

Pluralité linguistique et transmission des savoirs. Quelques remarques



Daniel Coste

ENS de Lyon, France

costedaniel@sfr.fr

Résumé

Les formations universitaires ont recours de plus en plus à des langues qui ne sont pas les langues premières des étudiants. La diversité de ces situations est soulignée. Les effets de la position particulière de l'anglais sont examinés. La place de la variation langagière dans la transmission / construction des connaissances est rappelée. Des propositions d'ordre didactique et institutionnel sont formulées.

Mots-clés : université, anglais, transmission des savoirs, variation linguistique, pluralité linguistique

Linguistic plurality and transmission of knowledge A few remarks

Abstract

Studying at university level implies more and more coping with languages which are not the « mother tongue » of students. The article underlines the diversity of such situations. It considers some effects of the specific position of English. The role of linguistic variation for the transmission and construction of knowledge is reasserted. Some propositions regarding didactic and institutional factors are presented.

Keywords : university, English, transmission of knowledge, linguistic variation, linguistic plurality

Poser la question des rapports entre pluralité des langues et transmission des savoirs ou s'interroger sur la place du français dans le multilinguisme scientifique (Gajo, 2010) relève aujourd'hui des thèmes de débat et des lieux de prises de position qui font florès dans les rencontres nationales ou internationales, notamment celles des organisations de la francophonie. Et nul n'ignore que les avis sont souvent tranchés pour tout ce qui touche non seulement à la production des connaissances et à leur modes de circulation et de mise en discussion à l'intérieur des communautés scientifiques elles-mêmes, mais aussi à leur transmission, en particulier dans les établissements de formation universitaire, voire, plus largement, dans les systèmes éducatifs. Il est bien sûr pour partie artificiel de séparer totalement production et transmission, s'agissant de connaissances scientifiques, mais on maintiendra la distinction entre les échanges - posés comme horizontaux et symétriques entre pairs du monde savant - et les modalités - le plus

souvent considérées comme verticales et asymétriques - par lesquelles des étudiants et élèves sont censés s'approprier des savoirs - éventuellement d'abord transposés voire simplifiés - en tant que novices confrontés à des sources expertes. Dans ce qui suit, sans perdre de vue le fondement que constitue la formation scolaire, l'accent sera plutôt mis sur les dimensions universitaires. Il s'agira, successivement, de rappeler quelques constats faisant apparemment l'objet de consensus, puis d'examiner plus avant deux quasi-slogans suivant lesquels l'anglais est un « must » et le plurilinguisme est un « plus » ; on abordera brièvement ensuite le rôle de la variation et de la pluralité linguistique dans la transmission des connaissances, avant de proposer quelques considérations de nature institutionnelle ou didactique¹.

De quelques évidences et représentations sociales

Des situations diverses

Les situations en contexte universitaire peuvent être extrêmement diverses. Retenons deux types majeurs :

- La transmission des connaissances s'opère dans une langue autre que celle qui a été la langue majeure de scolarisation auparavant. L'étudiant chinois qui vient engager ou poursuivre ses études universitaires en français à l'Université de Genève rentre dans cette catégorie, mais aussi, pour certaines disciplines, l'étudiante marocaine scolarisée en arabe et travaillant en français à l'université.
- La transmission des connaissances s'effectue à l'université dans la langue majeure de scolarisation antérieure, mais un certain nombre d'enseignements (cours/lectures) sont proposés dans une (ou plusieurs) langue(s) autre(s). Tel étudiant français d'une école de commerce en France doit par exemple suivre une partie de son cursus en anglais et se familiariser avec des textes en espagnol dans sa discipline.

Le premier type présente lui-même différents cas de figure :

- La langue seconde, dominante à l'université, est tout à fait nouvelle pour l'étudiant.
- Il l'a apprise comme langue étrangère au cours de sa scolarité antérieure.
- La langue en question a déjà été aussi utilisée dans le cadre de certaines des disciplines scolaires (formes d'enseignement bilingue).

Cette diversification comporte aussi des dimensions tenant au statut des langues

en présence dans le contexte considéré. Le français dans l'université marocaine n'est évidemment pas affecté des mêmes représentations pour l'étudiante marocaine que le français à l'Université de Genève pour l'étudiant chinois, d'autant que, même scolarisée en arabe, elle aura, outre l'apprentissage du français comme matière scolaire, été plus ou moins fortement exposée à cette langue dans son environnement urbain et/ou médiatique, comme dans tel ou tel de ses réseaux d'appartenance. Situation encore bien distincte, pour des raisons historiques, linguistiques, politiques, quand, en Lituanie, des élèves scolarisés dans des écoles de la minorité polonophone ou de la minorité russophone sont appelés à fréquenter des universités où le lituanien est langue de travail...

