

Sprachen und Kulturen Langues et cultures



**Mehrsprachigkeit in Wissensproduktion
und Wissenstransfer**

**Les enjeux du plurilinguisme pour la
construction et la circulation des savoirs**

Herbsttagung vom 12./13. November 2009, Bern

Colloque d'automne du 12/13 novembre 2009, Berne

Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales

Les enjeux du plurilinguisme
pour la construction et la circulation
des savoirs

Mehrsprachigkeit
in Wissensproduktion und Wissens-
transfer

Cette publication a été réalisée avec l'aide de:
Diese Publikation entstand unter Mithilfe von:

Nadja Birbaumer
Manuela Cimeli
Delphine Quadri
Marlis Zbinden

© 2010 Schweizerische Akademie der Geistes- und
Sozialwissenschaften, Hirschengraben 11
Postfach 8160, 3001 Bern
Tel. 031 313 14 40, Fax 031 313 14 50
sagw@sagw.ch
<http://www.sagw.ch>

ISBN 978-3-907835-70-8

Table des matières

Inhaltsverzeichnis

Introduction Einleitung <i>Anne-Claude Berthoud</i>	5
« <i>Gewissheit, Einfachheit, Anschaulichkeit</i> » – Überlegungen zur Bedeutung der Umgangssprachen für die Wissenschaften anknüpfend an Ludwik Fleck <i>Johannes Fehr</i>	9
La plus-value de la diversité linguistique pour la créativité d'équipes mixtes dans des contextes de recherche <i>Georges Lüdi</i>	21
Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais <i>lingua franca</i> de l'enseignement supérieur <i>Jean-Claude Usunier</i>	37
Variation linguistique et construction des connaissances <i>Daniel Coste</i>	49
Die Internationalisierung von Hochschulbildung und Forschung – sprachliche und kulturelle Implikationen aus europäischer Sicht <i>Wolfgang Mackiewicz</i>	63
Mehrsprachigkeit und universitäre Lehre und Forschung <i>Walter Haas</i>	75
Annexe Anhang	
Les auteurs Zu den Autorinnen und Autoren	85
ASSH en bref SAGW in Kürze	89

Introduction

Anne-Claude Berthoud

La présente publication vise à présenter l'essentiel des conférences qui se sont tenues dans le cadre du Colloque «Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs», les 12 et 13 novembre 2009, au Centre Paul Klee, à Berne. Ce colloque avait pour objectif de conduire une réflexion sur les enjeux du plurilinguisme pour le monde de la recherche et de la formation supérieure, partant de l'hypothèse que le plurilinguisme constitue un atout majeur et non un obstacle pour une société européenne fondée sur la connaissance, un atout dont il s'agit de mieux saisir la portée et les conditions au travers d'arguments scientifiques.

Cette manifestation s'inscrit en continuité avec le colloque «Langue et production du savoir» organisé par l'ASSH à l'Université du Tessin, en juin 2002, ainsi que dans le prolongement du Cycle de conférences UNICA organisé à l'Université de Lausanne au printemps 2008, sur le thème «Les enjeux du plurilinguisme pour l'université» et du colloque de la Délégation à la Langue Française qui a eu lieu les 17 et 18 mars 2009 à l'Université de Genève, sur le thème «Le français dans l'enseignement universitaire et la recherche».

Si l'on admet aujourd'hui l'importance du plurilinguisme pour la construction de l'identité européenne, la cohésion sociale et plus récemment le développement économique, il reste un dernier «bastion» qui échappe encore largement à un tel questionnement, celui de la construction, de la transmission et de la mise en œuvre des savoirs, et en particulier des savoirs scientifiques et académiques. La production et la communication scientifiques se fondent aujourd'hui sur un monolinguisme grandissant, le recours à une langue unique – *lingua franca* – étant conçu comme condition même de possibilité d'une science qui se veut universelle. Une conception fondée cependant sur la transparence du langage et des langues, considérés comme de simples véhicules au service des idées et des découvertes.

Le colloque contribue certes à montrer les apports d'une telle conception, mais aussi et surtout à en considérer les limi-

tes et les risques pour le développement et la qualité des objets de connaissance, soient-ils des objets de sciences humaines et sociales ou des objets de sciences de la nature, au risque de conduire à une monoculture de la science et à une pensée unique.

Dès qu'un savoir devient un «faire savoir», il devient un objet de discours, il entre dans le champ de la communication, et il convient dès lors d'examiner la façon dont le langage et les langues touchent ces objets de savoir, de s'interroger sur la façon dont les locuteurs les construisent et les co-construisent dans l'interaction verbale.

Il s'agit de montrer en quoi la confrontation de différents modes de conceptualisation et d'interaction contribuent à la construction et au transfert des connaissances (impact cognitif) et interviennent dans le contrôle de l'interaction, la résolution de problèmes et la prise de décision (impact stratégique), et de saisir en quoi le recours à un répertoire plurilingue permet de rendre plus explicites les processus de traitement des savoirs.

Des exemples d'enseignement plurilingue à l'université et dans des hautes écoles spécialisées, ainsi que des exemples d'interactions plurilingues en situation de recherche, permettent d'éclairer l'impact cognitif et stratégique du plurilinguisme, et dès lors la plus-value qu'il représente pour le monde académique et le monde de la recherche, aussi bien en termes de richesse conceptuelle que de diversité dans les modes interactionnels.

Par ailleurs, des initiatives originales montrent la possibilité de développer une conception plurilingue des publications scientifiques, devant s'inscrire dans le cadre plus large de nouvelles politiques susceptibles d'intégrer la diversité dans le développement de la recherche, le dépôt de requêtes ou l'expertise. On s'interroge notamment sur la possibilité de concilier exigences de standardisation et exigences de qualité, issues de la confrontation des langues et des modes discursifs dans la production des discours scientifiques.

Il s'agit en bref de présenter les hypothèses actuelles sur les enjeux scientifiques et académiques du plurilinguisme, ainsi que leur mise en débat auprès d'un large éventail de représentants des institutions de recherche et de l'enseignement supérieur, tant au niveau national qu'au niveau international.

Les réflexions s'organisent autour de trois thématiques:

1. Le plurilinguisme dans la recherche et les publications scientifiques.
2. L'enseignement plurilingue dans la formation supérieure.
3. Vers une politique plurilingue pour l'enseignement supérieur et les institutions de recherche.

Et elles portent sur les questions-cadre suivantes:

- Si l'on admet aujourd'hui l'importance du plurilinguisme pour la culture, la société et l'économie, en quoi joue-t-il également un rôle pour la connaissance et pour la science?
- Le plurilinguisme se justifie-t-il davantage dans les sciences humaines et sociales que dans les sciences de la nature et de l'ingénieur?
- Comment le plurilinguisme intervient-il dans les processus de construction, de transmission et de mise en œuvre des connaissances?
- Quels sont les enjeux d'une «science polyglotte»?
- Comment concilier profondeur conceptuelle et communication universelle?
- Quelle place envisager pour les autres langues dans la construction et la transmission des savoirs de demain?
- Comment les institutions de recherche peuvent-elles répondre au défi d'une «science polyglotte»?
- Comment envisager une conception plurilingue des publications scientifiques?
- Comment les universités et hautes écoles peuvent-elles répondre au défi d'une formation plurilingue? Et comment la valoriser?
- Quelles devraient être des politiques linguistiques réalistes et respectueuses de la diversité linguistique?
- Quel rôle spécifique peuvent jouer les académies dans le développement d'une «science polyglotte»?
- Quelles sont les pratiques plurilingues observables dans les universités et hautes écoles, les laboratoires, les académies et les institutions, qui pourraient/devraient servir de modèles pour la communication plurilingue?

«Gewissheit, Einfachheit, Anschaulichkeit» – Überlegungen zur Bedeutung der Umgangssprachen für die Wissenschaften anknüpfend an Ludwik Fleck

Johannes Fehr

Die drei im Titel genannten Begriffe – «*Gewissheit, Einfachheit, Anschaulichkeit*» –, das sei hier gleich vorweggenommen, entstammen dem Buch «Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache» von Ludwik Fleck. Zu seinen Lebzeiten und für seine Zeitgenossen galt dieser in erster Linie als namhafter Bakteriologe. Heute ist Fleck vor allem aufgrund seiner wissenschaftstheoretischen Schriften bekannt. Aber auch unter diesen finden sich keine, die eigens und ausdrücklich sprachlichen oder sprachtheoretischen Fragen gewidmet wären. Weshalb die hier vorgestellten Überlegungen zur Thematik der Mehrsprachigkeit in Wissensproduktion und Wissenstransfer also ausgerechnet von Ludwik Fleck ausgehen und was es dabei mit den drei genannten Begriffen für eine Bewandnis hat, bedarf ebenso der Erläuterung wie die Frage, inwiefern der Umgangssprache in Flecks Denken eine besondere Bedeutung zukommt.

Das Buch «Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache» wie auch sein Autor haben eine bewegte Geschichte. Das Werk erschien 1935 im Basler Schwabe Verlag, zu einem Zeitpunkt also, zu dem in Deutschland schon nicht mehr daran zu denken war, dass das Buch eines polnischen Juden gedruckt werden könnte. Im Gefolge des aufziehenden Zweiten Weltkrieges ist dieses Buch dann bald in Vergessenheit geraten und wurde erst nach dem Tod des Autors in den beginnenden sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wiederentdeckt. Dies vor allem dank einem kurzen Hinweis darauf, der sich eingangs von Thomas Kuhns epochemachender Schrift *The Structure of Scientific Revolutions* von 1962 findet. Mittlerweile ist Flecks Buch von 1935 aber zu einem viel zitierten wie auch diskutierten Klassiker

der wissenschaftstheoretischen Literatur geworden und liegt in verschiedene Sprachen übersetzt vor.

Der Satz, aus dem die drei im Titel genannten Begriffe stammen, steht im vierten Abschnitt des vierten und letzten Kapitels von «Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache», der die Überschrift «Einige Merkmale des modernen wissenschaftlichen Denkkollektivs» trägt. Der ganze Satz lautet wie folgt:

«Gewissheit, Einfachheit, Anschaulichkeit entstehen erst im populären Wissen; den Glauben an sie als Ideal des Wissens holt sich der Fachmann von dort. Darin liegt die allgemeine erkenntnistheoretische Bedeutung populärer Wissenschaft.»¹

Hier geht es also um eine Gegenüberstellung sogenannter populärer auf der einen und fachmännischer oder Experten-Wissenschaft auf der anderen Seite, und es wird die Aussage gemacht, dass «*Gewissheit, Einfachheit, Anschaulichkeit*» erst im populären Wissen entstünden, von wo sich der Fachmann seinen Glauben an diese Begriffe «als Ideal des Wissens» hole. Ohne den argumentativen Kontext zu kennen, in dem dieser Satz steht, dürfte allerdings nicht ohne Weiteres nachzuvollziehen sein, worauf diese Aussage zielt, respektive inwiefern sie zutreffen mag oder nicht. Und, so denke ich, es liegt auch nicht auf der Hand, worin denn nun die Relevanz der hier angesprochenen Thematik für die Frage der Mehrsprachigkeit wissenschaftlichen Wissens besteht, um die es hier ja gehen soll. Mit Blick auf ebendiese Frage sei deshalb zunächst eine kurze Charakterisierung von Flecks wissenschaftstheoretischem Ansatz versucht.

Flecks Ansatz – Die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv

Im Kern von Flecks Theorie steht die Auffassung, dass Wissenschaft – und insbesondere der Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung – eine durch und durch soziale Angelegenheit ist, respektive, wie es im Buch von 1935 heisst, dass Erkennen «die am stärksten sozialbedingte Tätigkeit des Menschen»² sei. Eine bündige Darlegung der Gründe, auf der diese Auffassung beruht, findet sich in einem von Fleck fast

zeitgleich auf Polnisch veröffentlichten Aufsatz mit dem Titel «Zagadnienie teorii poznawania» – zu deutsch: «Das Problem einer Theorie des Erkennens». In der Übersetzung von Thomas Schnelle und Bogusław Wolniewicz lautet diese:

«Erkennen ist eine kollektive Tätigkeit, denn es ist nur auf der Grundlage eines gewissen Wissensvorrats möglich, der von anderen Menschen erworben ist und erst den allgemeinen Hintergrund hergibt, gegen den sich eine wahrgenommene oder begrifflich erfasste Gestalt abhebt.»³

Von dieser Überlegung – oder von dieser Grundeinsicht – geht die im Untertitel des Buches genannte Lehre von Denkstil und Denkkollektiv aus. Diese beiden von Fleck geprägten Begriffe sind eng aufeinander bezogen: Wer sich in eine wissenschaftliche Disziplin einarbeitet, erwirbt sich damit unweigerlich eine bestimmte Sichtweise der Welt. Ein Physiker etwa entwickelt einen anderen Blick auf die Welt, als es ein Philologe tut, um hier stellvertretend für viele andere jene zwei Disziplinen zu nennen, die auch Fleck immer wieder als Beispiele anführt. Zur disziplinären Sozialisierung gehört somit unabdingbar eine je spezifische Wahrnehmungsausrichtung, denn, so nochmals Fleck, «um eine Beziehung zu erkennen, muss man manche andere Beziehung verkennen»⁴.

Den Begriff des *Denkstils* fasst Fleck «als Bereitschaft für gerichtetes Wahrnehmen und entsprechendes Verarbeiten des Wahrgenommenen»⁵, und wie er ergänzt, als das, was «bestimmt ‹was nicht anders gedacht werden kann›»⁶. Eine der Formulierungen, in denen Fleck seinen Begriff des *Denkkollektivs* umschreibt, lautet entsprechend:

«Definieren wir ‹Denkkollektiv› als *Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen, so besitzen wir in ihm den Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstiles.*»⁷

Die Auffassung, dass sich mit zunehmender Spezialisierung und Arbeitsteilung eigene Weltansichten und damit verbunden auch Ausdrucksformen entwickeln, ist nun freilich alles andere

als neu. Fleck nimmt diesbezüglich auch keineswegs Originalität für sich in Anspruch, sondern verweist vielmehr auf zeitgenössische Denker wie den Soziologen Ludwig Gumplowicz oder den Philosophen Wilhelm Jerusalem, bei denen er auf ähnliche Überlegungen gestossen ist.

Wie das nachfolgende Zitat aus Dante Alighieris Abhandlung über die Volkssprache aus dem beginnenden 14. Jahrhundert zeigt, hat dieser Gedanke indessen viel weiter zurückreichende Wurzeln. Zur Erklärung, woher es kommt, dass es hienieden eine Vielzahl verschiedener Sprachen gibt, greift Dante in seiner Abhandlung auf die biblische Erzählung des Turmbaus zu Babel zurück. Doch das Thema der Sprachverwirrung als göttliche Strafe für menschlichen Hochmut erhält bei Dante eine für unser Thema aufschlussreiche Nuancierung. Im siebten Kapitel des Ersten Buchs von «De vulgari eloquentia» heisst es dazu:

«Nur die, die in derselben Tätigkeit vereinigt waren, behielten nämlich dieselbe Sprache. Also hatten alle Bauplaner eine gemeinsame Sprache, alle Steintransporteure eine, und so bei allen Tätigkeitsgruppen. Derart wurde damals das Menschengeschlecht in so viele Sprachen unterteilt, wie Berufssparten beim Werk beschäftigt waren, und je höher ihre Tätigkeit war, desto roher und barbarischer sprechen sie jetzt.»⁸

Die Mehrsprachigkeit, die derart in den Blick kommt, ist somit nicht einfach jene von Sprachen wie Deutsch, Französisch oder Italienisch, sondern diejenige unterschiedlicher Fachsprachen, die auf Anhub nur jenen zugänglich sind, die dieselbe Tätigkeit ausüben. Ob Dantes Abhandlung Fleck bekannt gewesen ist oder nicht, kann hier dahingestellt bleiben. Denn was Flecks Überlegungen auszeichnet, ist, dass er im Unterschied zum Autor der «Divina Comedia» – wie auch zu vielen Wissenschaftstheoretikern seiner eigenen Zeit – in der Herausbildung fachspezifischer Denkstile und den dazugehörigen Ausdrucksformen weder eine göttliche Strafe sieht, noch einen möglichst zu behebenden Missstand, sondern vielmehr *eine unabdingbare Voraussetzung neuer Erkenntnis*.

Auf nichts anderes jedenfalls läuft die Schilderung hinaus, die Fleck in seinem Buch – im Sinne einer wissenschafts-

geschichtlichen Fallstudie – von den Umständen gibt, die Anfang des 20. Jahrhunderts zur Entdeckung der sogenannten Wassermann-Reaktion geführt hatten. Die Schilderung dieser Umstände, denen ein ganzes Kapitel des Buches von 1935 gewidmet ist, kann ich hier im Einzelnen nicht nachzeichnen. Wer den verwickelten, sich über Jahre hinstreckenden Prozess verfolgt, in dem sich das zur Syphilis-Diagnose dienende Verfahren herausbildete, wird sich Flecks Einschätzung kaum entziehen können, dass diese Entdeckung – oder Erfindung – nicht als Werk eines Einzelnen bezeichnet werden kann, sodass die «eigentliche Autorschaft» vielmehr dem Kollektiv gebühre.⁹ Seine durch akribisches Quellenstudium belegte historische Rekonstruktion der Umstände, aus denen die Wassermann-Reaktion im Austausch zwischen teils miteinander konkurrierenden, teils auch kooperierenden Forschungsgruppen hervorging, erlaubt es Fleck, diesen Prozess ebenso überraschend wie überzeugend wie folgt zu resümieren:

«Folgender Sachverhalt, der als Paradigma sehr vieler Entdeckungen gelten kann, steht also fest: *Aus falschen Voraussetzungen und unreproduzierbaren ersten Versuchen ist nach vielen Irrungen und Umwegen eine wichtige Entdeckung entstanden.* Die Heroen der Handlung können uns nicht unterrichten, wie dies geschah: sie rationalisieren, idealisieren den Weg.»¹⁰

Bei diesem durchaus provokanten Fazit konnte sich Fleck unter anderem auch auf eine Aussage des Münchner Serologen Felix Plaut stützen, der 1931, sechs Jahre nach Wassermanns Tod, festgestellt hatte, dass «[wir] auch heute [...] die richtigen Voraussetzungen der Reaktion noch immer nicht [kennen]»¹¹. Dass die Suche dennoch zu einem tauglichen Verfahren geführt hatte, erläutert Fleck so:

«Wir beschrieben im ersten Kapitel die Wanderung des Syphilisbegriffes von einer Denkgemeinschaft zur anderen, jedesmal mit dessen Umgestaltung und harmonischer Veränderung des gesamten Denkstiles des neuen Kollektivs, die durch Verknötung mit dessen Begriffen entsteht. Diese Denkstilveränderung – d.h. Veränderung der Bereitschaft für gerichtetes Wahrnehmen – gibt neue Entdeckungsmög-

lichkeiten und schafft neue Tatsachen. Dies ist die wichtigste erkenntnistheoretische Bedeutung des interkollektiven Denkverkehrs.»¹²

Es sind also die von der Wanderung eines Begriffs von Gemeinschaft zu Gemeinschaft herrührenden Denkstilveränderungen, die laut Fleck erst die Voraussetzung für neue Entdeckungsmöglichkeiten schaffen. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von «Missverständnissen» und «Umgestaltungen», die dazu führen, dass nicht intendierte oder unvorhergesehene Zusammenhänge ausgelotet werden. Nun wäre es zwar sicher verkürzend, jeden Erkenntnisgewinn allein solchen, vom «interkollektiven Denkverkehr» herrührenden Missverständnissen zuzuschreiben. Und nicht ohne Grund spricht Fleck hier ja auch von «Irrungen und Umwegen». Doch entscheidend für ihn ist der folgende Punkt:

«Wenn es eine völlige Identität und Unveränderlichkeit des Denkstils gäbe, würde jede Entdeckung, d.h. das Wahrnehmen von etwas Neuem, unmöglich. Jede neue Beobachtung ist Experiment: Es geht darum, an die gegebenen Bedingungen mitten aus dem Vorrat der vorhandenen Gestalten (evtl. aus völlig anderen Bereichen) die passendste Kombination anzupassen. Die Vielfältigkeit dieser Vorräte ist also Notwendigkeit, und eine Gemeinschaft von Forschern lässt sich nicht durch einen, selbst einen über unendlich Zeit verfügenden Forscher ersetzen.»¹³

So weit einmal diese Charakterisierung der am Beispiel der Wassermann-Reaktion entwickelten Lehre von Denkstil und Denkkollektiv. Doch, worin genau besteht denn jetzt die Bedeutung dieses Ansatzes für die Thematik der Mehrsprachigkeit in Wissensproduktion und Wissenstransfer? Nun, ich denke, mit Fleck sind wir gar nicht so weit vom Konzept einer «polyglotten Wissenschaft» entfernt. Jedenfalls hat sich inzwischen der argumentative Kontext abgezeichnet, in dem seine eigenwillige Bemerkung zum Verhältnis von Expertenwissen und populärer Wissenschaft steht, von der ich ja ausgegangen bin.

