

# Quelle politique linguistique universitaire pour quelle diversité linguistique et culturelle?

**Véronique CASTELLOTTI**

**Léa COURTAUD**

**Marc DEBONO**

Université de Tours

3 rue des Tanneurs, 37041 Tours, France

veronique.castellotti@univ-tours.fr

ORCID: 0000-0001-8656-1164

lea.courtaud@univ-tours.fr

ORCID: 0000-0001-5653-6355

marc.debono@univ-tours.fr

ORCID: 0000-0003-0919-9119

This contribution offers reflections inspired by various aspects of our respective experiences. These include our long-term participation in the development of plurilingual and intercultural approaches to language learning and teaching over more than three decades, as well as our more recent involvement in a European university alliance and also an interdisciplinary fieldwork. This leads us first to revisit the role of English at university, from the dual perspective of knowledge development and equity and social justice. We then provide a brief historical overview of the origins and evolution of plurilingual approaches in Europe, explaining the choices we have made in our work, before concluding with a discussion of the various implementations and proposals that could result from this work to promote linguistic and cultural diversity in higher education in a concrete way. These reflections are some convincing arguments in favour of the development of language policies based on such experiences and aim to repoliticise the issue of internationalisation in European universities.

Cette contribution propose des réflexions inspirées par divers aspects de nos expériences respectives. Celles-ci incluent notre participation de longue date au développement d'approches plurilingues et interculturelles de l'apprentissage et de l'enseignement des langues depuis plus de trois décennies, ainsi que notre implication plus récente dans une alliance universitaire européenne et dans un travail de terrain interdisciplinaire. Cela nous amène tout d'abord à réexaminer le rôle de l'anglais à l'université, sous le double angle du développement des connaissances et de l'équité et de la justice sociale. Nous proposons ensuite un bref aperçu historique des origines et de l'évolution des approches plurilingues en Europe, en expliquant les choix que nous avons opérés dans notre travail, avant de conclure par une discussion sur les différentes mises en œuvre et propositions qui pourraient découler de ce travail afin de promouvoir de manière concrète la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement supérieur. Ces réflexions plaident de manière convaincante en faveur de l'élaboration de politiques linguistiques fondées sur de telles expériences et visent à repolitiser la question de l'internationalisation dans les universités européennes.

## **Keywords:**

higher education, academic research, internationalisation, language policy, equity, justice, linguistic and cultural diversity.

## **Mots-clés:**

enseignement supérieur et recherche, internationalisation, politique linguistique, équité, justice, diversité linguistique et culturelle.

## 1. Introduction - Élaboration des connaissances, langues, diversité et équité: quelle politique?

M. Gazzola, chercheur en économie linguistique, définit la politique linguistique comme "une forme de politique publique qui vise à marier la diversité linguistique, c'est-à-dire à trouver des solutions aux *problèmes* culturels, sociaux, politiques ou *économiques d'intérêt commun* liés à la présence et à la coexistence de différentes langues dans la société" (2024: 28; nous soulignons). Une telle politique prend toute son importance dans le contexte de l'*internationalisation des universités*, expression ambiguë, mais le plus souvent comprise comme "un ensemble de processus visant à stimuler la présence d'étudiants et de personnel académique étrangers dans les universités, à promouvoir la collaboration entre les universités et les établissements d'enseignement supérieur et à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur" (idem: 29). Si les alliances d'universités européennes<sup>1</sup> (voir la présentation de ce numéro) s'intéressent pour la plupart aux politiques linguistiques, c'est dans ce contexte particulier d'*internationalisation*. Or, cet objectif d'internationalisation ne saurait être neutre, et l'expression peut donner lieu à des interprétations et orientations corollaires parfois très différentes: l'internationalisation des universités vise-t-elle prioritairement "l'excellence" et les "classements"<sup>2</sup>, ou plutôt une attention aux questions de diversité linguistique et culturelle, avec un souci d'équité et de justice sociale? Cette contribution s'inscrit dans cette dernière orientation, qui nous semble très peu conciliable avec la première.

Précisons que notre réflexion se fonde sur deux prémisses, qui seront développées dans le corps de cet article: d'une part, il existe un lien nécessaire (mais non déterminant) entre les usages des langues et l'élaboration des idées et des savoirs académiques; d'autre part, l'élaboration de politiques linguistiques universitaires devrait, à notre sens, se faire dans une démarche de recherche d'équité, dans les conditions d'accès aux ressources de savoir, et dans leurs possibilités même d'élaboration. Il découle de ce double préalable que les politiques linguistiques universitaires se heurtent à une réalité problématique: la place de plus en plus prééminente de l'anglais dans l'Academia du vieux continent.

## 2. Enjeux et rôle(s) de l'anglais et de la diversité de ses usages dans l'enseignement supérieur européen

Une première orientation des politiques d'internationalisation des universités en Europe consiste en effet à privilégier l'usage de la langue anglaise, avec l'objectif d'attirer le plus grand nombre d'étudiant·es et de permettre d'accéder à de bonnes positions dans les classements internationaux. Une étude récente portant sur dix des alliances universitaires européennes montre que, malgré une

---

<sup>1</sup> Nous utiliserons alternativement dans cet article les expressions "alliances/consortiums universitaires/d'universités européennes", "alliances européennes", "universités européennes": toutes renvoient à la même réalité, évoquée en introduction de ce numéro.

<sup>2</sup> Voir sur ce point la typologie des mythes de l'internationalisation dressée par Jane Knight (2011).

tendance générale et déclarative en faveur du plurilinguisme, aucune n'a de politique linguistique explicite et que, si certaines d'entre elles adoptent quelques pratiques plurilingues, la plupart ont une communication quasi exclusivement anglophone, le besoin d'une langue commune "contribu[ant] de facto à renforcer le monolingue académique" (Forlot à par.)<sup>3</sup>. Or, dans ce cas où une langue prévaut sur les autres, le seul appui au renforcement des compétences en anglais ne peut tenir lieu de politique linguistico-culturelle au sein des établissements d'enseignement supérieur européens, ce pour des raisons académiques (1.1.) et d'équité (1.2.).

### *2.1 L'anglicisation de l'enseignement supérieur européen: limites d'un point de vue académique*

La croyance en une anglicisation massive de l'enseignement supérieur et de la recherche tenant lieu de politique favorisant les échanges et la communication est décrite dans nombre de travaux comme simplificatrice (Grin 2013), comme "une vision tronquée de 'l'internationalité', puisqu'elle en évacue la diversité linguistique" (Grin 2022: 125). Elle occulte d'une part la question du rôle des langues dans l'élaboration de la pensée et des connaissances (cf. *infra*), et d'autre part ne se préoccupe pas des possibles atouts des pratiques plurilingues dans les situations de recherche et d'enseignement (Berthoud 2022)<sup>4</sup>.