Le deuxième type caractérisé plus haut admet lui aussi de fortes variantes selon que les langues « étrangères » dans lesquelles certains des enseignements universitaires sont donnés ont été ou non présentes dans la scolarité secondaire, et sous quelles formes (langue comme matière et/ou séquences d'enseignement bilingue) et jusqu'à quel niveau de maîtrise.

A quoi il conviendrait d'ajouter que, dans presque toutes les situations ici prises en compte, d'une part, les jeunes qui arrivent à l'université ont été, dans leur formation scolaire et/ou dans leur environnement social, au contact d'autres langues que celle(s) en usage pour leur formation supérieure et, d'autre part, du fait des circulations universitaires internationales et des accès multiples dus aux moyens technologiques, la pluralité linguistique fait partie de leur paysage quotidien et de leur répertoire langagier. Ils ont, à des degrés variables, développé une compétence plurilingue qui ne se réduit pas à des contacts binaires entre L1 et L2.

Au demeurant, pour nombre des cas évoqués ici, la transmission des connaissances s'opère - de manière reconnue ou non - selon des procédures faisant appel, de facto, à l'alternance des langues, par les étudiants eux-mêmes (dans leurs pratiques de classe, de travaux de groupes, de consultation bibliographique ou de navigation en ligne) ou dans les démarches des enseignants, s'il ne s'agit pas de « natifs monolingues » de la langue dans laquelle ils enseignent leur discipline.

Les universités tendent ainsi à être des espaces de forte concentration multilingue et de pratiques plurilingues, des lieux à potentiel élevé pour l'extension et le renforcement des capacités langagières. Ce qui ne veut pas dire que ce potentiel soit toujours exploité.

Des facteurs communs et des représentations dominantes

Transversalement, plusieurs facteurs entrent de toute manière en ligne de compte, de nature diverse mais à effets souvent convergents. En prenant appui sur les quelques cas précis déjà mentionnés, il serait aisé d'illustrer précisément l'influence des éléments qui suivent :

- le statut et l'aire de diffusion de la langue majeure de scolarisation du pays (ou de la région) de l'étudiant ;
- l'importance, tant qualitative que quantitative, des publications scientifiques (originales ou traduites) dans cette langue ;
- le niveau de connaissance qu'ont les étudiants de telle et/ou telle langue étrangère ;
- la ou les disciplines universitaires concernées ;
- les exigences du cursus suivi telles que localement formulées ;
- les stratégies des établissements universitaires en termes de relations internationales ;
- et les stratégies des étudiants quant à leurs « placements » sur le « marché des langues » selon leurs projets d'avenir.

La convergence opère en outre, quels que soient les contextes et les circonstances, sur des représentations sociales dominantes selon lesquelles les formations universitaires seraient de plus en plus dominées par un recours massif à l'anglais, les raisons invoquées tenant à ce que :

- dans nombre de domaines scientifiques, les avancées de la recherche se manifestent en anglais ; non seulement parce que les universités, laboratoires et équipes anglophones, en particulier américaines, se trouvent en pointe dans ces secteurs, mais aussi parce que les chercheurs natifs d'autres langues ne sont reconnus dans ces mêmes domaines que s'ils publient les résultats de leurs travaux dans des revues anglophones de référence ;
- l'anglais est devenu la langue dominante de communication à l'intérieur des équipes internationales, celle aussi des colloques et congrès ouverts aux communautés scientifiques les plus larges : ne pas être en mesure de proposer une communication, de faire un exposé, de préparer un diaporama, d'échanger des méls, de rédiger un article ou de lire des résumés et des articles en anglais relève désormais, dans certains domaines, du handicap, voire du défaut de compétence professionnelle ;
- les autres langues européennes à large diffusion internationale et vecteurs d'une activité scientifique importante (français, allemand, russe, espagnol, etc.)

apparaissent plutôt en recul sur la scène de la communication scientifique et les revues dans ces langues font beaucoup plus état de publications anglophones que ces dernières ne réfèrent à des travaux dans d'autres langues.

