

## Le plurilinguisme *dans et pour* la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université



**Laurent Gajo**

Université de Genève, Suisse

laurent.gajo@unige.ch

### Résumé

Cet article vise à montrer l'importance du langage et, en particulier, du plurilinguisme pour la science. Il commence par rappeler la centralité du discours, qui sert non seulement à transmettre les savoirs, mais à les élaborer. Par ailleurs, les activités discursives renvoient à des contextes qui expriment des postures particulières. Le plurilinguisme met en évidence ces différentes fonctions et offre des outils spécifiques de travail à la science. Nous examinons ensuite comment le recours à une deuxième langue (L2) intervient dans l'enseignement universitaire. Nous illustrons en particulier le passage d'un mode unilingue et exolingue à un mode bilingue. Nous finissons par quelques réflexions sur la nécessité d'une politique linguistique explicite à l'université. Une telle politique doit pondérer les rapports entre contextualisation et internationalisation de manière à faire émerger les enjeux du plurilinguisme pour la science elle-même ainsi que les responsabilités de la science envers la société.

**Mots-clés :** fonctions du discours, plurilinguisme et construction des connaissances, mode bilingue, politique linguistique

### **Multilingualism *for* and *in* science : language policy issues in higher education**

### Abstract

This article aims at underlining the importance of language and of multilingualism for science. It starts by reminding how discourse activities are central not only to convey information but also to elaborate knowledge. Moreover, these activities are anchored in particular contexts and cannot express a universal and neutral point of view, even in science. Multilingual activities contribute to highlight these various functions and offer specific working tools to science. We then examine how multilingualism is actually implemented in higher education. Different teaching modes can be identified, and we will contrast the unilingual and exolingual mode with the bilingual one. We finally focus on the necessity of an overt language policy in higher education. Such a policy should balance the relationship between contextualization and internationalization in order to highlight the issues of multilingualism for the science itself as well as the responsibility of science towards society.

**Keywords:** discourse functions, multilingualism and knowledge construction, bilingual mode, language policy

## Introduction

La science constitue un domaine important de l'activité humaine et sociale. Peut-être est-elle même au cœur de cette activité, dans la mesure où la recherche constante de la connaissance demeure une propriété de l'Homme, de même que le langage. La langue intervient ainsi dans les différentes étapes du travail scientifique, de l'élaboration des savoirs (par le chercheur et/ou son équipe) à leur communication large (internationale). Son pouvoir de structuration est essentiel et tient à la fonction métalinguistique, largement documentée et centrale dans les activités discursives et cognitives.

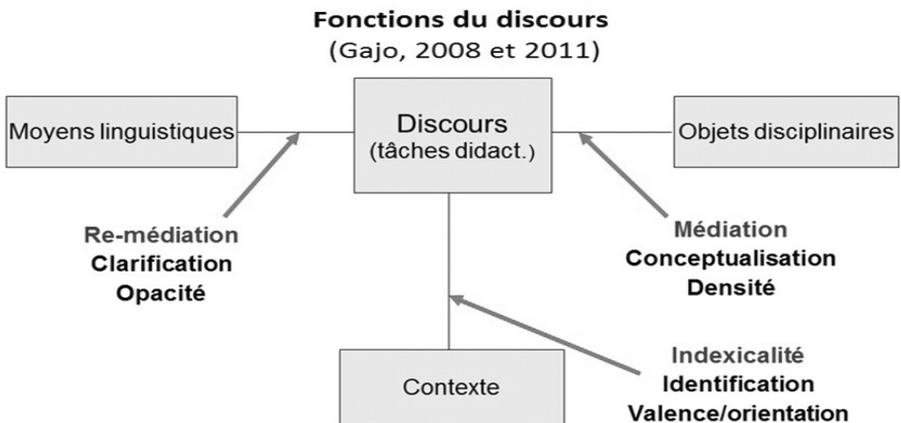
Parler de plurilinguisme dans la science nécessite de réfléchir, dans un premier temps, à la place du langage dans la science. La diversité linguistique permet, d'une part, de mettre en évidence cette place et, d'autre part, de l'investir de manière différente en mobilisant de nouveaux outils et/ou en gérant des problèmes spécifiques. Dans cette contribution, nous partirons de quelques considérations sur la langue, ses fonctions principales, son rapport à la science et aux autres langues. Nous glisserons progressivement vers des réflexions sur le plurilinguisme, dont nous montrerons diverses modalités d'intervention dans l'enseignement académique. Nous envisagerons la langue et le plurilinguisme comme outils de problématisation et, d'une certaine manière, de « résistance utile » dans l'élaboration et la transmission des savoirs. Une telle perspective, pour être captée et assumée par une institution académique, doit donner lieu à une politique linguistique explicite, dont nous tracerons les fondements avant de conclure.

