



# Language Education and Multilingualism

## The LANGSCAPE Journal

Vol. 6/2023:  
Plurilingualism and Language  
Policies in Tertiary/Higher  
Education and Research  
in Europe and Beyond

Coordinated by:  
José Aguilar, Stephan Breidbach, Christiane Fäcke &  
María González-Davies

<https://langscape.hu-berlin.de>  
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19672>

# Language Education and Multilingualism — The Langscape Journal

## Vol. 6

Plurilingualism and Language Policies in Tertiary/Higher Education  
and Research in Europe and Beyond

**Coordinated by:**

José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Paris),  
Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin (Berlin),  
Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg) &  
María González-Davies (retired), Universitat Ramon Llull (Barcelona)

**Layout, formatting, and final editing by:**

Eva Korn, Anna Ratz, Regine Schlößer



## Table of Contents/Table des matières/Inhaltsverzeichnis/Contenido

<b>Editorial (English)</b>	1
<b>Editorial (français)</b>	5
<b>Editorial (deutsch)</b>	9
<b>Editorial (español)</b>	13
<b>1. Confronter les directives politiques aux pratiques linguistiques à l'œuvre dans le champ de la recherche en SHS en Europe : analyses quantitatives</b>	
<i>José Ignacio Aguilar Ríó &amp; Cédric Bruderermann</i>	17
<b>2. Politique linguistique institutionnelle et stratégies de gouvernance : exemples de pratiques didactiques innovantes</b>	
<i>Jésabel Robin &amp; Simone Ganguillet</i>	34
<b>3. Plurilinguisme et interculturalité dans l'enseignement supérieur : aspects institutionnels, appuis théoriques et pistes d'intervention</b>	
<i>Véronique Castellotti, Léa Courtaud &amp; Marc Debono</i>	47
<b>4. Lenguas en la actividad académica universitaria: entre macropolíticas institucionales y micro-políticas de los actores</b>	
<i>Laura Masello</i>	63
<b>5. L'éducation supérieure est-elle vraiment plurilingue ? Le cas de l'Italie : minorités historiques, langues d'origine des groupes immigrés et langues de la globalisation</b>	
<i>Maria Simoniello</i>	74
<b>6. Plurilingualism in Higher Education in Türkiye: Limits of Language and Education Policies?</b>	
<i>Ebru Eren</i>	90
<b>7. Shifting Roles and Policies of Preparatory Schools in Tertiary Education in Turkey</b>	
<i>Z. Mine Derince</i>	104
<b>8. Teaching Russian to Various University Student Groups in Finland</b>	
<i>Ekatarina Protassova</i>	117
<b>9. Managing Language Policy Formulation at a German University of Applied Sciences</b>	
<i>Andrew McDouall &amp; Ozan Varli</i>	131
<b>Varia</b>	
<b>10. Transculturing and/or Pluricultural Competence?</b>	
<i>Jean-Paul Narcy-Combes &amp; Marie-Françoise Narcy-Combes</i>	142

**Book Reviews/Critiques de livre/Rezensionen/Reseñas del libro**

- 11. Birgit Schädlich (Hg.) (2020): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Berlin: Metzler.**

*Michaela Rückl* \_\_\_\_\_ 159

- 12. Claire Kramsch (2021): Language as Symbolic Power. Cambridge: Cambridge University Press.**

*Karen Genschow* \_\_\_\_\_ 163

# Language Education and Multilingualism

## The Langscape Journal

### Vol. 6

### Editorial

José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle (Paris), Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin (Berlin), Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg) & María González-Davies (retired), Universitat Ramon Llull (Barcelona)

The sixth volume of Langscape's scholarly open-access, peer-reviewed online journal will be devoted to the theme of

#### **Plurilingualism and Language Policies in Tertiary/Higher Education and Research in Europe and Beyond**

According to the OECD, the 22 European Union country members that belong to the OECD, totalled nearly 16 million higher education students in 2019. Parallel to this, and according to Eurostat<sup>1</sup>, the 27 European Union country members amounted nearly 2,8 million researchers in 2019, distributed in four main sectors – Business enterprise, government, higher education and private non-profit. As for the higher education sector, it totalled nearly 1,173.000 researchers in 2019, among the post Brexit 27 European Union country members. Since the EU counts twenty-four official languages, not accounting for regional and minority languages, these figures potentially suggest higher education language policies, as well as multilingual research and publishing practices, that should comply with the linguistic diversity that constitutes the EU, and for which EU officials claim to stand for. Yet, is this truly so? Indeed, is it possible to fathom the linguistic choices made by EU-based researchers? Have we got enough data and adequate perspectives to assess whether linguistic diversity is aimed for, encouraged and implemented through EU programmes such as Erasmus and Erasmus+?

As regards research and higher education-related practices, most references (97,9 %) were written in one of 24 official European languages. Among these, 57,9 % were written in English and 38,4 % in French. The 22 other languages amount 1,57 % of the references<sup>2</sup>. A similar tendency can be observed on another scholarly catalogue<sup>3</sup> showing a rather uneven distribution as far as language choice is concerned. English references amount 25,4 % of the catalogue, whereas references written in one of the 24 official European languages total 13 %. Other research tools show similar results, i.e., the dominance of English, less relevance of languages such as French, Spanish and German and a very limited appearance of other languages.

---

<sup>1</sup> Namely, Bulgarian, Croatian, Czech, Danish, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Irish, Italian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Romanian, Slovak, Slovenian, Spanish and Swedish (cf. [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_en](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en), last retrieved October 12, 2022).

<sup>2</sup> Cf. the French-based, scholarly open archive "HAL".

<sup>3</sup> Cf. Openaire.

This suggests a continuation of the *lingua franca* status for the English language as regards scholarly arenas (Bitetti & Ferreras, 2016), at least insofar as the choice of a publishing language is concerned.<sup>4</sup> Similarly, such data suggest existing linguistic diversity in research contexts beyond the mainstream choice of English.

**José Ignacio Aguilar Ríó** and **Cédric Brudermann** investigate the relationship between EU language policy guidelines and the language practices of European researchers in the humanities and social sciences. To this end, they analyse official texts from the EU institutions that refer to language policy guidelines and underlying values, as well as language practices in written applications for funding from European programmes. The analysis highlights the discrepancy between recommendations at EU level on language policy and the promotion of multilingualism on the one hand, and the more monolingual practices in the European social sciences on the other.

The article by **Jésabel Robin** and **Simone Ganguillet** looks at how individual bi/plurilingualism is (or is not) taken into account within the common context of language policies and the practices of training institutions. The authors examine how the bi/plurilingualism of students and employees is managed in a tertiary institution providing initial teacher training. Their analysis reveals (in-)coherence and tensions in terms of the linguistic diversity of individuals.

**Véronique Castellotti**, **Léa Courtaud** and **Marc Debono** address institutional aspects related to plurilingualism and interculturality in higher education focusing on the Neolaia project. Based on a theoretical and epistemological background concerning the genesis and development of the notions of plurilingualism and plurilingual competence mainly from French-speaking works, they reflect on the development process of the project, for example, on how the participants negotiated the use of languages in the work meetings. This leads to some proposals for orientations regarding diversity in training methods and to the analysis of research carried out with university teacher-researchers in France, considering diversity (of students, content, fields).

**Laura Masello** examines how language uses at the university level often take place in an unstable space determined by the relationship between institutional language policies and micro-political linguistic actions. She explores how the Centre for Foreign Languages of the University of the Republic of Uruguay carries out intensive work to consolidate Language Studies in the academic ecosystem. Her study focuses on the Faculty of Humanities and Educational Sciences, and on the Faculty of Social Sciences. The results show a mismatch between macropolitical decisions (i.e., institutional documents and curricular demands) and linguistic micropolitical actions (i.e., the teachers' and students' linguistic repertoires).

**Maria Simoniello** examines whether higher education embraces plurilingualism in Italy, where language policy choices depend above all on the internationalization of scientific products, student mobility, the exchange of professional skills and the construction of networks that promote collective development. She explains how the languages of historical minorities are a safeguard of the cultural and intangible aspects linked to local languages and remain intended for family and local domains. She concludes that the Italian context of linguistic choice and use presents a hierarchical structure and contradictions based on the socio-cultural values of prestige and extensive recognition.

---

<sup>4</sup> Cf. an exception to this tendency can however be found on the Brazil-based scientific electronic library online Scielo. Indeed, Scielo's 1098496-reference catalogue breakdown shows a different distribution as regards language choice. Portuguese features as Scielo's top publishing language (32,7 %), while French, English, Dutch, Spanish and Greek total 0,2 % of Scielo's catalogue (<https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=>\* last retrieved October 12, 2022).

In her paper **Ebru Eren** focuses on language teaching in higher education in Türkiye to deduce whether current language and education policies lean towards favouring a monolingual or a plurilingual approach. A contrastive analysis draws a close picture of the variability of language ideology and the social norms that are reflected in educational programs. The analysis includes departments of language teaching, of Language and Literature, and translation and interpretation, as well as data from the YÖK, Council for Higher Education in Türkiye.

In her article, **Z. Mine Derince**'s critically scrutinizes a recent boom in the number of preparatory schools of English across Turkey and how they function as either agents of social justice or contributors to the reproduction of inequalities in and through education. The findings suggest that the significant increase in the number of preparatory schools in Turkey may be linked to the changing roles of education due to policies of neoliberalism and privatization and thus the study calls for an approach to language education through the lens of critical pedagogies.

The contribution by **Ekatarina Protassova** looks at two groups of learners of Russian at the University of Helsinki, namely heritage language learners (HLLs) and learners of Russian as a foreign language (RFL). The focus is on the specific language learning needs with regard to written language in an academic context and for academic promotion. The author describes the two groups through the lens of linguistic background and language learning biography, existing linguistic competencies and aspects of linguistic and language learner identity. This description is based on a comparative corpus study of texts composed as assignments in a foundational Russian language course at the University of Helsinki. The corpus comprises texts from 143 RFL-participants and 102 HLL-participants. Findings show that apart from discernible linguistic features, both groups differ characteristically in their language learning processes and trajectories, which taken together show a close connection to the individual avenues of approach to studying Russian for use within the academia. Significant dimensions by which to distinguish language learning approaches regard the extent to which language learning is driven by cultural heritage, formal language learning experiences, and individual engagement. The results gained from this research inform Russian language courses and syllabus design at the University of Helsinki to provide a language learning ecology that is more responsive to learner-specific needs and trajectories.

**Andrew McDouall** and **Ozan Varli** examine the use of English in German higher education. The authors examine the processes of policy formulation and implementation at the institutional level, i.e. they analyse the motivations behind the formulation of a language policy at a medium-sized German university of applied sciences, the attitudes and opinions of various stakeholders, and the reasons for introducing bilingual degree programmes. The analysis shows that the main motivation for introducing bilingual programmes is the interest in attracting international and domestic applicants.

*LEM* issue 6 also features a varia article by **Jean-Paul Narcy-Combes** and **Marie-Françoise Narcy-Combes**. The authors present a meta-reflection on the results of a series of courses set up as action (intervention) research, which allow them to insist on the need for some form of introspection to understand what is described as transcultural behaviour.