Il serait irresponsable de sous-estimer la fonction de principale langue véhiculaire occupée par l'anglais dans le secteur scientifique. Mais on aurait tort de s'en tenir à un tel constat s'agissant des pratiques effectives dans les formations universitaires. En effet, ainsi qu'on vient aussi de l'évoquer :

- les langues nationales, voire dans certains cas régionales ou minoritaires, ont plus que droit de cité dans les enseignements et les échanges ordinaires des universités, y compris dans les filières où l'anglais a été systématiquement introduit ;
- la présence d'étudiants « étrangers » dans nombre de ces universités induit - ne serait-ce qu'à la marge - des modalités de communication qui ne se résument pas au recours à la langue « locale » et à l'anglais, mais élargissent tant soit peu l'exposition plurilingue ;
- certains établissements d'enseignement supérieur ont institutionnalisé l'exigence d'une connaissance validée de deux langues étrangères (à des niveaux différents de maîtrise) pour quelque domaine et pour quelque certification de niveau master que ce soit ; et la fréquentation étudiante des centres universitaires de langues manifeste des demandes et attentes linguistiques qui ne se cantonnent pas à l'anglais ;
- en outre, les circulations sur la toile, les accès aux résumés et textes en ligne confrontent les étudiants, ne serait-ce parfois que par ricochet ou inadvertance ! à des sources et données en des langues diverses, qui sont de nature à élargir leur consultation et leur curiosité documentaire.

La pluralité comme « plus » et l'anglais comme « must » ?

Après ces rappels et constats, il y a lieu d'examiner de plus près et de nuancer pour le moins les deux quasi-postulats complémentaires qui demandent l'un et l'autre quelque discussion. Le premier pose que la pluralité des langues d'enseignement, d'apprentissage et de formation apporte un « plus » en termes de compréhension et de créativité. Le second, conforme aux représentations dominantes, pose que l'anglais est un « must » et qu'une certaine maîtrise de cette langue, variable selon les disciplines, est désormais requise dans quasiment toutes les formations universitaires.

Le « plus » de la pluralité ?

Cette première assertion, bien qu'aujourd'hui politiquement correcte dans les discours institutionnels et notamment ceux des organisations internationales, et bien que donnant lieu à projets de validation scientifique (voir notamment le projet Dylan²), se présente toutefois avec moins de reconnaissance efficiente que la seconde. Les universités ont beau offrir une forte densité multilingue, étudiants et enseignants ne sont généralement guère convaincus du « plus » apporté par la pluralité et, même quand ils le sont, ne font pas pour autant une priorité de ce recours à plusieurs langues dans les études. La tendance reste au cloisonnement des disciplines, cependant que le poids des programmes et les exigences de la spécialisation font apparaître le perfectionnement ou le démarrage dans telle ou telle langue étrangère autre que l'anglais comme trop coûteux en temps. De plus, dans nombre de pays, l'enseignement préuniversitaire des langues étrangères s'est de plus en plus concentré sur l'anglais et, lorsque des compétences en langue étrangère sont requises à l'entrée, en cours ou en fin d'études universitaires, il ne s'agit encore, dans la plupart des cas, que d'une seule langue et le choix est alors, pour la majorité des étudiants, vite fait. Travailler une autre langue à partir de « zéro » ou d'un assez faible degré de maîtrise passe pour exiger plus d'efforts sans pour autant permettre de parvenir à un niveau gratifiant et validable comme tel.

Si donc la pluralité des langues en contexte universitaire constitue un « plus » pour ces formations de haut niveau (Haas, 2010), il importe de valoriser cette pluralité de manière volontariste, en soulignant qu'il n'y a pas lieu de développer des capacités polyglottes « parfaites », mais, selon les domaines, les spécialités, les projets professionnels et de carrière, de viser des profils de compétence plurilingue plus ou moins déséquilibrés et évolutifs.

On sait que les matières universitaires peuvent être plus ou moins marquées par telle(s) ou telle(s) langues. La philosophie, dans ses manifestations occidentales, s'est beaucoup exprimée, outre le grec, en latin et en allemand. L'histoire et l'accès aux sources qu'elle implique peuvent appeler, en fonction des époques, une grande diversité de langues. La sociologie connaît une tradition francophone, comme la médecine ou encore les mathématiques, que le polonais a aussi illustrées. Le droit peut bénéficier d'une relation à l'arabe, l'économie d'un rapport au russe, etc.

Certes, dans tous ces secteurs, l'anglais a aujourd'hui une présence forte, y compris par la traduction à partir d'autres langues, mais, pour toutes les sciences où un travail d'interprétation et de commentaire des textes a sa place, la consultation dans la langue de première écriture s'avère précieuse, voire nécessaire à une lecture plus fondée ou plus complexe.

A quoi s'adjoint toutefois une distinction supplémentaire :

- Plus une discipline se construit en langue naturelle et en discours linéaire (par exemple la sociologie, l'analyse littéraire, la philosophie), plus la dimension plurilingue est susceptible d'enrichir la réflexion, plus cet « ajout » se trouve affecté par les caractéristiques linguistiques (lexicales, sémantiques, aspectuelles, tenant aux genres discursifs, etc.), mais plus aussi l'apprentissage passe - à tort ou à raison - pour demander un investissement lourd³.
- Plus la discipline considérée mobilise (aussi) des systèmes et supports sémiotiques (graphes, courbes, tableaux...) ou des langages autres que naturels (symboles et formules mathématiques, par exemple), moins le recours à plusieurs langues naturelles est perçu comme bénéfique, moins les caractéristiques linguistiques spécifiques de telle ou telle langue entrent en ligne de compte et plus son apprentissage fonctionnel se trouve facilité.