## Fonctions de la langue et du discours

Un retour sur les fonctions fondamentales de la langue est nécessaire pour comprendre le rôle que la mise en discours joue dans l'élaboration et la transmission de la science. Tout d'abord, il s'agit justement de revenir sur les termes « élaboration » et « transmission ». Ces processus renvoient, à premier abord, de manière différente - et peut-être paradoxale - au langage. Elaborer suppose une construction, où la mise en discours ne va sans doute pas de soi mais, en même temps, ne paraît pas indispensable, si ce n'est dans une forme de monologue intérieur de la part du penseur. Transmettre suppose l'intervention du discours, mais dans une forme d'asynchronie avec les idées, élaborées en amont. Sans revenir sur les liens complexes entre langue et pensée, nous noterons simplement que le rapport entre élaboration et transmission doit être revu. Il suffit de penser aux enjeux des colloques scientifiques qui, bien que voués prioritairement à la transmission des savoirs, constituent un lieu et une étape essentiels de leur élaboration. Le caractère discutable des savoirs tient au fait qu'ils expriment des *voix*

et, partant, des *voies* de recherche ancrées dans des contextes particuliers.

Nous tenons alors à distinguer trois fonctions fondamentales du discours, à savoir les fonctions de médiation, de re-médiation et d'indexicalité (Gajo, 2005 et 2012 ; voir schéma). La fonction de médiation - déjà décrite par Vygotski (1985) - intervient entre la mise en discours et les savoirs. Elle rappelle que ces derniers existent, pour une communauté scientifique, à partir du moment où ils sont formulés. Les supports de cette formulation sont, très souvent, une langue naturelle, mais aussi parfois un langage plus spécialisé (des « formules » mathématiques, par exemple) ou des schémas. Du point de vue du langage, ces supports prennent des formes de discours variables, plus ou moins attendues ou reconnues suivant les contextes et les étapes du raisonnement, par exemple une hypothèse, un théorème, une définition, une leçon, etc. La fonction de re-médiation relie le discours aux moyens linguistiques qui permettent son fonctionnement. Or, ces moyens sont variablement disponibles et inégalement partagés. Dès lors, il n'est pas rare qu'un discours doive être reformulé, réinterrogé, précisé en fonction des outils linguistiques mobilisés. C'est le premier sens de « remédiation » (sans tiret), entendue comme un ajustement. Le deuxième sens de « re-médiation » (avec tiret) intervient surtout quand le discours est formulé dans une langue seconde ou étrangère (L2), pour son auteur et/ou pour son audience et/ou pour la communauté scientifique. La L2 offre ou impose une deuxième médiation susceptible d'amener, d'une part, un ajustement plus explicite des moyens linguistiques et, de l'autre, un regard alternatif sur les liens entre discours et savoirs. C'est à ce double niveau que le plurilinguisme peut servir à la fois de loupe et de ressource supplémentaire dans le processus de construction des savoirs. La fonction d'indexicalité nous rappelle que les discours sont ancrés, portent une *voix* et ne sont donc jamais neutres.



Ces trois fonctions entrent dans des dynamiques variables et ne sont donc pas à considérer isolément l'une de l'autre. Ensemble, elles nous montrent que :

- les savoirs sont denses ;
- la langue est - potentiellement - opaque ;
- les discours sont contextualisés et, partant, « enculturés ».

Le recours à une L2 ou, plus généralement, la communication ou le travail plurilingue rend plus évidents ces caractères dense, opaque et contextualisé. Ceci aide à entrer dans la complexité et la richesse des savoirs et des points de vue et à ne pas céder à une illusion de transparence et d'immédiateté.