## Reference List

- Di Bitetti, M. S., & Ferreras, J. A. (2017). Publish (in English) or Perish: The Effect on Citation Rate of Using Languages Other than English in Scientific Publications. *Ambio*, 46, 121–127. Retrieved October 12, 2022, from: <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>.
- European Union (n.d.). Languages [online]. Retrieved October 12, 2022, from: [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_en](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en).
- HAL (n.d.). HAL open science [online]. Retrieved October 18, 2022, from: <https://hal.archives-ouvertes.fr>.
- OpenAIRE (n.d.). OpenAIRE [online]. Retrieved October 18, 2022, from: <https://www.openaire.eu>.
- SciELO (n.d.). SciELO – Scientific Electronic Library Online [online]. Retrieved October 12, 2022, from: [https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=\\*](https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=*).



# The Langscape Journal

## Vol. 6

### Editorial

José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle (Paris), Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin (Berlin), Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg) & María González-Davies, Universitat Ramon Llull (Barcelone)

Le volume 6 de la revue Langscape – revue scientifique en ligne en accès libre et à comité de lecture – sera consacré au thème suivant :

#### **Plurilinguisme et politiques linguistiques dans l'éducation supérieure et la recherche en Europe et au-delà**

D'après l'OCDE, les 22 états membres de l'Union Européenne appartenant à l'OCDE comptabilisaient un total de 16 millions d'étudiants dans le supérieur en 2019. Par ailleurs, selon Eurostat<sup>1</sup>, les 27 états membres de l'Union Européenne comptaient 2,8 millions de chercheurs en 2019, selon une répartition qui distingue quatre secteurs principaux : entreprises, État, enseignement supérieur public et privé à but non lucratif. La sphère éducative de l'éducation supérieure, quant à elle, comptabilisait 1.173.000 chercheurs en 2019. Étant donné qu'il existe 24 langues officielles au sein de l'Union Européenne<sup>2</sup> (mises à part les langues régionales et minoritaires) les chiffres précédents suggèrent des politiques linguistiques qui structureraient tant l'éducation supérieure que les pratiques plurilingues soutenant la recherche conduite en Europe. On peut aussi supposer que ces pratiques et ces politiques seraient cohérentes avec la diversité linguistique inhérente à l'Union Européenne et que les cadres de l'UE sont censés défendre. Mais, est-ce bien le cas? Est-il possible de sonder les choix linguistiques privilégiés par les chercheurs basés dans l'Union Européenne ? Existe-t-il des données disponibles qui permettent de comprendre si la diversité linguistique est un objectif qui se matérialise au travers de programmes européens tels qu'Erasmus ou Erasmus+ ?

En ce qui concerne les pratiques de recherche et l'organisation de l'éducation supérieure, des données suggèrent qu'un nombre majoritaire de travaux (97,9%) ont été rédigés dans l'une des 24 langues officielles de l'Union Européenne. Parmi eux, 57,9% sont en anglais et 38,4% en français. Les 22 langues officielles restant comptabilisent 1,57% des travaux répertoriés<sup>3</sup>. Une tendance similaire s'observe ailleurs<sup>4</sup>, en ce qui concerne la distribution, plutôt inégale, des langues de publication de travaux scientifiques. L'anglais concentre 25,4% des références disponibles, tandis que l'ensemble des travaux rédigé dans l'une des 24 langues officielles de l'Union Européenne comptabilise 13%. D'autres

---

<sup>1</sup> Cf. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tsc00003/default/table> (dernière consultation le 6 octobre 2022).

<sup>2</sup> Notamment, allemand, anglais, bulgare, croate, danois, espagnol, estonien, finnois, français, grec, hongrois, irlandais, italien, lituanien, maltais, néerlandais, roumain, slovaque, slovène, suédois et tchèque (cf. [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_en](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en), dernière consultation le 6 octobre 2022).

<sup>3</sup> Cf. la base documentaire « HAL ».

<sup>4</sup> Cf. Openaire.

outils bibliographiques d'aide à la recherche montrent des chiffres comparables. Ils révèlent la prévalence de l'anglais, notamment face à des langues comme le français, l'espagnol et l'allemand, tout comme la présence très minoritaire d'autres langues officielles.

Tout ceci suggère le maintien d'un statut de *lingua franca* pour l'anglais dans le domaine académique (Bitetti & Ferreras, 2016) et donc, de langue privilégiée pour la diffusion des travaux / des résultats scientifiques issus de la recherche<sup>5</sup>. D'une manière analogue, ces données suggèrent la présence d'une diversité linguistique, au-delà de l'anglais, dans des contextes de recherche scientifique.

**José Ignacio Aguilar Río** et **Cédric Brudermann** étudient la relation entre les lignes directrices de la politique linguistique de l'UE et les pratiques linguistiques des chercheurs européens en sciences humaines et sociales. Pour ce faire, ils analysent les textes officiels des institutions de l'UE qui font référence aux lignes directrices de la politique linguistique et aux valeurs sous-jacentes, ainsi que les pratiques linguistiques dans les demandes écrites de financement des programmes européens. L'analyse met en évidence l'écart entre les recommandations au niveau de l'UE sur la politique linguistique et la promotion du multilinguisme, d'une part, et les pratiques plus monolingues dans les sciences sociales européennes, d'autre part.

L'article de **Jésabel Robin** et **Simone Ganguillet** présente une réflexion autour de la (non) prise en compte du bi/plurilinguisme individuel dans le contexte des articulations entre politique linguistique et pratiques des institutions de formation. Les auteures s'interrogent sur la gestion du bi/plurilinguisme des étudiant.e.s et des employé.e.s dans une institution tertiaire de formation initiale des enseignant.e.s. Leur analyse montre des (in-)cohérences et des tensions au niveau de la diversité linguistique des individus.

**Véronique Castellotti**, **Léa Courtaud** et **Marc Debono** abordent les aspects institutionnels liés au plurilinguisme et à l'interculturalité dans l'enseignement supérieur en se concentrant sur le projet Neolaia. En se basant sur un contexte théorique et épistémologique concernant la genèse et le développement des notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue, principalement à partir de travaux francophones, ils réfléchissent au processus de développement du projet, par exemple à la manière dont les participants ont négocié l'utilisation des langues dans les réunions de travail. Cela conduit à des propositions d'orientations concernant la diversité dans les méthodes de formation et à l'analyse de recherches menées avec des enseignants-chercheurs universitaires en France, en tenant compte de la diversité (des étudiants, des contenus, des domaines).

**Laura Masello** examine comment l'utilisation des langues au niveau universitaire se déroule souvent dans un espace instable et déterminé par la relation entre les politiques linguistiques institutionnelles et les actions linguistiques micro-politiques. Elle étudie la manière dont le Centre des langues étrangères de l'Université de la République d'Uruguay mène un travail intensif pour consolider les études linguistiques dans l'écosystème universitaire. Son étude se concentre sur la faculté des sciences humaines et des sciences de l'éducation, ainsi que sur la faculté des sciences sociales. Les

---

<sup>5</sup> La base bibliographique « Scielo », basée au Brésil, apparaît comme une exception à ce constat. En effet, le décorticage des 1098496 références bibliographiques contenues dans Scielo, révèle une distribution différent en ce qui concerne le choix de la langue : le portugais apparaît comme la langue de publication la plus fréquente (32,7%), tandis que le français, l'anglais, le néerlandais, l'espagnol et le grecque comptabilisent 0,2% des références de Scielo (cf. <https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=> (dernière consultation effectuée le 22 juillet 2022)).

résultats montrent un décalage entre les décisions macropolitiques (c'est-à-dire les documents institutionnels et les exigences des programmes) et les actions micropolitiques linguistiques (c'est-à-dire les répertoires linguistiques des enseignants et des étudiants).

**Maria Simoniello** examine si l'enseignement comporte une dimension plurilingue dans le supérieur en Italie, où les choix en matière de politique linguistique dépendent avant tout de l'internationalisation des produits scientifiques, de la mobilité des étudiants, de l'échange de compétences professionnelles et de la construction de réseaux qui favorisent le développement collectif. Elle explique comment les langues des minorités historiques constituent une sauvegarde des aspects culturels et intangibles liés aux langues locales et restent destinées à des domaines familiaux et locaux. Elle conclut que le contexte italien du choix et de l'utilisation des langues présente une structure hiérarchique et des contradictions basées sur les valeurs socioculturelles de prestige et de reconnaissance étendue.

Dans son article, **Ebru Eren** se concentre sur l'enseignement des langues dans le supérieur en Turquie afin de déterminer si les politiques linguistiques et éducatives actuelles favorisent une approche monolingue ou plurilingue. Une analyse contrastive permet de dresser un tableau précis de la variabilité de l'idéologie linguistique et des normes sociales qui se reflètent dans les programmes d'enseignement. L'analyse porte sur les départements d'enseignement des langues, de langue et de littérature, de traduction et d'interprétation, ainsi que sur les données du YÖK, le Conseil de l'enseignement supérieur de Türkiye.

Dans son article, **Z. Mine Derince** examine de manière critique l'explosion récente du nombre d'écoles préparatoires d'anglais en Turquie et la manière dont elles fonctionnent – sont-elles des agents de justice sociale ou bien contribuent-elles à la reproduction des inégalités dans et par l'éducation ? Les résultats suggèrent que l'augmentation significative du nombre d'écoles préparatoires en Turquie peut être liée à l'évolution des rôles de l'éducation en raison des politiques de néolibéralisme et de privatisation, et l'étude appelle donc à une approche de l'enseignement des langues à travers le prisme des pédagogies critiques.

La contribution d'**Ekatarina Protassova** porte sur deux groupes d'apprenants de russe à l'université d'Helsinki, à savoir les apprenants de langues patrimoniales et les apprenants de russe langue étrangère. L'accent est mis sur les besoins spécifiques d'apprentissage de la langue, en ce qui concerne la langue écrite, dans un contexte universitaire et pour la promotion universitaire. L'auteure décrit les deux groupes sous l'angle du contexte linguistique et de la biographie de l'apprentissage des langues, des compétences linguistiques existantes et des aspects de l'identité linguistique et de l'identité de l'apprenant. Cette description est basée sur une étude comparative de corpus de textes composés en tant que devoirs dans le cadre d'un cours de base de langue russe à l'université d'Helsinki. Le corpus comprend des textes de 143 participants au cours de russe langue étrangère et de 102 participants au cours de langues patrimoniales. Les résultats montrent qu'en dehors des caractéristiques linguistiques perceptibles, les deux groupes diffèrent de manière caractéristique dans leurs processus et trajectoires d'apprentissage des langues, ce qui, dans l'ensemble, montre un lien étroit avec les voies individuelles d'approche de l'étude du russe pour une utilisation dans le milieu universitaire. Les dimensions significatives permettant de distinguer les approches d'apprentissage des langues concernent la mesure dans laquelle l'apprentissage des langues est déterminé par l'héritage culturel, les expériences formelles d'apprentissage des langues et l'engagement individuel. Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche permettent de concevoir des cours de russe et des programmes d'études à l'université d'Helsinki afin d'offrir une écologie de l'apprentissage des langues qui réponde mieux aux besoins et aux trajectoires spécifiques de l'apprenant.

**Andrew McDouall** et **Ozan Varli** examinent l'utilisation de l'anglais dans l'enseignement supérieur allemand. Les auteurs examinent les processus de formulation et de mise en œuvre des politiques au niveau institutionnel, c'est-à-dire qu'ils analysent les motivations qui sous-tendent la formulation d'une politique linguistique dans une université allemande de taille moyenne spécialisée dans les sciences appliquées, les attitudes et les opinions des différentes parties prenantes, et les raisons de l'introduction de programmes diplômants bilingues. L'analyse montre que la principale motivation pour l'introduction de programmes bilingues est l'intérêt d'attirer des candidats internationaux et nationaux.