Die allgemeine erkenntnistheoretische Bedeutung populärer Wissenschaft

Um die für unsere Thematik relevanten Zusammenhänge weiter herauszuarbeiten, sei dieser Satz nochmals hier angeführt:

«Gewissheit, Einfachheit, Anschaulichkeit entstehen erst im populären Wissen; den Glauben an sie als Ideal des Wissens holt sich der Fachmann von dort. Darin liegt die allgemeine erkenntnistheoretische Bedeutung populärer Wissenschaft.»¹⁴

Das Überraschende – vielleicht auch Befremdliche – an dieser Formulierung ist wohl, dass Fleck *«Gewissheit, Einfachheit, Anschaulichkeit»* nicht etwa beim Fachmann, sondern beim – von ihm so genannten – «gebildeten Dilettanten» verortet und überdies noch betont, dass gerade darin «die allgemeine erkenntnistheoretische Bedeutung populärer Wissenschaft» zu sehen sei. Er knüpft damit an die folgende, nur wenige Abschnitte zuvor gemachte Formulierung an, in der er die Bedeutung «populärer Wissenschaft» auch für den «exakteste[n] Fachmann» ein erstes Mal unterstrichen hat:

«Da populäre Wissenschaft den grössten Teil der Wissensgebiete eines jeden Menschen versorgt, da ihr auch der exakteste Fachmann viele Begriffe, viele Vergleiche und seine allgemeinen Anschauungen verdankt, ist sie allgemeinwirkender Faktor jedes Erkennens und muss als erkenntnistheoretisches Problem gelten.»¹⁵

Die Insistenz, mit der Fleck die Bedeutung «populäre[r] Wissenschaft» auch – oder gerade – für den «exakteste[n] Fachmann» unterstreicht, wird dann plausibel, wenn man sich den in seiner Fallstudie zur Entdeckung der Wassermann-Reaktion geschilderten Suchprozess vor Augen hält. Was dort in den Blick kommt, sind «schöpferisch an einem Problem arbeitende und gründlichst unterrichtete Forscher»¹⁶, die sich in ihrer Arbeit tastend in einem Gebiet bewegen, in dem noch nicht klar ist, was sich als Tatsache herausstellen respektive als Diagnoseverfahren bewähren und was sich dagegen als Irrtum oder Umweg erweisen wird.

Worum es dabei geht, ist somit nicht etwa die Vermittlung von bereits gesicherten oder wenigstens als gesichert geltenden Wissensbeständen an «gebildete Dilettanten» oder an ein Laienpublikum. Worum es dabei geht, ist vielmehr die Frage, wie sich diese Forschenden selbst in einem solchen Prozess zurechtfinden. Was nun aus Flecks Darlegung hervorgeht, ist Folgendes: Für in einer solchen Suchbewegung begriffene Forschende, die mithin nicht über ein Wissen verfügen, das es ihnen erlauben würde, Verlauf und Ergebnis des Erkenntnisprozesses vorwegzunehmen, ist es nicht nur kaum ratsam, sondern schlicht nicht praktikabel, «Vergleiche», «Begriffe» oder «Anschauungen», die sich ihnen zu dessen Verständnis anbieten, allein deshalb zurückzuweisen, weil diese einem populären Wissensschatz entstammen. «*Gewissheit, Einfachheit, Anschaulichkeit*» – so jedenfalls verstehe ich Flecks Argumentation – können demnach nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden. Was im Prozess der Erkenntnisgewinnung als «gewiss», «einfach» oder «anschaulich» erscheint, muss sich vielmehr erst und immer wieder neu herausstellen. Und wenn dies geschieht, darf füglich vermutet werden, dass Begriffe und Vergleiche «populärer Wissenschaft» das Ihrige dazu beitragen.

Wissenschaft und Umgangssprachen

Bis hierher war nun von der Bedeutung populärer Wissenschaft und daraus stammender Begriffe und Vergleiche für den Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung die Rede, aber noch nicht von der Umgangssprache, wenigstens nicht ausdrücklich. Der Begriff als solcher findet sich bei Fleck nicht, jedenfalls bin ich in den von ihm auf Deutsch verfassten wissenschaftsphilosophischen Schriften nicht darauf gestossen. Dass sich Flecks Denken indessen durch ein hochentwickeltes Sensorium für umgangssprachliche Phänomene und deren erkenntnistheoretische Bedeutung auszeichnet, ist nicht zu übersehen. Ausdrücklich thematisiert ist dieses in der folgenden Passage aus einer Replik, die Fleck 1938 in einer Kontroverse mit dem polnischen Psychiater und Wissenschaftshistoriker Tadeusz Bilikiewicz zur Frage der Bedeutung der kulturellen Umwelt für die Wissenschaften schrieb. Dort heisst es insbesondere:

«Ich würde jedoch gar nicht mit dem Verlust der von den Laien kommenden Anregungen und Einflüsse einverstanden sein. Sollen wir denn in die unzugänglichen Türme, zur lebensfremden Sprache, zur verschlossenen und geheimnisvollen Miene des autistischen Gelehrten des Mittelalters zurückkehren? Wie würde die Wissenschaft ohne Alltagsbegriffe aussehen wie: Puffer, Sohle, Schwelle, Reserve, *dépôt*, Zentrum, Regulation – und ohne die vielen anderen Begriffe, die aus dem modernen Leben, von der Strasse, aus dem Geschäft und von der Reise entlehnt sind? Könnte ein einsamer Mensch, der nur alte Bücher zur Verfügung hat, auch nur einen von ihnen bilden?»¹⁷

Ohne dass der Begriff genannt würde, kann dies als ein Plädoyer für die Umgangssprachen und deren kognitives Potenzial gelesen werden. Fleck nimmt darin pointiert eine Position ein, die der von Anhängern des Wiener Kreises vertretenen diametral entgegensteht. Die Gründe, weshalb sich Fleck der namentlich von Rudolf Carnap propagierten Forderung, Wissenschaft könne nur betrieben werden, wenn sich alle anderen Disziplinen an der Sprache der Physik orientierten und sich diese aneigneten, entgegenstellen musste, liegen nach dem eben Dargelegten auf der Hand. Zum einen, wir haben es gesehen, sieht Fleck in der Vielzahl der Sprachen und Disziplinen nicht ein Hindernis, sondern vielmehr einen kostbaren Vorteil. Wissenschaft lebt von der Vielfältigkeit koexistierender Denk- und Sprachkulturen und von den Übersetzungs- und Umformungsprozessen, die diese ermöglichen und zugleich verlangen. Zum anderen musste Fleck aber Carnaps Forderung auch ablehnen, insofern mit dem Ideal der «physikalischen Sprache [...] als Grundsprache der Wissenschaft»¹⁸ die Vorstellung einer Reinigung von umgangssprachlichen Einflüssen oder Einlassungen und damit auch von «populärer Wissenschaft» verbunden war. In den hier vorgetragenen Zitaten dürfte spürbar geworden sein, dass Fleck nicht in einem dünnen Gelehrtendeutsch schrieb. Seine Sprache zeichnet sich vielmehr durch eigenwillige Wortprägungen und durch überraschende, die Konvention subtil umspielende Formulierungen aus. Thomas Kuhn ist dies nicht entgangen und er fand, wie er im Vorwort zur englischen Übersetzung des Buchs von 1935 schreibt, Flecks Deutsch «ausserordentlich schwierig» – «*extraordinarily difficult*».¹⁹

Die Wissenschaft, für die Fleck schreibt, ist eine, die sprachlich ebenso wenig wie gesellschaftlich in einem abgeriegelten Raum stattfindet, eine, die offen und durchlässig ist für das Geschehen und für die Leute vor Ort. – «*Io l'ho scritta vulgare, perché ho bisogno che ogni persona la possi leggere* [...]», begründete Galileo Galilei in einem Brief von 1612²⁰ den Umstand, dass er dazu übergegangen war, seine wissenschaftlichen Arbeiten auf Italienisch und nicht mehr im Gelehrten-Latein zu veröffentlichen. – Wie und weshalb es dazu gekommen ist, dass der Lemberger Bakteriologe Ludwik Fleck, der bis anhin seine wissenschaftlichen Arbeiten vorwiegend auf Polnisch veröffentlicht hatte, sich Ende der zwanziger Jahre anschickte, mit auf Deutsch verfassten Beiträgen die Bühne der wissenschaftsphilosophischen Diskussion zu betreten, ist eine andere Geschichte. Um die kulturellen und existenziellen Hintergründe hierfür wenigstens anzudeuten, gebe ich zum Schluss dem ebenfalls aus Galizien stammenden Joseph Roth das Wort, der im November 1924 in einem in der Frankfurter Zeitung erschienenen Reisebericht der deutschen Leserschaft das Leben in Lemberg wie folgt vor Augen führte:

«Hier hörte man immer Deutsch, Polnisch, Ruthenisch. Man spricht heute Polnisch, Deutsch und Ruthenisch. In der Nähe des Theaters, das am unteren Ende die Strasse abgrenzt, sprechen die Menschen Jiddisch. Immer sprachen sie so in dieser Gegend. Sie werden wahrscheinlich niemals anders reden.

Gegen diese Vielsprachigkeit wehrt sich das neugestärkte, durch die jüngste Entwicklung der Geschichte gewissermassen bestätigte polnische Nationalbewusstsein – mit Unrecht. Junge und kleine Nationen sind empfindlich. Grosse sind es manchmal auch. Nationale und sprachliche Einheitlichkeit kann eine Stärke sein, nationale und sprachliche Vielfältigkeit ist es immer. In diesem Sinn ist Lemberg eine Bereicherung des polnischen Staates. Es ist ein bunter Fleck im Osten Europas, dort wo es noch lange nicht anfängt, bunt zu werden.»²¹

Anmerkungen

- 1 Fleck, Ludwik [1935] (1980), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Mit einer Einleitung hrsg. v. Lothar Schäfer und Thomas Schnelle, Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 312), S. 152.
- 2 Fleck (1980), S. 58.
- 3 Fleck, Ludwik [1936] (1983), «Das Problem einer Theorie des Erkennens», in: ders., *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze*, Mit einer Einleitung hrsg. v. Lothar Schäfer und Thomas Schnelle, Frankfurt am Main: Suhrkamp (stw 404), S. 108.
- 4 Fleck (1980), S. 44.
- 5 Fleck (1980), S. 187.
- 6 Fleck (1980), S. 130.
- 7 Fleck (1980), S. 54 f.
- 8 Dante Alighieri, *De vulgari eloquentia*, Deutsche Übersetzung von Michael Frings und Johannes Kramer, Stuttgart: ibidem-Verlag 2007, S. 47. Im lateinischen Text lautet die Stelle: «Solis etenim in uno convenientibus actu eadem loquela remansit: puta cunctis architectoribus una, cunctis saxa volventibus una, cunctis ea parantibus una; et sic de singulis operantibus accidit. Quot quot autem exercitii varietates tendebant ad opus, tot tot ydiomatibus tunc genus humanum disiungitur; et quanto excellentius exercebant, tanto rudius nunc barbariusque locuntur.»
- 9 Fleck (1980), S. 104.
- 10 Fleck (1980), S. 101.
- 11 Fleck (1980), S. 99.
- 12 Fleck (1980), S. 144.
- 13 Fleck, Ludwik [1935] (1983), «Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im allgemeinen», in: ders., *Erfahrung und Tatsache* (siehe Anm. 3), S. 68.
- 14 Fleck, Ludwik [1947] (1983), «Schauen, sehen, wissen», in: ders., *Erfahrung und Tatsache* (siehe Anm. 3), S. 152.
- 15 Fleck (1980), S. 148 f.
- 16 Fleck (1980), S. 147.
- 17 Hier zitiert nach der noch unveröffentlichten deutschen Übersetzung von Sylwia Werner, die mir diese freundlicherweise zur Verfügung stellte. Im polnischen Originalbeitrag lautet die Stelle: «Nie zgodziłbym się jednak nawet na utratę podnięt i wpływów ze strony laików. Więc mamy wrócić do niedostępnych wież, obcego życia języka, zamkniętej tajemniczej miny autystycznego uczzonego średniowiecza? Jakby wyglądała nauka bez pojęć standardu, bufora, poziomu, prognozy, rezerwy, *dépôt*, centrum, regulacji – i tylu innych pojęć zapożyczonych z nowoczesnego życia, ulicy, ze sklepu, z podróży? Czy samotnik mając do dyspozycji tylko stare książki, stworzyłby choćby jedno z nich?» (Fleck, Ludwik [2007], *Styl i Myślowe i Fakty. Artykuły I świadectwa*, hg. von Sylwia Werner, Claus Zittel & Florian Schmaltz, Warschau: Wydawnictwo, Instytutu Filozofii i Socjologii, Polskiej Akademii Nauk, S. 285).
- 18 Im Zusammenhang lautet die Formulierung: «Doch möchten wir der Deutlichkeit wegen die Bezeichnung *Physikalismus* vorziehen als Namen für unsere Auffassung, dass die physikalische Sprache eine Universalsprache ist und daher als Grundsprache der Wissenschaft dienen kann.» (Carnap, Rudolf [1931], «Die physikalische Sprache als Universalsprache der Wissenschaft», in: *Erkenntnis* 2, S. 462.

- 19 Vgl. Kuhn, Thomas, «Preface», in: Fleck, Ludwik (1979), *Genesis and Development of a Scientific Fact*, Chicago: University of Chicago Press, S. ix.
- 20 Zitiert nach Trabant, Jürgen (2008), *Was ist Sprache?*, München: C. H. Beck, S. 165.
- 21 Roth, Joseph, «Lemberg, die Stadt» [1924] (1975), in: *Werke*, hrsg. v. Hermann Kesten, Amsterdam: Allert de Lange, Bd. 3, S. 838.

La plus-value de la diversité linguistique pour la créativité d'équipes mixtes dans des contextes de recherche¹

Georges Lüdi

La mobilité de la main d'œuvre ne s'arrête pas devant les portes des laboratoires de recherche; de plus en plus souvent, des chercheurs de langues et cultures différentes collaborent dans les mêmes équipes. Pour certains, l'absence d'une langue unique représente d'abord et surtout un obstacle à la communication qu'ils essaieront de pallier en choisissant de ne parler plus que l'anglais, *lingua franca* des sciences. Un chercheur tessinois avouait, il y a quelques années, ne plus pouvoir dire en détail ce qu'il faisait dans son laboratoire dans sa propre langue, c'est-à-dire en italien. D'autres allèguent que la prise en compte explicite de la diversité des langues de la main d'œuvre augmente non seulement la satisfaction, mais aussi la productivité et la qualité du travail des collaborateurs (par exemple Cox, 1991). Enfin, on a pu argumenter que la diversité cognitive au sein d'une équipe est corrélable avec l'émergence de nouvelles connaissances (Mitchell/Nicholas, 2006). Or, tout en relevant les avantages d'équipes mixtes, les théories de gestion de la diversité ont tendance à se focaliser sur les différences sexuelles, ethniques, d'âge, etc. et à négliger les différences linguistiques. Du fait de la transparence fondamentale du langage, les langues seraient, selon elles, un facteur négligeable dans la communication interculturelle (par exemple Holden, 2002). Nous mettrons en avant une certaine opacité propre à chaque langue et plaiderons, par conséquent, pour la pertinence de la diversité linguistique comme une des dimensions de la gestion de la diversité dans des contextes de recherche – dans des entreprises privées aussi bien que dans les universités – et donc de l'exploitation de la diversité cognitive génératrice de nouvelles idées:

Nationality is too narrow a measure of cultural origin, since it fails to take into account individuals with an immigrant background. A pragmatic and relevant criterion in the work

context would be the number of languages team members speak fluently. (Kaiser-Nolden, 2008: 46)

Most organizations have a potential for creativity, innovation and problem solving benefits from a culturally and linguistically diverse workforce. (Cox, 2008: 22)

Il est vrai que la pluralité de langues et cultures peut aussi engendrer des malentendus, voire des conflits. L'objectif de la gestion de la diversité par les responsables de l'organisation respective est alors de façonner et d'exploiter le potentiel inhérent aux différentes facettes de la diversité – dont, j'insiste, la diversité linguistique – de la façon la plus productive possible:

(...) the key is to create a team environment in which the potential problems of diversity are minimized while the potential benefits are unleashed. (Cox, 2008: 23)

En ce sens, une institution «needs to be actively engaged in creating conditions that enable diversity to have a positive effect on a team's success» (Kaiser-Nolden, 2008: 45). Il (me) semble que les universités et les institutions pour la promotion de la recherche ne sont pas encore vraiment conscientes de cette responsabilité.

Les formes de communication en situation exolingue sont, on le sait, multiples. Nous entendons par exolingue une interaction où tous les interactants ne partagent pas la même langue dominante et en sont conscients. Au-delà des trois stratégies principales présentées par Vandermeeren (1998), à savoir (a) l'imposition de sa propre langue, (b) l'adaptation à la langue de l'interlocuteur et (c) le choix d'une *lingua franca* «neutre» (standardisation), nous avons relevé, dans plusieurs publications, des stratégies «mixtes» (voir aussi Lavric, 2007) impliquant différentes formes de *parler plurilingue* (Lüdi/Py, 2003, Lüdi/Py, 2009, Lüdi/Höchle/Yanaprasart, *sous presse*). On peut faire l'hypothèse que le fait de poser des questions et d'y chercher des réponses dans plusieurs langues, ainsi que le défi de trouver des moyens plurilingues pour négocier les solutions qui émergent et de présenter les résultats de recherches,

est superficiellement plus coûteux que l'unilinguisme (c'est bien ce qui ressort des propos du directeur de la Banque B, bilingue). Mais des solutions unilingues, où une seule langue est imposée, n'engendrent-elles pas des coûts plus élevés à un autre niveau? Ne correspondent-elles pas très exactement à ce que Martin (2007) appelle «un style de pensée conventionnel, réducteur», tandis que la complexité inhérente aux processus de communication plurilingues dans des équipes mixtes serait un indice d'un style de pensée intégratif et un gage de créativité?

L'approche que nous avons choisie dans notre équipe de recherche pour aborder ce genre de questions est double: d'une part, nous enregistrons des interactions verbales dans des contextes de recherche plurilingues pour observer minutieusement dans quels formats de communication, unilingues et plurilingues, les acteurs mobilisent leurs répertoires linguistiques. Cette approche a été représentée par Lorenza Mondada lors de sa communication orale du 12 novembre 2009². Nous allons donc nous limiter à présenter un exemple d'interaction en contexte de recherche pour illustrer ce travail de formulation collective plurilingue, indice de ce que Mondada a appelé «intelligence partagée». En l'occurrence, il s'agit d'une réunion de travail de l'équipe d'un laboratoire de recherche d'une grande entreprise pharmaceutique bâloise. Les participants sont au nombre de cinq: Jamal H., le chef du labo, d'origine marocaine avec un PhD de l'Université de Bruxelles (langues: arabe, français, néerlandais, anglais, très peu d'allemand); Mara S., laborantine d'origine hongroise (langues: hongrois, russe, allemand et quelques bribes d'anglais) ainsi que Sibylle G., Marianne L. et Nina S., laborantines/techniciennes germanophones, mais avec de bonnes compétences en anglais.

