

- Weirich, Anna-Christine, 2016b, *Individuelle sprachliche Repertoires und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Republik Moldova*, Inauguraldissertation zur Erlangung eines Grades eines Doktors der Philosophie, Frankfurt am Main, Goethe-Universität Institut für Romanische Sprachen und Literaturen.
- Weirich, Anna-Christine/ Leroy, Marie, 2014, « Chercheuses... en migration ? Échanges d'expériences », *Hommes & Migrations* 1306, p. 83–90.
- Wisthaler, Verena, 2013, "Identity Politics in the Educational System in South Tyrol: Balancing between Minority Protection and the Need to Manage Diversity", *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13/3, p. 358–372.
- Zanasi, Lorenzo/ Rampino, Piera, 2010, *Lavoratori stranieri e lingue speciali: indagine pilota nell'area di Bolzano*, Bolzano, Europäische Akademie Bozen.

Adelheid Hu

## Les universités comme espaces de communication interculturels et multilingues : pourquoi le discours sur l'internationalisation devrait être plus fortement imbriqué avec le thème du multilinguisme

**Abstract:** In this chapter, I first discuss the discourse about internationalization in the university context, which is currently dominated by economic arguments and references to global competition, and which has rarely been related to issues of multilingualism. If language is acknowledged as a factor at all, it is in the context of introducing English-language programs, and this although research on multilingualism in Higher Education has developed significantly within the last decades.

In this contribution I use the example of a Master's program at the international and multilingual University of Luxembourg to show that the wide-spread discourse about internationalization is hardly able to account for the cultural-linguistic complexity of teaching, learning and encounters at international universities. On the basis of seminar notes I will then provide a closer look on students' processes of comprehension and linguistic mediation. I finally advocate a stronger connection between questions of internationalization and aspects of multilingual communication and linguistic diversity in university contexts.

**Résumé:** Dans cet article, j'aborde d'abord le discours sur l'internationalisation dans un contexte universitaire, qui est actuellement fortement marqué par des arguments économiques et le recours à la concurrence mondiale. Il est à noter que, jusqu'à présent, la question du multilinguisme n'a quasiment pas été associée au thème de l'internationalisation. Lorsque le facteur de la langue entre en jeu, il s'agit principalement de l'introduction de programmes anglophones, bien que, depuis quelques années, des recherches sur le multilinguisme aient été réalisées dans le contexte universitaire.

Je montrerai, à partir de l'exemple d'un programme de master de l'Université internationale et multilingue du Luxembourg, que le discours actuel sur l'internationalisation n'est guère approprié à saisir la complexité culturelle et linguistique des contextes éducatifs, pédagogiques et de rencontre dans les universités internationales. En outre, j'analyserai, à l'aide de notes d'étudiants, comment les processus de compréhension, d'apprentissage et de médiation dans des méthodes d'enseignement multilingues sont vécus selon les perceptions des étudiants. Cet article conclut en plaçant pour une plus forte imbrication des questions d'internationalisation traitant des aspects de la communication multilingue et interculturelle dans le contexte universitaire.

## 1 Introduction

L'autoréflexivité est précisément l'une des exigences centrales d'une recherche orientée vers les sciences culturelles (Grossberg 1999). Les scientifiques doivent se demander dans quelle mesure ils ne peuvent au final, par le recours à un langage descriptif établi, que reproduire, et ainsi plutôt établir que renouveler, les rapports existants ou le regard existant sur les phénomènes à examiner. On devra, en particulier, analyser soigneusement les conventions linguistiques, qui sont devenues apparemment naturelles et inconscientes – au sens des « idéologies » de Norman Fairclough (1989, 2). Le discours actuel sur l'internationalisation dans le domaine universitaire et scientifique en est un exemple.

Dans ce qui suit, je me concentrerai tout d'abord sur le discours sur l'internationalisation dans le contexte universitaire, qui est actuellement fortement marqué par des arguments économiques et le recours à la concurrence mondiale. Les aspects de l'interculturalité et de la construction identitaire demeurent limités à des mots-clés tels que : *compétence interculturelle* ou *citoyenneté mondiale* (*global citizenship*). On ajoutera également que, jusqu'ici, la question du multilinguisme n'a quasiment pas été mise en relation avec le thème de l'internationalisation. Lorsque le facteur de la langue joue un rôle, il s'agit, en règle générale, avant tout de l'introduction de programmes anglophones – même si des recherches importantes sur le multilinguisme ont été réalisées, depuis quelques années, dans le contexte universitaire.

À partir de l'exemple d'un programme de master à l'Université à la fois internationale et multilingue du Luxembourg, je montrerai ensuite que le discours actuel sur l'internationalisation n'est guère approprié à saisir la complexité culturo-linguistique des contextes éducatifs, pédagogiques et de rencontre dans les universités internationales. De plus, j'argumenterai que l'occultation de la question linguistique ou que la seule focalisation sur l'anglais comme *lingua franca* de la science au plan international sont insuffisantes pour décrire les pratiques de communication universitaires. M'appuyant sur des notes d'étudiants prises lors de séminaires, j'examinerai plus précisément la question consistant à savoir comment les processus de compréhension, de médiation ainsi que les processus pédagogiques dans des structures d'enseignement multilingues sont vécus et analysés, et ce, selon la perception des étudiants. L'un des bilans de cette contribution consiste à plaider pour une imbrication plus forte des questions d'internationalisation avec les aspects de la communication multilingue et de la diversité culturelle et linguistique dans le contexte universitaire.

## 2 Pour un discours d'internationalisation dans le contexte universitaire

Dans la globalisation et l'économisation mondiale de l'éducation, les universités sont de plus en plus considérées sous des points de vue économiques et de compétition. Productivité, capital humain, employabilité, *output*, financement par des tiers et « qualité » sont de plus en plus au cœur et constituent le vocabulaire avec lequel les processus éducatifs et pédagogiques sont décrits (Masschelein/Simons 2006, Rizvi/Lingard 2010). Les savoirs et l'acquisition de connaissances sont établis de manière modulaire *via* des « compétences » mesurables et testées grâce à des estimations et des évaluations afin de permettre des comparaisons à l'échelle mondiale – y compris dans le domaine linguistique, où l'on semble recourir désormais, au plan mondial, aux niveaux de référence des systèmes de références européens – et afin d'indiquer ainsi le rapport à la modernité (à la réception mondiale, relativement unilatérale du GER – l'aspect du plurilinguisme est plutôt ignoré en faveur des échelles de compétences – cf. Byram/Parmenter 2012). Les classements universitaires et les indicateurs de performance (*performance indicators*) contribuent à renforcer ce développement.