Le numéro 6 de *LEM* présente également un article varia de **Jean-Paul Narcy-Combes** et **Marie-Françoise Narcy-Combes**. Les auteurs présentent une méta-réflexion sur les résultats d'une série de cours organisés sous forme de recherche-action (intervention), ce qui leur permet d'insister sur la nécessité d'une certaine forme d'introspection pour comprendre ce qui est décrit comme un comportement transculturel.

### **Bibliographie**

Di Bitetti, M. S., & Ferreras, J. A. (2017). Publish (in English) or Perish: The Effect on Citation Rate of Using Languages Other than English in Scientific Publications. *Ambio*, 46, 121–127. Retrieved October 12, 2022, from: <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>.

European Union (n.d.). Languages [online]. Retrieved October 12, 2022, from: [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_en](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en).

HAL (n.d.). HAL open science [online]. Retrieved October 18, 2022, from: <https://hal.archives-ouvertes.fr>.

OpenAIRE (n.d.). OpenAIRE [online]. Retrieved October 18, 2022, from: <https://www.openaire.eu>.

SciELO (n.d.). SciELO – Scientific Electronic Library Online [online]. Retrieved October 12, 2022, from: [https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=\\*](https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=*).

# Language Education and Multilingualism

## The Langscape Journal

### Vol. 6

### Editorial

José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle (Paris), Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin (Berlin), Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Augsburg) & María González-Davies, Universitat Ramon Llul (Barcelona)

Der 6. Band der wissenschaftlichen, open-access Online-Zeitschrift von Langscape mit Peer-Review-Verfahren widmet sich dem Thema:

#### **Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in der Hochschulbildung und Forschung in Europa und darüber hinaus**

Laut OECD gab es in den 22 Mitgliedstaaten der Europäischen Union, die der OECD angehören, im Jahr 2019 insgesamt 16 Millionen Studierende im Tertiärbereich. Laut Eurostat<sup>1</sup> gab es in allen 27 EU-Mitgliedstaaten 2019 insgesamt 2,8 Millionen Forscher, wobei man zwischen vier Hauptsektoren unterscheidet: dem Unternehmenssektor, dem staatlichen Sektor, dem Hochschulsektor und dem privaten Non-Profit-Sektor. 2019 zählte der Sektor Hochschulbildung 1.173.000 Forscher. Da es in der Europäischen Union 24 Amtssprachen<sup>2</sup> gibt, abgesehen von Regional- und Minderheitensprachen, deuten die obigen Zahlen auf eine Sprachenpolitik hin, die sowohl die Hochschulbildung als auch mehrsprachige Praktiken zur Unterstützung der Forschung in Europa strukturiert. Man könnte annehmen, dass diese Praktiken und Maßnahmen im Einklang mit der sprachlichen Vielfalt stehen, die für die Europäische Union konstitutiv ist und die von leitenden EU-Beamten offiziell verteidigt wird. Aber ist das wirklich der Fall? Ist es möglich, die Sprachwahl von Forschern in der Europäischen Union zu untersuchen? Verfügen wir über genügend Daten und angemessene Perspektiven, um zu beurteilen, ob die sprachliche Vielfalt durch EU-Programme wie Erasmus und Erasmus+ angestrebt, gefördert und umgesetzt wird?

In Bezug auf Forschungspraktiken und die Organisation der Hochschulbildung lassen Daten darauf schließen, dass die meisten Arbeiten (97,9 %) in einer der 24 offiziellen Sprachen der Europäischen Union verfasst wurden. Davon waren 57,9 % auf Englisch und 38,4 % auf Französisch. Die restlichen 22 Amtssprachen machen 1,57 % der erfassten Arbeiten aus.<sup>3</sup> Ein ähnlicher Trend ist auch in anderen Ländern zu beobachten<sup>4</sup>, wenn es um die ungleiche Verteilung der Sprachen geht, in denen wissen-

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tsc00003/default/table> (heruntergeladen: 6. Oktober 2022).

<sup>2</sup> Nämlich Bulgarisch, Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Irisch, Italienisch, Kroatisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch (vgl. [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_en](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en), heruntergeladen: 12. Oktober 2022).

<sup>3</sup> Vgl. das in Frankreich angesiedelte offene Forschungsrepositorium „HAL“.

<sup>4</sup> Vgl. „Openaire“.

schaftliche Arbeiten veröffentlicht werden. Auf Englisch entfallen 25,4 % der verfügbaren Referenzen, während alle Arbeiten, die in einer der 24 offiziellen Sprachen der Europäischen Union verfasst wurden, 13 % ausmachen. Andere bibliografische Hilfsmittel für die Recherche zeigen vergleichbare Zahlen. Sie zeigen die Dominanz des Englischen, insbesondere im Vergleich zu Sprachen wie Französisch, Spanisch und Deutsch, sowie die Tatsache, dass andere Amtssprachen in der Minderheit sind.

All dies deutet darauf hin, dass Englisch im akademischen Bereich weiterhin den Status einer *Lingua Franca* hat, zumindest als bevorzugte Sprache für die Verbreitung von wissenschaftlichen Arbeiten und Ergebnissen aus der Forschung<sup>5</sup>.

**José Ignacio Aguilar Río** und **Cédric Brudermann** untersuchen den Zusammenhang zwischen sprachpolitischen Leitlinien der EU und der Sprachpraxis europäischer Forscher:innen in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Zu diesem Zweck analysieren sie offizielle Texte der EU-Institutionen, die sich auf sprachpolitische Leitlinien und zugrunde liegende Werte beziehen, sowie Sprachpraktiken in Anträgen auf Finanzierung durch europäische Förderprogramme. Die Analyse zeigt die Diskrepanz zwischen den Empfehlungen auf EU-Ebene zur Sprachenpolitik und zur Förderung der Mehrsprachigkeit einerseits und der eher einsprachigen Praxis in den europäischen Sozialwissenschaften andererseits.

Der Artikel von **Jésabel Robin** und **Simone Ganguillet** stellt eine Reflexion über die (Nicht-)Berücksichtigung der individuellen Zwei-/Mehrsprachigkeit im Kontext der Verbindungen zwischen Sprachpolitik und den Praktiken der Ausbildungsinstitutionen dar. Die Autorinnen stellen die Frage nach dem Umgang mit Zwei-/Mehrsprachigkeit von Studierenden und Angestellten in einer pädagogischen Hochschule. Ihre Analyse zeigt (In-)Kohärenzen und Spannungen in Bezug auf die sprachliche Vielfalt der Individuen.

**Véronique Castellotti**, **Léa Courtaud** und **Marc Debono** befassen sich mit den institutionellen Aspekten der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Hochschulbildung und konzentrieren sich dabei auf das Projekt Neolaia. Aufbauend auf einem theoretischen und epistemologischen Verständnis zur Entstehung und Entwicklung der Begriffe Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Kompetenz, das sich hauptsächlich auf französischsprachige Werke stützt, reflektieren sie den Entwicklungsprozess des Projekts, z.B. die Art und Weise, wie die Teilnehmer die Verwendung von Sprachen während der Arbeitstreffen verhandelten. Dies führt sie zu weitergehenden Überlegungen bezüglich Ausbildungsmethoden und des Verständnisses von Forschung mit Beteiligung von Hochschullehrern in Frankreich, bei der vielfältige Kontexte zu berücksichtigen sind (etwa Studierende, Inhalte, Disziplinen).

**Laura Masello** untersucht, wie der Sprachgebrauch an der Universität oft in einem instabilen Raum stattfindet, der durch die Beziehung zwischen institutioneller Sprachpolitik und mikropolitischem Sprachhandeln bestimmt wird. Sie untersucht, wie das Zentrum für Fremdsprachen der Universität der Republik Uruguay intensiv an der Konsolidierung von Sprachstudien im akademischen Ökosystem arbeitet. Die Studie konzentriert sich auf die Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften und die Fakultät für Sozialwissenschaften. Die Ergebnisse zeigen eine Diskrepanz zwischen makropolitisch-

---

<sup>5</sup> Die in Brasilien ansässige bibliografische Datenbank "SciELO" scheint eine Ausnahme von dieser Feststellung zu sein. Die 1098496 bibliografischen Referenzen in SciELO zeigen eine unterschiedliche Verteilung der Sprachwahl: Portugiesisch ist die häufigste Veröffentlichungssprache (32,7 %), während Französisch, Englisch, Niederländisch, Spanisch und Griechisch nur 0,2 % der Referenzen in SciELO ausmachen. Vgl. [https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=\\*](https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=*) (heruntergeladen: 12. Oktober 2022).

schen Entscheidungen (d.h. institutionelle Dokumente und curriculare Anforderungen) und mikropolitischen Maßnahmen (d.h. das sprachliche Repertoire der Dozenten und Studenten).

**Maria Simoniello** untersucht die Frage, inwiefern im italienischen Hochschulkontext der Forderung nach Mehrsprachigkeit Raum gegeben wird und inwiefern sprachpolitische Entscheidungen vor allem von der Internationalisierung wissenschaftlicher Produkte, der Mobilität der Studierenden, dem Austausch beruflicher Kompetenzen und dem Aufbau von Netzwerken zur Förderung der kollektiven Entwicklung abhängen. Sie diskutiert die Funktion, die die Sprachen historisch verwurzelter Minderheiten für die Gewährleistung kultureller und ideeller Aspekte dieser Gemeinschaften auf regionaler und familiärer Ebene dienen. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass der italienische Kontext der Sprachwahl und des Sprachgebrauchs neben einer hierarchischen Struktur Widersprüche aufweist, die auf den soziokulturellen Werten des Prestiges und sozialer Anerkennung beruhen.

**Ebru Eren** betrachtet in ihrem Beitrag den Sprachunterricht an Hochschulen in der Türkei, indem sie der Frage nachgeht, inwiefern die aktuelle Sprach- und Bildungspolitik eher einen monolingualen oder einen multilingualen Ansatz verfolgt. Eine kontrastive Analyse zeichnet ein genaues Bild der Variabilität von Sprachideologien und sozialen Normen, die sich in den untersuchten Bildungsprogrammen widerspiegeln. Die Analyse umfasst die Fachbereiche Sprachunterricht, Sprache und Literatur sowie Übersetzen und Dolmetschen sowie Daten des Rates für Hochschulbildung (YÖK) in der Türkei.

In ihrem Artikel untersucht **Z. Mine Derince** kritisch den jüngsten Boom von Vorbereitungsschulen für Englisch in der Türkei und wie sie entweder in Richtung der Förderung sozialer Gerechtigkeit oder der Reproduktion von Ungleichheiten in und durch Bildung wirken. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der signifikante Anstieg der Zahl der Vorbereitungsschulen in der Türkei mit der sich verändernden Rolle der Bildung infolge neoliberaler Politik und der Privatisierung zusammenhängt. Daher plädiert die Autorin in ihrer Studie für eine Sprachausbildung durch die Linse kritischer Pädagogik.