Le lien fondamental entre sciences et langage n'est plus à prouver, en témoigne le constat du physicien J.-M. Lévy-Leblond: "[s]'il n'est pas toujours facile de calculer une intégrale ou de faire un dosage, *c'est qu'il est toujours difficile de parler et d'écrire ces pratiques, c'est-à-dire de les penser*" (Lévy-Leblond 1996: 229; nous soulignons). Si cette idée n'est pas neuve, nous pouvons dire avec L. Gajo que le physicien prend ici toute "la mesure de la médiation langagière dans sa discipline", "pratiques linguistiques et pratiques scientifiques relevant d'une même dynamique" (Gajo 2013: 100). Dans une telle perspective, la diminution de la diversité linguistique, concordante avec l'imposition de langues hégémoniques, aurait un impact sur l'élaboration des connaissances et leur transmission, qui s'en trouveraient standardisées:

[l]a domination quasi monopolistique d'une langue, quelle qu'elle soit, inhibe le jeu des mots et des idées, souvent stimulé par les traductions, passages et échanges d'une langue à l'autre. (Lévy-Leblond 2010: 57)

Ainsi, bien comprendre le rôle de cette médiation langagière des savoirs scientifiques est capital dès qu'il s'agit de réfléchir à une politique linguistique universitaire, puisqu'elle sera amenée à soutenir ou entraver, en tout cas influencer, les processus d'élaboration des connaissances académiques<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Cet état de fait favorise les locuteurs anglophones au sein des alliances européennes qui, de ce fait, occupent souvent les postes de gestion et d'animation: un exemple parmi d'autres d'injustices sociales qu'une politique linguistique (ou son absence) peut créer.

<sup>4</sup> La prise en considération de ces deux aspects sera examinée à travers les orientations et les propositions de la troisième partie de ce texte.

<sup>5</sup> Un exemple parmi d'autres: dans le domaine du management, fortement anglicisé, J.-C. Usunier montre que le fait de réaliser des comparaisons entre différentes cultures de management à partir

Concernant les disciplines ou savoirs dits "non-linguistiques", C. Truchot (2018) pointe le fait que, dans certaines formations dispensées en anglais, la diversité des références mobilisées est également atrophiée, se réduisant aux travaux principalement anglo-américains, et ignorant les travaux réalisés dans les domaines scientifiques en question dans d'autres aires linguistiques et culturelles, ce qui peut participer à la standardisation des connaissances (Hagège 2012).

Se pose en outre la question de la compétence en anglais des enseignants et des étudiants et de son influence éventuelle sur la qualité des enseignements: nuances dans l'expression de la pensée, argumentation et complexité limitées, interactions basiques, etc. (Hughes 2008; Truchot 2018).

## 2.2. L'anglicisation de l'enseignement supérieur européen: limites du point de vue de l'équité et de la justice sociale

Différents travaux actuels sur les politiques linguistiques (universitaires notamment), dont notre réflexion s'inspire, pointent l'impératif d'équité et de justice sociale dans leur mise en place.

Les travaux de M. Gazzola mettent en évidence qu'une politique linguistique au sein de l'UE qualifiée de "tout-à-l'anglais" aurait "des *effets régressifs*", en ce qu'elle défavoriserait "les citoyens [plus âgés et/] ou avec un niveau d'études et un revenu plus faibles" que les autres. Sans être parfaitement équitable, le régime linguistique multilingue actuellement "mis en place à travers la traduction et l'interprétation" serait "plus égalitaire" et facteur d'une plus grande "cohésion sociale" en Europe (*idem*: 106). Ceux de F. Grin, qui ont inspiré ceux de Gazzola, montrent que "toute forme d'hégémonie linguistique donne lieu à une *redistribution massive de ressources* en faveur des locuteurs natifs de la langue élevée au rang d'hégémon" (2004: 6; nous soulignons). Ainsi, opter pour le 'tout-à-l'anglais' revient, "pour l'immense majorité des Européens, à *payer pour se mettre en position d'infériorité*" (*idem*: 7; c'est l'auteur qui souligne), et il invite à la coordination des politiques linguistiques des pays européens pour lutter contre cette hégémonie.

Enfin, on remarquera que ce qui est souvent mis en regard de l'équité, à savoir l'efficacité communicative, est un point discuté et discuté: la question de l'efficacité de l'*English as a lingua franca* (ELF) par rapport à la traduction se pose en effet, et les conclusions de Gazzola et Grin (2013) sont claires: contrairement à une croyance répandue, l'installation en Europe d'un régime linguistique d'anglicisation produit des iniquités inévitables et flagrantes, pour une efficacité communicative *a minima* questionnable, surtout dans les pays européens où l'anglais n'est pas une langue officielle, ce qui est le cas de l'immense majorité d'entre eux.

---

de questionnaires en anglais, partant du principe que des concepts sont équivalents en différentes langues, "[...] tend à estomper les différences culturelles entre contextes linguistiques" (2010: 23).

Outre ces travaux sur et autour de l'équité (Gazzola & Grin 2013) et de la "justice linguistique" (Van Parijs 2011), dans ses dimensions à la fois distributives/matérielles et symboliques, nous nous sommes également inspirés de la notion plus large de "justice sociale", telle qu'elle est développée par Alain Supiot. Le juriste fait de l'affirmation "qu'une paix durable ne peut être établie que sur la base de la justice sociale" – du préambule de la Constitution de l'OIT et de la Déclaration de Philadelphie – un pilier de sa pensée, redoutablement simple dans sa formulation et très aisée à comprendre. En effet, selon lui,

Ce constat lucide devrait nous conduire à repenser la justice sociale au XXI<sup>e</sup> siècle. Dans sa définition actuelle, celle-ci possède deux dimensions: *la distribution des richesses et la reconnaissance des identités*. Et encore, avec l'hégémonie culturelle du néolibéralisme, la justice reconnaîtive, indexée sur l'être, a fait disparaître de l'agenda politique la justice distributive, indexée sur l'avoir. D'où l'urgent besoin de réduire les inégalités de richesses, qui ont été creusées par la déconstruction de l'État social. (Supiot 2019: 30-31; nous soulignons)

On retrouve dans cette définition de la justice sociale les deux dimensions mentionnées dans les travaux en politiques linguistiques: (re)distribution des richesses (*justice distributive*) et reconnaissance des identités linguistico-culturelles (*justice reconnaîtive*). L'apport de Supiot est de pointer à cet égard une "disparition" de l'agenda politique de l'une (distribution) au profit de l'autre (reconnaissance). Ne peut-on ici établir un lien avec les politiques linguistiques *universitaires* telles qu'elles se mettent en place dans les universités européennes? Notre expérience au sein de l'une d'entre-elles (l'alliance NEOLAIa) a montré une tension au sein du projet entre, d'une part, une étrange facilité à *reconnaître* l'importance symbolique de la diversité linguistique et culturelle, tout en refusant d'autre part de se confronter à ce qu'implique concrètement cette reconnaissance en termes de distribution des ressources et des pouvoirs d'action. Une illustration concrète de cette tendance se trouve dans ce message posté sur le réseau social LinkedIn par le compte NEOLAIa<sup>6</sup> à propos de la "journée internationale de la langue maternelle":

As part of the #NEOLAIa alliance, we are celebrating International Mother Language Day 2025 by recognizing the different languages spoken at our partner universities. Language is more than communication – it's culture, identity and history.