### La langue, le plurilinguisme et la science

Si le travail monolingue gomme quelque peu la relation complexe entre discours et science, il le fait davantage encore dans certaines disciplines, dont les savoirs sont tenus pour plus universels, donc moins dépendants des *voies* et des contextes. C'est ce qu'on prête généralement à des sciences dites « dures » qui, à l'extrême, pourraient se passer de langage ou constituer un langage en elles-mêmes (voir par exemple Borel, 2012, pour quelques considérations sur l'enseignement bilingue des mathématiques). Or, toutes les sciences entretiennent un lien constitutif au langage : « S'il n'est pas toujours facile de calculer une intégrale ou de faire un dosage, c'est qu'il est toujours difficile de parler et d'écrire ces pratiques, c'est-à-dire de les penser » (Lévy-Leblond, 1996 : 229). Cette citation prend toute sa force sous la plume d'un physicien, qui a pris la mesure de la médiation langagière dans sa discipline. Ainsi, « parler la science » va au-delà de « parler de la science », pratiques linguistiques et pratiques scientifiques relevant d'une même dynamique.

Dans le même ouvrage, Lévy-Leblond nous invite à penser la place du plurilinguisme et non seulement de la langue : «La domination quasi monopolistique d'une langue, quelle qu'elle soit, inhibe le jeu des mots et des idées, souvent stimulé par les traductions, passages et échanges d'une langue à l'autre » (ibid. : 244). On retrouve ici la fonction de re-médiation, si importante pour entrer dans la densité et la richesse des savoirs. Plus que la formulation, la reformulation se place au cœur des savoirs. Les difficultés de la traduction nous montrent que, si la langue ne correspond pas à une simple nomenclature, la science, de son côté, ne se résume pas à un empilement de notions (voir Cassin, 2004, pour un travail sur la circulation et la traduction de notions, souvent « intraduisibles », dans le domaine de la philosophie).

La complexité de la formulation et la difficulté de la reformulation nous recentrent sur le processus scientifique, envisagé dans son émergence, dans sa temporalité. Or,

aussi bien le discours que la science peuvent être regardés comme produits ou comme processus. Il s'agit là de deux points de vue également nécessaires, mais il y a danger de réduction quand le premier occulte complètement le second, quand l'immédiateté de la diffusion fait oublier le temps de la conceptualisation. La formulation dévoilée dans un article scientifique est précédée, le plus souvent, de diverses reformulations, de débats, traversés parfois par plusieurs langues. Un produit d'apparence monolingue peut ainsi avoir bénéficié d'un travail largement plurilingue (voir Nussbaum, Moore & Borràs, 2013). Les besoins de communication de la science peuvent, délibérément, privilégier le « produit » au « processus », la clarté et l'univocité d'un savoir se présentant comme une illusion pratique, un instantané dans une trajectoire complexe et ininterrompue. L'enjeu est de garder à l'esprit qu'il s'agit bien là d'une illusion pratique.

Si le plurilinguisme sert en quelque sorte de garde-fou en nous invitant à ne pas tomber dans l'illusion, il remplit aussi une fonction sociale. A travers la notion d'indexicalité, nous avons rappelé que les discours étaient ancrés dans des contextes. Ceci signifie que les savoirs eux-mêmes ainsi que les moyens linguistiques (les langues) relèvent de contextes particuliers. Derrière ces contextes se tiennent notamment des communautés, à qui la science doit des comptes. Les liens entre science, langue et communauté sont fondamentaux pour au moins trois raisons :

- une communauté qui finance la science doit pouvoir en obtenir rapidement les produits et les résultats, dans sa langue ;
- les besoins et les postures de recherche sont l'émanation de communautés, de traditions et de langues particulières, qui doivent pouvoir s'exprimer dans leur diversité ;
- le domaine scientifique constitue un domaine fondamental du développement d'une langue ; l'abandonner à une langue unique met sérieusement en péril la diversité linguistique ; d'une part, l'abandon du domaine scientifique affaiblit le corpus linguistique dans son ensemble et risque de conduire à une forme d'assèchement ; d'autre part, le choix d'une langue pour la science engendre, progressivement et par effet de boule de neige, le choix de la langue pour l'éducation (accéder à un réseau anglophone pousse à organiser un master en anglais, auquel on finit par se préparer en définissant des enseignements de licence en anglais, dans lesquels on se sent à l'aise si on a été formé en anglais au lycée, etc.).