176 NS: so i think we can write like this (wir) müssen
 177 mit einem factor von ehm=
 178 JH: [ein komma drei]
 179 NS: [und eh eh] aufgerechnet ist kein deutsches
 180 wort multipliziert ((parle un peu plus bas et
 note la phrase sur son papier))
 181 (7)
 182 JH: mmh
 183 NS: ja (recources) is not for the calculation
 184 the right word aso multipliziert werden um die
 185 gewünschte konzentration zu erreichen und dann
 186 würd ich den satz dazumachen einfach um zu

187 JH: =mmh=
188 NS: &erklären (..) wie es dann zu den auch
189 verschiedenen abkürzungen hier kommt weisch so
190 nen correction factor das beinhaltet salzfaktor
191 und substanzgehalt (.) und dann eben dieser
192 verdünnungsfaktor=
193 ML: =jo salz git's jo nüm
194 JH: maybe then
195 NS: =and then and then the calculation Ja
196 JH: then here that should be the same (.)
197 you say you explained between brackets it
198 takes äh (.) yeah one thing you could do (.) either
199 you do this nullkomma-fünfsechs milliliter
200 medium without s9 then we have one correction
201 factor dilution factor (.) or you want to keep
202 with s9 difference or without s9 we discussed
203 (.) because if you want to do a differce then
204 you will have two correction factors

Il est évident que les participants ne partagent aucune langue au niveau de L1 – l'interaction est donc *exolingue* – et qu'ils ne se décident pas une fois pour toutes pour une des langues de leurs répertoires, mais mobilisent simultanément plusieurs variétés; il s'agit par conséquent d'un *parler plurilingue*. Sans pouvoir aller dans le détail, on retiendra que le choix de langue est hautement instable. De toute évidence, l'anglais comme langue dominante de l'entreprise (et des sciences) pèse sur le choix de langue en général et en particulier sur les choix terminologiques, même quand on parle une autre langue. Pourtant, Jamal H., très soucieux de la qualité du travail dans son équipe, tolère ou même impose l'emploi de l'allemand – langue préférentielle de ses collaboratrices, mais qu'il maîtrise mal lui-même – aux autres membres de son labo. La langue du protocole d'expérience est l'allemand; au moment où il s'agit de corriger ce texte, la tâche de rédiger en allemand et le choix de langue préférentiel de Jamal entrent en conflit et il opte pour sa langue dispréférée pour des raisons d'efficience.

La deuxième dimension de notre approche focalise sur les représentations des acteurs telles qu'elles apparaissent dans leurs discours, soit en situation d'entretien semi-directif, soit dans des documents dans lesquels la «philosophie» des institutions respectives est présentée. Dans ces textes, la question de l'efficacité de différentes formes de communication est abordée. Faute de moyens pour «mesurer» nous-mêmes l'efficacité de ces stratégies, nous nous appuyons sur les représentations

agrégées de nos informateurs et rapportons, pour ainsi dire, la *doxa* rencontrée dans les entreprises qui constituent nos terrains. Ce procédé nous semble parfaitement légitime dans la mesure où ce sont eux, en premier lieu, qui sont capables de mettre en relation des mesures de gestion de la diversité linguistique, des pratiques unilingues ou plurilingues, et le succès commercial visé. Nous suivons en cela l'exemple de Bäck³, qui explique les avantages de l'emploi massif de l'espagnol par une entreprise d'exportation autrichienne en relayant les dires des informateurs sur l'augmentation de leur chiffre d'affaires.

La *doxa* des entreprises n'est évidemment pas sans présenter des incohérences et contradictions; on rencontre ainsi des discours favorisant le plurilinguisme aussi bien que d'autres qui prônent les avantages de l'unilinguisme anglais. Nous nous concentrerons, ici, sur les premiers, dans lesquels on peut classer les arguments allégués en faveur de la diversité linguistique en cinq catégories:

- la conquête de nouveaux marchés («on vend dans la langue du client»)
- l'augmentation de la satisfaction des employés et, par cela, de la qualité du travail («des collaborateurs satisfaits parce qu'ils peuvent se servir de leurs propres langues produisent mieux et plus»)
- la création d'une philosophie de l'entreprise «inclusive» dans une entreprise mondiale opérant dans une pluralité de cultures («pour atteindre les responsables locaux au niveau émotionnel il faut employer leurs langues, même s'ils savent l'anglais»)
- la facilitation de processus de construction et transmission de connaissances nouvelles («employer plusieurs langues dans la circulation des connaissances apporte plus de profondeur aux réseaux conceptuels construits»)
- l'exploitation de la diversité cognitive résultant d'un codage différent par un ensemble de langues («des équipes culturellement et linguistiquement mixtes sont plus innovatrices»).

Tous ces arguments, que nous avons recueillis dans des entreprises, nous semblent également pertinents dans des con-

textes de recherche académique, même s'ils ne le sont peut-être pas tous au même degré.

D'abord, une grande partie de la recherche universitaire est financée par les impôts des contribuables. Or, la concurrence pour l'argent public est de plus en plus rude. Pour augmenter – ou simplement pour maintenir – leur partie du gâteau, les scientifiques doivent faire des efforts de marketing, doivent convaincre l'opinion publique de l'importance des résultats escomptés. On peut bien sûr argumenter que les décideurs sont (ou devraient être...) capables de comprendre l'anglais. Toutefois, les grandes questions scientifiques ne sont plus l'apanage de cercles de spécialistes, mais sont discutées dans les médias (et chaque fois qu'un référendum a lieu aussi au «Stammtisch») – et parfois le succès d'une recherche dépend en bien ou en mal de l'opinion publique. Le Fonds national suisse en a fait l'expérience avec le Pôle national de recherche «Sesam». Or, il est évident que le citoyen s'attend à (et a le droit de) être informé dans la langue locale. En altérant à peine (italiques) une réflexion d'un responsable d'une grande entreprise multinationale basée à Bâle, on pourrait donc dire:

We're *conducting research* in Kenya, in Pakistan, in Switzerland and so on. You don't expect *citizens* to speak other languages than their native language. So built into the business model is the need for tremendous adaptiveness to the local country's culture. So if you look at our publications, our *information for the local decision makers and media*, all of them would have to be necessarily in *each local language*. (Karim B., Agro A)

Deuxièmement, l'argument de l'augmentation de la satisfaction des employés et, par cela, de la qualité du travail, ne concerne pas seulement la production, mais autant la recherche et le développement; il est explicitement employé par les responsables de laboratoires de recherche dans les entreprises, par exemple au sein de Pharma A, qui opposent la tendance vers la *lingua franca* à des mesures de la gestion de la diversité linguistique bien plus différenciées, qui inclut l'anglais *et* d'autres langues. Ainsi, Jamal H., que nous venons d'observer en interaction dans son laboratoire, affirme, au diapason avec son comportement effectif:

Tous les rapports doivent être en anglais. Tout document officiel, le study plan, doit être en anglais. Le travail expérimental, ça peut être en allemand ou anglais. Il y a ce que nous appelons raw data, les données brutes, c'est en allemand. Les working documents, les documents avec lesquels elles [sc les laborantines] travaillent, sont en allemand, et ça, c'est un peu toléré parce qu'on est en Suisse. C'est un mélange. (...) Donc là, c'est vraiment pour faciliter, c'est-à-dire pour que tout le monde se sente à l'aise, tout le monde comprenne, tout le monde sur le même niveau, et puis voilà, efficacité ça veut dire vraiment immédiatement lorsqu'on a fini la réunion tout le monde connaît déjà le message. (Jamal H., Pharma A)

Les supérieurs de ce chef de labo confirment ce raisonnement:

Also die Corporate Language von Pharma A ist Englisch. (...) Aber wenn ich jetzt die Mitarbeiterinformationen ansehe, dann (...), also im Minimum machen wir das auf Deutsch, Französisch und Englisch. (Tobias B., Pharma A)

Lavric (2007, 32) argumente de façon convaincante qu'un motif important de ce qu'elle appelle la *compliance* concerne le travail de figuration (*face work*) en situation exolingue. *Compliance* signifie s'adapter aux préférences de l'interlocuteur:

(...) the compliance factor (...) involves adapting to the language preferences of one's partner by speaking either their mother tongue, or a language they have a very good command of and/or have a preference for. (...) Complying with the language preference of one's interlocutor is a truly polite way of acting, because it means reducing one's own negative face or (linguistic) freedom of action in order to increase that of the partner. (...) Moreover, compliance under the positive face aspect will contribute to the positive face of both partners, one of them feeling important because they are being complied with, and the other getting the image of being a kind and polite person. (32)

Or, bien au-delà des relations avec les clients (auxquelles ce modèle est appliqué dans un premier temps), ce travail de figuration s'avère aussi extrêmement efficace, selon les dires de nos informateurs, pour la communication interne, soit dans les laboratoires de recherche eux-mêmes, soit dans le cadre des relations entre les sites d'entreprises internationales. Encore une fois, on adaptera légèrement des affirmations concernant les multinationales à des réseaux et associations de recherche qui transgressent les frontières linguistiques. Prenons comme point de départ le cas d'un responsable potentiel pour un pôle national de recherche auquel une commission d'évaluation reproche de ne pas (vouloir) parler anglais et en émettant des doutes concernant les capacités de cette personne de diriger un réseau. Or, en vue de créer une philosophie de l'entreprise «inclusive» dans une multinationale opérant dans une pluralité de cultures, qui vise à atteindre les responsables locaux au niveau émotionnel, c'est exactement la voie inverse qui est choisie:

(...) we do not feel like English is naturally the convergence that everyone needs to have we realised that to be able to drive home to *members of a research network* across the world the real (...) implications (...) of these eight capabilities (...) in an emotional way, we cannot do it by explaining to them in English.

Even though all *researchers* (...) speak English, they speak it, and we could very easily have said this is for *researchers* and this is a *network* where everybody can speak English so let, let's give it to them in English. But the depth which is our foundational principle of the cultural alignment, which is how is it linked to moving people in deeply resonant ways, it needs to be understood (...) in another way as in a lingua franca intellectually processing it. And therefore we had it translated.

And essentially that is the process through which we made it accessible in its deepest sense. Yes it's expensive and yes it has a couple of iterations that it has to go through, but the results are well worth the effort. (Karim B., Agro A)

Pourtant, les deux arguments les plus importants transférables d'un contexte industriel à celui de la recherche académique sont sans doute d'une part la facilitation des processus de construction et transmission de connaissances nouvelles et d'autre part l'exploitation de la diversité cognitive en relation avec les possibilités de verbalisation (Karim A. parle de «codage») inhérentes à des langues différentes. Dans les deux cas, nous mettrons l'accent sur le fait que les langues sont un facteur important pour la gestion de la diversité culturelle, cognitive, etc.

Karim A. insiste sur le fait que «effective learning» concerne aussi et surtout «acquiring new ways of thinking: [the] deepest sense of learning [is] that my Weltanschauung changes, because of the way I've learned things». La question centrale est, bien sûr, celle de la relation entre la langue dans laquelle on apprend et l'efficacité des processus acquisitionnels. On est tenté de relier cette affirmation à ce que l'on pourrait appeler, à la suite de Geertz (1973), l'*épaisseur des connaissances*, qui résulterait de la manipulation d'objets de connaissances dans plusieurs langues. On citera, à ce propos, Mondada/Pekarek Doehler (s.d.): «If we consider that learning is rooted in participating as a social agent in discourse communities (...) or communities of practice (...), then it is necessarily contingent with regard to the process of socialization within these communities» – et dans leurs langues respectives! Il est vrai que les représentations des acteurs ne nous fournissent que peu d'informations pour répondre à cette question, mais elle est manifestement en relation directe avec celle de la diversité cognitive, plus souvent abordée, sur laquelle nous allons maintenant nous concentrer.

Une fois de plus, c'est Karim A. qui va nous servir de point de départ pour notre réflexion:

(...) multilingualism is positioned as a tool kit over here in cognitive diversity. Because, you can imagine different languages are equipped to sense and to code different things. (...) it can promote cognitive diversity in a team, by giving parity to speakers of different languages, within in a team, rather than, as has been traditionally done, having a person adopt a secondary, second language in order to fit with the team by giving, by democratising languages in a mixed environment.

How we can exploit, how we can take advantage of the role of language as I said as a toolkit, that a culture, a country uses, to encode its realities. And using that strategically as a way of positioning multilingualism for competitive advantage, rather than for communication effectiveness.

In encoding problem, in perceiving and sensing it, in understanding, you are not collapsing to English. I mean that for me is the key. You're using the native language. Whether it's done by the individual, whether it's done by some groups, and that gives insights to the problem. (Karim B., Agro A)

A la suite de ce que Johannes Fehr nous dit sur les «Denkstile» dans la tradition de Fleck, on est tenté de dire que ce que Karim B. exige ici, c'est un changement profond dans les *styles de pensée* qui seraient rattachés aux différentes langues et cultures.

La conséquence logique de cette argumentation est la formation d'équipes linguistiquement mixtes, c'est-à-dire composées de personnes manifestant «[différent] worldviews and cognitive processes, using different tools to understand the world». Dans un livre paru en 2007, Page relie l'affirmation qu'une diversité de perspectives engendre l'innovation «to the emerging concept of social innovation and the related area of developmental evaluation. We learn to respect and appreciate the robustness of groups, whose members possess differing backgrounds, by making decisions through aggregating diverse perspectives and acquired information. Diverse perspectives lead to a coalescing of information rather than an unmanageable tangle of thoughts.» (Wolf-Branigin, 2007)

Dans ces équipes mixtes, extrêmement fréquentes dans les laboratoires de recherche, chacun contribuerait à la performance collective grâce à la force de sa langue et à ses façons de penser et de voir le monde:

For each of global project, the requirement is from a diversity perspective, is that we have a good mix from all countries and all cultures. (...) who's on that team, is there somebody from Korea? Somebody from Brazil? Somebody from Italy etc. And it's in the context of that team that we

should be able to give full play to the strength of different languages, and what they bring to evaluating and assessing the challenge that they're addressing. (Karim B., Agro A)

Donc, Karim A. établit un lien direct entre le plurilinguisme et la diversité cognitive. Pour lui, dans différentes cultures, il y a des solutions différentes pour résoudre des problèmes: un Américain aborderait un problème d'une autre manière qu'un Chinois ou qu'un Allemand. Or, leurs stratégies seraient linguistiquement codées: si le Chinois et l'Américain discutent dans une équipe mixte, ils négocient une solution à partir de leur propre langue; si on codait tout de suite tout en anglais, il y aurait uniformité et moins de créativité. Il est vrai que l'on croit deviner, sous-jacents à ce discours, des préjugés répandus sur «les» Chinois ou «les» Américains. Mais il suffit d'un regard dans les travaux de Lakoff/Johnson (1980) et de la recherche subséquente sur la diversité des champs métaphoriques sur lesquels reposent les différentes cultures – y compris les cultures scientifiques – pour ce rendre compte qu'il y a, derrière cette expérience de Karim B., bien plus que des stéréotypes.

Dans le monde des affaires, les acteurs ont tendance à regarder la diversité en termes de performance, d'innovation et de créativité:

Employees take advantage of their own personal experiences in proposing projects, and their varied cultural backgrounds are a major advantage. (porte-parole d'IKEA)

Ceci n'est évidemment pas simplement une fonction de la diversité linguistique. Il est vrai que nous avons relevé la fonction instrumentale du plurilinguisme, qui peut rendre la communication plus efficace. Pourtant, une logique compréhensive exige, au delà des compétences linguistiques, des connaissances (inter)culturelles pour décrypter des significations et de saisir des réalités dans différentes cultures du monde comme sens (Bertaux, 1997). L'expérience du monde des entreprises, manifestée dans les discours des responsables, renforce l'hypothèse que les deux dimensions, linguistique et culturelle, sont fortement corrélées. En d'autres termes, on peut considérer la diversité de langues comme autant d'outils («toolkits»)

que les porteurs de cultures emploient pour mettre en mots leurs réalités; et seul l'emploi d'une pluralité de langues va permettre à l'entreprise de fonder une relation non seulement rentable mais aussi durable («to connect with people») avec les populations respectives sur le plan d'une intercompréhension profonde, au-delà de la simple communication.

Cette position n'est nullement «néo-whorfienne», dans le sens qu'elle ne présuppose aucunement une détermination de la pensée par un système linguistique abstrait; mais elle préconise l'influence de la langue sur la manière de nous exprimer («thinking for speaking», Slobin 1991). A notre avis, elle est parfaitement compatible avec la conception de la *cognition située*: «Recent theories of situated cognition are questioning the view that cognition can be understood independently of the social, organizational and material context in which it is practiced» (Resnick et al. 1997, 1) *et partagée* (Resnick/Levine/Teasley, 1991; Thompson/Levine/Messick, eds. 1999), voire de l'*intelligence collective* (Lorenza Mondada). En effet, on peut affirmer que la cognition partagée résulte de la co-énonciation dans l'interaction, qui est précisément sous-jacente à la notion des répertoires plurilingues mobilisés dans l'interaction. La créativité résulterait donc de ce qui se construit lorsque deux cultures et deux modes de pensée, voire deux langues et deux formes de comportements langagiers se rencontrent, parfois peut-être même au sein d'un seul et même individu si nous pouvons faire confiance aux experts de l'Union Européenne:

It is our opinion that multilingualism generates a higher number of neuronal connections and stimulates multiple neuronal webs, both intra- and inter-hemispheric, which would lead to a higher capacity for generating new (creative and innovative) processes. (Compendium-1. 2009, 19)

Dans ce sens, le plurilinguisme permet bien autre chose que de communiquer en situation exolingue. Il ne s'agit pas seulement d'une mobilisation conjointe et située de répertoires linguistiques pluriels; les ressources mises en œuvre embrassent aussi (certains diraient: surtout) une dimension interculturelle dans la mesure où les participants mettent en œuvre leurs repères conceptuels, leurs cadres de références et d'interprétations, leurs représentations culturelles, leurs

valeurs, leurs croyances, leurs modes de penser et de résoudre des problèmes différents.

Dans une situation de recherche, les modes de communication plurilingues comprennent la possibilité de s'exprimer dans sa propre langue et permettent ainsi de se sentir à l'aise (dimension de l'équité, de la figuration) ainsi que, aussi et surtout, transmettre des nuances d'idées d'une manière plus claire et précise (dimension de l'efficacité). À l'opposé, employer la langue de l'autre n'est pas seulement un signe de respect, mais assure aussi la réception des messages en profondeur, de manière à éveiller chez les récepteurs des résonances émotionnelles. Ces modes de communication plurilingues permettent une culture de la discussion riche, qui risque de disparaître si tout le monde ne se sert que d'une *lingua franca* appauvrie.⁴

Cette réflexion renforce les affirmations de Cox (2008) et de Martin (2007), citées en exergue, selon lesquelles la diversité culturelle et linguistique, qui caractérise des équipes mixtes, a des avantages en termes de créativité, d'innovation et de résolution de problèmes. Dans nos terrains, nous en avons trouvé des traces aussi bien sur le plan du management que sur celui de la recherche et du développement. L'impact de la diversité sur la performance de groupes de travail linguistiquement mixtes peut être observé dans de nombreuses dimensions, linguistique (mélange de langues), cognitive (création de nouvelles idées, modes innovateurs de résolution de problèmes) et socioculturelle (pluralité de repères socioculturels, cultures hybrides). C'est ce dont les entreprises veulent profiter:

(...) when you have a complex challenge or task, whether it's increasing food security or increasing sustainability, or field security. The kinds of things that we grapple with, at the highest level in terms of our innovation agenda. At that level, if we are leading with a team that has cognitive diversity, truly different ways of encoding and sensing, that has a direct correlation, in terms of impact on the effectiveness of that team. *versus* ten experts, who are not cognitively diverse, working together. So you can, rather than 10 experts you can take ten *different* people. (...) This is the most concrete driver of innovation, in terms of diversity, to the extent that it correlates with identity diversity. We can

actually use identity diversity parameters or factors as a proxy for cognitive diversity. (Karim B., Agro A)

Tout est donc pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles et la supériorité du pluri-, voire du multilinguisme dans les sciences est prouvée? Il n'en est malheureusement pas (encore) ainsi. Comme l'a dit Hugo Baetens Beardsmore lors de sa communication orale du colloque d'automne de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales le 13 novembre 2009⁵: Aussi longtemps qu'on n'arrivera pas à mesurer la créativité en situation monolingue, il sera difficile de démontrer la supériorité d'un contexte multilingue... Les arguments que nous avons accumulés sont donc bien des *indices* des avantages de la diversité linguistique, mais il serait bon de pouvoir les prouver empiriquement. Nous voudrions par conséquent considérer nos réflexions comme un ensemble de *pistes de recherche* que des équipes interdisciplinaires pourront explorer dans les années à venir.