Together, we promote multilingualism and cultural exchange to create a more inclusive academic environment. Let's nurture and preserve our linguistic heritage!

How many languages do you speak? Tell us below!

#NEOLAIa #InternationalMotherLanguageDay #LanguagesMatter #CulturalDiversity

Outre le paradoxe d'une communication strictement monolingue sur un tel sujet, on retrouve ici tous les ingrédients d'une célébration de la diversité linguistique et culturelle, très habituelle. Qu'est-ce que ce discours consensuel contribue à produire et à occulter? La réponse nous semble claire: un masquage des rapports de pouvoirs entre les langues et des iniquités produites par des politiques linguistiques ne les prenant pas *explicitement* en considération. Ce discours d'apparence anodine est par ailleurs très compatible avec un discours néolibéral, écho direct à ce qu'affirme Supiot, et comme l'ont montré plus

<sup>6</sup> Publication du compte LinkedIn NEOLAIa – mars 2025.

spécifiquement d'autres travaux en sociolinguistique<sup>7</sup>. Notre expérience au sein du projet NEOLAiA a montré que la prise en considération de l'équité et de la justice sociale, c'est-à-dire une réflexion *sociolinguistique* sur les rapports de pouvoir – symboliques, économiques, politiques – entre les langues en jeu au sein de l'alliance, faisait le plus souvent l'objet d'un refus de discussion de la part de certain·es collègues: sujets probablement considérés comme trop clivants, polémiques, pas assez consensuels. On peut donc parler d'un effet de masquage de la réflexion proprement politique par des discours plus consensuels sur la diversité. Ramener le politique au centre de la discussion était pourtant le sens de notre implication initiale dans le projet: une tentative d'inflexion de celui-ci vers les questions d'équité et de justice sociale, vers une orientation effectivement plurilingue, qui prenne en considération les relations (sociolinguistiques) entre les langues en jeu au sein de l'Alliance. Pour ce faire, nous avons tenté plusieurs interventions:

- en pointant dès la phase de dépôt du projet le risque d'une anglicisation implicite sous couvert de "multi" et la nécessité de définir en conséquence une politique linguistique universitaire explicite et claire;
- en complexifiant la vision du contact culturel dans les "livrables" du projet;
- en ré-introduisant (difficilement) les autres langues, notamment à travers une réhabilitation de l'idée de traduction, quasiment absente de la version initiale du projet.

Le principal paradoxe auquel nous avons été confrontés aura été l'ambivalence de collègues célébrant la diversité linguistique, tout en affirmant la nécessité prioritaire de développer les compétences en anglais *lingua franca*, empruntant la rhétorique fataliste du fameux *TINA – there is no alternative*. Les alternatives à l'anglicisation de l'enseignement supérieur européen existent pourtant bel et bien, et s'inscrivent dans un courant de pensée académique ancien et bien ancré au sein des institutions européennes (Conseil de l'Europe ou Union européenne). Ce courant de pensée porte un idéal plurilingue et interculturel et propose des solutions concrètes pour sa mise en œuvre, comme l'illustre l'initiative d'Helsinki.

### 2.3. L'initiative d'Helsinki: un exemple de tentative de ré-équilibre pour la recherche?

Le chercheur norvégien Gunnar Sivertsen a proposé en 2018 la notion de "*Balanced multilingualism in science*", en souhaitant, avec ce concept, "dissoudre la simple dichotomie entre l'anglais d'un côté et toute autre langue de l'autre et remplacer la hiérarchie actuelle des valeurs et des incitations par un concept plus utile et plus réaliste pour comprendre et promouvoir la

<sup>7</sup> Voir notamment les critiques virulentes de R. Kubota (2016) par exemple, sur la promotion du "multi-plural" par les politiques linguistiques européennes.

mondialisation de la science et la recherche socialement responsable en même temps" (Sivertsen 2018: n.p.; notre traduction). Il le définit ainsi:

Le multilinguisme équilibré consiste à prendre en compte tous les objectifs de communication dans tous les domaines de la recherche, ainsi que toutes les langues nécessaires à la réalisation de ces objectifs, d'une manière holistique, sans exclusion ni priorité. Le multilinguisme équilibré consiste également à mettre en place des instruments permettant de documenter et de mesurer l'utilisation de la langue à toutes les fins de la recherche, fournissant ainsi une base pour le suivi de la poursuite de la mondialisation de la recherche dans une direction plus responsable. (*Ibid.*)

Il a ainsi contribué, dans son pays, à inciter à développer un modèle "horizontal" encourageant à prendre en compte dans les évaluations les publications en norvégien, en particulier en sciences humaines et sociales et refusant de se fonder sur des critères comme le facteur d'impact ou la langue employée (Sivertsen 2016, 2018).

Suite notamment à ces travaux a été promulguée en 2019 l'"Initiative d'Helsinki sur le multilinguisme dans la communication savante" qui formule trois recommandations: "soutenir la diffusion des résultats de la recherche dans l'intérêt de la société, protéger les infrastructures nationales permettant la publication de recherches, promouvoir la diversité linguistique dans les systèmes d'évaluation et de financement de la recherche". Elle a notamment été reconnue et saluée par le Conseil de l'Union européenne qui, en 2022, recommandait le "développement du multilinguisme pour les publications universitaires européennes" (Council of the European Union 2022)<sup>8</sup>.

Malgré ces initiatives<sup>9</sup>, on assiste à un phénomène paradoxal se traduisant par le fait que de nombreux supports de publication consacrés à la recherche dans le domaine du plurilinguisme et de l'interculturalité, encore actuellement, acceptent exclusivement des textes rédigés en anglais<sup>10</sup>. Il est donc nécessaire d'envisager des orientations et modalités de recherche et de formation qui adoptent ouvertement et concrètement des perspectives plurilingues et interculturelles.

<sup>8</sup> Sur tous ces aspects voir notamment, de façon plus développée Nussbaum (à paraître).

<sup>9</sup> Voir aussi le groupe de travail "Multilingualism and Language Biases in Research Assessment", au sein de la Coalition pour l'Avancement de l'Évaluation de la Recherche (CoARA), soutenue par l'Union européenne et regroupant plus de 700 signataires. <https://www.coara.org/news/project-news/wg-multilingualism-open-consultation-implementation-proposal/>

<sup>10</sup> Voir par exemple: *Multilingual Matters* (<https://www.multilingual-matters.com/>), *International Journal of Multilingualism* (<https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=5800207756&tip=sid&clean=0>), *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (<https://www.tandfonline.com/journals/rmmm20>). De même, de nombreux projets européens problématisant la question de la pluralité linguistique et culturelle proposent des événements uniquement en anglais. Voir par exemple: <https://boldprojectevents.web.ua.pt/>

### 3. Des orientations plurilingues et interculturelles pour l'élaboration des connaissances académiques

#### 3.1 Quelle(s) orientation(s) plurilingue(s) et interculturelle(s)?

Avant d'exposer nos choix quant à ces orientations pour une politique linguistique universitaire les prenant véritablement en considération, un petit détour par l'histoire permet de les inscrire dans la continuité de tout un travail de réflexion européen déjà ancien.