On perçoit bien le paradoxe au regard du lien entre demande et offre : plus c'est utile, plus c'est coûteux, moins cela semble utile, moins cela coûte !

Reste que, quelle que soit la variabilité des situations selon les secteurs scientifiques, l'argumentaire en faveur de la pluralité des vecteurs linguistiques en contexte universitaire peut se situer transversalement selon plusieurs axes :

- un axe qu'on pourrait dire épistémique : à des degrés variables, la construction, la formulation, la transmission des connaissances ne sont pas totalement indépendantes des langues particulières dans lesquelles elles s'opèrent ;
- un axe plus heuristique : l'activité cognitive s'exerçant sur plusieurs langues est de nature non seulement à mieux ancrer les savoirs, mais aussi à aiguïser la créativité, l'inventivité, la réflexivité scientifiques ;
- un axe de nature fonctionnelle : ce jeu plurilingue correspond de plus en plus à des modalités de travail des équipes de la communauté scientifique, passant par des échanges, des contacts de langues, des alternances de codes, des pratiques discursives qui, une fois reconnue la position dominante de l'anglais, s'avèrent bien plus plurielles qu'on ne le pense et ne le dit généralement (Lüdi, 2010) ;
- un axe de valorisation personnelle et professionnelle : pour beaucoup d'étudiants, et par-delà le caractère prioritaire accordé à la discipline de formation et à une certaine maîtrise de l'anglais, le développement de capacités plurilingues tend à répondre, sinon à des stratégies de distinction, du moins à une logique qu'on pourrait dire d'investissement à court ou moyen terme susceptible d'accroître leur capital culturel, leur capital social et leur potentiel économique sur le marché du travail⁴.

Mais le « plus » de la pluralité doit aussi être modulé au regard de la diversité des contacts et des contextes, diversité qui comporte des incidences notables sur la motivation, la prise de risque, les résultats escomptés, le rapport coût-efficacité des apprentissages. Pour n'en noter ici que quelques facteurs de différenciation :

- la proximité ou la distance typologique (et phono/graphique) relative entre les langues considérées : un(e) étudiant(e) francophone aura évidemment plus de facilité à lire un texte ou à écouter un exposé dans son domaine de spécialisation en italien qu'en arabe ;
- le niveau de connaissances dans le secteur scientifique des études : un(e) interne de médecine a plus de chance qu'un(e) étudiant(e) de première année d'interpréter correctement un compte rendu d'examen établi en langue autre par un spécialiste étranger ;
- la pluralité des usages : les prérequis linguistiques ne sont pas les mêmes pour une « simple » lecture de textes de spécialité, une conversation de couloir, une négociation technique ardue, un échange accompagnant et commentant un geste professionnel...

La difficulté tient souvent à ce que cette diversité au quotidien des situations et des demandes (potentielles ou actuelles) est réputée compliquer à l'excès leur traitement pédagogique par les centres de langues. On assiste pourtant de plus en plus au développement de supports pour les enseignements de langues sur objectif académique ou universitaire (l'enseignement du français, déjà riche d'acronymes tels que FLE ou FOS, devient aussi FOU avec le développement d'un secteur de Français sur Objectifs Universitaires). La multiplicité des apports de la toile, les progrès dans la mutualisation de ces ressources et dans la réflexion sur leur usage ont profondément transformé le paysage ces dernières années, même si cette évolution profite plus aux grandes langues internationales qu'à celles de moindre diffusion.

L'anglais comme « must »

Dans les contextes universitaires, et sans revenir sur les rappels déjà faits plus haut, la position forte de l'anglais est d'autant plus ressentie par les enseignants-chercheurs que la motivation à l'échange et au débat, les intérêts personnels de carrière, la pression des pairs produisent des effets « boule de neige » dans l'accélération de cette tendance lourde.

Le phénomène est particulièrement sensible dans les sciences dures et de la nature, c'est-à-dire dans les secteurs où, pour les « non-anglophones », le recours à l'anglais

s'avère généralement, pour les raisons juste soulignées, d'un coût moins élevé que dans les sciences humaines et sociales. Mais il affecte aussi ces dernières, là où les différences entre les traditions culturelles et les positionnements scientifiques sont souvent les plus affirmées et où existent des lieux forts de tension. Le mouvement d'uniformisation linguistique y est alors perçu et dénoncé comme un risque d'uniformisation intellectuelle et scientifique. Surtout lorsque cette progression semble s'opérer aux dépens d'une langue nationale de faible diffusion et au risque que celle-ci soit dépossédée de son potentiel propre d'expression scientifique, voire empêchée de le développer.