Bibliographie

- Bäck, Bernhard/Lavric, Eva (2009), «English, French, Spanish, Italian, Portuguese? Code Choice and Austrian Export», in: *International Journal of Multilingualism*, 6:1, 37-67.
- Cox Jr., Taylor (1991), «The Multicultural Organization», in *Academy of Management Executive*, 5:2, 34-47.
- Cox Jr., Taylor (2008), «Speaking of Diversity», in Köppel, Petra/Sandner, Dominik (Hrsg.), *Synergy by Diversity. Real Life Examples of Cultural Diversity in Corporations*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 22-25.
- Geertz, Clifford (1973), «Thick Description. Toward an Interpretative Theory of Cultures», in: *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York, Basic Books, 3-30.
- Holden, Nigel (2002), *Cross-cultural management: A knowledge management perspective*, Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Kaiser-Nolden, Eva (2008), «Measurable Effects of Cultural Diversity on Company Performance», in: Köppel, Petra/Sandner, Dominik (Hrsg.), *Synergy by Diversity. Real*

- Life Examples of Cultural Diversity in Corporations*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 44-46.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980), *Metaphors We Live*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge: CUP.
- Lavric, Eva (2007), «Code choice and face», in: *Lodz Papers in Pragmatics*, 3, 23-35.
- Lüdi, Georges/Höchle, Katharina/Yanaprasart, Patchareerat (im Druck). «Plurilingual practices at multilingual workplaces», in: Apfelbaum, Birgit/Meyer, Bernd (eds.), *Multilingualism at work*, Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (2003), *Etre bilingue*. 3^e éd. revue, Berne/Francfort -s. Main/New York: Peter Lang.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (2009), «To be or not to be ... a plurilingual speaker», in: *International Journal of Multilingualism*, 6:2, 154-67.
- Martin, Robert (2007), *The Opposable Mind: How Successful Leaders Win Through Integrative Thinking*, Boston: Harvard Business School Publishing.
- Mitchell, Rebecca/Nicolas, Stephen (2006), «Knowledge Creation in Groups: The Value of Cognitive Diversity, Transactional Memory and Open-mindedness Norms», in: *Electronic Journal of Knowledge Management*, 4/1, 67-74.
- Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona (s.d.), *Social interaction, language acquisition and situated cognition*. <http://www2.unine.ch/Jahia/site/cla/cache/offonce/pid/12870;jsessionid=2A5F69928BFD02FBFBF85FD015C502ED> (consulté 18/2/2010).
- Mondada, Lorenza/Pekarek Doehler, Simona (2000), «Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?», in: *AILE*, 12, 147-174.
- Page, S. E. (2007). *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Resnick, Lauren B. et al. (eds. 1997), *Discourse, tools, and reasoning: essays on situated cognition*, Berlin, Springer.
- Resnick, Lauren B./Levine, John M./Teasley, Stephanie (eds. 1991), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Slobin, Dan (1991), *Learning to think for speaking; native language, cognition, and rhetorical style*, in: *Pragmatics*, 1:1, 7-25.
- Thompson, Leigh L./Levine, John M./Messick, David M. (eds. 1999), *Shared Cognition in Organizations: The Management of Knowledge*. Mahwah, NJ London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vandermeeren, Sonja (1998), *Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht*, Waldsteinberg: Heidrun Popp.
- Wolf-Branigin, Michael E. (2007), Media Review: Page, S. E. (2007), «The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies», in: *Journal of Mixed Methods Research*, 1, Princeton, NJ: Princeton University Press, 392.

Notes

- 1 Cette intervention repose très largement sur le travail d'une équipe de recherche au sein du projet européen DYLAN, composée de Katharina Höchle, de Patchareerat Yanaprasart et de moi-même, et sur le *working paper 4* que nous avons produit pour la rencontre du consortium à Glasgow en novembre 2009. J'espère ne pas avoir dénaturé les résultats de notre travail commun.
- 2 «Interactions plurilingues dans la recherche et en entreprise: expertise, identités, participation dans la construction de connaissances», dans le cadre du colloque d'automne de l'ASSH, Berne, Zentrum Paul Klee, 12/13 novembre 2009: Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs.
- 3 Sa thèse de 2004 ne m'était pas accessible, mais les résultats sont repris dans Bäck/Lavric 2009.
- 4 Dans la discussion, le président du Fonds national, Dieter Imboden, parlait à ce propos de la tentative d'enfiler un fil dans une aiguille en portant des moufles.
- 5 Dans le cadre du podium du colloque d'automne de l'ASSH, Berne, Zentrum Paul Klee, 12/13 novembre 2009: Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs.

Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais *lingua franca* de l'enseignement supérieur

Jean-Claude Usunier

Cette communication part d'abord des choix concrets qui se posent à une institution d'enseignement supérieur en matière de langue(s) d'enseignement et de matériel pédagogique, mais aussi de langue(s) de contrôle des connaissances, et de langue(s) de règlement d'études. Au cours des dernières années, on assiste à l'émergence du «tout en anglais» en tant que solution miracle pour la globalisation de l'enseignement supérieur. Je montrerai ensuite comment cette solution monolingue radicale s'intègre directement dans les mécanismes en cours de marchandisation de l'enseignement supérieur mis en œuvre par l'AGCS (Accord Général sur le Commerce de Services de 1995) qui considèrent l'enseignement supérieur comme un service marchand, impliquant marchandisation et donc – implicitement – standardisation à partir de la langue anglaise. La troisième partie de cette contribution décrit les hypothèses simplistes qui sous-tendent le modèle de l'anglais *lingua franca* de l'enseignement supérieur, l'appauvrissement pédagogique qu'il implique ainsi que ses conséquences en termes de transmission des savoirs. La dernière partie de la communication propose des solutions plurilingues pragmatiques pour réintégrer l'anglais (qui reste complètement essentiel) aux langues locales (qui doivent rester un véhicule prédominant de transmission des savoirs) à travers le matériel pédagogique, les interactions apprenants-enseignant, le contrôle des connaissances, etc. Mon but n'est pas d'adopter une position défensive face à l'anglais mais de montrer comment il peut très bien s'intégrer dans un enseignement plurilingue qui assume pleinement la diversité linguistique du monde global, en tant que ressource et non en tant que contrainte.

Un contexte concret: l'introduction de l'enseignement en anglais (plutôt qu'en langue locale) lors de la réforme de Bologne

L'introduction de la réforme de Bologne s'est faite dans le début des années 2000. Je représentais en 2003 ma Faculté auprès de la Commission de politique linguistique de l'Université. La question de la langue d'enseignement des Masters était encore en suspens, mais le Rectorat de l'Université penchait vers des Masters bilingues plutôt que totalement en anglais. Le doyen et beaucoup des membres de notre Faculté étaient opposés au choix du bilinguisme car il limitait le recrutement des étudiants étrangers, un niveau minimal de connaissance du français devenant obligatoire pour tous. Ceci était particulièrement ressenti pour le *Master in Economics* et le *Master in Banking and Finance* qui étaient donnés, avant la réforme de Bologne, exclusivement en anglais. Le doyen considérait que ces programmes seraient en danger si nous obligeions les participants à suivre des cours en français, voire à parler français. La solution bilingue proposée par le Rectorat impliquait que tous les cours obligatoires soient donnés en français et en anglais, les cours optionnels/électifs pouvant être donnés dans une langue ou dans l'autre. C'était évidemment une solution coûteuse en ressources pédagogiques puisqu'elle supposait de dédoubler tous les cours obligatoires et de trouver des enseignants qui possèdent les compétences linguistiques adéquates. Les professeurs étant recrutés pour leurs publications internationales, leur connaissance du français est fréquemment minimale voire inexistante. L'apprentissage du français est très inégal, du fait qu'il n'y a pas de politique systématique, et que les intérêts individuels diffèrent en fonction du cahier des charges de l'enseignant (les cours de Bachelor sont en français sauf exception et inversement pour les Masters).

Finalement la décision retenue a été que certains Masters soient entièrement en anglais alors que d'autres Masters utiliseraient des solutions mixtes. Dans le Master en Management où j'interviens, il a été décidé que les cours obligatoires seraient tous en anglais, quelques cours électifs pouvant être donnés en français, une offre importante de cours électifs en anglais permettant néanmoins à un étudiant non francophone de suivre le Master entièrement en anglais. En 2005-2006, j'ai négocié un

«sursis» et j'ai continué mon cours (marketing international) en français avec des cas en anglais et une proposition de soutien linguistique aux trois étudiantes, sur un peu plus de soixante, qui avaient un très faible niveau de français. Les supports du cours étaient en français *et* en anglais. J'ai offert de répondre aux questions orales en anglais. La donnée d'examen étant en français *et* en anglais, les étudiants peuvent composer dans la langue de leur choix (règle que nous avons de très longue date). Puis en 2006-2007, devant le désaccord persistant entre Rectorat (qui voulait des Masters bilingues avec des cours obligatoires offerts en français également) et le Décanat qui voulait des Masters tout en anglais en tolérant une exception sur les cours optionnels-électifs, j'ai offert un cours bilingue. Sur une première plage de deux heures par semaines, je faisais le cours en français puis je reprenais le cours en anglais avec assistance libre au cours sur les deux versions linguistiques. La plupart des étudiants non-francophones, en particulier italiens et néerlandais, avec un bon niveau de français passif ont choisi de n'assister qu'au cours en français. Mais il restait des résistances de la part d'étudiants étrangers qui trouvaient déplacé – voire intolérable – que le cours ne soit pas *exclusivement* en anglais. Du fait de la relative complexité de mon dispositif pédagogique, et de la disposition anti-langue française de certains étudiants, j'ai renoncé progressivement au cours bilingue entre 2008 et 2009, en faveur d'un cours tout en anglais. Ce n'est guère gênant pour moi puisque mon livre de base (*text-book*), «Marketing Across Cultures», est édité en anglais par Pearson depuis une quinzaine d'années. Mon attachement à la langue française n'est en rien un rejet de l'anglais, langue dans laquelle j'ai publié quatre livres dont «Marketing Across Cultures».

Une solution monolingue radicale sous-tend implicitement les mécanismes en cours de marchandisation de l'enseignement supérieur

La standardisation attire les économistes car elle implique des économies d'échelle sources de réductions de coût et, à première vue, d'augmentation de la performance économique. La standardisation a légitimement peur des obstacles liés à la diversité,

en tout premier lieu la diversité linguistique, mais aussi culturelle. Le mythe de la Tour de Babel, punition de l'humanité, accrédite l'idée d'une diversité linguistique obstacle plutôt que ressource. Une analyse coûts-bénéfices des compromis standardisation-adaptation est difficile à faire. C'est pourquoi elle n'est simplement pas faite. On part de l'idée que la standardisation est bonne par principe (mobilité accrue, similarité réductrice de malentendus et de conflits, ouverture aux autres cultures, etc.). La diversité linguistique est alors *de facto* une barrière majeure à la nécessaire standardisation. Toute l'institutionnalisation du commerce international et de l'économie mondiale effectuée par l'OMC (Organisation Mondiale du Commerce) à travers le traité du GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*) depuis 60 ans est tournée vers la réduction de la diversité des produits, des normes, et des institutions juridiques. La déclaration de Doha, signée le 20 novembre 2001 par 144 pays, prévoit la libéralisation complète du commerce international des services, y compris l'enseignement supérieur. Les gouvernements, confrontés aux déficits publics et à l'explosion continue de la demande d'enseignement supérieur depuis un demi-siècle, sont motivés à transférer à la sphère marchande une partie du fardeau. La standardisation a une *lingua franca*: l'anglais américain. Il s'agit d'une langue à contexte faible qui véhicule des valeurs assez cohérentes: individualisme, orientation vers le futur, relatif mépris pour le passé, accent sur le *doing* (le faire, la tâche et l'action), plutôt que le *being* (l'être, l'identité, l'appartenance, encore que le *doing* finisse par constituer une identité), l'ouverture au changement, le dichotomisme intellectuel et la simplification par la binarisation, le *self-interest*, et enfin un réalisme opportuniste, capable de gérer des discours moraux à géométrie variable.

L'enseignement (*Educational Services*) fait partie des services visés par le GATS (*General Agreement on Trade in Services* ou AGCS, *Accord Général sur le Commerce de Services*) de 1995 (accord OMC). Dans cet accord, il n'existe pas de distinction claire entre services privés et services publics. L'enseignement supérieur est directement concerné. L'AGCS-GATS couvre 12 secteurs principaux de services, dont l'enseignement. Dans cette «industrie» (*Education Industry*), on distingue cinq sous-secteurs: enseignement primaire, secondaire, supérieur, formation permanente, et autres.

L'AGCS-GATS distingue quatre manières de faire du commerce international de service suivant que (1) le consommateur de service, tout en restant dans son pays d'origine, s'adresse à un prestataire de service d'un autre pays; (2) le prestataire se déplace personnellement et vient rendre service au consommateur du pays étranger; (3) le prestataire de service installe une filiale dans un pays étranger (liberté d'établissement); ou (4) le consommateur quitte son pays d'origine pour venir auprès du prestataire d'enseignement étranger consommer le service.

Le commerce international de service est beaucoup plus compliqué que celui des biens. Des engagements de libéralisation (*commitments*) peuvent être pris par les différents pays membres de l'OMC. Ils portent sur trois domaines, les clauses MFN (*Most Favoured Nation*), l'accès au marché et le traitement national (Sauvé, 2002). Les langues ne sont prises en compte dans aucun mécanisme substantiel de l'OMC (elles ne représentent que des versions linguistiques). Cependant la question de la langue réapparaît potentiellement en tant que restriction déguisée au commerce dès qu'un Etat impose sa langue locale dans différents niveaux d'enseignement, ou subventionne ses acteurs locaux (y compris publics) d'une manière pouvant à terme être dénoncée comme discriminatoire. La préservation de la (des) langue(s) locale(s) et des identités linguistiques ne fait simplement pas partie de l'appareil normatif GATT-OMC. Parmi les principaux exportateurs d'enseignement supérieur (*Educational Services*) figurent cinq pays anglophones: l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les Etats-Unis (Larsen et al., 2001, 2002). Imposer un monolinguisme anglophone est pour ces pays un enjeu économique encore plus que linguistique ou culturel.

Les mécanismes qui lieront dans l'avenir langue anglaise et standardisation de l'enseignement supérieur

Supprimer les restrictions aux échanges suppose de disposer d'une «monnaie éducative» commune qui permette la mobilité des étudiant(e)s par l'équivalence des cours. En Europe ce sont les crédits ECTS – «European Credit Transfer System». Le processus de Bologne vise à homogénéiser, et donc «dé-différencier» les cursus d'enseignement supérieur. Il cherche claire-

ment à réduire la diversité vue comme une barrière à l'échange et une restriction déguisée au commerce d'enseignement supérieur. Il s'agit de favoriser la circulation des «consommateurs d'éducation» (par les programmes «Erasmus», «Leonardo», «Socrates», et autres), de rendre les offres comparable pour eux (Processus de Bologne), donc de standardiser les durées d'études, la dénomination des diplômes (tous en anglais), non seulement à travers tous les pays, mais à travers toutes les disciplines (Usunier, 2004). Ceci implique d'aller jusqu'à standardiser la dénomination et le contenu des produits-services offerts (comme le programme «Tuning» de l'Union Européenne).

Les mécanismes insidieux dans le long terme sont multiples. On peut craindre tout d'abord l'élimination progressive des langues d'enseignement autres que l'anglais au nom du *market access process*. Dans ce scénario, l'enseignement en langue locale est présenté comme un obstacle non-tarifaire et les annonces pour le recrutement d'enseignants ne doivent pas mentionner l'obligation d'enseigner en langue locale, ceci étant considéré comme une discrimination vis-à-vis des candidats (*cross-border supply*). Dans ce scénario, où les langues locales n'apparaissent plus que comme obstacles à la liberté du commerce international, même les langues étrangères seront enseignées en anglais. C'est déjà le cas du Chinois dans de nombreux pays. Un deuxième groupe de conséquences est l'alignement de tous les systèmes de notation sur le système utilisé dans l'enseignement supérieur nord-américain (A, B, C, D) qui est incontestablement le pire car, très peu nuancé et excluant la moyenne arithmétique, il incite finalement à la négociation étudiante et à la démagogie enseignante (un saut d'une lettre change tout). Dans la même veine, on assistera à la généralisation des systèmes de *testing* à l'américaine (GMAT, LLSAT, etc.) alors qu'ils sont plutôt superficiels, très sensibles à l'effet d'expérience, et très incomplets dans les aptitudes qu'ils mesurent. Mais ils ont un énorme avantage: ils permettent de marchandiser la sélection tout en se donnant une allure de totale objectivité. La standardisation non seulement à travers tous les pays, mais aussi toutes les disciplines des contenus de cours (des intitulés de cours, des syllabus, des objectifs et du matériel pédagogique, des cursus, des modalités d'attribution de crédits, etc.) au titre de la présence commerciale aboutira à l'interdiction de tout diplôme ayant une appellation qui serait

locale et non standardisée, de tels diplômes étant vus comme des obstacles à la standardisation des formations supérieures. C'est exactement ce que prépare le processus de Bologne avec une première étape «douce», mais qui pose déjà des problèmes sérieux en termes de réduction de la diversité et d'allongement des cursus.

Cette standardisation autour de l'anglais et des formes pédagogiques américaines est justifiée par l'optique de marchandisation à long terme. Le processus est tellement insidieux et long termiste qu'il se met en place à l'insu même des intéressés. A supposer même qu'on admette le projet de l'OMC comme pertinent, il faut pourtant prendre en compte la nature du marché international de l'enseignement supérieur. La littérature spécialisée distingue classiquement les marchés internationaux dits «multidomestiques» des marchés dits «globaux» (Porter, 1986). Dans les industries globales, la concurrence est ouverte au plan mondial à cause de l'absence de barrières réglementaires, des opportunités d'effets d'expérience, de l'homogénéité du comportement du consommateur entre pays, de la quasi-absence de barrières de marché, et de la relative faiblesse des coûts de transport, de douane et des obstacles non-tarifaires (par exemple, les microprocesseurs). Dans les industries multidomestiques la concurrence internationale existe, mais les marchés sont fragmentés; elle se joue par marché national (par exemple, l'industrie pharmaceutique). Le fait que le produit, le comportement du consommateur, ou d'autres éléments de l'offre dépendent de la culture et du contexte local (*culture-bound*) augmente la «multidomesticité». Si l'enseignement supérieur est une industrie (au sens anglo-saxon d'*industry*, c'est-à-dire un secteur d'activité qui offre des produits relativement homogènes), le marché international peut, à la grande rigueur, être considéré comme global pour les disciplines des sciences exactes, pour les sciences de l'ingénieur, et pour certaines branches de la médecine. Mais pour les sciences humaines et sociales, il est clairement multidomestique. Les langues locales, les cultures, les systèmes de valeurs et les normes sociales contribuent à l'enracinement des sciences humaines et sociales dans leur contexte local. Elles peuvent parfaitement s'internationaliser et coopérer à l'échelle de la planète. Mais elles ne peuvent pas se développer dans la négation de leurs actifs identitaires et de leur enracine-

ment linguistique et culturel. Cela ne peut être nié sans nuire à l'existence même de la diversité nécessaire à l'épanouissement de la connaissance humaine et sociale. L'évolution qu'impose l'OMC est une menace majeure pour la connaissance humaine et sociale, pour le maintien des savoirs tout autant que pour leur développement. À terme, les acteurs anglophones du marché global de l'enseignement supérieur s'imposeront en demandant les mêmes subsides publics que les acteurs locaux pour des programmes linguistiquement et culturellement en anglais. Le processus est très lent, mais inévitable. Il s'appuie sur le mythe de l'anglais, *lingua franca* de l'enseignement supérieur.