##### 3.1.1 Des notions et leurs évolutions: quelques rappels historiques

Le plurilinguisme et l'interculturalité sont explicitement au cœur des réflexions didactiques, en particulier européennes, depuis plus de vingt ans. Dans la continuité des réflexions menées dans les années 1980, tant en sociolinguistique qu'en acquisition des langues secondes pour renouveler les conceptions du bilinguisme et des contacts de langues<sup>11</sup>, les années 1990 ont été cruciales dans cette évolution. On relèvera d'abord la parution du numéro spécial du *Français dans le monde - Recherches et applications* "Vers le plurilinguisme" (Coste & Hébrard 1991), puis les travaux sur l'intercompréhension des langues dites voisines (Dabène & Degache 1996; Blanche-Benveniste & Valli 1997) et sur les enseignements bilingues (Baetens Beardsmore 1993; Baker 1998) ainsi que sur l'éducation interculturelle (Zarate 1992; Abdallah-Preteceille 1996; Allemann-Ghionda 1994).

Nous nous référons, plus précisément, à la publication du texte fondateur *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (CPP, Coste et al. 1997) synthétisant des éléments d'orientation communs à plusieurs de ces approches. À la suite de cette étude, de nombreux travaux promeuvent ces orientations, tant sur le plan de la conceptualisation que sur celui des démarches formatives et pédagogiques. Ils ont d'abord concerné l'apprentissage et l'enseignement des langues en elles-mêmes, en explorant les manières d'apprendre et d'enseigner les langues dans un environnement multilingue et dans une perspective de construction d'une compétence plurilingue.

Il faut ici s'arrêter sur ces deux préfixes, multi- et pluri-, qui renvoient souvent implicitement à des phénomènes de pluralité considérés comme équivalents. La plupart des travaux francophones les distinguent cependant, comme le formule le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* amenant à "distinguer le *plurilinguisme* comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du *multilinguisme* comme présence des langues sur un territoire donné" (Beacco & Byram 2007: 10). Outre cette première différenciation générale, le texte sur la CPP en apporte une autre, essentielle: si le multilinguisme décrit la coexistence de plusieurs langues considérées comme différentes, la compétence plurilingue n'est pas conçue comme l'addition ou la juxtaposition de capacités dans des langues séparées, mais comme un processus pluriel intégré pour les personnes: "une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des

<sup>11</sup> Voir notamment Grosjean 1984; Lüdi & Py 1986; Klein 1989.

compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné" (Coste et al. 1997: 12). Une des visées principales de cette notion est de s'inscrire dans une perspective tant singulière que sociale, en la situant dans des enjeux de politique linguistique et éducative historiquement situés tout en insistant sur les aspects identitaires qui la caractérisent:

La compétence plurilingue organise ainsi un modèle tout à la fois holistique et singulier [...] Les notions d'évolution, de trajectoire (et bifurcation) et de valeur du temps y sont centrales, tout comme l'idée que le locuteur plurilingue joue de son répertoire pour définir les contours multiples de son identité sociale. Il peut, par exemple, séparer ou mêler ses langues, comme il peut se situer comme bilingue ou comme apprenant, voire comme monolingue. (Castellotti et al. 2009: 98)

En outre, dans le texte de 1997, l'accent était mis sur une interrelation langue-culture, l'idée n'étant pas seulement de prendre en compte le langagier dans ses aspects communicatifs ou plus largement discursifs, mais bien, aussi, la dimension sous-jacente renvoyant aux composantes *à la fois* linguistiques et culturelles<sup>12</sup>.

Dans la dernière décennie, la notion de CPP a peu à peu été délaissée au profit de celle de *Translanguaging* (TLG). Pourtant, dans les travaux ayant initialement popularisé le TLG, on constate d'assez nombreux points communs avec la CPP dans les manières de le définir:

translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals *not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages.* (García & Li 2014: 2; nous soulignons)

Cette notion a cependant évolué en se centrant sur le rejet des "langues nommées" (García et al. 2021) et une insistance à ne prendre en compte que les répertoires non segmentés qui appartiendraient aux "bilingues racialisés" (*ibid.*). Cela nous apparaît relever d'une forme de simplification essentialisante occultant beaucoup d'autres aspects, notamment la situation socio-économique et culturelle des élèves ou encore la revendication de leurs "langues" par les populations minorisées<sup>13</sup>. Il subsiste cependant entre certaines définitions du TLG, notamment celles développées par des chercheur·es européen·nes ou canadien·nes, et celles de la CPP, des choix et contenus très proches. C'est notamment le cas des réflexions de Cenoz & Gorter, par exemple, qui développent des formes beaucoup plus nuancées de *Pedagogical Translanguaging* (2021).

### 3.1.2 Des choix d'orientation politiquement et éthiquement argumentés

Nous avons, pour notre part, déjà souligné les directions à la fois iréniques et économicistes associées dans de nombreux cas au développement de

<sup>12</sup> Sur la genèse et l'évolution de la notion de compétence plurilingue (et, initialement, pluriculturelle), voir en complément Castellotti & Moore 2014; Castellotti 2025.

<sup>13</sup> Voir notamment, pour les critiques les plus importantes de ce point de vue: Jaspers 2017; Grin 2018; Léglise 2022; Cavalli & Egli-Cuenat 2024.

réflexions et de modalités de formation interculturelles, dans une conception qui se borne "à servir des objectifs communicativo-actionnels et ne *pense* plus la question centrale aux origines même de la notion d'interculturel, à savoir celle de l'altérité, voire, parfois, se développe contre elle" (Debono & Castellotti 2022: 41). Il existe selon nous d'importantes dérives de l'interculturel en didactique des langues (DDL), qui se fait de plus en plus "managérial" (sur le modèle du "management interculturel"), c'est-à-dire une *technique* de gestion de la diversité. Il en est souvent de même pour ce qui concerne les dimensions plurilingues:

Le plus souvent, les travaux s'inscrivent dans une forme de norme reposant sur une rhétorique inversée par rapport à l'idéologie monolingue auparavant dominante: le plurilinguisme serait nécessairement bénéfique, les plurilingues seraient plus "flexibles", voire plus intelligents que les monolingues, le monolinguisme serait une "inadaptation" à la modernité. (Castellotti 2025: 38)

L'adoption de la notion même de compétence, visant principalement au départ à contrer des modalités éducatives centrés uniquement sur des "savoirs" décontextualisés, s'est peu à peu détournée de cet objectif de prise en compte des usages sociaux pour s'inscrire dans une adéquation aux principes managériaux d'efficacité et de contrôle (*ibid.*). En outre, malgré les caractéristiques rappelées ci-dessus de la notion de CPP, les représentations du plurilinguisme sont très fréquemment marquées par des imaginaires quantitatifs et séparatistes de la pluralité linguistique. Les plurilingues sont alors assimilés à des polyglottes ou "pluri-monolingues" qui parleraient un grand nombre de langues, chacune bien distincte des autres.