De manière générale, le plurilinguisme paraît utile et légitime pour la science, qu'il contribue sans doute à renforcer en termes d'innovation et de créativité. Pour s'en convaincre, il suffit de penser aux grandes figures qui ont marqué la science : « When asked how many of his contemporary Nobel Prize winners were bilingual, Ilya Prigogine (Nobel Prize for Chemistry, 1977) who spoke Russian, French and English and taught

through French and English, replied, « the majority » (personal communication) » (Baetens Beardsmore, 2008 :5). En nous rappelant que la plupart des récipiendaires de Prix Nobel sont plurilingues, Baetens Beardsmore précise que plusieurs d'entre eux écrivent en anglais tout en travaillant dans des universités non anglophones.

### **Le plurilinguisme dans l'enseignement universitaire**

Dans les grands pays occidentaux tout au moins, il n'est pas sûr que le plurilinguisme soit considéré comme une norme attendue dans l'enseignement universitaire. De nos jours toutefois, l'internationalisation des études se traduit de plus en plus par la remise en question de la langue officielle, nationale ou locale comme langue de l'enseignement. Remise en question ne signifie pas questionnement en profondeur, et internationalisation rime avec anglicisation. Le plurilinguisme d'une filière se résume ainsi dans bien des cas à l'introduction de l'anglais. On est en droit de se demander si on vise par là une diversification linguistique ou un nouveau monolinguisme.

La question peut être examinée sous deux angles : le choix de la langue d'enseignement et son statut didactique dans le travail en classe. Pour le premier aspect, le débat se limite souvent à une relation entre la langue locale et l'anglais. On constate néanmoins, çà et là, des réflexions intéressantes sur le recours à l'italien dans l'enseignement de l'histoire de l'art ou, dans un pays multilingue comme la Suisse, sur la pertinence d'étudier le droit dans deux langues nationales au moins (voir exemple ci-dessous). On trouve aussi, dans certains contextes, des tentatives d'activer le processus d'intercompréhension en proposant des contenus dans une langue voisine (par exemple, portugais pour un public hispanophone). Or, au-delà de la langue d'enseignement au sens strict, on oublie trop facilement que, dans certaines activités didactiques, le plurilinguisme est de rigueur depuis longtemps, notamment dans les bibliographies. Bien que touchant essentiellement la compréhension écrite, il s'agit bien là d'un plurilinguisme. Ceci nous amène à parler de la question du statut didactique de la langue d'enseignement.

Recourir à une L2 dans l'enseignement ne garantit pas, en soit, un travail de type bilingue ou plurilingue. En effet, il s'agit d'entrer dans la classe pour comprendre comment intervient cette L2, comment elle est traitée dans ses rapports aux étudiants et aux objets de savoir. Nous distinguons trois modes d'intervention de la L2 :

- mode unilingue et endolingue : la L2 seule est activée dans l'enseignement (d'un cours, d'une matière, d'une filière), et elle l'est à la manière d'une L1 ; autrement dit, l'enseignant ne fait pas grand cas de la langue et l'utilise comme si elle était immédiatement accessible pour l'ensemble des étudiants ; concrètement, un enseignant dispenserait son cours à Seattle, à Bruxelles, à Beyrouth ou à Séoul sans grand aménagement dans le traitement de la langue ;

- mode unilingue et exolingue : si la L2 reste ici la langue d'enseignement, elle est considérée comme une véritable L2, qui posera un certain nombre de problèmes aux étudiants ; ces problèmes pourront être anticipés ou traités à mesure qu'ils apparaissent ; l'enseignant aménagera son discours, procédera à des reformulations, voire même à des changements de langue ou à des traductions ; il est donc possible que la L1 intervienne, ponctuellement, pour assurer des formes de dépannage, la L2 demeurant la langue de communication dominante ;
- mode bi-plurilingue (et exolingue) : la L2 peut continuer à intervenir massivement dans l'enseignement, mais en relation avec la L1 (ou d'autres langues) ou en alternance avec celle-ci ; cette alternance peut se présenter de manière ponctuelle ou alors donner lieu à un travail plus systématique, répondant à des stratégies didactiques ou institutionnelles (voir la notion de méso-alternance, notamment dans Gajo et al., 2013) ; ce travail bilingue ou plurilingue permet d'entrer de manière alternative et souvent plus riche dans le contenu d'enseignement.