Mais tout n'est pourtant pas aussi déséquilibré et il convient peut-être de jouer du paradoxe et de retourner en partie les arguments (voir aussi Usunier, 2010). La recherche, comme production et diffusion de connaissances est, à raison même de l'importance prise par l'anglais, de plus en plus le fait d'universitaires, de chercheurs pour lesquels cette langue de travail n'est pas première et dont la formation initiale, y compris scientifique, a été assurée pour la plupart dans une autre langue. Sans prétendre attribuer un rôle déterminant aux caractères propres d'une langue sur la nature même des connaissances qui s'y expriment ni privilégier à l'excès l'axe épistémique mentionné plus haut, on conviendra que cette présence croissante de « non-natifs » dans la recherche anglophone peut aussi avoir quelques effets sur les savoirs, sur les évolutions et les inflexions de la production scientifique. Après tout, dans le domaine de la création littéraire, il est notoire que les auteurs dont la langue de création est seconde, « travaillent » cette langue, influent sur les significations, les connotations, voire les cultures « natives ». Observe-t-on des phénomènes analogues dans le domaine scientifique pour les sciences elles-mêmes et, si oui, comment les analyser ? Et quels effets peuvent présenter les cultures éducatives d'origine et les modes de transmission des savoirs dans ces cultures « premières » sur la réception, l'interprétation, les usages, voire la re-transmission de savoirs scientifiques acquis (pour partie) dans la *lingua franca* dominante ?

A poser la question sous un autre angle : le fait que l'anglais soit quasiment devenu *lingua franca* dans nombre de domaines et que de la science soit produite en anglais par des « non-natifs » est-il un « plus » pour la créativité scientifique grâce à cet apport de chercheurs venus d'autres langues et d'autres contextes ? En quoi, par exemple, l'absorption - si l'on ose dire - de savants allemands par les Etats-Unis a-t-elle contribué aux avancées scientifiques américaines au XXe siècle ? En quoi, aujourd'hui, les flots d'étudiants asiatiques et africains accueillis dans les universités nord-américaines sont-ils susceptibles de nourrir et d'infléchir les perspectives de recherche ? Les anglophones monolingues courent-ils le risque d'être désavantagés ? Qui tire profit de qui ? Les étrangers qui repartent dans leurs pays avec une formation, des connaissances

techniques dans des savoirs de pointe ou bien les universités et pays d'accueil où nombre d'entre eux font carrière ?⁵

A s'en tenir au cas de l'anglais, il y a de plus matière à s'interroger sur l'apparition d'espaces régionaux où des masses critiques de chercheurs dont la langue de travail seconde est l'anglais pourraient sinon s'autonomiser - il y a aussi une certaine globalisation de la science en anglais ! - du moins développer des secteurs « globalisés » de l'innovation scientifique. L'Inde est peut-être à observer dans cette éventuelle dynamique...

Faut-il dès lors, dans cette logique un peu provocatrice, nuancer les lectures habituellement faites de la domination de l'anglais et voir une autre face du phénomène ? Considérer par exemple que, même dans les contextes universitaires où l'anglais en est venu à quasiment supplanter la langue nationale dans certains secteurs disciplinaires, il est possible tout à la fois de bénéficier de ce qui est produit en anglais et d'en tirer en outre du nouveau grâce à des langues, traditions et méthodes autres, y compris pour ce qui est de la transmission des savoirs scientifiques ?

Cela conduirait aussi à réviser en partie l'idée reçue selon laquelle, dans l'échange exolingue, les non-natifs plurilingues se trouvent en position basse et dominée dans les négociations et contacts non seulement commerciaux, diplomatiques, mais aussi académiques et scientifiques, face à des interlocuteurs monolingues anglophones. Le plus avantageux des deux n'est pas toujours celui qu'on pense, même lorsque le non-natif n'a qu'une maîtrise imparfaite de l'anglais, dès lors que l'anglophone natif doit fournir tout un travail de reformulation, d'explicitation, de paraphrase et ouvre du coup à l'alloglotte un espace de négociation. Dans la transmission des connaissances, ces phénomènes ont été bien cernés à propos de l'enseignement bilingue et des activités de médiation linguistique qu'il implique généralement. On y reviendra dans la section suivante.

En bref, autant l'anglais est un « must », autant il devient loisible d'argumenter qu'il se trouve désormais, notamment dans les domaines de formation universitaire et de recherche, quelque peu dépendant des autres langues, les anglophones monolingues apparaissant de ce fait plus « at risk » que les représentations ordinaires ne les donnent.