Le mythe de l'anglais *lingua franca* de l'enseignement supérieur

L'anglais serait un véhicule de communication idéal, un incomparable instrument de transmission des connaissances dans un monde global. Il permettrait à des étudiants parfaitement mobiles de venir étudier partout dans des formats entièrement transmissibles. Pourtant, beaucoup de nos étudiants étrangers supposés «anglophones» comprennent mal l'anglais, le parlent plus mal encore, et s'expriment de façon peu compréhensible par écrit. La correction des examens suppose parfois de déchiffrer à deux correcteurs ce qu'a bien pu vouloir dire l'étudiant(e). Pourtant, le fait de «partager» une langue (ou plusieurs) entre enseignant et enseignés est une condition *sine qua non* d'une bonne transmission des connaissances. Une mauvaise appropriation du savoir peut aboutir à l'échec d'un(e) étudiant(e). Le deuxième postulat qui sous-tend le mythe de l'anglais *lingua franca* de l'enseignement supérieur est que l'anglais est la langue de la recherche, donc de la connaissance. Le savoir *doit* être transmis dans *sa* langue. Pourtant un argument à la fois théorique et pratique simple est que la connaissance est au minimum «contextualisée» par l'emploi d'un idiome. L'influence va en fait bien plus loin (cf. hypothèse Whorf-Sapir). La connaissance est au moins en partie *language-bound* et non pas *language-free*. Claude Hagège souligne ainsi que «les langues diffèrent non par ce qu'elles *peuvent* ou non exprimer, mais par ce qu'elles *obligent* ou non à dire» (Hagège, 1985: 46).

Un argument positif est que le savoir a différentes langues de conception et de transmission. Dans de nombreux domaines de la connaissance (le droit en particulier), d'autres langues, dont l'allemand, le français, l'italien, le russe, le chinois ou le japonais restent des langues de création et de transmission de savoir à part entière. La solution tout-en-anglais qui se dessine pour le management et les sciences de l'ingénieur ne doit pas être imposée aux sciences humaines et locales. Dans un monde global, l'emploi de l'anglais comme instrument unique de création et de communication de savoir, résulterait en une perte importante de sens, un amoindrissement de la qualité du savoir et une dégradation de la transmission des connaissances. L'aspect le plus pernicieux du mythe de l'anglais *lingua franca* de l'enseignement supérieur porte sur la nécessité d'«attirer les meilleurs étudiant(e)s du monde entier». Comme il est hors de question d'imposer à ces «talents exceptionnels venus d'ailleurs» notre pauvre petit idiome local, la solution tout-en-anglais s'imposerait. Le sous-entendu (à peine implicite en fait) est que les meilleur(e)s étudiant(e)s sont ailleurs, les moins bons sont ici. Le manque de talents locaux est ressenti comme une grave menace pour la «compétitivité internationale». Pourtant, après quelques années, l'impression est que nos candidats locaux, issus des universités suisses, sont nettement meilleurs que nos recrues «géniales» venues d'ailleurs. On assiste désormais à une révision des plans en termes de recrutement, *presque aucun étudiant(e) n'étant réellement anglophone* et une majorité d'entre eux venant de pays dont l'enseignement supérieur est de qualité inférieure à la Suisse. Le tout-en-anglais est une voie problématique car elle introduit l'insécurité et la confusion dans la communication pédagogique. Lorsqu'un seul étudiant est non-francophone, le cours doit se dérouler en anglais, nécessairement avec une communication moins claire pour tous car le non-francophone n'est pas nécessairement un anglophone. Le monolinguisme fondé sur l'anglais représente en outre une entreprise de déculturation à grande échelle. Ceux dont l'éducation s'est faite dans les contextes linguistiques d'Europe continentale, doivent oublier, gommer, amender, contenir, rééduquer ce qui fait le fonds de leur mode de pensée (*mindset*). Ce qui nous est demandé est de désapprendre (*unlearn*) notre culture pour nous «anglo-saxoniser», pour imposer un *one best way* à coups d'*awards*,

d'*excellence*, de *stars*, de *rankings*, etc. Alors même que nos cultures se méfient du vedettariat et respectent la diversité des voies personnelles. Souligner que cela est réductionniste et simpliste est peu dire. C'est carrément brutal, stupide et discriminatoire. La connaissance de la langue locale, qui est normalement un avantage dans l'emploi (pour l'enseignant) et pour les études (pour les enseignés), devient un inconvénient, une marque de faible niveau.

Des solutions pragmatiques plurilingues dans le respect de la langue locale

La dernière partie de cette communication propose des solutions pragmatiques pour réintégrer l'anglais (qui reste complètement essentiel) aux langues locales (qui doivent rester un véhicule prédominant de transmission des savoirs). Mon but est non pas d'adopter une position défensive face à l'anglais mais de montrer comment il peut s'intégrer dans un enseignement plurilingue qui assume pleinement, en tant que ressource et non pas en tant que contrainte, la diversité linguistique du monde global.

Solutions plurilingues pragmatiques

Il vaut mieux d'abord recruter des étudiants qui ont une capacité linguistique en langue locale car ils devront interagir avec l'administration, les règles du jeu étant en langue locale. Le problème du règlement d'études est particulièrement délicat car l'ignorance de celui-ci peut conduire un étudiant à l'échec. Le règlement d'études est en langue locale pour des raisons légales, mais il peut être expliqué – inofficiellement – en anglais. Ceci suppose de bien en travailler la rédaction. La vie sociale durant deux ans de Master se fera dans un contexte linguistique avec lequel il est utile de se familiariser. Tout en donnant envie de suivre des cours électifs dans la langue locale, il faut laisser le droit de remettre des travaux de contrôle continu et de rédiger l'examen en langue locale ou en anglais. Le matériel pédagogique (cas, articles, exercices) en anglais avec discussion en langue locale fait également partie

du plurilinguisme pragmatique, tout autant que les interactions apprenants-enseignant avec des questions dans une langue et des réponses dans une autre, et l'utilisation systématique des compétences linguistiques du groupe. Le contrôle des connaissances doit donner droit à composer en langue locale, même si la donnée d'examen est en anglais.

La connaissance de la langue locale en tant qu'atout maître

La connaissance de la langue locale reste un atout majeur. Ce qui se saura à terme. L'apprentissage en anglais d'étudiant(e)s non-anglophones dans des pays étrangers et non-anglophones (par exemple une université suisse pour un étudiant Ouzbek) se fait souvent dans de mauvaises conditions de transmission des connaissances, de validation des savoirs, et d'intégration au sein de l'institution d'enseignement et du pays de séjour. Les analyses réalisées montreront à terme que la qualité des formations mobiles, «*Erasmus-isées*», avec des groupes globaux complètement hétérogènes, n'est pas à la hauteur des attentes créées par le mythe d'une mobilité étudiante source de tous les avantages. Par ailleurs, les étudiant(e)s (et leurs parents) ont des contraintes budgétaires et apprécient l'université publique de proximité qui restera inévitablement le modèle dominant de l'enseignement supérieur global, avec un compromis pragmatique entre langue locale et anglais. La standardisation épaisse (*thick standardization*) considère la diversité et le contexte comme des ressources pour atteindre une convergence qui s'impose à nous dans un univers qui se globalise. Pour prendre une métaphore statistique, au lieu de tout projeter sur un plan ou sur une ligne, elle opère la nécessaire *data reduction* en projetant des données sur un hyperplan de dimension plus réduite, mais pas nécessairement uni- ou bi-dimensionnel. On essaie de voir comment le maximum de variance peut être pris en compte. Ce genre de pensée est essentiellement stochastique et évite autant que possible les affirmations abusivement déterministes. Elle reconnaît la présence d'erreur de mesure, la multidimensionnalité des phénomènes, l'incertitude de nos constructions intellectuelles tout autant que leur incomplétude. La méthode de confrontation plurilingue est fortement liée à l'exploration initiale nécessaire à l'approche de standardisation épaisse. Elle

combine des éléments d'exploration, de débat, de réflexivité. Elle est une voie privilégiée d'approfondissement conceptuel. Le plurilinguisme et la pensée collective polyglotte sont des moyens d'éviter les défauts délétères de la pensée monoglotte et de développer, certes lentement et progressivement, une standardisation épaisse.

Bibliographie

- Hagège, Claude (1985), *L'Homme de Paroles*, Paris: Fayard.
- Larsen, Kurt, Morris, Rosemary et Martin, John P. (2001), «Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues», *Working Paper*, Paris: OECD (November).
- Larsen, Kurt et Vincent-Lancrin, Stephan (2002), «The Growing Internationalisation of Post-Secondary Education», *mimeo*, Paris: OECD.
- OECD (2002), *GATS: The Case for Open Services Markets*, Paris: OECD Publications.
- Porter, Michael E. (1986), «Changing patterns of international competition», *California Management Review*, 28(2), p. 9-39.
- Sauvé, Pierre (2002), *Trade, Education and the GATS: What's In, What's Out, What's All the Fuss About? Paper prepared for the OECD/US Forum on Trade in Educational Services*, 23-24 May 2002, Washington, D.C., USA.
- Usunier, Jean-Claude (2004), «Marchandisation, relation pédagogique et qualité de l'enseignement supérieur?», *Revue Economique et Sociale*, 62(3), septembre 2004, p. 107-120.

Variation linguistique et construction des connaissances

Daniel Coste

Présentation

On retiendra d'abord ici deux postulats qui demanderont l'un et l'autre quelque discussion. Le premier pose que, *given the right conditions*, la pluralité des langues d'enseignement, d'apprentissage, de recherche et de formation apporte un «plus» en termes de compréhension et de créativité. Mais aussi qu'il importe de prendre en compte attentivement la diversité des situations de contact et d'usage des langues en présence.

Le second, sans surprise, pose que l'anglais est un «must» et qu'une certaine maîtrise de cette langue, variable selon les disciplines, est désormais requise dans toutes les formations universitaires. Mais aussi que cette hégémonie de l'anglais appelle quelques nuances, voire des inversions de lecture quant aux effets sur les autres langues.

Il sera ensuite question de l'importance de la variation langagière et du travail de reformulation dans la construction et la transmission des connaissances. Le recours à plusieurs langues apparaît alors en cohérence et continuité avec d'autres modes de médiation, dans les processus d'apprentissage et de formation.

Dans une dernière section, quelques considérations didactiques et institutionnelles prolongeant les orientations retenues pour cette contribution seront proposées.¹

Le «plus» de la pluralité

Le premier postulat se présente avec moins d'évidence que le second. Etudiants et enseignants universitaires ne sont pas convaincus du «plus» apporté par la pluralité et, même quand ils le sont, ne font pas pour autant une priorité de ce recours à plusieurs langues dans les études. La tendance reste au cloisonnement des disciplines, cependant que le poids des programmes

et les exigences de la spécialisation font que le perfectionnement ou le démarrage dans telle ou telle langue étrangère autre que l'anglais est considéré comme trop coûteux en temps. A quoi s'ajoute que, dans nombre de pays, l'enseignement pré-universitaire des langues étrangères s'est de plus en plus concentré sur l'anglais et que, lorsque des compétences en langue étrangère sont requises à l'entrée, en cours ou en fin d'études universitaires, il ne s'agit dans la plupart des cas que d'une seule langue et le choix est alors, pour la plupart des étudiants, vite fait. Travailler une autre langue à partir de «zéro» ou d'un assez faible degré de maîtrise passe pour exiger plus d'efforts sans pour autant permettre de parvenir à un niveau gratifiant et validable comme tel.

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

On rappellera l'évidence selon laquelle les matières universitaires peuvent être plus ou moins marquées par telles ou telles langues. La philosophie, dans ses manifestations occidentales, s'est beaucoup exprimée, outre le grec, en latin et en allemand. L'histoire et l'accès aux sources qu'elle implique peuvent appeler, en fonction des époques, une grande diversité de langues. Dans ces deux cas toutefois, comme pour bien d'autres disciplines, il suffira de mettre en place une capacité de lecture, éventuellement étayée par des outils métalinguistiques de plus en plus accessibles et sophistiqués. La sociologie connaît une tradition francophone, comme la médecine ou encore les mathématiques, marquées aussi par le polonais. Le droit peut bénéficier d'une relation à l'arabe, l'économie d'un rapport au russe, etc.

Dans tous ces secteurs, l'anglais a évidemment aujourd'hui une présence forte, non limitée à la compréhension de l'écrit, mais, pour toutes les sciences où un travail d'interprétation et de commentaire des textes a sa place, la consultation dans la langue de première écriture s'avère précieuse, voire nécessaire à une lecture plus fondée ou plus complexe.

D'où une distinction supplémentaire à introduire ici:

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

Il y a là un paradoxe ou un rapport qui tiendrait d'un certain type de lien entre demande et offre: plus c'est utile, plus c'est coûteux, moins cela semble utile, moins cela coûte!

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

- Un axe qu'on pourrait dire épistémique: à des degrés variables, la construction, la formulation, la transmission des connaissances ne sont pas totalement indépendantes des langues particulières dans lesquelles elles s'opèrent.
- Un axe plus heuristique: la pratique cognitive jouant sur plusieurs langues est de nature à aiguïser la créativité, l'inventivité, la réflexivité scientifiques.
- Un axe de nature fonctionnelle: ce jeu plurilingue correspond de plus en plus à des modalités de travail effectives des équipes de la communauté scientifique, passant par des échanges, des contacts de langues, des

alternances de codes, des pratiques discursives bien plus plurielles qu'on ne le pense et ne le dit généralement.

Au titre de la diversité des contacts et des contextes, on inscrira encore comme autant d'évidences:

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

L'anglais est un «must»

Depuis maintenant plusieurs décennies, dans les systèmes scolaires, le monde économique, l'espace public, dans les représentations sociales comme dans les pratiques, l'anglais est devenu la langue étrangère par excellence, au point de ne plus être vraiment traitée comme étrangère et d'être posée comme partie des «fondamentaux» de toute éducation et formation, en bref, comme incontournable.

Dans les contextes universitaires, cette position forte de l'anglais est d'autant plus ressentie que:

- les pays, les universités et les chercheurs anglophones apportent une contribution massive à la production de connaissances nouvelles dans la plupart des domaines;

- la reconnaissance et la validation des travaux passent avant tout, au niveau international, par des communications et des publications faites en anglais.

La motivation à l'échange et au débat scientifiques, les intérêts personnels de carrière, la pression des pairs sont dès lors autant de facteurs qui produisent des effets «boule de neige» dans l'accélération de cette tendance lourde.

Le phénomène est particulièrement sensible dans les sciences dures et de la nature, c'est-à-dire dans les secteurs où, pour les «non-anglophones», le recours à l'anglais s'avère généralement, pour les raisons rappelées plus haut, d'un coût moins élevé que dans les sciences humaines et sociales. Mais il affecte aussi ces dernières, là où les différences entre les traditions culturelles et les positionnements scientifiques sont souvent les plus affirmées et où existent des lieux forts de tension. Le mouvement d'uniformisation linguistique y est alors perçu et dénoncé comme un risque d'uniformisation intellectuelle et scientifique. Surtout lorsque cette progression de l'anglais semble s'opérer aux dépens d'une langue nationale de faible diffusion, au risque que celle-ci soit dépossédée de son potentiel propre d'expression scientifique ou empêchée de le développer.

Tout n'est pourtant pas aussi déséquilibré, et il convient peut-être aussi de jouer du paradoxe et de retourner en partie les arguments. La recherche, comme production et diffusion de connaissances est, à raison même de l'importance prise par l'anglais, de plus en plus le fait d'universitaires, de chercheurs pour lesquels cette langue de travail n'est pas première et dont la formation initiale, y compris scientifique, a été assurée pour la plupart dans une autre langue. Sauf à attribuer un rôle absolument déterminant aux caractères propres d'une langue sur la nature même des connaissances qui s'y expriment et à privilégier à l'excès l'axe épistémique mentionné plus haut, on conviendra que cette présence croissante de «non-natifs» dans la recherche anglophone peut aussi avoir quelques effets sur les savoirs, sur les évolutions et les inflexions de la production scientifique. Après tout, dans le domaine de la création littéraire, il est notoire que les auteurs dont la langue de création est seconde, «travaillent» cette langue, influent sur les significations, les connotations, voire les cultures «natives». Observe-

t-on des phénomènes analogues dans le domaine scientifique pour les sciences elles-mêmes et, si oui, comment les analyser?

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

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

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

Cela conduirait aussi à réviser en partie l'idée reçue selon laquelle, dans l'échange exolingue, les non-natifs plurilingues se trouvent toujours en position basse et dominée dans les négociations et contacts commerciaux, diplomatiques, interculturels et scientifiques face à des interlocuteurs monolingues anglophones. Le plus avantage des deux n'est pas toujours celui

qu'on pense, même lorsque le non-natif n'a qu'une maîtrise imparfaite de l'anglais, dès lors que l'anglophone natif doit fournir tout un travail de reformulation, d'explicitation, de paraphrase et ouvre du coup à l'alloglotte un espace de négociation.

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

Variation, reformulation, médiation

A ce point du parcours, un détour par les fonctionnements scolaires (et universitaires?) ordinaires vaut d'être retenu.

Dans la plupart des contextes, la langue majeure de scolarisation (l'italien en Italie, le polonais en Pologne, etc.) est supposée transparente. Posée comme commune et comme «une», elle se présente en simple véhicule neutre des savoirs dispensés, à tout le moins quand la classe est réputée homogène et rassembler des «natifs». Or, cette vision (qui est souvent celle des enseignants de matières dites – bien légèrement – non linguistiques) se heurte de plus en plus aussi bien à l'hétérogénéité des origines des jeunes scolarisés qu'à la mise en évidence des décalages qui existent entre les répertoires des élèves (quelle que soit leur origine) et les variétés que comporte, de fait, la langue de scolarisation.

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

- Loin que la langue soit un simple vecteur, elle a – première ou seconde – un rôle constitutif dans la mise en place de nouveaux concepts.
- Chaque domaine spécialisé se caractérise par des genres textuels tant soit peu spécifiques, des formats communicationnels relativement distincts de ceux d'autres domaines, des conventions et normes

discursives quelque peu nouvelles. Chaque discipline scolaire comporte, jusqu'à un certain point, à l'intérieur d'une même culture éducative, ses propres caractéristiques langagières, non réductibles à son lexique spécialisé. Mais c'est généralement ce dernier qui focalise l'attention et est considéré comme seul objet d'apprentissage linguistique. Le «reste», qui compte pour beaucoup, relève en quelque sorte alors d'un curriculum d'autant plus caché qu'il semble se dissoudre dans la transparence postulée d'une langue de scolarisation, elle-même considérée comme déjà là et partagée.

- Fondamentalement, sauf à pérenniser le modèle transmissif impositif et frontal d'un discours magistral monolithique, tout le véritable travail de transmission/construction des connaissances passe par des opérations de reformulation, des paraphrases, des traductions intralinguistiques, des passages intersémiotiques, des changements de genres, de supports, de formats, des jeux de séquence ou de combinaison entre écrit et oral. Ces reformulations orientées, finalisées visent à une (re)conceptualisation et à des mises en réseau de connaissances qui, selon les cas et les domaines, seront normées, stabilisées, standardisées ou complexifiées, enrichies, «épaissies».
- C'est dire que, dans ces démarches de transmission/construction, un travail de médiation est constamment sollicité: médiation langagière/linguistique, médiation sémiotique, médiation communicationnelle, médiation interactionnelle, voire médiation culturelle.

Pour le présent propos, c'est une forme de continuité, de transversalité que l'on peut souligner. En effet, dans une perspective qui pose la construction et la transmission des connaissances comme des opérations où varier et reformuler prend une importance décisive, il apparaît clairement

- que le langagier se trouve toujours mobilisé: non seulement dans le discours scientifique canonique, mais dans tous les modes de médiation qui permettent d'y accéder et de le divulguer;

- que, du coup, l'utilisation d'autres langues dans de tels processus s'inscrit en cohérence avec la pluralité, le feuilletage propres aux variations orientées rappelées ci-dessus: si on estime que toute appropriation résulte d'un cheminement d'approximations successives, l'alternance des langues et le jeu sur leur diversité relèvent pleinement de la sollicitation cognitive et de la réflexivité que demandent tant l'apprentissage que l'invention.