Les trois modes de fonctionnement (la terminologie est empruntée à Lüdi & Py, 1986, qui distinguent quatre pôles - unilingue/endolingue, unilingue/exolingue, bilingue/endolingue, bilingue/exolingue - qui définissent un espace de variation de la communication en milieu bilingue et/ou d'apprentissage) renvoient souvent à des (non-) stratégies d'enseignants ou à des contraintes institutionnelles, mais ils peuvent aussi alterner dans le cadre d'un même enseignement. Pour l'illustrer, nous nous penchons sur l'analyse d'une séquence enregistrée dans un séminaire de droit à l'Université de Zurich. Ce séminaire (les conventions de transcription sont présentées en fin d'article) traite d'arrêtés du Tribunal fédéral et recourt essentiellement au français, langue seconde pour une majorité d'étudiants.

- 1PW vous décrivez comment le he- le hehler\ eu::h [je suis en train de chercher le terme\ parce que je dois vous avouer que:: dans le moment j'ai: j'ai pas non plus le: le terme en: en tête\ mais je vais le trouver\ ((aspiration)) MAIS il fait [quoi (le::) . ouais
- 2LS [xx hehler vous:. vous pensez à un hehler ou à un dealer\
- 3MB (euh; a) mitwissen
- 4PW ah mais c'est pas tout à fait la [même chose\
- [...]
- 5PW &qu'est-ce que fait un hehler/ . e- ((coup de glotte?)) ... quel-&quelle [est son activité\
- 6LS [il (vend) il vend des: . des des choses furtifs\ .. eu:h&
- [...]
- 7PW ((écrit au tableau)) vous- vous euh- (d-) vous vouliez dire . fautives ou

éventuellement/ . qui ont été obtenues par un- . mais ça s- & s- & ç: a suppo-  
serait que vous parliez l'italien/. un furto  
8LS furtivsache\  
9PW donc qui a été volé/

(Université de Zurich, Droit, corpus Dylan Unil-Unige)

Dans cette séquence, le professeur (PW) commente un arrêté portant sur une condamnation en lien avec un trafic de drogue. La figure au centre de l'attention est un receleur (« hehler » en allemand) mais, bien que la discussion se déroule principalement en français, le terme n'est pas disponible dans cette langue, pour l'enseignant pas plus que pour les étudiants. Une négociation s'engage alors autour de ce terme, posé en allemand. PW demande aux étudiants de décrire l'activité du « hehler » (« il fait quoi » en 1, « qu'est-ce que fait un hehler » en 5, « quelle est son activité » en 5 aussi). Cette recherche collective va passer par l'évocation de termes - et de notions - connexes, comme « dealer » en 2 et « mitwisser » (« complice ») en 3. Il s'agit là de notions proches, mais dont les nuances juridiques ne sont pas sans enjeu et méritent discussion en L1 déjà. Dans sa description de l'activité du « hehler », un étudiant dit en 6 qu'il vend des choses « furtifs ». Ce mot posant problème dans le contexte en question, le professeur tente de comprendre à quoi l'étudiant réfère. Il fait l'hypothèse, d'abord, d'un problème d'ordre phonético-phonologique (« furtif » au lieu de « fautif ») et, ensuite, d'une possible interférence avec l'italien « furto », qui signifie « vol ».

Le mode d'enseignement semble ici être initialement unilingue et exolingue, car le recours à la L1 (l'allemand) sert prioritairement à résoudre un problème de communication ou, plus précisément, à compenser des moyens momentanément indisponibles en L2 (le français). Le travail engagé par le professeur et les étudiants déborde toutefois rapidement le strict cadre unilingue et exolingue pour devenir progressivement bilingue, et ceci de deux manières. Premièrement, le passage entre L2 et L1 permet d'approfondir des notions qui ne vont pas de soi, quelle que soit la langue de référence. Notons, en passant, que « dealer », tout en provenant de l'anglais, appartient aussi bien au français qu'à l'allemand. Deuxièmement, le bilinguisme semble constituer un véritable outil de travail et non seulement un moyen de sauvetage. Ceci apparaît clairement avec la convocation du terme « furto », potentiellement utile ici et éventuellement présent dans le répertoire langagier de l'un ou l'autre étudiant.