Variation, reformulation, médiation

Dans la plupart des contextes, la langue majeure de scolarisation (ou d'enseignement universitaire) est supposée transparente. Posée comme commune et comme « une », elle est censée opérer comme un simple véhicule neutre des savoirs dispensés, à tout le moins quand la classe est réputée homogène et rassembler des « natifs ». Or, cette

vision (qui est souvent celle des enseignants de matières dites - bien légèrement - non linguistiques) se heurte de plus en plus aussi bien à l'hétérogénéité des origines des jeunes scolarisés et des étudiants qu'à la mise en évidence des décalages qui existent entre les répertoires des apprenants (quelle que soit leur origine) et les variétés que comporte, de fait, la langue d'instruction.

Dans la construction/transmission des connaissances, l'appropriation s'opère par une élaboration langagière difficilement dissociable du travail d'élaboration cognitive, qu'on peut caractériser par quelques traits :

- Loin que la langue soit un simple vecteur, elle a - première ou seconde - un rôle constitutif dans la mise en place de nouveaux concepts.
- Chaque domaine spécialisé se caractérise par des genres textuels tant soit peu spécifiques, des formats communicationnels relativement distincts de ceux d'autres domaines, des conventions et normes discursives quelque peu nouvelles (Beacco, Coste et al., 2010). Chaque discipline scolaire comporte, jusqu'à un certain point, à l'intérieur d'une même culture éducative, ses propres caractéristiques langagières, non réductibles à son lexique spécialisé. Mais c'est généralement ce dernier qui focalise l'attention. Le « reste », qui compte pour beaucoup, relève en quelque sorte alors d'un curriculum caché.
- Fondamentalement, sauf à pérenniser le modèle transmissif impositif et frontal d'un discours magistral monolithique, tout le véritable travail de transmission/construction des connaissances passe par des opérations de reformulation, des paraphrases, des traductions intralinguistiques, des passages intersémiotiques, des changements de genres, de supports, de formats, des jeux de séquence ou de combinaison entre écrit et oral. Ces reformulations orientées, finalisées visent à une (re)conceptualisation et à des mises en réseau de connaissances qui, selon les cas et les domaines, seront normées, stabilisées, standardisées ou bien complexifiées, enrichies, « épaissies » (Coste 2000).
- C'est dire que, dans ces démarches de transmission/construction, un travail de médiation est constamment sollicité : médiation langagière/linguistique, médiation sémiotique, médiation communicationnelle, médiation interactionnelle, voire médiation culturelle.

Pour le présent propos, c'est donc une forme de continuité, de transversalité que l'on peut souligner. En effet, dans une perspective qui pose la construction et la transmission des connaissances comme des opérations où varier et reformuler prend une importance décisive, il apparaît que le langagier se trouve toujours mobilisé : non seulement dans le discours scientifique canonique, mais dans tous les modes de médiation qui permettent d'y accéder et de le divulguer.

Du coup, l'utilisation d'autres langues dans de tels processus s'inscrit en cohérence avec la pluralité, le feuilletage propres aux variations orientées rappelées ci-dessus : si on estime que toute appropriation résulte d'un cheminement d'approximations successives, l'alternance des langues (Castellotti et Moore, 1997 ; Moore et Castellotti, 1999) et le jeu sur leur diversité relèvent pleinement de la sollicitation cognitive et de la réflexivité que demandent tant l'apprentissage que l'invention, mais aussi la transmission des connaissances (Coste, 1994, 2003 ; Gajo, 2007a, 2007b, 2008).

Quelques considérations didactiques et institutionnelles

Ces dernières remarques et les développements qui les ont précédées permettent d'en venir à des considérations à portée, sinon vraiment propositionnelle, du moins plus tournées vers les dispositifs institutionnels et didactiques.

Aspects didactiques et curriculaires

Ce qui se passe dans les contextes universitaires n'est évidemment pas sans rapport avec ce qui s'est passé avant, dans le parcours scolaire antérieur de celles et ceux que l'université accueille, ainsi qu'il a été souligné plus haut, sous un autre angle, s'agissant des effets de la domination de l'anglais. Mais à cet égard, il ne s'agit pas seulement de langues étrangères.