Quelques considérations didactiques et institutionnelles

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

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

et les pratiques langagières des autres matières, mais aussi entre cette langue de scolarisation et les langues étrangères; si ces dernières, réciproquement, dépassent les compartimentalisations qui obèrent souvent leurs relations; si enfin les démarches d'enseignement et les conceptions qu'elles véhiculent ne renvoient pas à une représentation statique et monolithique des langues, mais reposent sur leur variabilité autant que sur les normes diverses qui en régulent les usages.

- Quelles que soient les options pédagogiques de l'école, il appartient à l'université (et aux universitaires!) de banaliser, de rendre ordinaires les pratiques de travail plurilingues, de les prendre en considération et de les valoriser. C'est aussi là que, par exemple, des travaux de groupes mobilisant et mutualisant les compétences linguistiques diversifiées des étudiants, les encourageant à la consultation de ressources elles-mêmes linguistiquement diversifiées, sont de nature à montrer l'intérêt et le bénéfice de cet enrichissement des supports d'apprentissage pour la discipline concernée.
- Les centres de langues des universités et, plus généralement, les cours de langues dans le cadre universitaire ont évidemment un rôle à jouer pour le développement d'une offre diversifiée. À côté des cours et des aides à l'autoformation pour telle ou telle langue particulière et en vue souvent d'une certification «monolingue», ils peuvent proposer des ressources dans diverses langues, catégorisées en fonction des disciplines universitaires et validées par les enseignants ou des étudiants de ces mêmes disciplines. Les échanges et les coopérations interuniversitaires gagneraient à porter aussi sur la fourniture de documents, de manuels universitaires, l'accès à des sites et des ressources en ligne dans d'autres langues. Les compétences «natives» d'étudiants étrangers valent d'être sollicitées et ainsi mises en valeur dans cette même logique.
- Les activités de médiation linguistique trouvent souvent place dans les formations universitaires relatives aux techniques de communication et à la méthodologie

des genres universitaires: prise de notes, préparation de résumés, de fiches de lecture, recherche documentaire, compte rendu d'observation ou d'expérience, rapport de stage, etc. Ce type d'activités autorise aussi un croisement des langues: fiche de lecture dans une langue d'un texte lu dans une autre, traduction d'abstracts, synthèse d'un dossier de documents dans plusieurs langues, etc.

- L'évaluation des connaissances dans la discipline se prêterait à des modalités impliquant le recours à plus d'une langue étrangère et/ou attestant de la réalisation de travaux liés à la discipline et ayant nécessité un tel recours. La validation intégrerait ainsi des éléments relevant d'une approche de type portfolio.
- Ce qui importe, c'est que les étudiants soient encouragés à développer des profils de compétence pluri-lingue incluant des capacités différenciées selon les langues et que les capacités ainsi mises en place soient – ne serait-ce que pour partie – perçues et mobilisées comme apportant un «plus» pour le travail dans la ou les discipline(s) de spécialisation.

Faut-il œuvrer à des normes européennes recommandant qu'un apprentissage validé de plus d'une langue étrangère à l'université conditionne l'obtention d'un diplôme dans quelle discipline que ce soit? On rappellera les recommandations européennes selon lesquelles, dans la durée de la scolarité obligatoire, tout jeune devrait apprendre (au moins) deux langues autres que sa langue première (confondue avec la langue majeure de scolarisation). Dans les faits, une majorité de jeunes est effectivement exposée – à tout le moins – à deux langues censées être apprises à l'école jusqu'à un certain niveau plus ou moins défini (souvent aujourd'hui en référence au «Cadre européen commun de référence pour les langues» du Conseil de l'Europe). Il semblerait normal que les universités reconnaissent cet acquis et s'attachent à en tirer parti et à le faire prospérer dans les formations qu'elles assurent ainsi que dans les dimensions internationales de leurs activités. Et il serait aussi de leur responsabilité à l'égard de la société d'encourager en outre l'apprentissage et la reconnaissance de langues autres que celles généralement choisies à l'école. Les centres de res-

sources en langues sont conçus comme à même de répondre à cette fonction, mais la demande reste généralement trop ponctuelle, faute peut-être d'une bonne articulation avec les disciplines et d'une offre adaptée, mais souvent aussi par manque de moyens.

Il se peut qu'il y ait beaucoup à attendre d'entreprises internationales de vaste envergure et de grande ambition comme le projet DYLAN, rassemblant – avec au demeurant le soutien de l'Union européenne – des équipes de chercheurs de différents pays autour de travaux centrés sur la pluralité des langues. Comme le rappelle Anne-Claude Berthoud, *«L'objectif essentiel du projet consiste à montrer sous quelles conditions la diversité linguistique qui prévaut en Europe constitue un atout plutôt qu'un obstacle»*. Ou, pour en revenir à notre point de départ, illustrer par la recherche et le recueil de données concrètes pourquoi et comment, *«given the right conditions»*, la pluralité apporte un «plus».

Dans le même sens, et toujours en écho aux premières lignes de la présente contribution où on rappelait qu'une des raisons majeures des blocages relatifs constatés dans les universités (souvent plus que dans des hautes écoles spécialisées) à l'encontre d'une pluralité des langues dans les formations tiendrait au coût en temps de cet usage de langues étrangères autres que l'anglais, il y a sans doute à y regarder aujourd'hui de plus près et à pointer, notamment dans les orientations des étudiants et celles des autorités universitaires, des évolutions qui relèvent d'une stratégie de la diversification et de la distinction, sur le mode *«English is not enough»*. L'investissement en temps sur des langues autres se justifie dès lors qu'il constitue une mise potentiellement «rentable» à moyen terme, soit pour le curriculum vitae de l'individu, soit pour l'image de l'institution. S'agissant d'établissements d'enseignement supérieur autonomes et parfois en concurrence ou en émulation les uns avec les autres, il est permis d'estimer que, dans leur diversité toujours contextualisée, ces dynamiques «à la base», surtout si elles sont confortées par des résultats de recherche, modifieront progressivement le paysage plus sûrement que des recommandations générales.

Note

- 1 Pour les développements (qui ne prétendent aucunement à l'originalité) que propose la présente contribution, j'ai fait le choix de ne pas ajouter de références bibliographiques. Il n'en manque pas dans ce même recueil. La citation finale, empruntée à Anne-Claude Berthoud, se trouve dans le n° 7-1 (2010) des Cahiers de l'Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères). L'article est accessible en ligne à l'adresse http://acedle.org/IMG/pdf/Berthoud_Cahiers-Acedle_7-1.pdf. Les informations sur le projet DYLAN peuvent être consultées sur http://www.dylan-project.org/Dylan_fr/home/home.php

Die Internationalisierung von Hochschulbildung und Forschung – sprachliche und kulturelle Implikationen aus europäischer Sicht

Wolfgang Mackiewicz

Grundlegende sprachliche Veränderungen im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts

Die Sprachenlandschaft Europas, die individuellen Sprachprofile der in Europa lebenden Menschen und der Sprachgebrauch in Europa haben sich im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts grundlegend verändert. Alle europäischen Staaten sind inzwischen mehrsprachige und multikulturelle Gesellschaften; in Europa insgesamt werden heute mehr als 400 Sprachen gesprochen. Viele Einwohner sind mehrsprachig, und zwar sogar in dem Masse, dass sie zwei oder gar drei Muttersprachen – wir sprechen heute von Erstsprachen – besitzen, und dass damit das ehemals revolutionär wirkende Sprachenbildungsziel der Europäischen Union: 1+>2, das heisst Muttersprache und mindestens zwei Fremdsprachen in vielen Fällen bereits überholt wirkt. Andererseits wird heute in Europa mehr Englisch gesprochen als je zuvor. Zwar zeichneten sich diese Entwicklungen in einzelnen europäischen Staaten bereits vor der Jahrtausendwende ab, aber erst im letzten Jahrzehnt haben sie eine gesamteuropäische Dimension gewonnen.

Die genannten Veränderungen haben ihren Grund in einer Reihe teilweise miteinander verknüpfter gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Entwicklungen in Europa und in der Welt insgesamt:

- die EU-Erweiterungen, die zunehmende europäische Integration und innereuropäische Mobilität;
- das Wiedererstarben der Regionen in Europa;
- die Migration nach Europa hinein;
- die Globalisierung;

- das Entstehen von Wirtschaftsregionen in anderen Teilen der Welt;
- die Internationalisierung öffentlicher Einrichtungen und von Wirtschaftsunternehmen;
- die rasanten Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie.

Hieraus resultiert eine nie zuvor existierende Spannung: Es werden in Europa mehr Sprachen gesprochen als je zuvor, und es wird in Europa mehr Englisch gesprochen als je zuvor. Dies ist der äussere sprachliche Rahmen, in dem Hochschulbildung und Forschung sich heute in Europa vollziehen.

Von der europäischen Studierenden- und Dozierendenmobilität zur Internationalisierung der Hochschulen

Einige der genannten Entwicklungen haben unmittelbare Auswirkungen auf die Hochschullehre und Forschung in Europa. Das wird zum Beispiel deutlich, wenn man die mit dem ERASMUS-Programm der Europäischen Gemeinschaft/Union ursprünglich intendierte Europäisierung des Hochschulwesens mit dem inzwischen erreichten Stand der Internationalisierung der Hochschulen vergleicht. Das 1987 eingeführte ERASMUS-Programm hatte die Förderung der innereuropäischen horizontalen Studierendenmobilität und der temporären Dozierendenmobilität zum Ziel. Abgesehen davon, dass es von Anfang an auch um einen akademischen Mehrwert ging – Studium und Lehre in anders angelegten Wissenschaftstraditionen –, hatte die Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz einen hohen Stellenwert. Besonders im Fall der Studierenden sollte der Auslandsstudienaufenthalt der Förderung der sprachlichen und kulturellen Kompetenz dienen. Allerdings waren hier schon frühzeitig gewisse Verwerfungen erkennbar: Die Mobilitätsflüsse waren zumeist unausgewogen, das heisst, die Studierenden entschieden sich primär für einen Aufenthalt an Hochschulen in Staaten mit «grossen» Sprachen. Universitäten in Staaten mit «kleinen» Sprachen gingen deshalb dazu über, Lehrveranstaltungen in englischer Sprache anzubieten.

Der Bologna-Prozess mit dem Ziel der Schaffung eines europäischen Hochschulraums schien zunächst darauf aus-

gerichtet, die horizontale Studierendenmobilität zu erleichtern. Tatsächlich aber öffnete er das Tor für eine andere Entwicklung, die mit den Begriffen «vertikale Mobilität» und «externe Dimension» beschrieben werden kann. In zunehmendem Masse entschieden sich (angehende) Studierende, ein vollständiges Studium in einem anderen europäischen Staat zu absolvieren. Darüber hinaus setzte eine Entwicklung ein, die zuvor vor allem in Grossbritannien zu beobachten war: Europäische Hochschulen waren bemüht, die besten oder auch die zahlungskräftigsten Studierenden aus allen Teilen der Welt anzuziehen. Eine grosse Zahl europäischer Universitäten befindet sich inzwischen in einem globalen Wettbewerb.

Internationalisierung der Forschung

In der Forschung hatte die Internationalisierung schon viel früher eingesetzt. Es fing an mit der Vormachtstellung der Vereinigten Staaten in den Naturwissenschaften nach dem Zweiten Weltkrieg. Sie fand in jüngerer Zeit ihre konsequente Fortsetzung in den bibliometrischen Indikatoren, in sogenannten *peer-reviewed journals*, *global rankings* und *open access*. Vereinfacht ausgedrückt könnte man sagen: Forschung hat inzwischen vielerorts nur insoweit Bedeutung, als ihre Ergebnisse in englischer Sprache veröffentlicht werden. Was am Anfang nur für die Naturwissenschaften galt, ist inzwischen auch weithin für die Geistes- und Sozialwissenschaften zur Regel geworden. Heute müssen auch Forscherinnen und Forscher in den Sozial- und Geisteswissenschaften auf Englisch publizieren und referieren. Das findet seine Entsprechung darin, dass sich heute eine grosse Zahl europäischer Universitäten in einem weltweiten Wettbewerb um leistungsstarke internationale Forscherinnen und Forscher befinden. Diese Tendenz wird durch nationale Förderprogramme wie die deutsche Exzellenzinitiative unterstützt.

Politische Grundlagen dieser Entwicklungen

Die Internationalisierung von Hochschullehre und Forschung muss auch im Zusammenhang gesehen werden mit den über-

greifenden Zielen der Europäischen Union, wie sie sich seit dem Lissabonner Treffen der Staats- und Regierungschefs (2000) herausgeschält haben. Die sogenannte Lissabonner Agenda begreift als Hauptherausforderungen für die EU die Globalisierung und das Aufkommen einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft. Pfeiler dieser Agenda sind die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft, bessere berufliche Chancen für die Bürgerinnen und Bürger und die Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts. In diesem Zusammenhang wird die gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung der Hochschulbildung und Forschung herausgestellt.

Erhöhte Bedeutung der Kommunikation wissenschaftlicher Ergebnisse

Es darf nicht verwundern, dass die Auffassung von der erhöhten gesellschaftlichen und politischen Bedeutung von Hochschullehre und Forschung das Bewusstsein geschärft hat für die Bedeutung der adäquaten Kommunikation von Forschungsergebnissen. In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf die *Dublin Descriptors*¹ des Bologna-Prozesses aufschlussreich, die für die Bachelor-, Master- und Ph.D.-Abschlüsse folgende Kommunikationsfähigkeiten vorsehen:

- BAs: can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences
- MAs: can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously
- PhDs: can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise

Die Frage ist natürlich, in welcher Sprache kommuniziert werden soll – in der Landes-/Regionalsprache oder auf Englisch oder in beiden oder weiteren Sprachen.

Erster Exkurs: Persönliche Erfahrungen im Zeitraum 1961 bis 2009

Im Jahr 1960 wurde ich Stipendiat der Studienstiftung des deutschen Volkes. Mein Vertrauensdozent war ein Chemie-Professor. In einer späten Abendstunde gestand er mir, dass er die Dissertationen vieler seiner Doktorandinnen/Doktoranden – allesamt deutsche Muttersprachler – selbst schreiben müsse, weil ihre Beherrschung der deutschen Sprache seiner Ansicht nach unzureichend war.

Ich selbst studierte unter anderem Englische Philologie. Gelegentlich hatten wir englischsprachige Dichterinnen/Dichter und Professorinnen/Professoren zu Gast. Unser Literaturprofessor war nicht in der Lage, die Gäste aus Grossbritannien oder den USA in freier Rede auf Englisch zu begrüßen.

In der mündlichen Prüfung meines ersten Staatsexamens für das höhere Lehramt stellte mir der Professor für historische Sprachwissenschaft die Frage: «How was Old English inflected by the French?»

Während meines Auslandsstudienaufenthalts an der Universität Leeds (1962/63) besuchte ich eine Vorlesung über Goethe, die der englische Germanistik-Professor auf Deutsch hielt.

Heute haben wir an der Freien Universität Berlin in den Geistes- und Sozialwissenschaften viele jüngere Professorinnen und Professoren, die ihre Forschungsergebnisse überzeugend mündlich und schriftlich auf Englisch präsentieren können.

Diese Beispiele belegen, dass

- vor fünfzig Jahren die Kommunikationsfähigkeit im akademischen Raum durchaus eine untergeordnete Rolle spielen konnte,
- in Europa in den Neueren fremdsprachlichen Philologien hinsichtlich der Unterrichtssprache unterschiedliche Traditionen anzutreffen waren (und wohl heute noch anzutreffen sind),
- inzwischen in der Bundesrepublik Deutschland eine Generation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern herangewachsen ist, für die es selbstverständlich ist, ihre Forschungsergebnisse auf Englisch zu kommunizieren und Lehrveranstaltungen in englischer Sprache durchzuführen.

Zweiter Exkurs: Sprachenpolitik und Sprachengebrauch in Brüssel

Im Jahr 2007 erfuhr der Politikbereich «Mehrsprachigkeit» in der Europäischen Union insofern eine sichtbare Aufwertung, als die EU-Kommission erstmals einen eigenen Kommissar für Mehrsprachigkeit erhielt. Damit wurde offiziell anerkannt, dass die Sprachenfrage einen transversalen Charakter hat und für eine grosse Zahl von Politikbereichen relevant ist. Bereits im Jahr davor hatte das Thema Mehrsprachigkeit durch die Einsetzung der Hochrangigen Gruppe «Mehrsprachigkeit» neuen Auftrieb erhalten. Andererseits wurde innerhalb der Generaldirektion für Bildung und Kultur das Referat für Mehrsprachenpolitik von der Bildung zur Kultur verschoben.

Der Aufwertung des Themas Mehrsprachigkeit steht der unaufhaltsame Aufstieg des Englischen gegenüber: In der Generaldirektion für Forschung läuft ohnehin alles auf Englisch. Auf grossen Konferenzen mit wissenschaftlichen Experten, bei denen in der Regel Dolmetscher für Deutsch, Englisch und Französisch zur Verfügung stehen, wird fast ausschliesslich Englisch gesprochen; lediglich Franzosen sprechen Französisch – und auch das nicht durchgehend. Auch hier ist ein Generationsunterschied feststellbar: Mitglieder der älteren Generation haben mitunter erhebliche Probleme, sich adäquat auf Englisch auszudrücken. Ausserhalb des Konferenzraums sind alle möglichen Sprachen zu hören – ein Beleg dafür, dass in bestimmten gesellschaftlichen Schichten die individuelle Mehrsprachigkeit inzwischen Realität geworden ist.

Insgesamt zeigt die Situation in Brüssel, dass die Sprachverwendung stark kontextabhängig ist. In Sachverständigen-sitzungen und Konferenzen nimmt der Gebrauch des Englischen weiter zu; im informellen Informationsaustausch zwischen Sprechern verschiedener Erstsprachen spielen andere europäische Sprachen weiterhin eine bedeutende Rolle.

Dritter Exkurs: «Deutsch ist das Problem»

In der Ausgabe vom 30. April 2009 veröffentlichte die deutsche Wochenzeitung «Die Zeit» ein Interview mit dem Präsidenten der Technischen Universität München, Wolfgang A. Herr-

mann, und der Vizepräsidentin Liqiu Meng.² Die TU München, die in der ersten Runde der Exzellenzinitiative erfolgreich war, verfolgt das Ziel, das MIT Bayerns zu werden. Nicht weniger als 25% der Studierenden in den grundständigen Studiengängen kommen aus dem Ausland. Mehr als 800 Studierende kommen aus China. In dem Interview vertraten Herrmann und Meng die Auffassung, dass die Unterrichtssprache Deutsch das Haupthindernis bei der Internationalisierung darstellt. Die deutschen Studierenden müssten Englisch als Unterrichtssprache akzeptieren, sie könnten ihre Prüfungen indessen weiterhin auf Deutsch ablegen.

Studiengänge in englischer Sprache

In Europa werden in der Tat immer mehr Studiengänge und Studien in englischer Sprache angeboten – vorrangig, aber keineswegs ausschliesslich auf Master- und Doktorandenniveau. Dabei ist ein Nord-Süd-Gefälle zu beobachten, das zweifellos mit der unterschiedlichen Qualität des schulischen Englischunterrichts zusammenhängt. Unterschiede hinsichtlich der Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache resultieren ferner aus dem Status der jeweiligen Nationalsprache als Kultur- und Wissenschaftssprache und dem Grad der Internationalisierung der verschiedenen Disziplinen und Unterdisziplinen.

Dabei werden nur allzu häufig die sprachlichen Anforderungen unterschätzt. Eine Universität in einem nicht englischsprachigen Land, die Studiengänge und Studien ganz oder teilweise auf Englisch anbietet, muss sicherstellen, dass die nationalen, europäischen und internationalen Studierenden und Dozierenden die englische Sprache in Wort und Schrift beherrschen. Gefordert ist nicht weniger als *full literacy in English*. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Englische eine der schwierigeren europäischen Sprachen ist, wegen seiner relativ einfachen Formalgrammatik jedoch dazu verleitet, die Lexik der Erstsprache gleichsam ins Englische hineinzukippen, weshalb es inzwischen diverse, durch andere Sprachen geprägte Varianten des Englischen gibt, die die Funktion des Englischen als internationales Kommunikationsmittel beeinträchtigen.