En plus, la mobilité est également un facteur central, et ce, sous diverses formes : comme mobilité des étudiants et du personnel scientifique, notamment grâce au Programme Erasmus, ou encore comme mobilité des programmes, par exemple sous la forme de MOOCs (*Mass Open Online Courses*), par la création d'universités virtuelles et/ou de *branch campuses* internationaux, qui permettent, par exemple, de suivre dans son propre pays un cursus d'une université des États-Unis d'Amérique, comme, par exemple, la Cornell University au Qatar (Marginson 2014 ; pour une analyse critique de la mobilité et de ses effets, cf. Dervin/Byram 2008, Dervin 2011).

On définit fréquemment en quoi une université est internationale ou quelles sont les stratégies d'internationalisation poursuivies en établissant des listes de chiffres et de faits comme, par exemple, la part des étudiants et enseignants étrangers, la part des programmes de mobilité, la part des diplômes transnationaux (*joint degrees*), la part des contrats de recherche internationaux et des offres de formations en langue anglaise. Mais savoir quelle influence ces chiffres et ces faits ont sur les processus éducatifs, pédagogiques et de communication, demeure en règle générale obscur. On remarque, en même temps, une catégorisation des acteurs totalement simplificatrice et essentialisante – du moins dans la perspective de la science de la culture –, par exemple : en étudiants « *international vs. home* », « *nationaux et étrangers* », « *native speakers* » et « *non-native speakers* » ou « étudiants européens et non européens » (Welikala 2011). De surcroît, on constate souvent un

flou conceptuel dans les définitions de l'internationalisation. Knight (2008, 22 sq.) définit, par exemple, l'internationalisation comme « le processus consistant à intégrer une dimension internationale, interculturelle ou mondiale dans les buts, les fonctions ou la dispense de l'enseignement supérieur » (traduction AH)<sup>1</sup>. Il demeure toutefois obscur de concevoir comment les concepts – de toute façon – extrêmement complexes d'*international*, d'*interculturel* et de *mondial* sont liés les uns aux autres et, avant tout également, ce qu'il convient de comprendre par-là. De Wit (2011, 244) déplore, dans cette optique, un mélange imprécis, d'un côté, des raisons pour lesquelles il faut internationaliser et, de l'autre côté, des définitions de ce qu'il faut comprendre par internationalisation :

Lorsqu'on parle d'internationalisation, il est important de distinguer pourquoi nous internationalisons l'éducation supérieure et ce que nous entendons par internationalisation. De nombreux documents, articles politiques et livres se réfèrent à l'internationalisation, mais ne définissent pas pourquoi. Et, dans une grande partie de la littérature, les conceptions et les arguments sont confus au sens où un argument en faveur de l'internationalisation est souvent présenté comme une définition de l'internationalisation. (Traduction AH)<sup>2</sup>

Parallèlement, le nombre des publications sur le thème de « la compétence interculturelle et de l'éducation supérieure », où l'on admet que l'internationalité ou l'internationalisation se trouvent en lien direct avec le développement des compétences interculturelles, ne cesse de croître (Deardorff 2006, Stier 2006, Bergan/van't Land 2010, Weidemann/Straub/Nothnagel 2010). Ceci étant dit, on n'a presque pas eu de résultats empiriques jusqu'ici à ce sujet, et le concept de compétence interculturelle demeure, en outre, souvent imprécis, avant tout en ce qui concerne la question de la mesurabilité (Hu/Byram 2009). Dans le même temps, le discours critique, qui remet en question le langage descriptif économique des études et des universités, s'est renforcé. Une critique fondamentale d'une internationalisation fondée économiquement et instrumentalement dans le domaine de la formation (Block/Cameron 2002 ; Liessmann 2006, Masschelein/Simons 2006, Rizvi/Lingard 2010) la considère comme une

1 "the process of integrating an international, intercultural or global dimension in to the purposes, functions or delivery of higher education." (Knight 2008, p. 22 sq.)

2 When talking about internationalisation, it is important to make the distinction between why we are internationalizing higher education, and what we mean by internationalisation. Many documents, policy papers and books refer to internationalization, but do not define why. And in much of the literature, meanings and rationales are muddled in the sense that a rationale for internationalization is often presented as a definition of internationalization. (De Wit 2011, 244)

« fiction néolibérale » (*neo liberal imagery*), contrecarrant l'idée d'une véritable éducation, car reproduisant les rapports de pouvoir dans le domaine éducatif. D'autres (Welikala 2011, Tanaka 2002) réclament une approche autoréflexive, qui – partant des acteurs eux-mêmes – mette l'expérience de l'internationalité au centre et devrait imbriquer plus fortement les aspects culturels et les aspects qui se rapportent à l'identité. En définitive, le discours sur l'internationalisation est – et c'est étonnant – rarement formulé en prenant en compte les concepts de la science, de la culture ou même de la théorie de l'éducation, et ce, bien que la migration, la globalisation, le multiculturalisme, l'interculturalité et l'identité soient des thèmes centraux, aussi bien des sciences culturelles que des sciences éducatives. Là où les aspects culturels entrent en jeu, ce sont les concepts essentialistes et chosifiant de cultures et d'appartenances culturelles qui semblent être à l'ordre du jour.

### 3 Internationalisation et multilinguisme

Il est regrettable que, dans le discours sur l'internationalisation économiquement orienté, l'internationalité et le multilinguisme soient à peine mis en relation : en règle générale, on se borne à la présence ou à l'absence de programmes anglophones. Dans cette manière de voir, l'internationalisation signifie en fait, en première ligne, *Englishization*. Dans le cadre de la réforme de Bologne, de la mondialisation de la communication scientifique et de la signification croissante de la mobilité dans les cursus, de nombreuses universités mettent en place, au plan mondial, des programmes anglophones ou, pour des raisons de connectivité, adoptent complètement la langue anglaise (Wächter/Maiworm 2008). Cela se produit également pour des raisons économiques : dans la mesure du possible il faut attirer de nombreux étudiants (payants) d'autres pays (cf., sur ce point, Ertl/Dupuy 2014). Mais l'anglais se développe aussi actuellement dans la recherche toujours plus comme la *lingua franca* scientifique. Les classements internationaux des universités et les indicateurs de performance (*performance indicators*) renforcent ce développement. 90% des publications dans les « sciences dures » paraissent en anglais, ce chiffre est également élevé dans les sciences économiques (80%).