Le professeur, que nous avons eu l'occasion d'interroger sur ses pratiques, montre cette conscience progressive qu'il a développée du rôle du plurilinguisme dans l'enseignement de sa matière.

« Normalement donc les règles du jeu que j'ai instituées c'est qu'on parle en

principe le français, et s'il y a des difficultés on peut, enfin les participants s'expriment en allemand et puis on cherche la correspondance en français. [...] J'ai l'impression que je relativise peut-être plus la manière de penser dans chacun de ces systèmes juridiques différents [...] la différence est souvent dans la manière de s'exprimer et dans la manière d'arriver à un certain résultat, par des chemins un petit peu différents qui dépendent je pense aussi en partie de la structure de la langue » (Entretien PW, corpus Dylan Unil-Unige)

On voit ici comment le travail est passé, dans nos termes, d'un mode exolingue à un mode bilingue, ceci au fil de l'expérience du professeur. Au début, on allait ponctuellement chercher la L1 pour pallier des « difficultés » d'expression mais, progressivement, on crée des liens entre ce travail linguistique et une réflexion sur la discipline (en l'occurrence, le droit). On en vient à relativiser la « manière de penser » et à comprendre que les langues nous proposent des « chemins un petit peu différents » pour traiter les contenus. Un tel constat existe aussi en dehors de l'enseignement. En effet, des recherches ont montré, en Suisse toujours (voir Borghi, Burr & Schweizer, 2009), que la nécessité de formuler les lois dans plusieurs langues débouche sur des textes mieux calibrés, plus explicites, car davantage négociés et, du coup, sur des lois peut-être meilleures.

Le mode bilingue représente sans doute une voie féconde non seulement pour traiter de manière équitable les langues disponibles ou légitimes dans un espace donné, mais aussi pour regarder de manière alternative et nuancée les objets sur lesquels on travaille. Pourtant, il n'est pas sûr qu'on privilégie ce mode quand on met en place des filières à vocation « internationale » à l'université. Il faut pour cela définir une politique linguistique explicite et alimentée, si possible, par des experts.

### **Enjeux d'une politique linguistique à l'université**

Les universités ne développent pas systématiquement une réflexion linguistique, même si elles prennent des décisions qui ont un impact parfois important sur les langues. La mise en place de filières bilingues ou en L2 répond essentiellement à deux exigences, un mandat social (institutions ancrées dans une région officiellement bi-plurilingue ; voir notamment Veronesi & Nickenig, 2009) ou un projet d'internationalisation (l'anglais apparaît souvent comme le premier candidat, mais le français ou d'autres langues peuvent aussi être privilégiées comme L2 permettant une grande circulation scientifique). Dans un cas comme dans l'autre, il n'est pas sûr que le mode bilingue soit privilégié.

Dans le premier cas, on observe deux orientations majeures. L'université propose

deux cursus monolingues en parallèle, l'université propose une alternance des langues au sein du même enseignement. Cette dernière orientation, plus rare, n'est toutefois pas principalement pensée en lien avec le travail scientifique mené dans les disciplines concernées. Prenons l'exemple d'une haute école spécialisée, située dans un canton bilingue en Suisse. Sur son site internet, on lit que « L'enseignement est bilingue. Cela ne signifie toutefois pas que les étudiante-s doivent maîtriser les deux langues » (HETS, Biel-Bienne). Concrètement, ce bilinguisme est pensé de manière très explicite et se traduit par la présence alternée de l'allemand et du français en fonction des disciplines et des années d'études. Ceci semble toutefois pensé avant tout pour permettre aux étudiants de suivre les cours avec un bagage linguistique limité.