- Il ya lieu de porter attention à la langue de scolarisation et à la manière dont elle a été présentée et travaillée dans les systèmes d'où sont issus les nouveaux étudiants ; les pays de langue arabe, par exemple, n'ont pas les mêmes traditions scolaires que les pays anglo-saxons, non plus que nombre de pays asiatiques. Autant on doit se garder des stéréotypes culturels, autant il serait irresponsable de ne pas se montrer averti de la diversité des cultures éducatives, didactiques, linguistiques et des effets de cette diversité sur les représentations et les pratiques des langues. Et ceci ne concerne pas seulement les langues de scolarisation enseignées comme matières, mais aussi leurs images et leurs usages dans les autres matières du curriculum (Beacco, Coste et al., 2010 ; Vollmer, 2006, 2007).
- De ce point de vue, une approche plurilingue des enseignements universitaires serait peut-être rendue plus aisée si l'enseignement scolaire ne cloisonne pas complètement les langues entre elles ; si un traitement ouvert de la langue de scolarisation établit des liens non seulement entre la langue comme matière et les pratiques langagières des autres matières, mais aussi entre cette langue de scolarisation et les langues étrangères ; si ces dernières, réciproquement, dépassent les compartimentations qui obèrent souvent leurs relations ; si

enfin les démarches d'enseignement et les conceptions qu'elles véhiculent ne renvoient pas à une représentation statique et monolithique des langues, mais reposent sur leur variabilité autant que sur les normes diverses qui en régulent les usages (voir Beacco, Byram et al., 2010).

- Quelles que soient les options pédagogiques de l'école, il appartient à l'université (et aux universitaires !) de banaliser, de rendre ordinaires les pratiques de travail plurilingues, de les prendre en considération et de les valoriser. C'est aussi là que, par exemple, des travaux de groupes mobilisant et mutualisant les compétences linguistiques diversifiées des étudiants, les encourageant à la consultation de ressources elles-mêmes linguistiquement diversifiées, sont de nature à montrer l'intérêt et le bénéfice de cet enrichissement des supports d'apprentissage pour la discipline concernée.
- Les centres de langues des universités et, plus généralement, les cours de langues dans le cadre universitaire ont évidemment un rôle à jouer pour le développement d'une offre diversifiée. À côté des cours et des aides à l'auto-formation pour telle ou telle langue particulière et en vue souvent d'une certification « monolingue », ils peuvent proposer des ressources dans diverses langues, catégorisées en fonction des disciplines universitaires et validées par les enseignants ou des étudiants de ces mêmes disciplines. Les échanges et les coopérations interuniversitaires gagneraient à porter aussi sur la fourniture de documents, de manuels universitaires, l'accès à des sites et des ressources en ligne dans d'autres langues. Les compétences « natives » d'étudiants étrangers valent d'être sollicitées et ainsi mises en valeur dans cette même logique.
- Les activités de médiation linguistique trouvent souvent place dans les formations universitaires relatives aux techniques de communication et à la méthodologie des genres universitaires : prise de notes, préparation de résumés, de fiches de lecture, recherche documentaire, compte rendu d'observation ou d'expérience, rapport de stage, etc. Ce type d'activités autorise aussi un croisement des langues : fiche de lecture dans une langue d'un texte lu dans une autre, traduction d'abstracts, synthèse d'un dossier de documents dans plusieurs langues, etc.
- L'évaluation des connaissances dans la discipline se prêterait à des modalités impliquant le recours à plus d'une langue étrangère et/ou attestant de la réalisation de travaux liés à la discipline et ayant nécessité un tel recours. La validation intégrerait ainsi des éléments relevant d'une approche de type portfolio.
- Ce qui importe, c'est que les étudiants soient encouragés à développer des profils de compétence plurilingue incluant des capacités différenciées selon les langues et que les capacités ainsi mises en place soient - ne serait-ce que pour

partie - perçues et mobilisées comme apportant un « plus » pour le travail dans la ou les discipline(s) de spécialisation.