Toutefois dans les sciences humaines, les sciences sociales et les sciences juridiques, il est clair qu'on publie davantage, aujourd'hui encore, dans les langues nationales, mais assurément, ici aussi, la pression d'être visible au plan international et d'adopter l'anglais comme langue de publication augmente (Gazzola 2012). La multiplicité des langues présentes dans les universités internationales et des identités linguistiques, ainsi que leur rôle dans les processus de communication,

d'enseignement et d'éducation ne jouent pourtant, dans cette approche, quasiment aucun rôle, même si, ces dernières années, une recherche scientifique intensive s'est de plus en plus intéressée au multilinguisme dans le domaine de l'éducation supérieure (*Higher Education*) (sur la multiplicité des contributions, cf., de manière significative, Block/Cameron 2002 ; Preisler/Klitgard/Fabricsius 2011). En particulier, un discours vif et engagé s'est développé au sein de la communauté scientifique, débattant du rôle de la langue anglaise comme *lingua franca* mondiale de la science, mais aussi sur la conservation des langues nationales plus petites comme langues scientifiques (cf., de manière exemplaire, Ammon McConnel 2002, Brumfit 2004, Coleman 2006, Doiz/Lasagabaster/Sierra 2013). En outre, les spécificités des universités avec les *language policies* explicitement multilingues font visiblement davantage l'objet d'attention (Chambers 2004, Franceschini/Veronesi 2011, Hu 2012 ; Van der Walt 2013, Van Leeuwen 2004, Veronesi/Nickenig 2010 ; Veronesi/Spreafico 2009).

L'une des questions centrales est, par exemple, de savoir comment la construction du savoir s'effectue dans des contextes multilingues. Wilhelm von Humboldt affirmait déjà il y a presque 200 ans :

L'activité intellectuelle et la langue, par suite, ne font qu'un et sont inséparables l'une de l'autre ; on ne peut absolument pas regarder la première comme ce qui produit, l'autre comme ce qui est produit. (Humboldt 1836, 152, traduction AH)<sup>3</sup>

Ces dernières années, la « vieille » pensée humboldtienne a été largement reprise dans la perspective de la mondialisation de la science. Ainsi, par exemple, Konrad Ehlich (2000) souligne que la langue n'est précisément pas seulement une accumulation de marques verbales qui seraient ajoutées à des éléments du savoir indépendants de la langue : l'organisation, la sauvegarde et la transmission du savoir s'accomplissent même plutôt sous une forme linguistique, de sorte qu'une fonction spécifique, qui se rapporte à la connaissance et qui fonde la connaissance, revient à la langue. Lorsque la confrontation avec les contenus scientifiques se produit en différentes langues, il en résulte une incertitude productive ainsi que, en même temps, une protection de l'ethnocentrisme :

Le multilinguisme n'est pas un folklore de l'entreprise scientifique, mais une partie essentielle du processus de connaissance lui-même. [...] L'expérience de l'étrangeté de la pensée linguistique étrangère est une expérience de base herméneutique importante.

3 Die intellektuelle Tätigkeit und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander ; man kann nicht einmal schlechthin die erstere als das Erzeugende, die andere als das Erzeugte ansehen. (Humboldt 1836, S. 152).

Elle mérite d'être considérée expressément, aussi bien dans l'enseignement que dans la recherche. (Ehlich 2000, 49, traduction AH)<sup>4</sup>

Un contact linguistique conscient avec des contenus professionnels, qui inclut des ressources multilingues, favorise un accès – dans de multiples perspectives – aux concepts et aux phénomènes ; la compréhension conceptuelle connaît, par exemple selon Lüdi (2014), grâce aux accès multilingues un approfondissement et un « *fine-tuning* » ; les significations implicites et cachées sont révélées, les interprétations qui semblent naturelles sont remises en question, et la relation entre l'expression linguistique et le contenu conceptuel devient claire. Ainsi, pour prendre un exemple, les concepts – centraux pour les sciences humaines – d'*éducation*, de *culture* ou de *civilisation* ont une connotation différente en allemand, en français ou en anglais, parce qu'ils se sont développés dans des contextes différents au niveau des traditions académiques et de l'histoire des idées (Elias 1978, Cassin 2004). Il y a précisément dans ces rapports entre le multilinguisme et le développement du savoir un potentiel énorme permettant de promouvoir non seulement une compréhension différenciée des problématiques scientifiques, mais également les compétences clés de nos jours : la capacité de la communication interculturelle, le respect et la tolérance envers l'altérité, et l'autorelatisation. Les recherches empiriques l'ont prouvé de manière remarquable au cours des dernières années (par ex. : Berthoud/Gradoux/Steffen 2011, Lüdi 2014, Müller/Pantet 2008 ; Stoike-Sy 2017, Uwera 2017). Cela étant dit, jusqu'ici, ces recherches n'ont quasiment pas été reprises dans le discours d'internationalisation.

#### 4 Internationalité, diversité culturo-linguistique et hybridité : l'exemple de l'Université du Luxembourg

L'université du Luxembourg est une université à la fois internationale et orientée vers la recherche multilingue. Elle a été fondée, en 2003, comme l'unique université d'État dans le Grand-duché de Luxembourg et fait partie, dans cette mesure, au plan international, des jeunes universités. Dans le *Times Higher Education Ranking* le plus récent, l'Université du Luxembourg atteint, au plan international, le 11<sup>e</sup> rang parmi toutes les universités qui ont moins de 50 ans. Eu égard à la question de l'internationalisation et du multilinguisme, l'Université du Luxembourg est un cas particulièrement intéressant, et ce, d'une part, à cause de la diversité

4 Multilingualität ist keine wissenschaftsbetriebliche Folklore, sondern ein wesentlicher Teil des Erkenntnisprozesses selbst. [...] Die Erfahrung der Fremdheit fremden Sprachdenkens ist eine wichtige hermeneutische Grunderfahrung. Sie verdient explizite Beachtung in der Lehre wie in der Forschung. (Ehlich 2000, S. 49).

des langues d'origine parlées par les étudiants, le personnel éducatif et le personnel administratif et, d'autre part, à cause de la politique trilingue de l'Université (l'anglais, le français et l'allemand sont les langues officielles de l'Université) et la diversité des programmes de licence et de master bilingues ou trilingues. Fin 2015, 6 172 des étudiants inscrits venus étudier à Luxembourg provenaient de 115 pays différents : 43% du Luxembourg, 46% d'autres pays de l'UE, 11% de pays n'appartenant pas à l'UE. Les enseignants proviennent de 25 pays différents. La mobilité joue un grand rôle ; elle est même obligatoire dans les programmes de bachelor. Il existe de nombreux accords entre l'Université du Luxembourg et les Universités d'autres pays. L'Université est membre de l'*Université de la Grande Région*, un réseau régional de cinq universités frontalières : du Luxembourg, d'Allemagne, de France et de Belgique. De nombreuses thèses de doctorat sont dirigées de manière binationale (cotutelles de thèses).