Die Verwendung des Englischen als Unterrichtssprache gibt indessen noch zu weiteren Überlegungen Anlass.

- Der Wissenstransfer kann sich nicht ausschliesslich auf internationaler Ebene vollziehen, er muss auch auf nationaler und regionaler Ebene sichergestellt sein – etwa im Rahmen des Schulunterrichts, in der Berichterstattung in den Medien und in der Kommunikation mit ausseruniversitären Zielgruppen. Daraus ergeben sich hohe sprachliche Anforderungen an die nationalen Studierenden: Sie müssen sowohl in der National-/Regionalsprache und in Englisch voll alphabetisiert sein.
- Die Gewinnung und Weitergabe von Wissen in anderen Sprachen als Englisch hat auch eine wichtige gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung, da nur so die volle Lebensfähigkeit der Sprachen – ein charakteristisches Merkmal Europas – gewahrt werden kann.
- Auch die europäischen und internationalen Studierenden in englischsprachigen Studiengängen und Studien benötigen Kenntnisse in der Landes- oder Regionalsprache: zum Verständnis von älteren in dieser Sprache abgefassten geistes- oder sozialwissenschaftlichen Texten sowie für
- die Integration in Hochschule und Gesellschaft und in vielen Fällen für die Vorbereitung auf akademische und berufliche Karrieren im Gastland.

In dieser Hinsicht – und das wird häufig übersehen – besteht ein fundamentaler Unterschied zwischen den meisten europäischen Hochschulen und Hochschulen in den USA, Australien usw. Unsere Hochschulen haben keine englischsprachige Umgebung. Die Universitätsverwaltung, die Dienste für internationale Studierende, die Akademische Selbstverwaltung – in der überwiegenden Zahl der Fälle funktionieren sie in der Landes- oder Regionalsprache, weshalb internationale Studierende und Dozierende – auch wenn sie in Lehre und Forschung auf Englisch kommunizieren – sprachliche Unterstützung benötigen.

Und noch etwas. Die Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache darf nicht über die in international zusammengesetzten Seminaren und Arbeitsgruppen bestehenden interkulturellen Unterschiede hinwegtäuschen, im Besonderen auch nicht über die verschiedenartigen Lern- und Unterrichtsstile.³

Die Internationalisierung anderer Institutionen und Organisationen

Die Internationalisierung macht nicht vor den Toren der Universitäten halt. Eine im Rahmen des «Thematic Network Project in the Area of Languages III» (2003–2006) europaweit durchgeführte Befragung ergab, dass für einen grossen Teil der Absolventen der globale Arbeitsmarkt Realität geworden ist⁴ – sei es, dass sie in einem anderen europäischen oder einem ausser-europäischen Land Beschäftigung gefunden haben, sei es, dass sie für internationale Organisationen arbeiten, sei es, dass ihr im Inland ansässiger Arbeitgeber internationale Beziehungen unterhält. Mit anderen Worten, die Internationalisierung hat weite Bereiche von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik erfasst. Hierfür benötigen die Absolventen anwendungsbezogene Kenntnisse weiterer Sprachen, einschliesslich nicht-europäischer Sprachen. Sie brauchen sie auch bereits in einer internationalen Universität – zum besseren wechselseitigen Verständnis untereinander. Und sie brauchen die Bereitschaft und Fähigkeit, vorhandene Sprachkenntnisse entsprechend neuen Anforderungen zu erweitern bzw. weitere Sprachen zu lernen.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Internationalisierung von Lehre, Studium und Forschung darf nicht als rein quantitatives Phänomen verstanden werden; sie kann nur dann Erfolg haben, wenn sie durch qualitätssichernde Massnahmen gestützt wird, und dazu gehört eine kohärente Strategie für die sprachliche und interkulturelle Absicherung der institutionellen Internationalisierungspolitik.

- Die nationalen und internationalen Studierenden, Dozierenden und Forscherinnen und Forscher müssen hinsichtlich der Verwendung von Englisch als Wissenschaftssprache unterstützt werden, und zwar unter anderem durch eine klare Definition der erforderlichen Standards, durch objektive Verfahren zur Überprüfung der Standards, durch englischsprachige Module in möglichst allen Bachelorstudiengängen

und durch Wahlmodule zur Vorbereitung und Präsentation mündlicher Vorträge und zur Abfassung von schriftlichen Arbeiten und Berichten auf Englisch.

- Wenn immer möglich, sollte der Einrichtung bilingualer Studiengänge der Vorzug vor rein englischsprachigen Studiengängen gegeben werden, wobei die Studierenden durchaus unterschiedliche Kompetenzniveaus in den beiden Unterrichtssprachen haben können.
- Europäische oder internationale Studiengänge und Promotionsprogramme sollten soweit irgend möglich zwei- oder mehrsprachig angelegt sein.
- Die Universitäten müssen ein flexibles Angebot für das Erlernen der Sprache des Landes oder der Region entwickeln und bereitstellen: intensive Vorstudienkurse und kreditierte Module für Studierende und Doktorandinnen und Doktoranden, die Ermöglichung von Sprachentandems und Sprachentrios und Massnahmen zur Unterstützung eigenständigen Lernens, etwa durch eine Lernberatung.
- Die Universitäten sollten kreditierte Wahlmodule zum Erlernen beziehungsweise Weiterlernen europäischer und nichteuropäischer Sprachen anbieten.
- Darüber hinaus müssen Massnahmen zur Englischausbildung des Verwaltungspersonals und gegebenenfalls auch der Dozierenden und für das interkulturelle Training des nationalen und internationalen akademischen Personals ergriffen werden. Schliesslich muss für eine sprachliche Unterstützung derjenigen Studierenden und Dozierenden gesorgt werden, die Funktionen in der akademischen Selbstverwaltung übernehmen wollen.

Aus all dem ergeben sich zwei übergreifende Schlussfolgerungen:

1. Es geht bei Lehre und Forschung im Zeitalter der Internationalisierung nicht um die alternative Regional-/Nationalsprache oder Englisch, sondern es geht – auch sprachlich gesehen – um die Balance von nationaler/europäischer Verantwortung und Interna-

tionalisierung. Dies schliesst die Förderung der Mehrsprachigkeit ein.

2. Bei der Internationalisierung darf nichts dem Zufall überlassen werden. Andernfalls drohen die Gefahren des Qualitätsverlusts und des Populismus. Für beides gibt es bereits hinreichend Anhaltspunkte.

Anmerkungen

- 1 Die *Dublin Descriptors* wurden im Jahr 2004 im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelt; sie beschreiben transversale Kompetenzen, die Absolventen der verschiedenen Studiencyklen besitzen sollen. Die *Descriptors* sind an vielen Stellen veröffentlicht und in zahlreiche Sprachen übersetzt worden. Die Übersetzungen geben nicht immer die Bedeutung des englischsprachigen Originals wieder, weshalb hierfür diese Zitate gewählt werden. Der Originaltext kann von folgender URL heruntergeladen werden: <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>
- 2 Das Interview kann von «Zeit Online» abgerufen werden: <http://www.zeit.de/19/C-China>
- 3 Der Conseil Européen pour les Langues/European Language Council (CEL/ELC) hat eine sogenannte Special Interest Group zum Thema «The multilingual and multicultural classroom» eingesetzt. Einzelheiten sind der Homepage des CEL/ELC zu entnehmen: <http://www.celelc.org>
- 4 Die relevanten Berichte des 2. Unterprojekts können von der CEL/ELC-Website heruntergeladen werden.

Mehrsprachigkeit und universitäre Lehre und Forschung

Walter Haas

Man hat mir ein Thema zur Bearbeitung übertragen, für das mir die Kompetenz weitgehend fehlt. Wer unter diesen Umständen die Unverschämtheit aufbringt, einen Vortrag trotzdem zu akzeptieren, dem hilft manchmal ein Sprung in die Theorie. Aber auch das ist mir verbaut, denn die Probleme der universitären Mehrsprachigkeit liegen in der Praxis, nicht in der Theorie. Die Theorie steht heute ganz eindeutig auf der Seite der Mehrsprachigkeit. Unsere Präsidentin Anne-Claude Berthoud hat es folgendermassen formuliert:

On fera l'hypothèse que la confrontation de différents mode de conceptualisation et d'interaction liés à la diversité des langues contribuent à la construction et au transfert des connaissances (impact cognitif) et interviennent dans le contrôle de l'interaction, la résolution de problèmes et la prise de décision (impact stratégique), et que le recours à un répertoire plurilingue permet de rendre plus explicites ces processus de traitement des savoirs.¹

Vielleicht trifft diese Hypothese sogar zu. Zu bedenken ist allerdings die Meinung Benjamin Lee Whorfs, der die gängigen europäischen Sprachen etwas geringschätzig als *Standard Average European* (SAE) zusammengefasst hat, weil sie in ihren Konzeptualisierungen so identisch seien, dass man sie getrost als eine einzige Sprache behandeln könne.² Das wäre kein Argument für einen besonderen kognitiven Nutzen der Mehrsprachigkeit innerhalb der SAE-Sprachen. Selbst wenn man kein hartgesottener Whorfianer ist, erstaunt es doch, dass Inuit oder Navaho, aber auch Finnisch, Ungarisch und Türkisch, von denen wir kognitiv mehr profitieren könnten, in unsern Mehrsprachigkeitsdiskussionen kaum je eine Rolle spielen.

Wir könnten natürlich auch etwas bodenständiger utilitaristisch argumentieren, etwa so, wie die juristische Fakultät der Universität Freiburg/Fribourg:

Wer als Juristin oder Jurist in der Schweiz arbeitet, ist auf gute Kenntnisse sowohl der deutschen als auch der französischen Sprache angewiesen. Deshalb bietet die Rechtswissenschaftliche Fakultät ihren Studierenden die Möglichkeit, gewisse Kurse auf Französisch zu belegen und auf diesem Weg einen Bachelor of Law mit dem Zusatz «Zweisprachig» zu erwerben.³

Doch Sprachen als Mittel zur Verbesserung der Berufschancen sind eigentlich ebenfalls kein Problem. Die wirklichen Probleme beginnen dort, wo wir (wie die Theoretiker) daran glauben, dass Mehrsprachigkeit ein Wert sei, wo wir aber (anders als die Juristen) diesen Wert nicht benennen können.

Ich tauche deshalb ab in die Niederungen der krudesten Praxis. Wir hatten an unserer Universität vor Kurzem einmal die Idee, einen Masterstudiengang in Dialektologie aufzubauen, und zwar so, dass daran alle vier Schweizer Nationalsprachen hätten beteiligt werden sollen. Wir waren überzeugt, dass die unterschiedlich gearteten soziolinguistischen Situationen der vier Landessprachen zu einer facettenreicheren Ausbildung hätten beitragen können, und dass die Studierenden von der «naturegebenen» Mehrsprachigkeit eines solchen Studiengangs hätten profitieren können.

Unsere Pläne zerschlugen sich an den Gegebenheiten des praktischen Lebens. Dazu gehört etwa die Tatsache, dass manche Studierenden der frankoprovenzalischen Mundarten aus dem Aosta-Tal kommen und folglich zwar Italienisch, Französisch und Frankoprovenzalisch mitbringen, aber der deutsche Teil der Ausbildung wäre ihnen unzugänglich gewesen. Umgekehrt hätte das Italienische die Studierenden aus der Deutschschweiz und der Romandie vor Probleme gestellt. Im Falle des Rätoromanischen hätte man den Dozenten vielleicht dazu überreden können, ausnahmsweise auf Deutsch oder auf Französisch zu lehren. Damit hätte man allerdings die Nicht-Rätoromanen um die kognitiven Segnungen der Mehrsprachigkeit und die Rätoromanen um die rätoromanische Wissenschaftssprache gebracht.

Dabei ging es bloss um die schweizerischen Sprachen, keine Rede von Eskimo. Aber selbst die Amtssprachen müssen gelernt werden, eine Tatsache, die von schweizerischen Institu-

tionen konsequent verdrängt wird: Mehrsprachigkeit wird nach der obligatorischen Volksschule vorausgesetzt.⁴ Es ist bezeichnend, dass die pragmatischen Freiburger Juristen diesen Fehler nicht mitmachen, sie bieten für jene Studierenden, die einen zweisprachigen Abschluss anstreben, spezielle Sprachkurse an. Das ist ein Zeichen, dass sie ihre zweisprachige Ausbildung ernst nehmen, aber es ist auch ein Zeichen dafür, dass die zweisprachige Ausbildung zusätzliche Anforderungen stellt, die dann auch durch zusätzliche Nennungen im Diplom und durch die Hoffnung auf zusätzliche Chancen belohnt werden.

Uns aber schwebte eine weder inszenierte noch besonders zertifizierte Mehrsprachigkeit vor, sondern Mehrsprachigkeit als selbstverständliche Ingredienz der sprachwissenschaftlichen Bildung. Realistischerweise aber hätten wir wie die Juristen Kurse für fachspezifische Kenntnisse der Landessprachen anbieten müssen. Das aber liess sich mit unsern Budgets, den vorgeschriebenen Stundenzahlen und den vorgesehenen ECTS-Punkten in BA- und MA-Studiengängen nicht in Einklang bringen. Sprachkurse hätten höchstens als *soft skills* angerechnet werden können, und dazu wäre der Aufwand den meisten Studierenden zu gross vorgekommen – eventueller ideeller Nutzen hin oder her. Ökonomische Vorteile konnten wir, anders als die Juristen, kaum versprechen. Und natürlich ist ein Studiengang, der Fähigkeiten in vier Sprachen voraussetzt, nicht besonders kompetitiv – und auch das müssen die Universitäten heutzutage sein.

Ich halte unsere Idee nach wie vor für ganz toll. Aber wir sind zu hoch und zu naiv eingestiegen. Dabei hatte ich bereits Erfahrungen mit zweisprachig geführten Seminarien über Soziolinguistik, Kreolistik und Freiburger Sprach- und Literaturgeschichte gemacht. Das waren gelungene Veranstaltungen gewesen. Sogar ein gewisser Fortschritt in der Mehrsprachigkeit des Publikums liess sich erkennen: Beim dritten Mal nämlich hiessen immer weniger welsche Teilnehmerinnen Rüfenacht oder Zwahlen, immer weniger bedurfte es also der Erinnerung an einen Deutschschweizer Grossvater, um sich als Romande auf eine derart riskante Veranstaltung einzulassen.

Dennoch muss ich zugeben: Zwar hatten diese zweisprachigen Veranstaltungen meinem exzentrischen Geschmack entsprochen, aber sie waren doch ein eher zufälliges Gebastel aus vor-bolognesischen Zeiten gewesen. Gerade solche Veran-

staltungen aber müssten über seriöse Curriculumplanung ihren festen Platz in den Studiengängen finden, wenn sie die Wirkungen ausüben sollen, welche die Theorie ihnen zuzuschreiben geneigt ist. Und das ist nicht gratis zu haben: Nur schon ein Seminar durch zwei Dozierende führen zu lassen, ist ein Luxus.

Ich erzähle das nicht, um in Erinnerungen zu schwelgen. Es geht mir um die bodennahen praktischen Probleme, mit denen die Mehrsprachigkeit in Forschung und Lehre sich konfrontiert sieht.

Um praktikabel zu bleiben, dürfte es sich empfehlen, nicht gerade mit vier Sprachen auftrumpfen zu wollen. Aber welche Sprachen sollen denn einbezogen werden?

Mehrsprachigkeit an sich gibt es ja leider nicht, es gibt nur Mehrsprachigkeit in bestimmten Sprachen, in einer bestimmten Lebenswelt. Auch wenn Inuit kognitiv optimaler wäre – in einem Land wie der Schweiz, wo uns vier indigene Sprachen zur Verfügung stehen und eine ganze Menge von Migrantensprachen, liegt es nahe, die naheliegenden Sprachen in den Kreis aufzunehmen – sagen wir Französisch und Deutsch, den Einbezug des Italienischen beharrlich anzustreben und den des Albanischen nicht zum Voraus auszuschliessen.

Rechtfertigen möchte ich die Mehrsprachigkeit in Wissenschaft und Forschung durch zwei einfache Sätze, die mehr mit sozialer Vernunft als mit Kognition zu tun haben:

1. Menschen sollen in einer Sprache Wissenschaft betreiben können, die ihrer Erstsprache nahe steht;⁵
2. In einem gegebenen gesellschaftlichen Rahmen, in einer bestimmten Lebenswelt, müssen Wissenschaftler unterschiedlicher Sprache direkt miteinander kommunizieren können.

Der erste Grundsatz beruht darauf, dass die Erstsprache mit dem Denken auf andere Weise verbunden ist als später gelernte Sprachen und dass auch wissenschaftliches Denken letztlich nicht hinter die Umgangssprache zurückgehen kann. Es ist nicht nur eine Frage der Gerechtigkeit, ob allen Menschen das Recht zugebilligt wird, in einer Sprache Wissenschaft zu treiben, die ihnen nahe steht und die sie nicht von

Grund auf neu erlernen müssen. Es ist auch eine Frage der Effizienz.

Und darüber hinaus ist es eine Frage der Sprache selber. Vor mehr als 250 Jahren schrieb Leibniz, dass «eine jede Sprache, sie sei so arm als sie wolle»⁶, alles ausdrücken könne, und er meinte das nicht als Kulturrelativist, sondern als Erfinder des Dualsystems der Zahlen, das mit zwei Ziffern alles ausdrückt, wofür das Dezimalsystem zehn benötigt. «Allein», sagte Leibniz weiter, «obschon alles endlich durch Umschweife und Beschreibung bedeutet werden kann, so verliert sich doch bei solcher Weitschweifigkeit alle Lust, aller Nachdruck in dem, der redet, und in dem, der hört.»⁷ Deshalb müsse eine Sprache für den prägnanten Ausdruck aller Gedanken erst *fähig* gemacht werden. Leibniz dachte dabei ans Deutsche, das seiner Ansicht nach noch nicht so weit war, und er fuhr selber fort, Französisch zu schreiben.

Wenn man heute auf Deutsch Wissenschaft betreiben kann, dann verdanken wir das jenen Wissenschaftlern, die nicht auf andere Sprachen ausgewichen sind, sondern das Deutsche zum prägnanten Ausdruck aller Gedanken gezwungen haben – ein Vorgang, der von der Soziolinguistik als «Ausbau» bezeichnet wird. Der Ausbau der Sprachen ist das Resultat zahlloser Sprachhandlungen vieler Einzelner, und damit hängt er aufs engste vom Recht der vielen ab, in einer nahen Sprache Wissenschaft betreiben zu dürfen und damit gleichzeitig zum Ausbau dieser Sprache beizutragen. Ausbau ihrer Sprache ist für das Funktionieren aller Gesellschaften wichtig, auch für diejenigen ihrer Mitglieder, die keine Wissenschaftler sind.

Vom Ausbau einer Sprache hängt zum Beispiel ja auch ihr Ansehen ab, und das Ansehen ist für den Gebrauch einer Sprache von Bedeutung. Ein Zeichen für das Ansehen des Deutschen könnte es sein, dass der soziolinguistische Terminus *Ausbau*, der vom deutschen Linguisten Heinz Kloss geprägt worden ist, von der anglophonen Soziolinguistik aufgenommen wurde.⁸ Aber er ist einer der wenigen deutschen Termini, denen das geschehen ist. Mit dem Ansehen des Deutschen ist es vermutlich doch nicht (mehr) so weit her.

Der zweite Grundsatz besagt: Wissenschaftler müssten direkt miteinander kommunizieren können. Sie sollten keine Übersetzungen nötig haben, und sie sollten sich selber nicht übersetzen müssen. Sie sollten zunächst der ganz gewöhnlichen

Effizienz zuliebe direkt miteinander kommunizieren können. Verständigung zwischen Verschiedensprachigen ist erstaunlich effizient, wenn sie im gemeinsamen Bemühen um die Lösung einer gemeinsamen Aufgabe stattfindet, und sie trägt erst noch zur besseren Qualität der Resultate bei.