Enfin, la perspective adoptée dans la plupart des travaux promouvant le plurilinguisme dans l'éducation est souvent centrée sur des processus de reconnaissance, sans intégrer le fait que "le plurilinguisme n'est pas émancipateur pour tout·es: il peut aussi produire et reproduire l'exploitation et la domination" (Duchêne 2020: §12). C'est par exemple ce qu'on peut observer lorsque des approches plurilingues conduisent implicitement à marginaliser et déprécier le monolinguisme d'enfants de milieu populaire (Simon & Maire Sandoz 2008: 273).

La conception du plurilinguisme que nous choisissons de défendre ici, avec aussi d'autres contributions à ce numéro, est attachée à une orientation prenant en compte des caractéristiques tant singulières que politiques et sociales DES plurilinguismeS, présents et à développer dans les universités au moyen de l'impulsion de politiques linguistiques à la fois crédibles (s'appuyant sur une interprétation approfondie des situations locales) et exigeantes, c'est-à-dire ne se limitant pas à des évidences présumées à propos de l'internationalisation. Cela implique d'être à *l'écoute* et de porter une *attention* approfondie aux histoires nationales et locales, institutionnelles et personnelles (des enseignant·es et des étudiant·es) avec la pluralité linguistique et culturelle, pour imaginer des projets qui puissent faire sens et équité dans les environnements concernés. Une orientation plurilingue et *alterculturelle*, donc, qui ne se décrète pas en fonction de modèles ni ne s'applique à coup d'injonctions, mais à laquelle on incite de façon modeste, en sollicitant les expériences situées des

communautés éducatives et en prenant en compte les aspects de justice sociale qui en font partie.

Ces orientations invitent, plus concrètement, à développer des usages et pratiques selon une conception "diversitaire" (Huver 2015), en posant la diversité comme fondement des usages linguistiques, de recherche et de formation. Ce souci n'est pas seulement une lutte de principe contre des formes d'uniformisation linguistiques et culturelles, il contribue aussi à favoriser une densification des connaissances: l'altérité linguistico-culturelle participant d'une "dé-familiarisation" qui oblige à approfondir et à "épaissir" l'élaboration des connaissances (Gajo 2003, 2006). Différents travaux montrent en effet que "[l]a dimension plurilingue introduit la question de la pluralité des perspectives liées aux langues, cultures et traditions de recherche, mais aussi celle de la diversification des perspectives sur un objet de recherche liée à la diversification des moyens langagiers et des manières de verbaliser les contenus de recherche, de mettre en discours les concepts scientifiques" (Steffen et al. 2015). La traduction, aussi, rendrait la pensée profuse à travers les processus qu'elle implique tels que la reformulation, la réflexion sur des notions "intraduisibles". L. Gajo rappelle en outre que bien que l'on s'intéresse généralement davantage au produit fini de la science qu'aux processus et conditions de sa réalisation, un produit en apparence monolingue peut être le fruit d'un travail de réflexion plurilingue (Gajo 2013).

On s'inspirera notamment, à ce propos, de différentes contributions issues d'un ouvrage réunissant des chercheur·es de différentes disciplines (outre la sphère linguistique et didactique, la santé, le droit et la physique) questionnant le travail scientifique internationalisé ainsi que l'intérêt et/ou les limites de la pluralité linguistique et culturelle dans l'ESR (Gajo & Berthoud à par.). Y est posée la question du statut de l'interprétation dans des environnements multilingues et des manières dont il peut être pris en compte dans les enseignements et les recherches où, trop souvent, est postulée une équivalence quasi automatique du sens. Y sont également étudiés le poids et les conséquences délétères de la "quasi-hégémonie linguistique anglo-saxonne" (*ibid.*) pour le développement de la pensée scientifique, mais aussi pour la qualité de certains enseignements. Au-delà de l'anglais comme "lingua academica [...] repos[ant] sur l'illusion que les langues sont transparentes et que les modes de communication sont universels" (Berthoud & Gajo 2020: n.p.), il s'agit d'imaginer "comment le plurilinguisme peut ouvrir différentes perspectives et améliorer la qualité des connaissances en offrant un remède à "l'écrasement" de différentes cultures académiques et scientifiques." (*ibid.*).

### *3.2 Quelles initiatives plurilingues dans l'enseignement supérieur et la recherche?*

3.2.1 Des expériences d'intégration de la pluralité et de l'altérité dans l'enseignement supérieur: traduction, intercompréhension, comparaison, variation, etc.

Dans cette orientation, il apparaît nécessaire de se pencher, d'un point de vue expérientiel, sur des pratiques plurilingues et interculturelles déjà existantes dans différentes universités en Europe et de poursuivre la réflexion sur des possibilités concrètes de mise en œuvre d'usages formatifs permettant de favoriser des modes d'appropriation pluriels, linguistiquement et disciplinairement. On s'intéressera ainsi, par exemple, aux potentialités interculturelles de *pratiques traductives*: mobiliser la traduction, par exemple en étudiant des textes disciplinaires dans différentes langues, pour faire ressortir et ressentir aux étudiant·es la potentielle altérité conceptuelle d'un 'même' contenu exprimé dans deux langues différentes. Il ne s'agit pas de chercher une 'bonne traduction', mais de réfléchir, avec les étudiant·es, sur ce qui se joue dans l'entre-deux: entre deux univers linguistiques, culturels et, en partie, conceptuels (Courtaud 2018, 2021; Castellotti et al. 2021). Nous renvoyons aussi à la mobilisation de *l'intercompréhension*, qui est tout particulièrement développée dans l'Alliance d'universités européennes UNITA<sup>14</sup>, ainsi qu'aux pratiques *alter- et trans-langagières* ayant fait l'objet de nombreux travaux dans les années 1990 et 2000, portant sur les alternances des langues (Castellotti & Moore 1999), les enseignements bilingues (Gajo 2006), et le plurilinguisme dans les enseignements universitaires (Müller & Pantet 2008).

Il apparaît nécessaire, compte tenu de la problématique de ce numéro, de s'intéresser plus particulièrement à l'EMI (*English-Medium Instruction*), ce type d'enseignement constituant un enjeu particulier pour les universités 'internationalisées'. Le développement important de cette approche est lié au double intérêt, souvent souligné, d'associer l'acquisition de connaissances d'ordre linguistique et disciplinaire:

academic content is learned simultaneously with language with the goal of enhancing both, i.e., not only language proficiency but also the academic knowledge. In other words, when 'the other' language serves as the medium of instruction students are not only motivated to learn and use the language in reading, writing, speaking and listening, but also manage to improve their academic content (Swain & Lapkin 2005). (Shohamy 2013: 196-197).

Il faut cependant relativiser cet aspect du fait du statut de l'anglais et de son emploi comme moyen d'instruction dans les universités "which are driven mostly by ideological and economic motivations and less by educational benefits of maximizing academic knowledge" (*ibid.*: 198). L'EMI est très souvent envisagé comme une nécessité non discutable, irrémédiablement lié à la nécessité (tout aussi in-discutable) de l'internationalisation (Block 2022).