L'Université du Luxembourg représente donc, il est vrai, déjà à de nombreux égards (emplacement, proximité de la frontière, multilinguisme traditionnel dans le Grand-duché de Luxembourg avec le luxembourgeois, l'allemand et le français) un cas particulier. Mais cela vaut la peine, pour une fois, de laisser de côté les catégories descriptives courantes comme le nombre des pays d'origine et des langues d'origine, etc., qui correspondent au discours d'internationalisation courant décrit plus haut et de considérer dans une microperspective l'internationalité, l'interculturalité et le multilinguisme selon les situations distinctes – dans la pratique – d'enseignement, de pédagogie et de communication.

C'est pourquoi je souhaite, à titre d'exemple, examiner plus précisément un programme de master spécifique : le *Master in Multilingual and Multicultural Contexts*<sup>5</sup> : tout d'abord, ici aussi, les catégories descriptives courantes : 90% des étudiants proviennent de multiples pays européens et de pays hors de l'UE, environ 10% des étudiants sont originaires du Luxembourg. Les enseignants des programmes sont également originaires de nombreux pays et de cultures académiques différentes. Le programme est mis en œuvre en trois langues (anglais, français et allemand), où l'anglais représente la *lingua franca* la plus importante entre les étudiants et les enseignants. Les contenus du programme concernent le multilinguisme et la pluriculturalité dans différents domaines de la société : éducation, monde du travail et média, c'est dire que les aspects de l'internationalité ne sont pas seulement donnés par les personnes participantes, mais sont

5 [http://www.uni.lu/studies/flshase/master\\_in\\_learning\\_and\\_communication\\_in\\_multilingual\\_and\\_multicultural\\_contexts\\_academic](http://www.uni.lu/studies/flshase/master_in_learning_and_communication_in_multilingual_and_multicultural_contexts_academic) (consulté le 26 juin 2017).

également une partie du *curriculum* lui-même (pour une analyse détaillée de ce programme de master eu égard au multilinguisme, voir Stoikey-Sy 2017).

Si l'on se livre à une description superficielle, dans quelle mesure rend-elle justice à la situation ? À quel point les catégories descriptives (pays d'origine, langues d'origine) sont-elles en général adéquates au multilinguisme, à la multiculturalité ? Dans quelle mesure ne reproduit-on pas avec ce type de description seulement un discours fonctionnel administratif et économique, qui néglige les véritables processus de communication et de rencontre, le rôle des langues dans les processus éducatifs et pédagogiques, mais aussi les identités complexes des participants ? La tentation est grande de considérer les étudiants ainsi que le *teaching staff* avant tout selon leur origine, ou de les catégoriser seulement selon des appartenances nationales, mais dans quelle mesure ne perpétue-t-on pas, ce faisant, un discours essentialisant qui court le risque de promouvoir des stéréotypes nationaux ?

Se pose ainsi, par exemple, la question de savoir comment une étudiante luxembourgeoise, qui rentrerait dans la catégorie *home student*, peut être adaptée à ces classifications schématiques si elle a étudié pendant plusieurs années l'africanistique, si elle a passé une longue période dans les pays africains, qu'elle vit désormais en Allemagne, mais étudie au Luxembourg. Cela vaut la peine de garder ici à l'esprit les concepts d'interculturalité, également pour le contexte de l'enseignement supérieur, qui remettent en question et critiquent justement de manière explicite chaque modèle de pensée simplificateur et polarisateur. Dans la philosophie interculturelle, par exemple, la représentation du croisement de ce qui nous est propre et étranger est centrale, et toute forme de pureté culturelle est radicalement rejetée :

La figure centrale de la pensée de croisement s'oppose, d'une part, à l'opposé extrême de la coïncidence complète ou de la fusion totale et, d'autre part, à la disparité complète. Quand nous appliquons cette figure de la pensée à l'opposition du propre et de l'étranger, le croisement signifie, d'un côté, que le propre et l'étranger sont plus ou moins impliqués l'un dans l'autre, de même qu'un réseau peut se condenser ou se relâcher, et signifie, de l'autre côté, qu'entre le propre et l'étranger il n'y a toujours que des frontières floues, qui ont davantage affaire avec l'accentuation, la pondération et l'accumulation des statistiques qu'avec une séparation rigoureuse. Le croisement s'oppose à toute forme de pureté d'une race, d'une culture, d'une idée ou à celle d'une raison qui n'est mélangée à rien d'étrange. (Waldenfels 1997, 67, traduction AH)<sup>6</sup>

6 Die zentrale Denkfigur der Verschränkung widersetzt sich dem extremen Gegensatz von vollständiger Deckung oder völliger Fusion einerseits und vollständiger Disparität andererseits. Wenn wir diese Denkfigur auf den Gegensatz von Eigenem und

Or, comment ce croisement culturel se manifeste-t-il dans la communication universitaire ? Les étudiants proviennent toujours de traditions éducatives et pédagogiques différentes, par exemple de Chine, du Cameroun, de Russie ou d'Iran, mais également d'Allemagne, de France et naturellement du Luxembourg. De plus, ils ont souvent eu leur premier diplôme de bachelors dans un autre pays, donc ni dans leur propre patrie ni au Luxembourg, de sorte qu'on a affaire à des expériences complexes des cultures académiques. Les enseignants apportent également des représentations différentes de la didactique universitaire, des normes de performance, de communication, des hiérarchies, etc. Les processus de diffusion et d'interprétation sont à l'ordre du jour ; la discussion est souvent élevée à un méta-niveau en vue de résoudre les difficultés de communication et de parvenir à une compréhension. De plus, les styles culturels se manifestent tout particulièrement dans le domaine de la communication écrite : les formules de politesse et les titres utilisés dans les e-mails (par exemple entre les étudiants et les professeurs) varient fortement, mais on peut également différencier clairement, au cas par cas, les structures des mémoires scientifiques ou les manières de mener une argumentation. La question des normes et des standards pour estimer les résultats des étudiants se pose en permanence et constitue un défi fondamental. Ajoutons encore que les textes sont lus à partir de cultures scientifiques différentes, de sorte que des questions évidemment culturelles entrent également en jeu au niveau du contenu (Siepmann 2006, Uwera 2017).