Dans le deuxième cas, l'internationalisation pousse à recourir à des langues à grande diffusion. Très souvent, ces langues remplacent tout simplement les langues locales dans l'enseignement universitaire. Suivant le contexte sociopolitique et/ou la situation budgétaire, elles sont proposées comme une alternative, un programme similaire continuant à exister en L1 ; ou alors elles concernent certaines matières particulières. On en trouve une illustration à l'Université de la Suisse italienne, qui affirme sur son site internet : « L'Università della Svizzera italiana (USI) è un ateneo plurilingue con una grande apertura internazionale. [. . .] Le lingue principali di insegnamento sono l'italiano e l'inglese (traduction: *l'Université de la Suisse italienne (USI) est plurilingue, avec une grande ouverture internationale. [. . .] Les langues principales d'enseignement sont l'italien et l'anglais*) ». Le plurilinguisme est bien lié ici à la dimension internationale et passe essentiellement par l'usage de l'anglais en plus de l'italien. Quand on y regarde de plus près, la maîtrise de ces langues constitue, dans la plupart des cas, un prérequis des programmes considérés, comme le dit cet enseignant lors d'un entretien :

« Abbiamo pensato all'inizio di fare delle cose bilingui, ma poi ci siamo accorti che per consentire l'apprendimento di materie tecniche difficili in due lingue, occorre che gli studenti conoscano perfettamente entrambe (traduction: *Au début, nous pensions faire des choses bilingues, mais ensuite nous nous sommes rendu compte que, pour permettre l'apprentissage dans deux langues de matières techniques difficiles, il fallait que les étudiants les connaissent parfaitement toutes les deux*) » (Entretien En-USI, corpus Dylan Unil-Unige)

La politique linguistique générale de cette université diffère notablement de celle de la haute école mentionnée plus haut, et ceci semble se traduire dans les attentes quant aux capacités linguistiques des étudiants. En effet, l'USI active sans doute un mode endolingue, alors que la HETS du canton de Berne privilégie un mode exolingue. Cependant, il n'est pas sûr que le mode bilingue soit vraiment pensé par l'institution, même s'il est plus probable que le fonctionnement adopté par la HETS y conduise, comme le laisse entendre cet enseignant :

« Weil ich einfach bewusst in der Mathematik immer alles wiederhole, um eben Redundanzen zu schaffen. Also ich werde etwas auf Deutsch erklären und ich erkläre es dann nochmals auf Französisch auch für jene Deutschsprachigen, die vielleicht die erste Erklärung noch nicht verstanden haben (traduction: *Parce que je répète délibérément tout en mathématiques, pour créer des redondances justement. Ainsi je vais expliquer quelque chose en allemand et je l'explique ensuite de nouveau en français, aussi pour les germanophones qui n'ont peut-être pas encore compris la première explication* » (Entretien En-HETS, corpus Dylan Unil-Unige)

Il est très intéressant de constater que le travail de reformulation entre directement en lien avec le processus d'explication et, partant, avec la conceptualisation. Plus encore, on voit combien les élèves qui ont reçu un enseignement dans leur L1 profitent du passage à la L2 pour assurer leur compréhension du contenu.

La prise de conscience des potentialités du mode bilingue ne va pas de soi et demande sans doute un passage par l'expérimentation en classe. Elle peut toutefois de plus en plus s'appuyer sur une recherche solide dans le domaine, comme en témoignent les résultats du projet européen Dylan (*Dynamique des langues et gestion de la diversité* ; voir Berthoud, Grin & Lüdi, 2013). L'enjeu d'une politique linguistique consiste, dans un premier temps, à réfléchir sur ses pratiques et leur évolution. Toutes les institutions, à travers leurs pratiques et leurs (non-)choix, donnent corps à une certaine politique linguistique. Toutefois, une telle politique demeure très souvent implicite, non questionnée, voire non perçue, et il s'agit alors de mettre en place les conditions d'une politique linguistique explicite. L'Université de Genève, par exemple, a mis sur pied une commission consacrée à la politique des langues et a formalisé cette dernière dans un document où l'on trouve, notamment, les orientations suivantes : « Ouverte sur le monde et consciente de la richesse du plurilinguisme pour le développement de son excellence, l'Université favorise également l'acquisition et l'utilisation d'autres langues d'usage dans la communauté académique et scientifique [...] Encourager une recherche d'excellence, en favorisant la confrontation des idées dans plusieurs langues, en fonction des domaines, et en évitant la concentration de l'expertise scientifique de pointe dans les pays porteurs d'une langue dominante » (*18 mesures pour une politique des langues à l'Université de Genève*, mars 2012). Si le plurilinguisme se justifie dans le cadre de la mondialisation (internationalisation), il est aussi envisagé comme facteur de stimulation des savoirs - confrontation des idées - et d'équité. La traduction d'une telle politique dans les pratiques d'enseignement (et de recherche) demeure une étape complexe, mais l'existence d'une réflexion explicite et publique constitue un pas nécessaire pour ne pas adopter, par défaut et de manière systématique, un mode unilingue et endolingue, que ce soit en L1 ou en L2.