Der Artikel von **Ekatarina Protassova** betrachtet zwei Gruppen von Russischlerner:innen an der Universität Helsinki: zum einen Herkunftssprachensprecher:innen (HLL) und zum anderen Fremdsprachenlerner:innen (RFL). Im Zentrum stehen die Lernbedarfe zum Erwerb schriftsprachlicher Fertigkeiten mit dem Ziel, Russisch u.a. als Wissenschaftssprache verwenden zu können. Die beiden Gruppen werden in Hinblick auf ihren sprachlichen Hintergrund, ihre Sprachlernbiografie und bestehende sprachliche Kompetenzen sowie sprachliche und Identitäten als Sprachlernende beschrieben. Diese Beschreibungen beruhen auf einer vergleichenden Korpusanalyse von schriftlichen Texten aus einem Eingangskurs für Russisch an der Universität Helsinki. Der Korpus umfasst Texte von 143 RFL- und 102 HLL- Lernenden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich in neben sprachtypologischen Divergenzen insbesondere Unterschiede in den Sprachlernprozessen und Lernwegen. Diese sind wiederum eng verbunden mit subjektiven Ausgangslagen und sich daraus ergebenden Zugängen zum Erwerb des Russischen im Wissenschaftskontext. Dabei lassen sich Zugänge danach differenzieren, inwiefern sie auf den sprachlich-kulturellen Hintergrund der Lernenden, formale Sprachlernerfahrungen oder die Entfaltung persönlicher Sprachlerninitiative zurückgeführt werden können. Die Ergebnisse der Studie fließen in die Lehr- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Helsinki im Bereich des Russischen ein mit dem Ziel, eine den Lernbedürfnissen der unterschiedlichen Gruppen von Russischlernenden besser gerecht zu werden.

**Andrew McDouall** und **Ozan Varli** untersuchen den Gebrauch des Englischen in der deutschen Hochschulbildung. Die Autor:innen untersuchen hochschulpolitische Diskurse zur Entwicklung und -umsetzung von Sprachpolitiken auf institutioneller Ebene, d.h. sie analysieren die Beweggründe für

die Formulierung einer Sprachenpolitik an einer mittelgroßen deutschen Fachhochschule, die Einstellungen und Meinungen verschiedener Interessengruppen sowie die Gründe für die Einführung zweisprachiger Studiengänge. Die Analyse zeigt, dass die Hauptmotivation für die Einführung zweisprachiger Studiengänge in dem Interesse besteht, internationale und inländische Bewerber zu gewinnen.

Im Varia-Teil dieser Ausgabe findet sich ein Beitrag von **Jean-Paul Narcy-Combes** und **Marie-Françoise Narcy-Combes**. Die Autor:innen stellen eine Meta-Reflexion über die Ergebnisse einer Reihe von Hochschulkursen vor, die als Aktions-(Interventions-)Forschung angelegt waren. Sie weisen auf die Notwendigkeit einer gewissen Form der Selbstbeobachtung hin, die es ermöglicht zu verstehen, was als transkulturelles Verhalten beschrieben wird.

## Bibliographie

Di Bitetti, M. S., & Ferreras, J. A. (2017). Publish (in English) or Perish: The Effect on Citation Rate of Using Languages Other than English in Scientific Publications. *Ambio*, 46, 121–127. Heruntergeladen: 12. Oktober 2022, <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>.

European Union (n.d.). Languages [online]. Heruntergeladen: 12. Oktober 2022, [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_en](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en).

HAL (n.d.). HAL open science [online]. Heruntergeladen: 18. Oktober 2022, <https://hal.archives-ouvertes.fr>.

OpenAIRE (n.d.). OpenAIRE [online]. Heruntergeladen: 18. Oktober 2022, <https://www.openaire.eu>.

SciELO (n.d.). SciELO – Scientific Electronic Library Online [online]. Heruntergeladen: 12. Oktober 2022, [https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=\\*](https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=*).



# Language Education and Multilingualism

## The Langscape Journal

### Vol. 6

### Editorial

José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle (París), Stephan Breidbach, Humboldt-Universität zu Berlin (Berlín), Christiane Fäcke, Universität Augsburg (Ausburgo) & María González-Davies, Universitat Ramon Llul (Barcelona)

El volumen número 6 de *Langscape*, revista científica en línea, con comité de evaluación de doble ciego y en libre acceso, estará dedicado al siguiente tema

#### **Plurilingüismo y políticas lingüísticas en la educación superior y la investigación en Europa y más allá**

Según la OCDE, los 22 estados miembro de la Unión Europea que forman parte de la OCDE sumaron un total de 16 millones de estudiantes de la educación superior en 2019. En paralelo a esto, y según Eurostat<sup>1</sup>, los 27 estados miembro de la Unión Europea contaban alrededor de 2,8 millones de investigadores en 2019, los cuales se repartían en cuatro sectores principales – empresarial, gubernamental, enseñanza superior y sector privado sin ánimo de lucro. Por otra parte, en el sector de la educación superior se contabilizaron alrededor de 1,173.000 investigadores en 2019, repartidos entre los 27 estados miembros de la Unión Europea tras el Brexit. En la medida en que la Unión Europea tiene veinticuatro lenguas oficiales, sin contar las regionales y minoritarias, estas cifras sugieren potencialmente políticas lingüísticas y prácticas multilingües de investigación y publicación, que deberían de corresponder con los principios de diversidad lingüística constitutivos de la Unión Europea, cuyos responsables afirman defender y hacer valer. Pero, ¿son realmente así las cosas? ¿Es posible investigar las preferencias lingüísticas de los investigadores basados en la Unión Europea? ¿Disponemos de suficientes datos y perspectiva como para evaluar en qué medida la diversidad lingüística es un objetivo real, hacia el que tienden programas europeos como Erasmus y Erasmus+?

Un rápido análisis de documentos en torno a la investigación y la educación superior en Europa, sugiere que la mayor parte de las referencias (97,9 %) se escriben en una de las 24 lenguas oficiales europeas. 57,9 % de estas referencias están escritas en inglés y 38,4 % en Francés. Las 22 lenguas oficiales restantes suman 1,57 % del total<sup>2</sup>. Una tendencia similar se observa en otro catálogo científico<sup>3</sup>, que revela una distribución desigual en lo que se refiere a la selección de la lengua. Las referencias en inglés suman un 25,4 % del catálogo, mientras que los trabajos redactados en una de las 24 lenguas oficiales europeas suman un 13 %. Otras herramientas similares de ayuda a la investigación muestran cifras comparables, es decir, la preponderancia del inglés, una presencia menor de lenguas como el francés, el español, el alemán y una presencia minoritaria de otras lenguas.

---

<sup>1</sup> Búlgaro, croata, checo, danés, holandés, inglés, estonio, finlandés, francés, alemán, griego, húngaro, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, polaco, portugués, rumano, eslovaco, español y sueco (cf. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tsc00003/default/table>, última consulta el 12 de octubre de 2022).

<sup>2</sup> Cf. El catálogo abierto francés “HAL”.

<sup>3</sup> Cf. Openaire.

Todo eso sugiere que la lengua inglesa sigue teniendo un estatus de *lingua franca* en el campo académico y científico (Bitetti & Ferreras, 2016), al menos en cuanto a lo que se refiere a las preferencias lingüísticas de cara a la publicación y difusión de trabajos de investigación<sup>4</sup>. De manera similar, los datos presentados sugieren una diversidad lingüística real, en contextos científico y de investigación, que va más allá de la preferencia por el inglés.

**José Ignacio Aguilar Río y Cédric Brudermann** investigan la relación entre las directrices de la política lingüística de la UE y las prácticas lingüísticas de los investigadores europeos en humanidades y ciencias sociales. Para ello, analizan textos oficiales de las instituciones de la UE que hacen referencia a las directrices de política lingüística y a los valores subyacentes, así como las prácticas lingüísticas en las solicitudes escritas de financiación de programas europeos. El análisis pone de manifiesto la discrepancia entre las recomendaciones a escala de la UE sobre política lingüística y fomento del multilingüismo, por un lado, y las prácticas más monolingües en las ciencias sociales europeas, por otro.

El artículo de **Jésabel Robin y Simone Ganguillet** examina cómo se tiene en cuenta (o no) el bi/plurilingüismo individual en el contexto común que definen las políticas lingüísticas y las prácticas de las instituciones de formación. Las autoras examinan cómo se gestiona el bi/plurilingüismo de estudiantes y empleados en una institución terciaria que imparte formación inicial al profesorado. Su análisis revela (in)coherencia y tensiones en cuanto a la diversidad lingüística de los individuos.

**Véronique Castellotti, Léa Courtaud y Marc Debono** abordan aspectos institucionales relacionados con el plurilingüismo y la interculturalidad en la educación superior centrándose en el proyecto NEOLAIA. Centrándose principalmente en obras francófonas, construyen un trasfondo teórico y epistemológico sobre la génesis y desarrollo de las nociones de plurilingüismo y competencia plurilingüe durante el proceso de desarrollo del proyecto: reflexionan, por ejemplo, sobre cómo los participantes negociaron el uso de las lenguas en las reuniones de trabajo. Esto conduce a algunas propuestas de orientaciones sobre la diversidad en los métodos de formación y al análisis de investigaciones realizadas con profesores-investigadores universitarios en Francia, teniendo en cuenta la diversidad (de estudiantes, contenidos, campos).

**Laura Masello** examina cómo los usos de la lengua a nivel universitario a menudo tienen lugar en un espacio inestable determinado por la relación entre las políticas lingüísticas institucionales o macropolíticas y las acciones lingüísticas concretas o micropolíticas. Explora cómo el Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la República del Uruguay realiza un trabajo intensivo para consolidar los Estudios de Lenguas en el ecosistema académico. Su estudio se centra en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y en la Facultad de Ciencias Sociales. Los resultados muestran un desajuste entre las decisiones macropolíticas (es decir, los documentos institucionales y las demandas curriculares) y las acciones micropolíticas lingüísticas (es decir, los repertorios lingüísticos de profesores y estudiantes).

**Maria Simoniello** examina si la educación superior abarca el plurilingüismo en Italia, donde las opciones de política lingüística dependen sobre todo de la internacionalización de los productos

---

<sup>4</sup> Cf. el catálogo brasileño Scielo supone una excepción a esta tendencia. Efectivamente, este catálogo, que cuenta 1098496 referencias, muestra una distribución lingüística diferente en lo que se refiere a las lenguas de redacción de dichas referencias. El portugués es la lengua de redacción predominante en Scielo, con un 32,7 %. El francés, el inglés, el holandés, el español y el griego suman un 0,2 % del catálogo Scielo. [https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=\\*](https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=) (última consulta el 12 de octubre de 2022).

científicos, la movilidad de los estudiantes, el intercambio de habilidades profesionales y la construcción de redes que promuevan el desarrollo colectivo. Explica cómo las lenguas de las minorías históricas son una salvaguardia de los aspectos culturales e intangibles vinculados a las lenguas locales y siguen destinadas a los ámbitos familiares y locales. Concluye que el contexto italiano de elección y uso lingüístico presenta una estructura jerárquica y contradicciones basadas en los valores socio-culturales de prestigio y reconocimiento extensivo.

En su artículo, **Ebru Eren** se centra en la enseñanza de idiomas en la educación superior en Türkiye para deducir si las políticas lingüísticas y educativas actuales se inclinan hacia favorecer un enfoque monolingüe o plurilingüe. Un análisis contrastivo dibuja un cuadro ajustado de la variabilidad entre la ideología lingüística y las normas sociales que se reflejan en los programas educativos. El análisis incluye departamentos de enseñanza de idiomas, de Lengua y Literatura, y de traducción e interpretación, así como datos del YÖK, Consejo de Educación Superior de Türkiye.

En su artículo, **Z. Mine Derince** analiza de manera crítica el reciente auge del número de escuelas preparatorias de inglés en Turquía. La autora busca esclarecer si estas escuelas funcionan como supuestos agentes de justicia social o si bien contribuyen a la reproducción de las desigualdades en y a través de la educación. Los resultados sugieren que el aumento significativo del número de escuelas preparatorias en Turquía puede estar vinculado a los cambios en el papel de la educación debido a las políticas de neoliberalismo y privatización, por lo que el estudio aboga por un enfoque de la enseñanza de idiomas a través de la lente de las pedagogías críticas.