Les aspects culturels jouent aussi un rôle important dans le domaine de la recherche. Le fait que les projets de recherche et les publications dans les revues internationales doivent visiblement s'adapter plus largement à des manières de faire anglo-saxonnes constitue dans ce domaine un facteur ; ce développement exige également, en parallèle, une coopération plus large – aussi dans le sens d'un soutien – entre les chercheurs/ses des différentes traditions scientifiques. La question de savoir à quel point la suprématie de la langue anglaise dans les sciences, en particulier dans les sciences sociales et de l'esprit, a aussi influencé

---

Fremdem anwenden, so besagt Verschränkung zum einen, dass Eigenes und Fremdes mehr oder weniger ineinander verwickelt sind, so wie ein Netz sich verdichten oder lockern kann, und es besagt zum anderen, dass zwischen Eigenem und Fremdem immer nur unscharfe Grenzen bestehen, die mehr mit Akzentuierung, Gewichtung und statistischer Häufung zu tun haben, als mit säuberlicher Trennung. Die Verschränkung widersetzt sich jeder Form von Reinheit einer Rasse, einer Kultur, einer Idee oder die einer Vernunft, die mit nichts Fremdartigem gemischt ist. (Waldenfels 1997, S. 67)

la diversité des cultures académiques, des traditions de pensée et de recherche, a fait l'objet d'intenses discussions (voir, par ex., Ehlich 2000).

Les facteurs culturels jouent également un rôle, qu'il convient de ne pas sous-estimer, dans le domaine de l'autogestion et de l'administration. Dans les assemblées, les différentes cultures de dialogues, les règles de politesse, les formes *turn-taking*, etc., imprègnent la communication, et on demande de la patience, de la tolérance – souvent aussi de l'humour – pour contribuer à la réussite de la communication. Dans le même temps, il est remarquable que des processus d'adaptation et de transformation se produisent constamment dans les différents styles de communication, de sorte que l'on doit, ici aussi, mettre en garde contre l'essentialisme.

## 5 Les notes de séminaire – un aperçu des processus de compréhension multilingues

Dans ce qui suit, je voudrais m'interroger sur la manière dont les processus de compréhension des étudiants fonctionnent dans le cadre d'un séminaire multilingue. Afin de préciser cette question, on a systématiquement collecté, lors des trois semestres précédents, les notes de cours ainsi que les commentaires des étudiants. Les dissertations des étudiants, dans lesquelles ils devaient décrire et commenter les situations éducatives et pédagogiques dans lesquelles le multilinguisme a joué, selon eux, un rôle particulier, constituent une source supplémentaire.

J'aimerais présenter ici, à titre d'exemple, à partir de l'abondance de données, deux exemples :

Dans le premier cas (voir l'illustration n° 1), il s'agit des notes de séminaire d'une étudiante néerlandaise, qui a réalisé sa licence dans l'espace anglophone et qui étudie désormais dans ledit programme de master au Luxembourg. Ses notes proviennent d'un séminaire principalement germanophone, mais au sein duquel on parlait aussi en anglais. Comme elle le remarque elle-même (de manière intéressante en allemand), ses notes sont trilingues : allemand, anglais et néerlandais. La remarque de l'étudiante, selon laquelle elle pense souvent en néerlandais quand on parle allemand dans le séminaire, nous semble particulièrement digne d'intérêt :

---

Je remarque que je pense souvent en néerlandais quand j'entends quelque chose en allemand, mais que je ne participe pas moi-même. Lorsqu'on parle en anglais, mes pensées sont aussitôt uniquement en anglais. (Traduction AH)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Ich bemerke, dass ich oft auf Niederländisch denke, wenn ich etwas auf Deutsch höre, aber nicht selbst teilnehme. Wenn man Englisch redet, sind meine Gedanken sofort nur auf Englisch.

Elle explique ce constat par le fait que son niveau en anglais est bien meilleur que son niveau en allemand. En général – et c’est une observation que font beaucoup d’étudiants multilingues – elle recourt au néerlandais (aussi bien dans la pensée que dans l’écriture) quand elle veut résumer quasiment mot pour mot ce qu’elle a entendu ou compris :

Je traite pour ainsi dire les informations en néerlandais pour m'assurer que je saisis ce que l'on dit. (Traduction AH)<sup>8</sup>

Un autre aspect digne d'intérêt est le rythme avec lequel on parle dans un séminaire. Si l'enseignant(e) parle vite, cela conduit manifestement à ce que l'étudiant ne « traduit [plus] mentalement » (et le processus de compréhension est assuré en deux langues), mais adopte directement la langue de l'enseignant (selon sa propre perception au détriment du processus de compréhension) :

