and Company.
- Szabó, K.; Gacs, B. 2001. "The influence of Information Technologies on Society". Paper presented at the *2nd International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University in Prague. Prague 12-15 September 2001. (Mimeography, 9 pp).
- Turkle, S. 1995. *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. Simon & Schuster, New York. Referred to by Smith and Curtin 1998, p. 219.
- Wilbur, S. T. 1996. *An archaeology of cyberspaces: virtuality, community, identity*. In Porter (ed.) 1996. *Internet culture*. New York and London, Routledge, pp. 5-22 (p. 6). Referred to by D. Crystal 2001, p. 8.
- Woods, C. 2001. "Teaching literature now and for the 'Net Generation'". Paper presented at the *3rd International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) Conference*, University of Amsterdam, July 11-13, 2001. (Handout)

PORTO



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

2 0 0 4