Im Nationalen Forschungsprogramm 56, das sich mit der Sprachenvielfalt und der Sprachkompetenz in der Schweiz beschäftigt, ist mehrfach auf diese Tatsache hingewiesen worden, aber paradoxerweise gibt es im gleichen NFP wenige Projekte, die von Forschenden verschiedener Sprachen betreut würden.⁹ Das liegt kaum je an der Thematik. Der Gedanke, dass Forschende verschiedener Sprachen zusammenarbeiten könnten, scheint nach wie vor exotisch zu sein, und dies auch in der mehrsprachigen Schweiz und besonders in den sprachlichen Fächern.

Irgendetwas haben gerade wir Schweizer Philologen grundlegend falsch gemacht.

Spätestens hier wird man fragen, ob wir den kognitiven Ertrag der Mehrsprachigkeit nicht auch über eine *lingua franca* in die Scheuer fahren könnten: Wenn wir nun alle neben unserer Muttersprache noch *Englisch* lernten – dann erwürben wir doch die Vorteile der mehrsprachigen Wissensproduktion und der leichteren Kommunikation in *einem* Multipack, und wir könnten die Mühen des Sprachenlernens entscheidend reduzieren.¹⁰

Eines ist klar: Englisch müssen wir alle können, so wie man vor dreihundert Jahren Französisch und vor fünfhundert Jahren Lateinisch können musste und in hundert Jahren vielleicht Chinesisch wird können müssen. Im Jahr der Entdeckung Amerikas kam der spanische Grammatiker Antonio de Nebrija zum «sicheren Schluss», wie er es nannte,

«que siempre la lengua fue compañera del imperio: y de tal manera lo siguió, que junta mente començaron. crecieron. y florecieron. y después junta fue la caída de entrambos.»¹¹

Nebrija hatte sicher recht damit, dass Ansehen und Geltung einer Sprache mit weltlicher Macht zu tun haben. Das mag nicht gerecht sein. Aber Nebrija wies ja auch schon darauf hin,

dass mit dem Zerfall der Macht auch die Geltung ihrer Sprache vergehe. Dies wiederum kann man als gerecht verstehen.

Aber praktisch ist es nicht.

In der Praxis nämlich führt die anerkannte Existenz einer dominierenden Sprache zu gerechteren Verhältnissen. Denn wenn wir für *unsere* Sprachen die Geltung als Wissenschaftssprachen in Anspruch nehmen, dann impliziert das die Verpflichtung, dieses Recht auch *andern* Sprachen zu gewähren.

Ich unterschreibe den Satz – und dennoch war ich überaus froh, dass ein führender indonesischer Linguist mir die Probleme des indonesischen Sprachausbaus auf Englisch nahegebracht hat und nicht in der Sprache, an deren Ausbau er sein ganzes Leben gesetzt hatte. Ohne *lingua franca* wären wir beide auf unseren Ausbausprachen gesessen, ohne uns verstehen zu können. Welcher von uns hätte gerechterweise die Sprache des andern lernen müssen? So aber haben wir beide einen Schritt aufeinander zu tun müssen, und wir haben das dank der *lingua franca* auch gekonnt.

In einer unvollkommenen Welt wie der unsern ist das Problem nicht die *lingua franca*, auf die wir nicht verzichten können, das Problem ist der Gebrauch, den man von ihr macht.

Die *lingua franca* ist ein Ausweg, nicht der Königsweg. Sie hat die Aufgabe, die Kommunikation sicherzustellen, wo die Sprachen der gesellschaftlichen Lebenswelt nicht ausreichen. Innerhalb dieses Rahmens ist der Gebrauch der *lingua franca* kommunikativ unnötig und wird zwangsläufig metaphorisch¹² verstanden, das heisst als Sprachgebrauch, der etwas *Zusätzliches* aussagen will: X spricht dann nicht bloss deswegen Englisch zu mir, um mir etwas Inhaltliches mitzuteilen, sondern um mir darüber hinaus zu zeigen, dass er die im Moment mächtige Sprache kann und damit einen Platz an der Spitze der Entwicklung beansprucht, vermutlich einen höhern als ich.

Vielleicht sind derartige Interpretationen in vielen Fällen abwegig. Die Interpretation eines Sprachgebrauchs als metaphorisch kann jedoch die auf den ersten Blick verwunderliche Tatsache erklären, warum manche an sich vernünftige Menschen auf unerwartet heftige Weise auf *jeden* Gebrauch des Englischen reagieren. Nicht nur auf den unnötigen und deshalb unangebrachten.

Unnötig und unangebracht und zudem ein Schildbürgerstreich ist es, die *lingua franca* innerhalb unserer Lebenswelt zu bemühen, wo wir uns in den Muttersprachen verständigen könnten und müssten. Wir schädigen damit auf lange Frist den Ausbau unserer Sprachen in jenen engen Bereichen, für die wir die Verantwortung tragen. Denn die Gesellschaftskreise ausserhalb der Wissenschaft werden den Gebrauch der Muttersprachen noch lange nicht aufgeben wollen und können.

Wenn ich Verlautbarungen unseres Nationalfonds studiere, fällt mir als Germanisten der mittelalterliche Meier Helmbrecht ein, der nach der Rückkehr von einem kurzen Auslandsaufenthalt seine Eltern nicht mehr verstehen wollte: *Ey waz snacket ir geburekin?* antwortete er in nicht ganz korrektem Flämisch auf das Bairisch seines Vaters¹³ – genau so, wie der Nationalfonds uns darüber belehrt, es gelte nun das «Money Follows Cooperation Line-Verfahren».¹⁴ Sicher, der Nationalfonds sagt es im Zusammenhang mit einem internationalen Projekt – beteiligt sind allerdings die Schweiz, Deutschland und Österreich. *Ey waz snacket ir geburekin ...*

Mehrsprachigkeit in universitärer Lehre und Forschung ist ein notwendiges Ziel der Entwicklung. Die praktischen Schwierigkeiten greifen tiefer, als manche erwarten, weil mehrsprachiges Handeln kaum mehr Tradition besitzt und weil die Durchregulierung aller Verhältnisse die Freiheit der Sprechenden einschränkt – und auch ihre Sprechlust. Gelebte Mehrsprachigkeit zielt auf Verständigung, und nicht auf Prinzipien und Reglemente.

Die Forschenden können ihre Verantwortung für den Ausbau ihrer Sprachen nicht delegieren. Wer jedoch den Ausbau *seiner* Sprache vertritt, muss auch den *andern* Sprachen ihr Recht auf Ausbau zugestehen. Das bedeutet, dass Wissenschaft nicht nur aus kognitiven, sondern vor allem aus gesellschaftlichen Gründen mehrsprachig sein *muss*. Und in diesen Fächer der Mehrsprachigkeit gehört auch die *lingua franca*.

Die Wege dazu sind für unsere territorial-prinzipiell geprägten Universitäten erst noch zu finden. Die Flucht in eine neue Einsprachigkeit in der *lingua franca* jedoch führt direkt in einen neuen Sprachabsolutismus.

Dass wir Philologen den Sprachnationalismus etwas zu lange mitgetragen haben, das war es wahrscheinlich, was *wir* falsch gemacht haben

Anmerkungen

- 1 Berthoud, Anne-Claude (2009), «Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs», in: *Bulletin SAGW* 3, S. 42–43, hier S. 42.
- 2 «Da sich das Englische, Französische und Deutsche und die anderen europäischen Sprachen [...] in bezug auf die verglichenen Züge kaum unterscheiden, habe ich sie zu einer Gruppe zusammengefasst, die ich kurz mit SAE für ‚Standard Average European‘ [...] bezeichne.» Whorf, Benjamin Lee (1963), *Sprache – Denken – Wirklichkeit*. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, hrsg. und übersetzt von Peter Krausser, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 78. – Zur Gesamtproblematik: Werlen, Iwar (2002), *Sprachliche Relativität. Eine problemorientierte Einführung*, Tübingen, Basel: Francke, besonders S. 222–224.
- 3 Homepage der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Freiburg, <http://www.unifr.ch/droit/de/studies/bachelor/mentions.php>
- 4 Auf diesen Sachverhalt weisen z.B. (unabhängig voneinander) mehrere Projekte des Nationalen Forschungsprogramms NFP 56 «Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz» hin. S. noch Anm. 9.
- 5 Ich formuliere das so umständlich, weil ich durchaus der Meinung bin, dass Deutschschweizer z.B. auch auf Standarddeutsch Wissenschaft betreiben können. Auch in den Mehrsprachigkeitsdiskussionen besteht ja, wenn man sehr pingelig argumentiert, das Problem, welche Idiome denn als «Sprachen» gelten und somit unter die mehreren Sprachen fallen sollen...
- 6 Leibniz, Gottfried Wilhelm (1717 [1983]), *Unvorgreifliche Gedanken, betreffend die Ausübung und Verbesserung der deutschen Sprache*, hrsg. von Uwe Pörksen, Stuttgart: Reclam 1983, S. 27. Die Schrift ist kurz vor 1700 entstanden und zu Leibnizens Lebzeiten nicht gedruckt worden.
- 7 Leibniz (1717 [1983]), S. 27 f.
- 8 Kloss, Heinz (1952), *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen von 1800 bis 1950*, München: Pohl. – 2. erweiterte Auflage unter dem Titel: *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*, Düsseldorf: Schwann 1978, hier v.a. S. 23 ff. Vgl. über Heinz Kloss (1904–1987) und seine Konzepte: Goebel, Hans, «Quelques remarques relatives aux concepts *Abstand* et *Ausbau* de Heinz Kloss» (1989), in: Ammon, Ulrich (Hrsg.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin, New York: de Gruyter, S. 278–290.
- 9 Der Schlussbericht des NFP 56 mit der Beschreibung aller Projekte und der daraus hervorgegangenen Veröffentlichungen wird Ende 2010 erscheinen.
- 10 Vgl. Murray, Heather, Wegmüller, Ursula und Ali Khan, Fayaz (2001), Englisch in der Schweiz. Forschungsbericht, Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. Watts, Richard J., Murray, Heather (Hrsg.) (2001), *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*, Zürich: vdf-Hochschulverlag.
- 11 Nebrija, Antonio de, *Gramática de la lengua castellana* (1492), prólogo. Zitiert nach dem vollständigen Text auf der Homepage der Asociación cultural Antonio de Nebrija: <http://www.antoniodenebrija.org/prologo.html>

- 12 Fishman, Joshua: *Soziologie der Sprache*, München: Hueber 1975, S. 48 f. Vgl. ferner: Bell, Allan (1983), «Language style as audience design», in: *Language in Society* 14, S. 145–204, hier besonders 182 f.
- 13 Wernher der Gartenaere, Helmbrecht, hrsg. von Friedrich Panzer und Kurt Ruh, 10. Aufl. besorgt von Hans-Joachim Ziegler, Tübingen: Niemeyer 1993, Vers 764.
- 14 Am 25.1.2010 gab es für *money follows* 151 Belege auf der Homepage des SNF. Ich weiss natürlich, dass es sich um eine Art Fachausdruck handelt, aber man könnte der Meinung sein, dass es vernünftiger wäre, fremdsprachige Syntagmen von einer gewissen Länge durch praktischere eigensprachliche Konstruktionen auszudrücken. Zudem geht es hier nicht um wissenschaftliche Sprache, sondern um Verwaltungstexte, die noch stärker dem Verdacht ausgesetzt sind, es gehe ihnen darum, den Verwalteten zu imponieren. Über die Kooperation mit den deutschsprachigen Ländern: http://www.snf.ch/D/international_alt/dach/Seiten/moneyfollowscooperation.aspx

Les auteurs

Zu den Autorinnen und Autoren

Anne-Claude Berthoud

Anne-Claude Berthoud est professeure ordinaire de linguistique à l'Université de Lausanne. Ses champs d'enseignement et de recherche sont la linguistique de l'interaction, la linguistique de l'acquisition, le plurilinguisme et la politique linguistique. Elle dirige actuellement le projet européen DYLAN «Dynamiques langagières et gestion de la diversité» (6^e Programme-cadre européen). Elle est présidente de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, vice-présidente du Conseil de Fondation du Fonds National Suisse et vice-présidente du Conseil Européen pour les Langues.

Daniel Coste

Professeur émérite à l'E.N.S. Lettres et sciences humaines (Lyon), directeur de recherches à l'Université Paris 3. Ancien responsable de l'équipe de recherche «Plurilinguisme et apprentissages». A été professeur de linguistique appliquée et directeur de l'Ecole de langue et de civilisation françaises à l'Université de Genève. Actuellement associé aux travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Johannes Fehr

Johannes Fehr, geb. 1957 in Zürich; Studium der Germanistik, Romanistik und Psychologie in Zürich und Paris; Titularprofessor für Sprachtheorie an der Universität Zürich; Stellvertretender Direktor des Collegium Helveticum von Universität und ETH Zürich; seit 2005 Leiter des neu gegründeten Ludwik Fleck Zentrums am Collegium Helveticum; untersucht philologisch und experimentell Formen der Wissenschaftskommunikation.

Publikationen (u.a.): «Saussure entre linguistique et sémiologie», Paris 2000; (als Mitherausgeber): «Dynamic Structure.

Language as an Open System», Prag 2007; «Gefühle zeigen. Manifestationsformen emotionaler Prozesse», Zürich 2009; «Penser avec Fleck – Investigating a life studying life sciences», Zürich 2009.

Walter Haas

* 1942 (Luzern). Primarlehrer. Studium der Germanistik, Sprachwissenschaft, Volkskunde und Geschichte in Zürich, Freiburg/Schweiz und Princeton. 1971 Doktorat, 1978 Habilitation. Mitarbeiter am Zentralen Sprachdienst der Bundeskanzlei und am Sprachatlas der deutschen Schweiz, Lehraufträge an verschiedenen Universitäten. 1983 Prof. für Germanische Philologie an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Sprachatlas. Ab 1986 Prof. für Germanistische Linguistik an der Universität Freiburg/Schweiz, ab 31. Juli 2009 emeritiert.

Georges Lüdi

Georges Lüdi est professeur ordinaire de linguistique française, ancien doyen de la Faculté des lettres et actuellement directeur du Département des sciences du langage de l'Université de Bâle. Ses intérêts scientifiques couvrent les domaines de l'acquisition/enseignement des langues, du plurilinguisme, des aspects linguistiques de la migration ainsi que de la politique linguistique. Il s'engage pour une amélioration de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères en Suisse (président du groupe d'experts mandaté par la CDIP, en 1998, d'élaborer un concept général pour l'enseignement des langues en Suisse) et pour la conservation durable de la diversité linguistique en Europe, entre autres comme conseiller du Conseil de l'Europe pour des questions de politique linguistique. (Source: Site web de l'université de Bâle)

Wolfgang Mackiewicz

*1940, Studium der Anglistik und Germanistik an der Freien Universität Berlin und der University of Leeds. Promotion mit einer Arbeit über Defoes Robinson Crusoe. Honorarprofessor für Englische Philologie an der Freien Universität Berlin. Direktor des Sprachenzentrums der Freien Universität Berlin und Vorsitzender des 1997 gegründeten «European Language Council», einer Vereinigung europäischer Hochschulen und Verbände zur Förderung der Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit in Europa. Leitung von fünf EU-Kooperationsprojekten zum Sprachbereich an Hochschulen. Wissenschaftliche Interessen: Sprachen- und Sprachenbildungspolitik in Europa. Im Jahr 1997 Verleihung des Bundesverdienstkreuzes der Bundesrepublik Deutschland für Verdienste um die europäische Zusammenarbeit.

Jean-Claude Usunier

Jean-Claude Usunier est professeur à l'Université de Lausanne (HEC). Il s'intéresse à la dimension culturelle du marketing international et au management comparé. La langue a été au cœur de ses recherches sur l'équivalence conceptuelle et les processus de traduction d'instruments de recherche. Son intérêt pour la pédagogie l'a conduit à étudier de manière critique le processus de globalisation et de marchandisation de l'enseignement supérieur, et le rôle joué par l'anglais dans la standardisation de l'offre.

L'Académie suisse des sciences humaines et sociales: une institution au cœur d'un vaste réseau

L'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH) est une association faîtière qui regroupe environ 60 sociétés savantes. De la littérature à la théologie, en passant par les sciences de la communication ou les sciences politiques, les sociétés membres représentent un large éventail de disciplines. En tout, ce ne sont pas moins de 45 000 personnes qui, en tant que membres d'une société savante, sont rattachées à l'ASSH. De quoi alimenter le plus vaste réseau en sciences humaines et sociales de Suisse.

Promotion de la recherche, collaboration internationale et encouragement de la relève: tels étaient les objectifs de l'ASSH, lors de sa fondation en 1946. Ils ont gardé toute leur importance, mais avec le temps, le spectre des activités s'est élargi. L'ASSH est une institution d'encouragement à la recherche reconnue par la Confédération; son engagement en faveur des sciences humaines et sociales se définit selon trois grands axes:

Coordonner

L'ASSH fonctionne comme plate-forme pour la mise sur pied de projets communs et la diffusion de travaux à l'intérieur de la communauté des chercheurs. A une époque où les disciplines ont souvent tendance à s'atomiser, ce rôle «rassembleur» est essentiel à la cohésion des disciplines qu'elle représente.

Encourager

L'ASSH consacre une grande partie de son budget à l'encouragement des activités qui font vivre les sciences humaines et sociales en Suisse et se pourfend d'une politique de soutien axée sur la relève et la présence des femmes dans le milieu académique.

Communiquer

L'ASSH organise régulièrement des rencontres publiques et des tables rondes sur des thèmes d'actualité. Elle met ainsi en évidence la contribution de ses disciplines à l'analyse de phénomènes emblématiques de notre société et permet le dialogue avec les milieux politiques et économiques.

Adresse de contact

Académie suisse
des sciences humaines et sociales
Hirschengraben 11
Case postale 8160
3001 Berne
Tél. ++41 31 313 14 40
Fax ++41 31 313 14 50
E-Mail: sagw@sagw.ch
www.assh.ch

Die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften: eine Institution im Zentrum eines weitläufigen Netzes

Die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) vereinigt als Dachorganisation rund 60 wissenschaftliche Fachgesellschaften. Sei es in der Literatur oder der Theologie, in den Kommunikations- oder den politischen Wissenschaften, ihre Mitgliedergesellschaften repräsentieren eine Vielfalt von Disziplinen. Gesamthaft gesehen sind nicht weniger als 45 000 Personen als Mitglied einer Fachgesellschaft mit der SAGW verbunden und bilden somit das grösste Netz in den Geistes- und Sozialwissenschaften unseres Landes.

Forschungsförderung, internationale Zusammenarbeit sowie Förderung des akademischen Nachwuchses – dies sind schon seit ihrer Gründung im Jahre 1946 die Hauptanliegen der SAGW, und in letzter Zeit hat sich ihr Betätigungsfeld noch erweitert. Die Akademie ist eine vom Bund anerkannte Institution zur Forschungsförderung; sie engagiert sich in drei zentralen Bereichen für die Geistes- und Sozialwissenschaften:

Vernetzung

Die SAGW dient als Plattform zur Verwirklichung von Gemeinschaftsprojekten sowie für die Verbreitung von Forschungsergebnissen innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Auch ihrer Rolle als «Vermittlerin» zwischen den Disziplinen kommt grosse Wichtigkeit zu.

Förderung der Geistes- und Sozialwissenschaften

Die SAGW stellt einen Grossteil ihres Budgets für die Förderung der Aktivitäten der Geistes- und Sozialwissenschaften in unserem Land zur Verfügung. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten verfolgt sie eine Subventionspolitik, in deren Zentrum die Förderung des akademischen Nachwuchses sowie der Frauen in der Forschung steht.

Kommunikation

Die SAGW organisiert regelmässig öffentliche Tagungen sowie Podiumsgespräche zu aktuellen Themen. Sie hebt damit den Beitrag ihrer Disziplinen zur Analyse wichtiger gesellschaftlicher Probleme hervor und fördert den Dialog mit Politik und Wirtschaft.

Kontakt

Schweizerische Akademie
der Geistes- und Sozialwissenschaften
Hirschengraben 11
Postfach 8160
3001 Bern
Tel. ++41 31 313 14 40
Fax ++41 31 313 14 50
E-Mail: sagw@sagw.ch
www.sagw.ch



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Hirschengraben 11
Postfach 8160
CH-3001 Bern

a⁺ Mitglied der
Akademien der Wissenschaften Schweiz

ISBN 978-3-907835-70-8