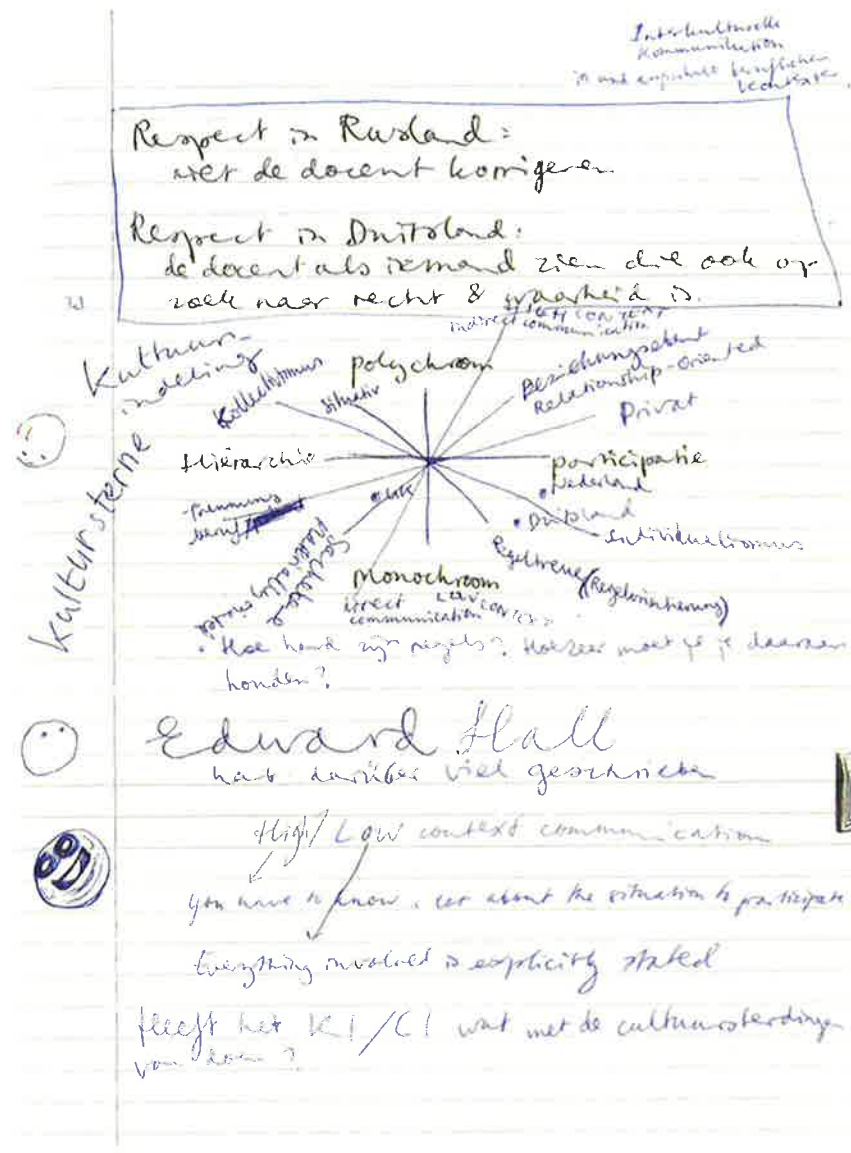
Madame H. parle si vite que je n'ai pas le temps de tout traduire mentalement. C'est pourquoi je passe à l'allemand. J'écris simplement ce qu'elle dit, sans plus l'interpréter en néerlandais, mais je ne comprends pas tout. (Traduction AH)<sup>9</sup>

Il apparaît dans cet exemple que l'ensemble du répertoire des langues de l'étudiante est utilisé dans le processus de compréhension, de sorte que l'objet de la compréhension (par exemple : un contenu déterminé) est traité linguistiquement de manière quasi hybride. En premier lieu, le recours à plusieurs langues permet évidemment une compréhension plus profonde et un meilleur traitement de ce que l'on a entendu, que le seul fait d'écouter – sans le recours à d'autres langues. La question se pose de savoir ce que ce constat signifie pour la didactique universitaire : comment les enseignants peuvent-ils initier des processus d'enseignement et de compréhension dans une université internationale et multilingue, qui exploitent le potentiel multilingue des étudiants ?

8 Ich verarbeite die Informationen sozusagen auf Niederländisch, um sicher zu sein, dass ich begreife, was man gesagt hat.

9 Frau H. sprach so schnell, dass ich keine Zeit hatte, um alles mental zu übersetzen. Deswegen bin ich aufs Deutsche umgeschaltet. Ich schrieb einfach auf, was sie sagte, ohne es auf Niederländisch weiter zu interpretieren, aber ich verstand nicht alles.

*Illustration 1 : notes de séminaire plus commentaires*



J'ai écrit mes notes pendant une session du cours de communication interculturelle dans des contextes professionnels. Ce cours est en allemand et en anglais, et Madame H.

parle, en effet, le plus souvent en allemand avec seulement un peu d'anglais, pour expliquer de temps en temps quelque chose aux personnes dont le niveau en allemand n'est pas assez bon (il y en a environ 3 dans ce cours). (...) Quelques phrases sont traduites en néerlandais : « Respect en Russie signifie : ne pas corriger le professeur. Respect en Allemagne signifie : voir le professeur comme quelqu'un qui cherche également le droit et la vérité. » Ce sont mes conclusions d'une discussion en classe en allemand. Je remarque que je pense souvent en néerlandais quand j'entends quelque chose en allemand (mais que je ne participe pas moi-même) ; mais quand on parle en anglais, mes pensées sont aussitôt en anglais (parce que mon niveau en anglais est bien meilleur que mon niveau en allemand). Les idées néerlandaises sont souvent récapitulatives. Je traite pour ainsi dire les informations en néerlandais pour assurer que je comprends ce que l'on dit. (...) Madame H. parlait si vite que je n'avais pas le temps de tout traduire mentalement. C'est pourquoi je suis passée à l'allemand. J'écrivais simplement ce qu'elle disait sans l'interpréter en néerlandais, mais je ne comprenais pas tout.<sup>10</sup>

L'extrait ci-dessous concerne également la question de la compréhension, mais en lien avec la communication et la médiation. Puisqu'en règle générale les étudiants doivent prouver au début de leurs études qu'ils parlent deux des trois langues du programme de master, mais qu'ils peuvent apprendre la troisième de ces langues au cours de leurs études, il arrive fréquemment que tous les étudiants ne comprennent pas bien, d'emblée, ce qui est dit pendant les séminaires. La médiation, la traduction, les soutiens et les explications entre pairs sont, par suite, une part importante des activités pédagogiques. Lorsqu'on décrit une telle situation, il apparaît clairement que, justement grâce à ces formes de médiation

10 Meine Mitschriften habe ich während eine Sitzung des Kurses Interkulturelle Kommunikation in beruflichen Kontexten geschrieben. Dieser Kurs ist auf Deutsch und Englisch, und Frau H. spricht auch tatsächlich meistens Deutsch mit nur ein wenig Englisch, um dann und wann etwas für die Leute zu erklären, deren Deutschen Nivo nicht so gut ist (davon gibt es ungefähr 3 in diesen Kurs.) (...) Dann gibt es einige Sätze auf Niederländisch, übersetzt: "Respekt in Russland heißt: nicht den Lehrer korrigieren. Respekt in Deutschland heißt: den Lehrer sehen wie Jemand, der auch Recht und Wahrheit sucht." Denen waren meine Folgerungen von ein Klasediskussion auf Deutsch. Ich bemerke, dass ich oft auf Niederländisch denke wenn ich etwas auf Deutsch höre (aber nicht selbst teilnehme); aber wenn mann Englisch redet sind meine Gedanken sofort nur auf Englisch (weil mein Englischen Nivo viel besser ist wie meinem Deutschen Nivo). Die Niederländische Gedanken sind oft zusammenfassend. Ich verarbeite die Informationen sozusagen auf Niederländisch um zu versichern das ich begreife was mann gesagt hat. (...) Frau H. sprach so schnell dass ich kein Zeit hatte um alles mental zu übersetzen. Deswegen bin ich nach Deutsch umgeschaltet. Ich schrieb einfach auf was sie sagte, ohne es auf Niederländisch weiter zu interpretieren, aber ich verstand nicht alles.

et de « soutien », le potentiel du multilinguisme – ici sous forme d'interaction – est utilisé de manière productive pour la compréhension et conduit à une écoute focalisée et attentive. Comme dans le premier exemple, il arrive que plusieurs langues, dans une inclusion, « produisent et transmettent le sens », comme le dit l'étudiante.