La contribución de **Ekatarina Protassova** analiza dos grupos de estudiantes de ruso en la Universidad de Helsinki: los estudiantes de lengua de herencia (ELH) y los estudiantes de ruso como lengua extranjera (RLE). La atención se centra en las necesidades específicas del aprendizaje de idiomas con respecto al lenguaje escrito en un contexto académico y para la promoción académica. El autor describe los dos grupos a través de la lente de los antecedentes lingüísticos y la biografía del aprendizaje de la lengua, las competencias lingüísticas existentes y los aspectos de la identidad lingüística e identitaria del estudiantado de lengua. Esta descripción se basa en un estudio comparativo de corpus de textos diseñados como tareas en un curso básico de lengua rusa en la Universidad de Helsinki. El corpus incluyó textos de 143 participantes de RLE y 102 participantes de ELH. Los hallazgos muestran que, aparte de las características lingüísticas discernibles, ambos grupos difieren característicamente en sus procesos y trayectorias de aprendizaje de idiomas que, en conjunto, muestran una estrecha conexión con los procesos individuales de enfoque para estudiar ruso para su uso dentro del mundo académico. Las dimensiones significativas que distinguen los enfoques de aprendizaje de idiomas tienen que ver con el grado en que el aprendizaje de idiomas está impulsado por la herencia cultural, las experiencias formales de aprendizaje de idiomas y el compromiso individual. Los resultados obtenidos de esta investigación sirven de base para diseñar los cursos de idioma ruso y los planes de estudio en la Universidad de Helsinki para proporcionar una ecología del aprendizaje de idiomas que responda mejor a las necesidades y trayectorias específicas de los estudiantes.

**Andrew McDouall** y **Ozan Varli** examinan el uso del inglés en la enseñanza superior alemana. Los autores examinan los procesos de formulación y aplicación de políticas a nivel institucional, es decir, analizan las motivaciones que subyacen a la formulación de una política lingüística en una universidad alemana de ciencias aplicadas de tamaño medio, las actitudes y opiniones de diversas partes interesadas y las razones para introducir programas de titulación bilingües. El análisis muestra que la principal motivación para introducir programas bilingües es el interés por atraer a solicitantes internacionales y nacionales.

El número 6 de *LEM* presenta también un artículo en varia, a cargo de **Jean-Paul Narcy-Combes** y de **Marie-Françoise Narcy-Combes**. Los autores presentan una meta-reflexión sobre los resultados de una serie de cursos puestos en marcha como investigación-acción (intervención), que les permiten insistir en la necesidad de algún tipo de introspección para comprender lo que se describe como comportamiento transcultural.

## Referencias

- Di Bitetti, M. S., & Ferreras, J. A. (2017). Publish (in English) or Perish: The Effect on Citation Rate of Using Languages Other than English in Scientific Publications. *Ambio*, 46, 121–127. Retrieved October 12, 2022, from: <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>.
- European Union (n.d.). Languages [online]. Retrieved October 12, 2022, from: [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_en](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en).
- HAL (n.d.). HAL open science [online]. Retrieved October 18, 2022, from: <https://hal.archives-ouvertes.fr>.
- OpenAIRE (n.d.). OpenAIRE [online]. Retrieved October 18, 2022, from: <https://www.openaire.eu>.
- SciELO (n.d.). SciELO – Scientific Electronic Library Online [online]. Retrieved October 12, 2022, from: [https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=sumary&fb=&page=1&q=\\*](https://search.scielo.org/?lang=en&count=15&from=0&output=site&sort=&format=sumary&fb=&page=1&q=*).

# Confronter les directives politiques aux pratiques linguistiques à l'œuvre dans le champ de la recherche en SHS en Europe : analyses quantitatives

José Ignacio Aguilar Ríó, Université Sorbonne Nouvelle (Paris) & Cédric Brudermann,  
Sorbonne Université (Paris)

## Résumé

Cet article cherche à identifier si – et dans quelle mesure – l'existence d'un écart entre les directives communautaires en matière de politique linguistique et les pratiques linguistiques des chercheurs européens<sup>1</sup> en sciences humaines et sociales (SHS) s'avère vraie. Pour ce faire, à partir d'un corpus de textes officiels publiés par les instances communautaires, il y est tout d'abord question de dresser un état des lieux relatif (i) aux orientations politiques que les institutions européennes poursuivent sur le plan de la gouvernance linguistique et (ii) aux valeurs que ces mêmes orientations véhiculent pour la communauté de destin que le Vieux continent héberge. Ensuite, pour cerner au mieux les pratiques linguistiques privilégiées par les chercheurs européens en SHS pour formuler des demandes écrites de financement auprès de programmes européens dédiés et diffuser leurs travaux, s'ensuit une analyse quantitative portant sur deux ensembles de données : des métadonnées extraites du site du Conseil Européen de la Recherche en lien avec des projets de recherche en SHS que cet organe communautaire a financés et un corpus de références bibliographiques en SHS constitué à partir de la plateforme d'information scientifique et technique en accès libre *Web of Science*. Ces analyses débouchent sur l'identification d'un décalage entre les recommandations de niveau communautaire en matière de gouvernance linguistique, qui visent à promouvoir le plurilinguisme et les pratiques plus généralement monolingues mises en œuvre par les chercheurs européens en SHS dans le cadre des deux facettes de leur métier explorées dans cette étude. Ce constat ouvre la voie à une discussion autour des risques que le monolingue peut faire peser sur les processus de création du savoir dans la sphère académique des SHS.

**Mots clés** : union européenne ; recherche en sciences humaines et sociales ; politiques linguistiques ; anglais comme *lingua franca* ; plurilinguisme

## Resumen

El presente artículo pretende determinar si existe una brecha entre las directivas comunitarias en materia de política lingüística y las prácticas lingüísticas de los investigadores europeos en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Para ello, a partir de un corpus de textos oficiales publicados por las autoridades comunitarias, se hace un balance, en primer lugar, de (i) las orientaciones políticas que persiguen las instituciones europeas en materia de gobernanza lingüística y (ii) los valores que esas mismas orientaciones impulsan para la comunidad de destino que vive en el Viejo Continente. A continuación, con el fin de comprender mejor las prácticas lingüísticas privilegiadas por los investigadores europeos en el ámbito de las ciencias humanas y sociales a la hora de formular por escrito sus solicitudes de financiación con cargo a programas europeos específicos y de difundir sus trabajos, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de dos conjuntos de datos: metadatos extraídos del sitio web del Consejo Europeo de Investigación en relación con proyectos de investigación en ciencias humanas y

---

<sup>1</sup> Nous avons suivi la recommandation de l'un des évaluateurs et accepté de renoncer à l'utilisation de l'écriture inclusive dans ce papier.

sociales financiadus par este organismo comunitario, y un corpus de referencias bibliográficas en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades recopilado a partir de la plataforma de información científica y técnica de libre acceso *Web of Science*. Estos análisis conducen a la identificación de una discrepancia entre las recomendaciones de la Unión Europea sobre la gobernanza lingüística, cuyo objetivo es promover el plurilingüismo, y las prácticas más generalmente monolingües aplicadas por los investigadores europeos en las ciencias humanas y sociales como parte de las dos facetas de su profesión exploradas en este estudio. Esta observación abre el debate sobre los riesgos que el monolingüismo puede suponer para los procesos de creación de conocimiento en el ámbito académico de las ciencias humanas y sociales.

**Palabras clave:** Unión Europea; investigación en ciencias humanas y sociales; políticas lingüísticas; inglés como *lingua franca*; plurilingüismo

## 1. Introduction

Alors que le plurilinguisme compte parmi les priorités du Conseil de l'Europe<sup>2</sup> et que les instances communautaires légifèrent de longue date<sup>3</sup> en faveur de la diversité, du plurilinguisme et de la construction d'une citoyenneté européenne transnationale, les pratiques des chercheurs européens tendent à être tout autre et à privilégier l'anglais en tant que *lingua academica* : « aujourd'hui, la construction et la transmission des savoirs se fondent sur un monolinguisme grandissant, l'anglais *lingua academica* étant conçu comme condition d'une connaissance qui se veut universelle » (Berthoud, 2022, p. 26).

Pour identifier s'il existe un écart entre les directives communautaires en matière de politique linguistique et les pratiques linguistiques mises en œuvre par les chercheurs en sciences humaines et sociales (SHS)<sup>4</sup> de l'Union européenne<sup>5</sup> (UE), le présent article interroge les langues d'écriture que ces

<sup>2</sup> « Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures ; il devient un médiateur linguistique et culturel et peut donc jouer pleinement son rôle de citoyen européen. Pour cette raison, le plurilinguisme est un objectif majeur du Conseil de l'Europe » (Rosen, 2006, p. 48).

<sup>3</sup> Cf. le journal officiel du 06.10.1958 (p. 385) portant fixation du régime linguistique de la Communauté Économique Européenne par exemple : <https://cutt.ly/5nE0NMF> (consulté le 27 mai 2023).

<sup>4</sup> Dans le monde de la recherche, les domaines scientifiques tendent à être classés dans des nomenclatures diverses, d'abord structurées en domaines scientifiques génériques de haut niveau (sciences « dures », médecine, droit, etc.) puis en sous-domaines scientifiques et, enfin, en panels disciplinaires. En France, le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) recense ainsi par exemple trois domaines scientifiques pour structurer l'évaluation des entités de recherche : (i) les Sciences et technologies, (ii) les sciences du vivant et environnement et (iii) les sciences humaines et sociales ([https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/referentiel\\_ur\\_vague-b\\_rech-ur\\_22juin2020.pdf](https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/referentiel_ur_vague-b_rech-ur_22juin2020.pdf), consulté le 17 mai 2023). Dans le présent article, nous nous focalisons sur les SHS en tant que domaine scientifique duquel nous nous réclamons. Nous envisageons à cet égard cet acronyme comme une entrée générique qui englobe sous sa coupe une multitude de sous-domaines scientifiques (« mondes anciens et contemporains » par exemple pour reprendre la nomenclature de l'HCERES) et qui intègrent à leur tour une variété de panels disciplinaires (« Histoire », « Histoire de l'art » et « Archéologie » selon le référentiel de l'HCERES).

<sup>5</sup> En tant qu'entité politique dotée d'un drapeau, d'un hymne, d'une devise et d'une monnaie unique notamment. Cf. l'alinéa 1 de l'article 21, l'article 22 et l'alinéa 4 de l'article 41 de la *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne* (2016/C 202/02) (cf. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=EN>, consulté le 17 mai 2023).

derniers privilégient dans deux de leurs activités professionnelles – les demandes de financement auprès du Conseil européen de la recherche (CER)<sup>6</sup> et la publication d'articles scientifiques – et les confronte aux orientations de politique linguistique effectivement retenues dans les textes publiés par les instances communautaires. Une discussion critique autour des points de convergence / divergence identifiés entre les recommandations européennes en matière de gouvernance linguistique et la-les langues de rédaction la-les plus généralement privilégiées par les chercheurs en SHS pour s'investir dans ces deux pans de leur activité professionnelle conclut l'article.