Dimensions institutionnelles

- Dans les pays dont la langue n'est pas ou n'est que peu véhicule de production scientifique, il importe évidemment de veiller à ce que l'espace des formations universitaires, tout en mobilisant les ressources disponibles dans d'autres langues, ne contribue pas à un étiolement des capacités d'expression de la langue nationale dans les secteurs scientifiques considérés. Des politiques actives et sélectives de traduction sont alors souhaitables, notamment pour des manuels universitaires de base. Et pas seulement à partir de l'anglais.
- Dans les pays dont la langue est présente en matière de production et transmission de connaissances et de résultats de recherche (par des revues, des manuels, des formations liées à des équipes publiant (aussi) dans leur langue), il s'agit surtout de faire en sorte que soit assurée, par ces différentes voies, une ouverture vers des textes, des travaux, des traditions, des courants de pensée inscrits dans des langues autres. Et pas seulement l'anglais. La responsabilité des enseignants-chercheurs est aussi engagée dans ce processus.
- Dans les pays anglophones, il serait opportun que, réciproquement, les formations universitaires ne soient pas quasi monolingues comme elles tendent parfois à l'être, les langues étrangères pouvant servir à autre chose qu'à des séjours touristiques *abroad*.
- Une des raisons majeures des blocages relatifs constatés dans les universités (souvent plus que dans des hautes écoles spécialisées) à l'encontre d'une pluralité des langues dans les formations tiendrait, comme déjà rappelé, au coût en temps de cet usage de langues étrangères autres que l'anglais. Il y a sans doute à y regarder aujourd'hui de plus près et à pointer, notamment dans les orientations des étudiants et celles des autorités universitaires, des évolutions qui relèvent d'une stratégie de la diversification et de la distinction, sur le mode « English is not enough ». L'investissement en temps sur des langues autres se justifie dès lors qu'il constitue une mise potentiellement « rentable » à moyen terme, soit pour le curriculum vitae de l'individu, soit pour l'image de l'institution. S'agissant d'établissements d'enseignement supérieur autonomes et parfois en concurrence ou en émulation les uns avec les autres, il est permis d'estimer que, dans leur diversité toujours contextualisée, ces dynamiques « à la base », surtout si elles sont confortées par des résultats de recherche, modifieront progressivement le paysage plus sûrement que des recommandations générales.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, C., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.H., Vollmer, H. 2010. *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Berthoud, A.-C. 2010. « Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme ». in : *Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n°1, 3-33, <http://acedle.org/spip.php?article2857> [Consulté le 08 août 2012].
- Castellotti, V. & D. Moore (eds) 1997. Alternances des langues et apprentissages, *Études de Linguistique Appliquée* n° 108.
- Coste, D. 1994. « Conceptualisation et alternance des langues : à propos de l'expérience du Val d'Aoste », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 96, pp. 105-120. Paris : Didier Érudition.
- Coste, D. 2000. « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial coordonné par Jean Duverger : « Actualité de l'enseignement bilingue », pp. 86-94.
- Coste, D. 2003. Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue. www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf [Consulté le 08 août 2012].
- Coste D. 2009. « Pluralité des langues et formations universitaires : de quelques pratiques et enjeux », *Bulletin de l'Académie suisse et sciences humaines et sciences sociales* 3/2009, 47-48.
- Coste D. 2010. « Variation linguistique et construction des connaissances », in : *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs*, Langues et cultures, Berne : Académie Suisse des Sciences Humaines, 49-61.
- Gajo, L. 2007a. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », in: *Trema* 28, 37-48.
- Gajo, L. 2007b. « Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? », in: *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 563-581.
- Gajo, L. et al. 2008. *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56. Téléchargeable sur le site www.pnr56.ch
- Gajo, L. 2010. « Français et multilinguisme dans la science » *Le français à l'université*, 15-04 | 2010 Mise en ligne le: 30 novembre 2011, consulté le: 08 août 2012
- Haas, W. 2010. Mehrsprachigkeit und universitäre Lehre und Forschung, in : *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs*, Langues et cultures, Berne : Académie Suisse des Sciences Humaines, 75-84.
- Moore, D. et V. Castellotti (eds) 1999. « Alternance des langues et construction des savoirs », in: *Cahiers du Français Contemporain*. ENS Fontenay / Saint-Cloud.
- Usunier, J.-C. 2010. « Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais *lingua franca* de l'enseignement supérieur », in : *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs*, Langues et cultures, Berne : Académie Suisse des Sciences Humaines, 37-48.
- Vollmer, H. J. 2006. *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary study*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Vollmer, H. J. (ed.) 2007. *Language and communication in the learning and teaching of science in secondary schools*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Prague_studies07_FR.asp#TopOfPage [Consulté le 08 août 2012].

Notes

1. Cette contribution s'appuie pour partie sur certains éléments de publications antérieures, en particulier Coste 2009 et Coste 2010.
2. http://www.dylan-project.org/Dylan_fr/presentation/presentation.php [Consulté le 08-08-2012]; voir aussi Berthoud 2010.
3. Dans bien des cas, il suffirait, pour tirer profit du recours à « l'original », de mettre en place une capacité de lecture, éventuellement étayée par des ressources métalinguistiques et des aides en ligne de plus en plus accessibles et sophistiquées.
4. Cette tendance semble aussi nette, pour l'avenir, dans des choix de politique familiale qui voient de jeunes parents européens ne plus s'en tenir au seul anglais dans l'appui qu'ils apportent à la formation scolaire et extrascolaire de leurs enfants.
5. Mais... les mêmes questions valent évidemment pour le français et pour les étudiants d'origines et de langues premières diverses qui ont fait des études supérieures en français dans des universités francophones. Quels sont les effets et les « plus » éventuels de cette combinaison de cultures éducatives et de cette pluralité de langues sur leurs capacités de chercheurs, sur leurs modes d'enseignement et de transmission des connaissances scientifiques ?