À la différence de ce qui se passe pour les dispositifs CLIL / EMILE aux niveaux primaire et secondaire, où l'anglais coexiste avec les langues de scolarisation, il s'agit parfois, à l'université, de le substituer complètement à ces dernières. Cette approche pose ainsi la question de la prise en compte des autres langues des étudiant·es dans ces enseignements, en s'interrogeant sur des formations qui feraient intervenir l'anglais seul ou, tout du moins, très majoritairement, au détriment de la / des langue(s) locale(s) ainsi que d'autres langues potentiel-

<sup>14</sup> [https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/multilingualism#intercomprehension\\_courses](https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/multilingualism#intercomprehension_courses)

lement pertinentes. Il faut aussi envisager cette question d'un point de vue de justice, avec des difficultés accrues pour certains groupes d'étudiant·es: pour les autochtones ou immigré·es, il y a déjà un effort à fournir pour apprendre dans une langue seconde et l'anglais peut-être seulement une troisième ou quatrième langue; mais c'est aussi le cas pour des étudiant·es n'ayant une pratique que scolaire de l'anglais. Cette question concerne aussi les enseignant·es de disciplines dites non linguistiques qui, même lorsqu'ils/elles ont participé à des formations spécialisées, se sentent absolument démuni·es, bloqué·es et non performant·es dans le déroulement de leur enseignement en anglais. En témoigne éloquemment une enseignante catalane qui déclare être bien sûr capable de "dégurgiter" ("you can just vomit") un cours en anglais en lisant le contenu d'un powerpoint, mais qui se sent parfaitement incapable de "transmitting emotions in English" (Block 2022: 92). Cela provoque un grand manque de confiance et, en retour, une grande insatisfaction des étudiant·es, ceux ayant un très bon niveau d'anglais jugeant sévèrement l'enseignante et ceux ayant un niveau faible déclarant ne pas comprendre le cours (*ibid.*). Cet exemple vient à l'appui d'une réflexion plus générale sur la faille existant entre les discours incitatifs sur les bienfaits de l'EMI et les manières dont le vivent ses principaux acteurs et actrices.

Une des manières de répondre à ces politiques injustes, inéquitables et, *in fine*, contreproductives est non pas d'exclure l'anglais mais de réfléchir aux différentes manières de l'intégrer dans des choix de politiques valorisant des modalités prioritairement plurilingues, au sens rappelé ci-dessus, d'apprentissage, d'enseignement et de recherche. C'est ce qu'esquissent certains travaux ayant spécifiquement abordé la question de la prise en compte des autres langues des étudiant·es dans ces enseignements:

The use of languages other than English was not only allowed but purposefully required so that students could realize the pedagogical potential of using translanguaging and comparons nos langues to learn academic English. (Galante et. al. 2019: 128).

Ce type d'expérimentation (voir aussi Cenoz & Gorter 2013, 2021) fait ainsi très largement écho à notre problématique et peut s'avérer d'autant plus pertinente dans les espaces où se croisent des étudiant·es et enseignant·es ayant travaillé dans différentes langues et traditions académiques.

Dans ces situations, l'EMI pose aussi la question de la variabilité des formes de l'anglais/des anglais (Widdowson 1997) selon les environnements. Y compris dans la sphère anglophone "native", la diversité est patente même si des normes (notamment de publication) s'appliquent de façon quasi standardisée, comme le montrent de nombreux travaux publiés dans la revue *World Englishes*<sup>15</sup>.

### 3.2.2 Quelles réceptions chez les étudiant·es?

Outre les réflexions d'enseignant·es et chercheur·es concernant les implications, les potentialités et les questions qu'ils/elles contribuent à poser et proposant différentes possibilités de diversifier les démarches de ce type

<sup>15</sup> <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/1467971x>

(Castellotti et al. 2024<sup>16</sup>), nous souhaitons interroger aussi celles d'étudiant·es ayant pu bénéficier de dispositifs pluriels tels que ceux envisagés ci-dessus. Dans le cadre d'une recherche menée à l'université de Tours en collaboration avec une collègue professeure d'histoire contemporaine, Ulrike Krampfl, nous avons travaillé ensemble à problématiser et articuler le rôle des langues à la conceptualisation disciplinaire, historique en l'occurrence, ce qui a débouché sur la question suivante au fondement de la démarche d'enseignement envisagée: "*Que peut apporter un éclairage plurilingue et bi-disciplinaire sur une thématique historique donnée, en l'occurrence celle de l'histoire environnementale?*".

Pour y réfléchir, nous avons élaboré une séquence didactique sur la base d'une proposition de notre collègue pour un cours de Licence 3 d'Histoire intitulé "La France aux Amériques (XVI<sup>e</sup>-début XIX<sup>e</sup> s.)" à partir de l'analyse d'un texte intitulé "Wildness without Wilderness: Biogeography and Empire in Seventeenth-Century French North America"<sup>17</sup>. Les étudiant·es ont travaillé en groupe sur ce texte, puis ont rempli un questionnaire portant sur l'analyse à la fois de l'objet disciplinaire et de ce texte, qui problématisait lui-même le rôle des aspects linguistiques dans l'écriture historique, avec aussi une question portant sur le rôle de la traduction dans l'élaboration d'une écriture historique. Des entretiens ont visé ensuite à explorer si cet exercice les avaient amené·es à réfléchir au rôle des langues dans l'élaboration de leurs connaissances disciplinaires et de nous faire part de leurs réflexions à ce sujet. Parmi leurs réponses, nous retenons notamment que:

[J]e fait d'appréhender une notion à travers différentes langues permet d'élargir les différentes compréhensions du sujet ou de la notion.

ou encore que:

l'article montre l'importance d'avoir des réflexions d'ordre sémantique dans un travail historique (et sans doute dans les autres disciplines aussi). Dans chaque langue, les mots sont porteurs d'idées et de représentations, et ces dernières sont largement dépendantes des cultures, des mentalités et façon de penser le monde.

À la question de savoir s'il aurait paru pertinent de travailler sur des textes dans d'autres langues moins connues, en espagnol, en allemand par exemple, une étudiante a précisé:

[...] ça permet aussi de voir d'autres visions [...] de chercheurs qui ne sont pas forcément français. Après, on a des textes de chercheurs étrangers qui sont traduits en français, mais ça permet de voir les textes originaux et souvent ça varie d'un pays à l'autre. Il y a des théories qui sont plus présentes dans un pays ou dans une aire linguistique que dans d'autres, [...] et ça permet aussi souvent de faire quelque chose d'un peu moins européen-

<sup>16</sup> Nous revenons dans cet article sur les groupes de travail au sein du projet NEOLAIA, où nous avons tenté différentes choses en ce sens: identification des situations où l'intercompréhension était possible, politique de traduction et d'interprétation plurilingue, recours aux alternances codiques fréquentes, à des fins de visibilité du plurilinguisme, etc.

<sup>17</sup> Christopher M. Parsons (2017). Wildness without Wilderness: Biogeography and Empire in Seventeenth-Century French North America, *Environmental History*, 22(4), 643-667. <https://www.jstor.org/stable/45172477?seq=3>

centré par exemple, avec des textes de chercheurs africains ou asiatiques, ce qu'on voit très peu [...].