## 2. Gouvernance politique communautaire : jalons et perspectives

L'UE compte dans sa configuration actuelle 27 pays états membres<sup>7</sup> et 24 langues officielles<sup>8</sup>. Sur le plan politique, l'UE est pilotée par des instances communautaires plurielles : le Parlement européen, le Conseil européen, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne. Fortes de leurs prérogatives exécutives et législatives, ces instances ont dès 1954 dessiné les contours de la feuille de route qu'elles entendaient voir appliquée en matière gouvernance linguistique au sein des états qu'elles fédèrent. C'est le cas par exemple avec l'article 2 de la « Convention culturelle européenne », qui engage chaque état membre de l'UE à :

- a. [encourager, *notre ajout*] chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et [à offrir, *notre ajout*] à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études
- b. [s'efforcer, *notre ajout*] de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.<sup>9</sup>

La Convention culturelle européenne a ouvert la voie à la définition de politiques linguistiques qui se sont ensuite affinées au fil du temps. Sur ce point, dans sa contribution au sommet social « pour une croissance et des emplois équitables » de Göteborg (2017), la Commission européenne a par exemple exposé l'idée d'un « espace européen de l'éducation » où, d'ici à 2025, « parler deux langues en plus de sa langue maternelle serait devenu la norme »<sup>10</sup>. Le premier règlement portant fixation du régime linguistique de la Communauté Économique Européenne définit par ailleurs l'UE comme une entité

---

<sup>6</sup> En tant que principal bailleur de fonds européen dans le domaine de la recherche scientifique.

<sup>7</sup> À savoir, par ordre alphabétique : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, Chypre, la Croatie, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède et la Tchéquie.

<sup>8</sup> C'est-à-dire, par ordre alphabétique : l'allemand, l'anglais, le bulgare, le croate, le danois, l'espagnol, l'estonien, le finnois, le français, le grec, le hongrois, l'irlandais, l'italien, le letton, le lituanien, le maltais, le néerlandais, le polonais, le portugais, le roumain, le slovaque, le slovène, le suédois et le tchèque (cf. [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_fr](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_fr), consulté le 1 juin 2023).

<sup>9</sup> Cf. <https://rm.coe.int/168006458c> (consulté le 30 août 2023).

<sup>10</sup> Source : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:52017DC0673> (consulté le 29 mai 2023).

plurilingue<sup>11</sup> et un nombre important parmi les initiatives portées par le Conseil de l'Europe<sup>12</sup> promeuvent le plurilinguisme : création du Centre européen pour les langues vivantes (1994), portage, entre 1997 et 2001, du projet « politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle » ou publication du « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » (Conseil de l'Europe, 2001) et de son « Volume complémentaire » (Conseil de l'Europe, 2021).

## **2.1 Identifier les valeurs sous-jacentes aux politiques linguistiques portées par les instances communautaires : une proposition d'analyse**

La poursuite d'objectifs sociétaux de niveau communautaire en rapport avec la diversité linguistique et l'éducation plurilingue s'inscrit en droite ligne avec les valeurs humanistes constituant les fondements philosophiques et éthiques du vivre ensemble en Europe (Saint Gille, 2003, p. 258). Ces valeurs seraient à leur tour propices à la construction, chez les européens, d'un sentiment partagé de citoyenneté, en tant que condition nécessaire à l'entente entre les peuples et moyen pour prévenir les conflits (culturels) ouverts / ne pas reproduire ceux que le 20<sup>ème</sup> siècle a connus (Brianso & Girault, 2014 ; Fuchs, 2010 ; Majault, 1970 ; Vayssière, 2011). Pour autant, la banalisation des mouvements populistes et d'extrême droite à l'œuvre au sein de plusieurs états membres de l'UE (Debras, 2017, 2019 ; Froio, 2019 ; Ivaldi, 2014 ; Ivaldi & Zaslove, 2015), les volte-faces – comme le Brexit (Bell, 2019 ; Bernard, 2019 ; Tournier-Sol, 2017) – auxquels l'Europe politique fait actuellement face et les conflits armés (Arménie / Azerbaïdjan, Ukraine / Russie, etc.) et autres tensions vives (entre la Serbie et le Kosovo par exemple) qui font rage à ses portes constituent des aveux d'échec au regard des politiques linguistiques et éducatives que les institutions européennes cherchent à promouvoir :

La xénophobie et les réactions ultranationalistes brutales non seulement comme l'obstacle principal de la mobilité et de l'intégration européennes mais également comme la menace la plus grave à la stabilité européenne et au bon fonctionnement de la démocratie. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 10)

Sur la base de ces développements récents, il convient de regarder de manière critique les choix stratégico-politiques retenus par les instances communautaires car c'est tout un projet de société qui est aujourd'hui mis en péril.

## **2.2 Des valeurs mutuelles au progrès social**

Les fondements des politiques linguistiques sont éminemment éthiques. Les choix retenus s'appuient sur des valeurs et visent à conduire les communautés de destin sur lesquelles les textes s'appliquent vers un idéal de progrès social<sup>13</sup>. En UE, au regard du nombre de langues-cultures que cette entité compte, la poursuite de cet idéal justifie que ce soit des valeurs prônant l'inclusion, l'acceptation

---

<sup>11</sup> De même qu'il indique que « les textes adressés par les institutions à un État membre ou à une personne relevant de la juridiction d'un État membre sont rédigés dans la langue de cet État » (article n°3) et requiert de ses institutions de s'adresser aux citoyens européens dans la langue officielle de leur choix (article n° 2). Source : <https://cutt.ly/5nEONMF> (consulté le 17 avril 2023).

<sup>12</sup> Dans le cadre du Programme des Politiques linguistiques qu'il porte notamment : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/milestones> (consulté le 30 août 2023).

<sup>13</sup> Dont les termes sont décrits, en ce qui concerne l'UE, dans les plans stratégiques décennaux que cette entité publie – précisément – tous les dix ans. Dans cette optique, la « Stratégie Europe 2020 » – dont le détail peut être consulté à cette adresse : <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/qe-01-14-110-fr-c.pdf> (consulté le 29 mai 2023) – concerne par exemple la décennie 2010-2020.



d'autrui ou le respect de la démocratie (Conseil de l'Europe, 2021, p. 25) qui soient mises en avant pour que la communauté de destin qui y évolue puisse coexister pacifiquement et envisager un futur commun sur du long terme : les « missions et finalités plus générales du Conseil de l'Europe portent en particulier sur les droits des individus, la cohésion et l'inclusion sociales, la compréhension interculturelle, l'égalité dans l'accès à une éducation de qualité »<sup>14</sup>.

Pour autant, si les institutions européennes incitent effectivement à faciliter les situations de contact avec la diversité dans les discours et intentions qu'elles formalisent dans leurs textes juridiques, se pose la question de la mesure dans laquelle ces intentions sont relayées au niveau des pratiques sociales. En la matière, la convergence vers un idéal de progrès passe en UE par la mobilisation conjointe de leviers multiples : l'innovation, le développement économique, social et industriel, la sauvegarde / protection environnementale ou la recherche fondamentale et appliquée<sup>15</sup>. Dans ce qui suit, nous nous attachons à interroger si, dans l'UE, de tels points de relai existent dans le domaine de la recherche scientifique en SHS.

### 2.3 De la contribution de la recherche scientifique au progrès social

La recherche figure parmi les leviers envisagés de longue date par les instances communautaires pour œuvrer à la construction du projet européen : les efforts de structuration entrepris au vingtième siècle pour tendre vers la construction d'une union politique d'ampleur transnationale – dans le cadre de la création de la « Communauté européenne du charbon et de l'acier » par exemple – enjoignaient déjà les états qui en faisaient partie (France, Allemagne de l'Ouest, Italie, Belgique, Luxembourg et Pays-Bas) à tisser des liens étroits entre recherche, industrialisation et progrès socio-économique (Lemoine, 1979) car la recherche détient un rôle clé dans la poursuite d'objectifs de société<sup>16</sup> et, au-delà, le renforcement de la démocratie (Kustoscz, 2012 ; Robert, 2010).

Dans cette optique, un des objectifs de la recherche concerne la production de connaissances et leur partage avec la société<sup>17</sup>. Cet objectif semble essentiel aujourd'hui au sein de l'UE si l'on en juge d'après le dynamisme – chiffres à l'appui – dont ce secteur y fait preuve : d'après « Eurostat »<sup>18</sup> en

---

<sup>14</sup> Cf. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home> (consulté le 29 mai 2023).

<sup>15</sup> « Face aux changements climatiques, aux défis énergétiques, à l'allongement de l'espérance de vie, à la rapidité des progrès technologiques, à l'interdépendance liée à la mondialisation et à l'accroissement des inégalités économiques tant en Europe qu'entre l'Europe et les autres continents, l'étude, la recherche fondamentale et les innovations technologiques et sociales sont nécessaires pour résoudre les problèmes émergents et pour garantir aux différents peuples le progrès économique et la stabilité sociale » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 8).

<sup>16</sup> Tels que les développements numérique et industriel durables, la neutralité climatique ou la production de richesses dans le contexte actuel.

<sup>17</sup> L'article L123-2 (Chapitre III) du code de l'éducation français prévoit notamment à cet égard dans son premier point que « le service public de l'enseignement supérieur contribue [...] à la diffusion des connaissances dans leur diversité et à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent ». Source : [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section\\_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166563/#:~:text=Le%20service%20public%20de%20l%20enseignement%20sup%C3%A9rieur%20a%20pour%20mission,des%20sciences%20et%20des%20techniques](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166563/#:~:text=Le%20service%20public%20de%20l%20enseignement%20sup%C3%A9rieur%20a%20pour%20mission,des%20sciences%20et%20des%20techniques) (consulté le 29 mai 2023).

<sup>18</sup> C'est-à-dire la direction générale de la Commission européenne chargée de l'information statistique à l'échelle communautaire.

effet, le secteur de la recherche scientifique employait en 2021 3,1 millions<sup>19</sup> de collaborateurs au sein de l'UE (tous états membres confondus), lesquels poursuivaient essentiellement leurs activités professionnelles auprès de quatre employeurs<sup>20</sup>.

Cette communauté scientifique – répartie entre les 27 états que compte l'UE et évoluant dans un domaine où la structuration de réseaux transnationaux et la collaboration à échelle continentale (voire planétaire) font partie intégrante du métier – constitue un exemple de communauté professionnelle où les questions en rapport avec les choix / statuts à conférer aux langues-cultures devraient logiquement occuper une place de premier plan car, dans ce secteur d'activité, c'est par la mobilisation et la fertilisation croisée des langues et des cultures que la création de savoirs nouveaux est vouée à émerger.

Se pose alors la question de la mesure dans laquelle, au sein de l'UE, ce potentiel d'hybridation entre langues et cultures se traduit dans les pratiques professionnelles mises en œuvre par les chercheurs et, dans notre cas, ceux relevant du champ des SHS.

### 3. Documenter les pratiques linguistiques à l'œuvre dans la recherche en SHS au sein de l'UE

Pour documenter ces pratiques linguistiques, nous nous focalisons ici sur les langues d'écriture retenues dans deux volets professionnels inhérents au métier d'(enseignant) chercheur : les demandes de financements déposées auprès du CER<sup>21</sup> – en tant qu'entité communautaire dédiée à cette question et première agence de financement de la recherche en Europe – et la publication des résultats issus de la recherche. Nous justifions ces choix en vertu du fait que ces deux facettes du monde académique sont vouées à laisser des « traces d'activités » (Ollagnier-Beldame, 2011) qui peuvent être exploitées *a posteriori* à des fins d'analyse. C'est ce que nous nous proposons de faire dans ce qui suit.