Environ dix minutes après le début de l'exposé, une autre collègue, qui était légèrement en retard, est entrée silencieusement et s'est assise à une place libre à côté de moi. Cette collègue n'avait commencé à apprendre le français que depuis le début du semestre et comprenait par conséquent mal l'exposé. Après environ cinq minutes, après avoir vaincu mes hésitations, je lui demandais si elle avait besoin d'aide et si je devais traduire pour elle. Elle accepta, reconnaissante. Cela me conduisit à une situation intéressante. Bien que j'avais moi-même, en tant qu'étudiante en français, encore beaucoup de problèmes pour suivre l'exposé, j'avais maintenant la responsabilité de traduire pour quelqu'un qui comprenait encore moins que moi. J'écoutais pendant une paire de minutes et je résumais ensuite le contenu en anglais à ma collègue. Il est également arrivé à une ou deux reprises que je ne trouve pas un moment anglais. Mais, puisque la collègue connaissait également assez bien l'allemand, les mots allemands « non traduits » étaient, malgré tout, intelligibles pour elle. Le résumé en anglais de ce qui était exposé en français m'a aidé à écouter plus attentivement et avec plus de concentration, et à réfléchir simultanément en allemand et en anglais. J'avais le sentiment que, dans cet exposé, les trois langues produisaient toutes activement le sens et participaient à le transmettre.<sup>11</sup>

11 Cirka zehn Minuten nach Beginn des Vortrags kam eine andere Kollegin, die etwas spät dran war, leise zur Tür hinein und setzte sich auf den freien Platz neben mich. Diese Kollegin hatte erst zu Beginn des Semesters angefangen Französisch zu lernen und verstand dementsprechend wenig von dem Vortrag. Nach circa fünf Minuten, nachdem ich meine Zweifel überwunden hatte, fragte ich sie, ob sie Hilfe brauche und ob ich für sie übersetzen solle. Sie nahm dankbar an. Das brachte mich in eine interessante Situation. Obwohl ich selbst als Französischlernerin noch viele Probleme hatte dem Vortrag zu folgen, hatte ich nun die Verantwortung für jemanden, der noch weniger als ich selbst verstand, zu übersetzen. Ich hörte immer ein paar Minuten zu und fasste den Inhalt dann für meine Kollegin auf Englisch zusammen. Ein oder zwei Mal passierte es auch, dass mir ein englisches Wort nicht einfiel. Da meine Kollegin aber auch ziemlich gut Deutsch kann, waren die „unübersetzten“ deutschen Wörter für sie trotzdem verständlich. Das Zusammenfassen des französischen Vorgetragenen auf Englisch half mir selbst aufmerksamer und fokussierter zuzuhören und gleichzeitig auf Deutsch und Englisch mitzudenken. Ich hatte das Gefühl, dass in diesem Vortrag alle drei Sprachen aktiv am Sinn produzieren und weitergeben beteiligt waren.

## 6 Bilan

Le recours à l'exemple de l'Université multilingue et internationale de Luxembourg nous a permis, dans cette contribution, de jeter un regard critique sur le discours d'internationalisation – essentiellement orienté vers l'économie – dans le domaine de l'éducation supérieure (*Higher Education*). Afin de mieux comprendre ce que signifie l'internationalisation pour le domaine universitaire, il semble, en revanche, pertinent d'examiner de manière plus précise les situations de communication et de rencontres dans les constellations multilingues imprégnées de la diversité culturelle. Le discours néolibéral actuellement prédominant est trop étroit ; il devrait être complété par les perspectives des sciences culturelles, sociolinguistiques et éducatives afin de rendre visibles aux yeux de tous les acteurs participants les défis, mais aussi le potentiel des universités internationales.

Il s'agit, de surcroît, de relier plus fortement, que cela n'a été fait auparavant, le thème de l'internationalisation dans le domaine de l'éducation supérieure avec les recherches consacrées à la construction multilingue du savoir et aux pratiques éducatives et pédagogiques multilingues. La question des langues ne peut pas rester, dans ce domaine, limitée à l'introduction de programmes d'études anglophones, mais devrait justement prendre au sérieux le caractère multilingue de la communication et des processus éducatifs dans les universités internationales, pour révéler les dimensions profondément ancrées de l'internationalisation et des espaces éducatifs transnationaux. À l'aide d'exemples empiriques considérés à partir de la perspective des étudiants, on a montré de quelle manière et dans quelle mesure les processus de compréhension et d'enseignement sont façonnés de manière multilingue et par-là multidimensionnelle.

Mieux comprendre ce que signifie l'internationalisation, non seulement au niveau macro, mais aussi à un niveau méso et micro, conduit à une perspective qui perçoit l'université comme un espace culturel hybride de rencontre et de discussion, permettant aux acteurs, dans des processus interactifs de dialogues, la construction multiperspective du savoir et des transformations culturelles de l'identité. Afin de comprendre les conséquences et les implications de l'internationalisation de manière appropriée, il sera nécessaire de considérer plus précisément, dans des microanalyses, les processus de communications, de rencontre ainsi que les processus éducatifs et pédagogiques.

## Références

Ammon, Ulrich/ McConnell, Grant, 2002, *English As an Academic Language in Europe: A Survey of Its Use in Teaching*, Frankfurt a. M., Peter Lang Pub Inc.