À partir des retours, nous observons de façon concrète les effets d'apports multi-perspectivistes (Beacco 2016), la possibilité donnée aux étudiant·es de développer une conscience réflexive sur la nature située des savoirs, savoirs considérés comme historicisés et contextualisés. Ainsi, la part de l'interprétation des chercheur·es comme des étudiant·es devient visible: on constate la prise de conscience que, selon les personnes, leurs histoires propres mais aussi leur inscription dans certaines "traditions" linguistiques et culturelles, leur interprétation de certains faits (ici, historiques) serait potentiellement différente. Enfin, d'autres enseignements tirés de cette expérience sont mis au jour par les étudiant·es rencontré·es:

- on approfondit davantage et différemment un contenu en langue étrangère, ce type d'exercice a pour conséquence un effet cognitif plus général;
- on en retire un bénéfice sur le plan disciplinaire: la langue étrangère "résiste", donc on perçoit mieux la différence entre traditions historiographiques et/ou disciplinaires liées à la différence des langues; de nouvelles perspectives s'ouvrent à nous. Plus concrètement, si l'on étudie généralement en France l'histoire coloniale à travers les relations humaines, dans cette recherche canadienne elle est pensée via une étude des relations humains-nature, donc cela permet de sensibiliser à d'autres questions dans d'autres traditions scientifiques.

#### 4. Conclusion

Au-delà de ces réflexions didactiques situées, il reste à approfondir dans quelles conditions des démarches favorisant la diversité et la pluralité linguistique et culturelle dans l'enseignement supérieur peuvent trouver une place dans les choix et les priorités de politique linguistique des universités, au-delà de discours convenus, et dans la mise en œuvre plus fréquentes et incitatives de situations formatives mobilisant de façon effective les dimensions plurilingues et interculturelles.

Les objectifs d'efficacité, de praticité et d'économie attribués au choix hégémonique de l'anglais conduisent à l'adoption de politiques néolibérales débouchant sur des formes de standardisation, sous couvert de politiques d'inclusion gestionnaires. Notre expérience au sein de NEOLAiA (voir le point 1.) nous aura en effet permis d'identifier certains obstacles à la mise en place d'une politique linguistique en faveur de la pluralité linguistique et culturelle, juste et équitable:

- la difficulté d'accompagner les différents personnels universitaires à l'accès et à la compréhension des questionnements éthiques et politiques évoqués supra, à contre-courant d'une conception de l'omniprésence de l'anglais lingua franca considérée comme incontournable de l'ESR européen, inévitable;

- la réduction de la question de la langue à la question de la communication (l'important pour "s'internationaliser", ce serait de pouvoir communiquer avec les partenaires)
- l'idéal européen du plurilinguisme mis de côté par une stratégie de séparation entre d'un côté l'ELF (et son pendant didactique: l'EMI), et le plurilinguisme de l'autre, qui relève du déclaratif ou du "pour plus tard" (et par ailleurs confondu avec la notion de multilinguisme: les langues les unes à côté des autres).

C'est en revanche à partir des concepts de pluralité, d'équité et de justice sociale que pourront être élaborées des politiques promouvant une conception non économiciste du savoir et des activités d'enseignement et de recherche dans les universités internationalisées.

Nous plaidons donc pour une repolitisation de l'ensemble des questions abordées dans ce numéro, en évitant que les politiques linguistiques soient envisagées sous un angle gestionnaire et technique au profit d'une forme de diplomatie consensuelle. Le nombre considérable de recherches menées sur les politiques linguistiques universitaires et pour la mise en place d'un régime de pluralité au sein de nos établissements vient à l'appui de ce plaidoyer, en montrant qu'une dynamique de résistance à l'uniformisation s'organise de longue date et de manière constante. Les contributions rassemblées dans ce numéro en sont une preuve supplémentaire, encourageante.

## Note

Aucune IA n'a été utilisée pour l'élaboration et l'écriture de ce texte.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Allemann-Ghionda, C. (éds.) (1994). *Multikultur und Bildung in Europa. Multiculture et éducation en Europe*. Berne: Peter Lang.
- Baetens-Beardsmore, H. (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C. (2016). *École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C., Byram, M., 2007. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Berthoud, A.-C. (2022). Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la transmission des connaissances scientifiques. In J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.C. Herreras et C. Tremblay (éds.) *La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur* (pp. 25-36). Paris: Editions de l'école Polytechnique.
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2020). *The Multilingual challenge for the construction and transmission of scientific knowledge*. Amsterdam: John Benjamins.

- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (éds.). (1997). *Le français dans le monde. Recherches et applications* "Intercompréhension: le cas des langues romanes", n° spécial, janvier 1997.
- Block, D. (2022). The dark side of EMI?: a telling case for questioning assumptions about EMI in HE, *Educational Linguistics*, 1(1), 82-107.
- Castellotti, V. (2025). La compétence plurilingue: entre communication hybride et expérience altéritaire. In S. Dietrich-Grappin, V. Castellotti, B. Hufeisen & W. Li (éds.), *Compétence plurilingue Translanguaging Tertiärsprachendidaktik. Rapprochements pour l'enseignement des langues tierces, Convergences in tertiary language education, Annäherungen für den Unterricht in Tertiärsprachen* (pp. 23-53). Berne: Peter Lang.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. & Moore, D. (2009) A propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique. In I. Pierozak & J.-M. Eloy, (éd.), *Intervenir, appliquer, s'impliquer ?* (p. 95-104) Paris: L'Harmattan.
- Castellotti, V., Courtaud, L. & Debono, M. (2024). Plurilinguisme et interculturalité dans l'enseignement supérieur: aspects institutionnels, appuis théoriques et pistes d'intervention. *Language Education and Multilingualism. The Langscape Journal*, 6, <https://doi.org/10.18452/28033>.
- Castellotti, V., Lorilleux, J. & Rubio, C. (2021). Manières d'être traduisant", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 114, 11-29, <https://doi.org/10.5169/seals-1030135>.
- Castellotti, V. & Moore, D. (coord.) (1999). Alternances des langues et construction de savoirs. *Cahiers du français contemporain* 5.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2014). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris: Éditions des Archives contemporaines / AUF. <https://hal.science/hal-01295032>
- Cavalli, M. & Egli-Cuenat, M. (2024). Translanguaging – effet de mondialisation ou de domination? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22(2), <https://doi.org/10.4000/11qab>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundary between languages. *TESOL Quarterly*, 47(3), 591-599, <https://doi.org/10.1002/tesq.121>.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Coste, D. & Hébrard, J. (dir.). (1991). *Le français dans le monde – Recherches et applications*. fev.-mars.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of the European Union (2022) *Research assessment and implementation of Open Science*, 10 juin 2022, <https://www.consilium.europa.eu/media/56958/st10126-en22.pdf>
- Courtaud, L. (2018). Médiations linguistique et culturelle dans le cadre formatif universitaire: de la traduction à l'appropriation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(3), DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3703>
- Courtaud, L. (2021). *Une diversité standardisée? Enjeux de politiques linguistiques et formatives dans l'internationalisation des universités françaises*. Thèse de doctorat. Université de Tours.
- Dabène, L. & Degache, C. (dir.). (1996). *Études de Linguistique appliquée*, 104: "Comprendre les langues voisines".
- Debono, M. & Castellotti, V. (2021). La mort de l'altérité ou le déclin de l'illusion interculturelle: une utopie devenue obstacle. In V. Delorme, A. Bretegnier et L. Nicolas (éds.), *L'interculturel dans l'enseignement supérieur: conceptions, pratiques, enjeux et perspectives* (pp. 41-54). Paris: Éditions des Archives Contemporaines. <https://eac.ac/articles/4995>.