#### 3.1 Présentation des corpus

Pour les besoins de cette étude, deux ensembles de données ont été constitués puis analysés :

1. Un corpus (CP1)<sup>22</sup> de métadonnées (nom du projet, équipes et institutions impliquées, durée de vie des projets, présentations succinctes (résumés) des projet, nature des financements reçus) extraites du site du CER ;
2. un corpus (CP2)<sup>23</sup> de références bibliographiques obtenu à partir d'une extraction de données effectuée sur la plateforme *Web of Science*.

---

<sup>19</sup> Cf. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/rd\\_p\\_persocc/default/table?lang=fr](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/rd_p_persocc/default/table?lang=fr) (consulté le 29 mai 2023).

<sup>20</sup> Des « entreprises », des « états » membres de l'UE, « l'enseignement supérieur » et le secteur « privé à but non lucratif ».

<sup>21</sup> Cf. <https://erc.europa.eu/project-statistics/project-database> (consulté le 23 mai 2023).

<sup>22</sup> Cf. <https://workdrive.zohopublic.com/sheet/open/lzg5ef3940cc404ff4afb8fc187061ac86354> (consulté le 22 mai 2023).

<sup>23</sup> Cf. <https://sheet.zoho.com/sheet/open/4gzuscc18c4fdca114c5291703b8360b53552> (consulté le 28 août 2023).

### 3.2 Constitution du CP1

Le CP1 se compose de données publiques accessibles sur le site du CER et triées pour cibler des projets en SHS que cet organisme a financés<sup>24</sup>. Des informations complémentaires concernant ces mêmes projets financés (descriptifs, durée de vie institutionnelle des projets, résultats obtenus et liste des publications scientifiques auxquelles ces projets ont donné lieu notamment) se trouvent sur le site du service communautaire d'information sur la recherche et le développement (CORDIS)<sup>25</sup>. Nous les avons donc exploitées à des fins d'analyse. Sur ce point, le CORDIS divise les projets financés par le CER en trois groupes thématiques : « Science de la vie », « sciences physiques et ingénierie » et « sciences sociales et humanités ». Des 11279<sup>26</sup> projets répertoriés sur le site du CER le jour de l'extraction des données (le 23 septembre 2022) – tous groupes disciplinaires confondus – 3666 relevaient du groupe « Sciences de la vie » (32,5 %), 5088 du groupe « Sciences physiques et ingénierie » (45,2 %) et 2525 du groupe « Sciences sociales et humanités » (22,3 %), le domaine de recherche ciblé dans cette étude. Pour autant, alors que notre question de recherche porte sur les pratiques linguistiques des scientifiques en SHS évoluant au sein des pays membres de l'UE, ces 2525 projets émanaient de chercheurs en poste en divers endroits au sein de l'Europe géographique. Pour tenir compte de ce paramètre et exclure de notre corpus les projets émanant des pays européens ne faisant pas partie de l'UE, le CP1 a été filtré. Cette opération a abouti à l'identification de 1642 projets en SHS qui ont été portés (au moins en partie) entre 2007 et 2021<sup>27</sup> par des chercheurs rattachés à des structures basées en UE. La figure 1 donne la répartition des projets financés en SHS que chaque par pays membre de l'UE<sup>28</sup> a obtenus de la part du CER au cours de la période considérée.

Comme la Figure 1 le montre, la Hollande est le pays de l'UE qui, entre 2007 et 2021, s'est vu financer le plus grand nombre de projets en SHS par le CER (n = 323). A l'inverse, la Slovénie et la Croatie émergent comme les pays ayant le moins bénéficié de financements de la part du CER pour des projets de recherche en SHS au cours de la même période, en affichant chacun un seul projet financé. En outre, quatre états membres de l'UE (la Lettonie, la Lituanie, Malte et la Slovaquie) n'enregistrent aucun financement de la recherche en SHS de la part du CER au cours de la période de référence, ce qui explique leur absence dans la Figure 1.

---

<sup>24</sup> Cf. <https://erc.europa.eu/project-statistics/project-database> (consulté le 22 mai 2023).

<sup>25</sup> Cf. <https://cordis.europa.eu/about/fr> (consulté le 28 août 2023).

<sup>26</sup> L'extraction a produit 11306 projets dont 26 doublons et un projet pour lequel certaines catégories manquaient. Nous les avons donc écartés de nos analyses.

<sup>27</sup> Nous justifions ces dates de référence par le fait que, lors de l'extraction des données, aucun projet en SHS antérieur à 2007 n'était présent dans la base du CORDIS. Le site du CORDIS ne semble pas non plus publier d'informations relatives aux projets financés lors des années civiles en cours. De ce fait, comme notre extraction fut effectuée en 2022, aucune donnée relative aux projets retenus au cours de cette même année civile n'était accessible dans la base de données du CORDIS le jour de l'extraction. Ceci nous a conduit à retenir l'année 2021 par défaut comme année de référence lors de la constitution du CP1.

<sup>28</sup> A noter sur ce point cependant qu'en raison du Brexit nous avons fait le choix d'exclure du CP1 les projets émanant du Royaume-Uni dans notre étude.

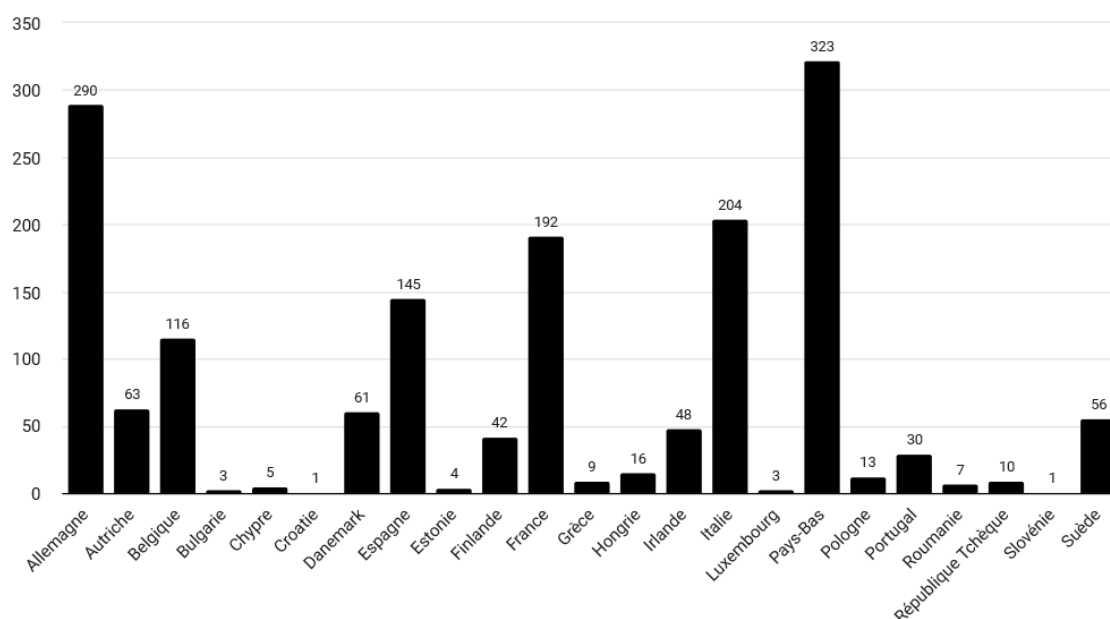


Figure 1 : Répartition, par pays membre de l'UE, des projets en SHS financés par le CER (années civiles 2007 à 2021)

### 3.2.1 Distribution des projets du CP1 par langues de rédaction

A partir de la constitution du CP1, nous avons voulu documenter les choix linguistiques que les chercheurs en SHS de l'UE ayant bénéficié de financements de la part du CER ont effectués pour, d'une part, formuler leurs demandes de subsides et, d'autre part, en rendre compte sur le site du CORDIS.

Pour le premier point, le site du CER – comme celui du CORDIS – ne permettent pas d'identifier dans quelle langue les projets soumis ont été rédigés. Une recommandation contenue dans la section « Foire aux Questions » du site du CER<sup>29</sup> précise néanmoins que :

An application can be submitted in any official language of the EU. However, for reasons of efficiency, the use of English or the provision of translations into English is strongly advised.<sup>30</sup>

Pour le second point, nous avons travaillé avec les données référencées dans la catégorie « abstract » (résumés) du site du CER et les avons compilées dans un sous-corpus que nous avons appelé « SCP1 »<sup>31</sup>. Ce dernier n'a pas pu faire l'objet d'analyses *stricto sensu*, en ce sens qu'il s'apparente à un ensemble de données<sup>32</sup> uniquement produites en langue anglaise et ne laissant de ce fait aucune place à la variété linguistique.

<sup>29</sup> Cf. le premier résultat de la recherche contenue dans ce lien-ci : [https://erc.europa.eu/support/frequently-asked-questions?search\\_in\\_faq=language&items\\_per\\_page=10](https://erc.europa.eu/support/frequently-asked-questions?search_in_faq=language&items_per_page=10) (consulté le 9 mai 2023).

<sup>30</sup> Une candidature peut être soumise dans n'importe quelle langue officielle de l'UE. Cependant, pour des raisons d'efficacité, l'utilisation de l'anglais ou la mise à disposition de traductions vers l'anglais est fortement conseillée (*notre traduction*).

<sup>31</sup> Le projet Voyant Tools associé au SCP1 est disponible à l'adresse électronique suivante : <https://voyant-tools.org/?corpus=2865cf58df535fd914e3d916cb4604c5> (consulté le 21 mai 2023).

<sup>32</sup> À savoir une compilation des 1642 résumés en lien avec les 1642 projets retenus dans le CP1.

Ces deux constats rendent compte d'un monopole de l'anglais dans les pratiques d'écriture afférentes aux demandes de financement de la recherche auprès du principal bailleur de fonds européen (le CER). Le premier constat en particulier semble paradoxal car il s'inscrit en faux par rapport aux politiques linguistiques prônées par l'UE, le CER étant – précisément – l'organe de l'UE chargé de coordonner les efforts entre états-membres sur le plan de la recherche scientifique (toutes disciplines confondues).

### 3.2.2 Distribution géographique des projets pris en compte dans le CP1 et politiques linguistiques des pays de l'UE desquels ils émanent

Nous nous sommes ensuite intéressés aux politiques linguistiques des pays de l'UE associés aux 1642 projets contenus dans le CP1. Par « politiques linguistiques », nous faisons référence ici aux langues-cultures que ces pays reconnaissent comme « officielles », « semi-officielles » ou « régionales », selon les cas. En France par exemple, l'article 2 de la Constitution en vigueur<sup>33</sup> prévoit que « la langue de la République est le français », même si le français y côtoie 22 autres langues-cultures régionales et / ou minoritaires comme le breton, l'occitan, l'alsacien, le basque ou le corse<sup>34</sup>. C'est ce qu'illustre la Figure 2 ci-dessous. Par ailleurs, pour les besoins de nos analyses – et par cohérence avec les développements proposés plus avant (cf. partie 3.2) – la Figure 2 se limite aux « seuls » 23 pays membres de l'UE ayant bénéficié de financements européens de la part du CER pour des projets de recherche en rapport avec les SHS (cf. Figure 1). Elle ne rend donc pas compte des situations linguistiques des quatre pays absents de la Figure 1 (la Lettonie, la Lituanie, Malte et la Slovaquie).