## Conclusion

Le travail dans plusieurs langues semble aujourd'hui admis à l'université. En soi, il ne correspond pas à une nouveauté spectaculaire, dans la mesure où la science et les grands savants se sont souvent alimentés à des sources linguistiquement et culturellement diversifiées. La nouveauté tient au fait que les choix linguistiques semblent obéir plus fortement à des contraintes extérieures, notamment économiques. Ainsi, le plurilinguisme prôné par les institutions se résume généralement à un bilinguisme « langue locale + langue à grande diffusion scientifique » et risque de n'être qu'une étape transitoire vers le monolinguisme.

Un tel risque existe évidemment pour les langues et les communautés qui les parlent, mais il existe aussi, de manière peut-être plus insidieuse, pour la science elle-même et le débat constant censé la nourrir. Or, il est assez rare que l'on perçoive la langue et le discours dans sa fonction de médiation et donc de conceptualisation. On se contente généralement d'évoquer les impératifs de la communication, que l'on veut large et immédiate. Cela conduit à ne pas saisir la chance que constitue un enseignement qui se déroulerait en mode bilingue. Une politique linguistique explicite, finement documentée et, surtout, définie au sein de l'académie et prenant au sérieux la dynamique des savoirs, constitue un outil central pour une gouvernance moderne, ajustée à son temps mais cultivant un ancrage solide - repérable et donc discutable - de la science.

### Conventions de transcription

/	intonation montante
\	intonation descendante
. . . . .	pause plus ou moins longue
[	début de chevauchement
XX	segment non identifiable
(sourire?)	transcription incertaine
:	prolongement vocalique ou consonantique
tab-	troncation
((rire))	commentaire
&	enchaînement rapide

## Bibliographie

- Baetens Beardsmore, H. 2008. "Multilingualism, Cognition and Creativity". *International CLIL Research Journal*. 1/1, 4-19.
- Berthoud, A.-C., Grin, F. & Lüdi, G. (eds.) 2013. *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Research Project*. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins.

- Borel, S. 2012. *Langues en contact - langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Berne : Peter Lang .
- Borghi, M., Burr, I. & Schweizer, R. J. 2009. *Juristisch-linguistische Untersuchungen von Rechtstexten der schweizerischen offiziellen Mehrsprachigkeit*. Schlussbericht. SNF - NFP 56 (*Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz*).
- Cassin, B. (dir.) 2004. *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*. Paris : Seuil/Le Robert.
- Gajo, L. 2005. Interagir à l'école et interagir à l'hôpital : pour apprendre quoi ? *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE) 22*.
- Gajo, L. 2012. Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale : l'exemple de l'occitan. *Actes de la Journée d'études du Centre d'Etudes francoprovençales de la Vallée d'Aoste, 17 décembre 2011*.
- Gajo, L. et al. 2013. Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. . In: Berthoud, A.-C., Grin, F. & Lüdi, G. (eds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Research Project*. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins.
- Lévy-Leblond, J.-M. 1996. *La pierre de touche : la science à l'épreuve*. Paris : Gallimard.
- Lüdi, G. & Py, B. 1986. *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Nussbaum, L., Moore, E. & Borràs, E. 2013. Accomplish Multilingualism Through Plurilingual Activities. In: Berthoud, A.-C., Grin, F. & Lüdi, G. (eds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN Research Project*. Amsterdam, Philadelphia : Benjamins.
- Veronesi, D. & Nickenig, Ch. (eds.) 2009. *Bi-and Multilingual Universities. European Perspectives and Beyond*. Bolzano: Libera Università di Bolzano
- Vygotski, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.