- Bergan, Sjur/ Hilligje van't Land 2010, *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*, Council of Europe Higher Education Series, Nr. 16, Strasbourg, Council of Europe.
- Berthoud, Anne-Claude/ Gradoux, Xavier/ Steffen, Gabriela, 2011, « Multilinguismes et construction des savoirs », *Cahiers de l'ISLE* 30, Lausanne.
- Block, David/ Cameron, Deborah, 2002, *Globalization and Language Teaching*, London, Routledge.
- Brumfit, Christopher. J., 2004, Language and Higher Education: Two current challenges, *Arts and Humanities in Higher Education* 3.2, p. 163–173.
- Byram, Michael/ Parmenter, Lynne. 2012, *The Common European Framework of Reference: The Globalization of Language Education Policy*, Bristol, Multilingual Matters.
- Cassin, Barbara, 2004, *Vocabulaire européen des philosophies: Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Seuil.
- Chambers, Angela, 2004, Language policy in higher education in Europe: What can we learn from bilingual universities? Paper read at the conference *Language and the Future of Europe: Ideologies, Policies and Practices*, University of Southampton, July 2004.
- Coleman, James A., 2006, English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39 (1), p. 1–14.
- Deardorff, Darla K., 2006, Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), p. 241–266.
- De Wit, Hans, 2011, "Globalisation and Internationalisation of Higher Education" [introduction à une monographie en ligne], *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Bd. 8, Nr. 2, p. 241–248.
- Dervin, Fred, 2011, *Analyzing the consequences of Academic Mobility and Migration*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, Fred/ Byram, Michael, 2008, *Échanges et mobilités académiques : Quel bilan ?*, Paris, L'Harmattan.
- Doiz, Aintzane/ Lasagabaster, David/ Sierra, Juan Manuel, 2013, *English Medium Instruction at Universities: Global Challenge*, Bristol, Multilingual Matters.
- Ehlich, Konrad, 2000, *Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert*. <http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.html> (consulté le 28 décembre 2014).
- Elias, Norbert, 1978, *Über den Prozess der Zivilisation*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Ertl, Hubert/ Dupuy, Claire, 2014, *Students, Markets and Social Justice. Higher education fee and student support policies in Western Europe and beyond*, Oxford Studies on Comparative Education, Oxford. Symposium Books.

- Fairclough, Norman, 1989, *Language and Power*, London/New York, Longman.
- Franceschini, Rita/ Veronesi, Daniela, 2011, Multilingual universities: policies and practices, in S. Baroncelli/I. Horga/S. Vanhoonacker/R. Farneti (eds), *Teaching European Union Studies – Patterns in Traditional and Innovative Teaching Methods and Curricula*, New York, Springer, p. 55–72.
- Gazzola, Michele, 2012, “The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and a case study”, *International Journal of the Sociology of the Language* 216, p. 131–156.
- Grossberg, Lawrence, 1999, Was sind Cultural Studies?, in K. H. Hörning/ R. Winter (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, p. 43–83.
- Hu, Adelheid, 2012, Zehn Thesen zur mehrsprachigen Universität, *Forum für Politik Gesellschaft und Kultur* 324, p. 49–52.
- Hu, Adelheid/ Byram, Michael, 2009, *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation – Intercultural Competence and Language Learning. Models, empiricism and evaluation*, Tübingen, Gunter Narr.
- Humboldt, Wilhelm von, 1836, *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues: Und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, Druckerei der königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Knight, Jane, 2008, *Higher education in turmoil. The changing world of internationalization*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Liessmann, Konrad. P., 2006, *Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München, Piper.
- Lüdi, Georges, 2014, Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutions of Higher Education. Results from the DYLAN-Project, in P. Grommes/ A. Hu (ed.), *Plurilingual Education: Policies-Practice-Language Development*, London, John Benjamins, p. 113–138.
- Marginson, Simon, 2014, Foreword, in Bernhard Streitwieser (ed.), *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*, Southampton, Symposium Books.
- Masschelein, Jan/ Simons, Marten, 2006, *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*, Zürich/Berlin, Diaphanes.
- Müller, Gabriele/Pantet, Jeanne, 2008, « Multilinguisme et construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire », *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 48, p. 105–124.
- Preisler, Bent/ Klitgård, Ida/ Fabricius, Anne, 2011, *Language and Learning in the University: From English Uniformity to Diversity and Hybridity*, Bristol, Multilingual Matters.

- Rizvi, Fazal/ Lingard, Bob, 2010 *Globalizing Education Policy*, Oxon, Taylor & Francis.
- Siepmann, Dirk, 2006, Academic writing and culture: an overview of similarities and differences between English, French and German, *Meta* 51 (1), p. 131–150.
- Stoike-Sy, Rahel, 2017, In mehreren Sprachen studieren. Repräsentationen und Praktiken von Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Studienprogrammen an der Universität Luxemburg, Frankfurt a. M., Peter Lang.
- Stier, Jonas, 2006, Internationalization, intercultural communication and intercultural competence, *Journal of Intercultural Communication* 11, p. 1–11.
- Tanaka, Greg K., 2002, Higher Education's Self-Reflexive Turn: Toward an Intercultural Theory of Student Development, *The Journal of Higher Education* 73 (2), p. 263–296.
- Uwera, Francine, (2017), *Language Practices in Multilingual Legal Education: A Case Study at the University of Luxembourg*, Dissertation, manuscrit non publié.
- Van der Walt, Christa, 2013, *Multilingual Higher Education. Beyond English Medium Orientation*, Bristol, Multilingual Matters.
- Van Leeuwen, Charles, 2004, Multilingual universities in Europe: Models and realities, in R. Wilkinson (ed.), *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*, Maastricht, Universitaire Pers, p. 576–584.
- Veronesi, Daniela/ Nickenig, Christoph, 2010, *Bi-and multilingual universities. European perspectives and beyond*, Bozen, University Press.
- Veronesi, Daniela/ Spreafico, Lorenzo, 2009, Between mono- and multilingualism in the classroom: communicative practices in a trilingual university, in *Proceedings of the International Festschrift Symposium for Paul N. Mbanwana: Language, Literature and Nation Building* (2008), Yaoundé, p. 199–235.
- Waldenfels, Bernhard, 1997, *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Wächter, Bernd/ Maiworm, Friedhelm, 2008, *English-Taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Bonn, Lemmens.
- Weidemann, Arne/ Jürgen Straub/ Nothnagel, Steffi, 2010, *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulbildung*, Bielefeld, transcript.
- Welikala, Thushari, 2011, *Rethinking international higher education: Teaching and learning in different cultural contexts*, Academic Forum, Institute of Education, University of London.