- Duchêne, A. (2020). Le plurilinguisme: une réponse insuffisante aux inégalités sociolinguistiques. *Éducation et sociétés plurilingues*, 48, 5-12, <https://doi.org/10.4000/esp.4968>.
- Forlot, G. (à par.) Les alliances universitaires européennes: à la recherche d'un plurilinguisme? dans L. Gajo & A.C. Berthoud (éds.) D'un monolinguisme aveugle à un plurilinguisme éclairé Enjeux des langues pour le monde de la science. Lausanne: Epistémé.
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités? quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours. *Tranel*, 38/39, 49-62.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Éducatons et sociétés plurilingues*, 20, 76-87.
- Gajo, L. (2013). Le plurilinguisme dans et pour la science: enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, 8, 97-109.
- Gajo, L. & Berthoud, A.-C. (éds.). (à par.). D'un monolinguisme aveugle à un plurilinguisme éclairé Enjeux des langues pour le monde de la science. Lausanne: Epistémé.
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Abd Elkader, N., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C. & Vasic, J. (2019). Plurilingualism in Higher Education: A Collaborative Initiative for the Implementation of Plurilingual Pedagogy in an English for Academic Purposes Program at a Canadian University. *TESL Canada Journal*, 36(1), 121–133, <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1305>.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Pivot.
- García, O. et al. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203-228, <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>.
- Gazzola, M. (2024). Multilingualism, language ideologies and language policy in university research and teaching. In R. Garrigasait & J. Ramoneda (éds.). *In an open field: Contemporary cultural practices* (pp. 237-260). Barcelona: Institut Ramon Llull.
- Gazzola, M. & Grin, F. (2013). Is ELF more effective and fair than translation? An evaluation of the EU's multilingual regime. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 93–107.
- Grin, F. (2004) L'anglais comme lingua franca : questions de coût et d'équité. Commentaire sur Philippe Van Parijs. *Economie publique/Public Economics* 15 2004/2, <http://journals.openedition.org/economiepublique/31>
- Grin, F. (2013). L'anglais dans l'enseignement académique: le débat s'empare des clichés, *Le Temps*, 12 juin 2013.
- Grin, F. (2018). On some fashionable terms in multilingualism research. In P.A. Kraus & F. Grin (éds.), *The politics of multilingualism. Europeanisation, globalisation and linguistic governance* (pp. 247-274). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Grin, F. (2022). Internationalisation et anglicisation des universités: diagnostic et éléments de stratégie. In J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.C. Herreras & C. Tremblay (éds), *La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur* (pp. 123-131). Paris: Editions de l'école Polytechnique.
- Grosjean, F. (1984). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Hagège, C. (2012). *Contre la pensée unique*. Paris: Odile Jacob.
- Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication (2019). Helsinki: Federation of Finnish Learned Societies, Committee for Public Information, Finnish Association for Scholarly Publishing, Universities Norway & European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7887059>.

- Hughes, R. (2008). Politiques et gestion de l'enseignement supérieur. *Éditions de l'OCDE*, 20(1), 120-140. <https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2008-1-page-121.htm>
- Huver, E. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme: Des notions en face à face? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1). <http://journals.openedition.org/rdlc/273>
- Jaspers, J. (2017). The transformative limits of translanguaging. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Paper 226, [https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/04/WP226\\_Jaspers\\_2017\\_The\\_transformative\\_li.pdf](https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/04/WP226_Jaspers_2017_The_transformative_li.pdf)
- Klein, W. (1989). *L'Acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62, 14–15.
- Kubota, R. (2016) The multi-plural turn, post-colonial theory and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474-494, <https://doi.org/10.1093/applin/amu045>.
- Léglise, I. (2022). Géopolitique et circulation des savoirs en sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation au Nord et dans le Sud global. *Revue d'histoire des sciences humaines*, 41, 213-238, doi: <https://doi.org/10.4000/rhsh.7720>.
- Lévy-Leblond, J.-M. (1996). *La pierre de touche: la science à l'épreuve*. Paris: Gallimard.
- Lévy-Leblond, J.-M. (2010). Quand la langue tire la science. *Revue L'Archicube*, 9, 52-62.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Müller, G.M. & Pantet, J. (2008). Plurilinguisme et construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. *Tranel*, 48, 105-124.
- Nussbaum, L. (à par.). Vers la diffusion et l'évaluation multilingue de la recherche? Le cas de la Catalogne. In L. Gajo & A.C. Berthoud (éds.), *D'un monolingue aveugle à un plurilinguisme éclairé Enjeux des langues pour le monde de la science*. Lausanne: Epistémé.
- Shohamy, D. (2013). A critical perspective on the use of English as a medium of instruction at Universities. In A. Dolz, A., D. Lasagabaster, & J.M. Sierra (éds.), *English-medium instruction at universities* (pp. 196-212). Clevedon: Multilingual Matters.
- Simon, D.-L. & Maire-Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien. *Études de linguistique appliquée*, 151, 265–276.
- Sivertsen, G. (2016). Patterns of internationalization and criteria for research assessment in the social sciences and humanities. *Scientometrics*, 107(2), 357–368.
- Sivertsen, G. (2018). Balanced multilingualism in science. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 40, <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2018.40.25>.
- Steffen, G., Sedooka, A., Paulsen, T. & Darbellay, F. (2015). Pratiques langagières et plurilinguisme dans la recherche interdisciplinaire: d'une perspective mono à une perspective pluri. *Questions de communication*, 27, 323-352, <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9862>.
- Supiot, A., (2019). *Le travail n'est pas une marchandise. Contenu et sens du travail au XXIe siècle*. Paris: Collège de France.
- Truchot, C. (2018). Internationalisation, anglicisation et politiques publiques de l'enseignement supérieur. In F. Le Lièvre, M. Anquetil, M. Derivry-Plard, Ch. Fâcke & L. Verstraete-Hansen, (éds.). *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXIe siècle. (Re)penser les politiques linguistiques: anglais et plurilinguisme* (pp. 32-42). Berne: Peter Lang.
- Usunier, J.-C. (2010). Langue et équivalence conceptuelle en management interculturel. *Le Libellio d'AEGIS*, 6(2), 3-25.
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic justice for Europe and for the world*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1997). EIL, ESL, EFL: Global Issues and Local Interests. *World Englishes*, 16(1), 139-146.

Zarate, G. (1992). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.