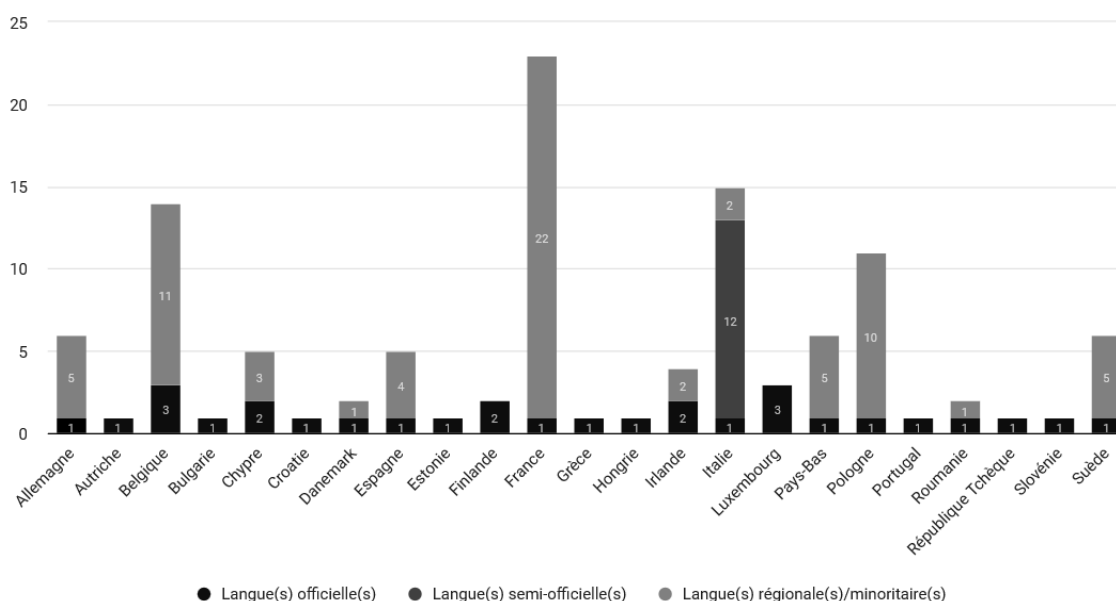


Figure 2 : Langues (semi-)officielles, régionales et minoritaires des états membres de l'UE ayant bénéficié de financements de la part du CER pour le portage de projets scientifiques en lien avec les SHS entre 2007 et 2021

<sup>33</sup> Cf. [https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article\\_lc/LEGIARTI000006527452/1992-06-26/#LEGIARTI000006527452](https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006527452/1992-06-26/#LEGIARTI000006527452) (consulté le 21 mai 2023).

<sup>34</sup> A cet égard, le 7 mai 1999, la France a signé la Charte européenne des langues régionales et minoritaires – un traité européen proposé sous l'égide du Conseil de l'Europe – mais ne l'a jamais ratifiée.

Comme le montre la Figure 2, des 23 états-membres de l'UE ayant bénéficié de financements de la part du CER entre 2007 et 2021 pour des projets de recherche en SHS, (i) deux (la Finlande, par exemple) disposent d'au moins deux langues considérées comme officielles et prévalant sans partage avec des langues aux statuts « autres », (ii) neuf disposent d'une langue officielle seule et sans coexistence avec des langues qui relèveraient de statuts « autres » (l'Estonie, par exemple), (iii) onze disposent d'une ou de plusieurs langue-s officielle-s en contact avec des langues-cultures dites régionales ou minoritaires (la Belgique par exemple) et (iv) un pays (l'Italie) compte une langue officielle coexistant avec douze langues semi-officielles (arberèche, catalan, croate, francoprovençal, etc.) et deux langues-cultures aux statuts dits « régionaux » ou « minoritaires » (le français et l'allemand par exemple).

L'anglais n'est pour sa part présent nulle part dans cette infographie, que ce soit en tant que langue-culture (semi-)officielle, régionale ou minoritaire. Il l'est en revanche en filigrane en tant que langue officielle (parmi les 24) de l'UE. Il y a donc un contraste fort ici entre la langue d'écriture systématiquement utilisée (l'anglais) par les chercheurs en SHS dans leurs pratiques de formulation de demandes de financement de la recherche et le statut de cette même langue, qui ne jouit d'aucune reconnaissance en tant que langue-culture (semi-)officielle, régionale ou minoritaire au sein des états de l'UE ayant bénéficié de fonds européens de la part du CER au cours de la période considérée.

### 3.3 Constitution du CP2

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés aux langues de rédaction privilégiées par les chercheurs européens en SHS de l'UE pour diffuser leurs travaux / résultats dans des revues scientifiques spécialisées. Pour ce faire, nous avons travaillé à partir des références bibliographiques présentes dans *Web of Science*<sup>35</sup> (WoS), une plateforme englobant six bases de données bibliographiques. Malgré le biais que tout choix implique en matière de constitution de corpus, nous avons choisi WoS compte tenu (i) de l'ampleur – et donc de la représentativité statistique – des références que cette plateforme intègre<sup>36</sup>, (ii) du nombre de disciplines (y compris en SHS) qu'elle prend en compte et (iii) des outils de paramétrage et d'exportation des données que son interface intègre, ces derniers permettant notamment de recueillir des données ciblées à des fins d'analyse.

En vue de la constitution d'un corpus de références en SHS parues dans des supports variés (articles, chapitres d'ouvrage, recensions, etc.) et rédigées au moins en partie par des chercheurs en poste au sein de l'UE, nous avons procédé à une extraction de données en date du 26 mai 2023 en interrogeant la base de données du WoS au moyen de requêtes ciblées.

Sur ce point, en vue d'atteindre un nombre de résultats aussi large que possible, nous avons tout d'abord formulé une requête composée des 50 termes tronqués<sup>37</sup> les plus fréquents dans les écrits

<sup>35</sup> Cf. <https://clarivate.com/products/scientific-and-academic-research/research-discovery-and-workflow-solutions/webofscience-platform/web-of-science-core-collection/> (consulté le 25 mai 2023).

<sup>36</sup> 171 millions de références relevant de 256 disciplines scientifiques selon Wikipédia (source : [https://en.wikipedia.org/wiki/Web\\_of\\_Science](https://en.wikipedia.org/wiki/Web_of_Science), consulté le 28 mai 2023). Comparativement, Scopus contiendrait un peu plus de 82,4 millions de références d'après Wikipédia (source : <https://en.wikipedia.org/wiki/Scopus>, consulté le 28 mai 2023).

<sup>37</sup> A savoir « adu\* OR ana\* OR art\* OR com\* OR cor\* OR cul\* OR dat\* OR dem\* OR dém\* OR des\* OR dis\* OR don\* OR emp\* OR étu\* OR eva\* OR exp\* OR fur\* OR gen\* OR het\* OR hyp\* OR ide\* OR imp\* OR ind\* OR inf\* OR ins\* OR lit\* OR met\* OR mor\* OR nor\* OR nov\* OR pap\* OR par\* OR pop\* OR pra\* OR pre\* OR pro\* OR pri\* OR pub\* OR qua\* OR reg\* OR res\* OR rés\* OR rob\* OR sal\* OR sig\* OR sug\* OR the\* OR twe\* OR

scientifiques, toutes disciplines confondues (Baram-Tsabari et al., 2020 ; Deveci, 2019). Cette requête a produit 80.025.238 résultats<sup>38</sup>. Étant donné que nous avons choisi de nous intéresser aux langues de rédaction mobilisées au sein de l'UE dans le secteur de la recherche en SHS, nous avons ensuite utilisé la fonction « index » de WoS<sup>39</sup> pour isoler les références qui, parmi les 80.025.238 initialement retenues, relevaient spécifiquement des SHS. Ce tri a permis de réduire le nombre de références retenues à 13.992.516. Enfin, pour tenir compte du contexte géographique (l'UE) de l'étude, nous avons procédé à un dernier filtrage des données par l'intermédiaire du filtre « pays ». Cette opération nous a permis de sélectionner les seules références associées aux 27 états membres que compte l'UE. Ce tri a débouché sur la constitution d'un corpus (CP2) de 2.409.601 références que nous avons classées en cinq catégories dans un tableur en ligne<sup>40</sup> : « pays/régions », « types de document », « langues », « années de publication » et « domaines de recherche »<sup>41</sup>. En procédant de la sorte, une quantification et un tri croissant des données collectées ont pu être entrepris.

### 3.3.1 Analyse de CP2

Le Tableau 1 ci-dessous propose une synthèse du travail de classification et de quantification des données que nous avons effectué.

CP2 : nombre total de références	2.409.601
Années de publication des références de CP2	1966 – 2023
Pays / régions (dont UE)	271 (dont 27 UE)
Types de documents	48
Langues de publication (nombre)	52
Domaine de recherche (nombre)	153

Tableau 1 : Synthèse des valeurs associées aux catégories retenues pour analyser le CP2

Le Tableau 1 illustre en particulier que les références incluses dans le CP2 (n = 2.409.601) ont été publiées au cours d'une période couvrant plus de cinq décennies et dans des types de support variés (n = 48). Ces références concernent en outre 153 (sous)domaines scientifiques en rapport avec les SHS.

---

und\* OR var\* ». « OR » correspondre à la commande booléenne « ou ». La limite de 50 termes est imposée par WoS.

<sup>38</sup> Cf. WoS ne sauvegarde pas indéfiniment les recherches faites par les utilisateurs. Par conséquent, nous ne sommes pas en mesure de mettre à la disposition des lecteurs les différentes recherches intermédiaires que nous avons entreprises.

<sup>39</sup> Cf. La version de WoS sur laquelle nous avons travaillé comporte 10 index, notamment : « Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED) », « Conference Proceedings Citation Index – Science (CPCI-S) », « Social Sciences Citation Index (SSCI) », « Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) », « Emerging Sources Citation Index (ESCI) », « Book Citation Index – Social Sciences & Humanities (BKCI-SSH) », « Conference Proceedings Citation Index – Social Science & Humanities (CPCI-SSH) », « Book Citation Index – Science (BKCI-S) », « Index Chemicus (IC) » et « Current Chemical Reactions (CCR-EXPANDED) », dont nous avons seulement choisi « Social Sciences Citation Index (SSCI) », « Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) », « Book Citation Index – Social Sciences & Humanities (BKCI-SSH) » et « Conference Proceedings Citation Index – Social Science & Humanities (CPCI-SSH) ».

<sup>40</sup> Cf. <https://sheet.zoho.com/sheet/open/4gzuscc18c4fdca114c5291703b8360b53552> (consulté le 26 mai 2023).

<sup>41</sup> Dans notre cas, exclusivement associés aux SHS : psychologie, histoire, sociologie, etc.

Nous constatons enfin que, malgré les filtres appliqués, le nombre de langues de publication identifié ( $n = 52^{42}$ ) – de même que le nombre de pays/régions desquels ces publications émanent ( $n = 271$ ) – dépassent tant le spectre des 27 états membres de l'UE que le nombre de langues officielles ( $n = 24$ ) qui leur sont associées. Ceci s'explique par le fait qu'en accord avec les mécanismes de coopération internationale régulièrement employés dans le domaine de la recherche scientifique, un certain nombre parmi les références du CP2 ont été rédigées à plusieurs mains dans le cadre d'équipes « mixtes », c'est-à-dire intégrant des chercheurs à la fois basés dans et en dehors des frontières de l'UE.

Sur cette base, la Figure 3 donne la ventilation des langues d'écriture que les chercheurs en SHS ont privilégiées entre 1966 et 2023 pour faire paraître les 2.409.601 références que compte le CP2, que ce soit dans le cadre d'équipes mixtes, de publications enregistrant un seul auteur en poste au sein de l'UE ou dans le cadre d'équipes de chercheurs uniquement basés au sein de l'UE.

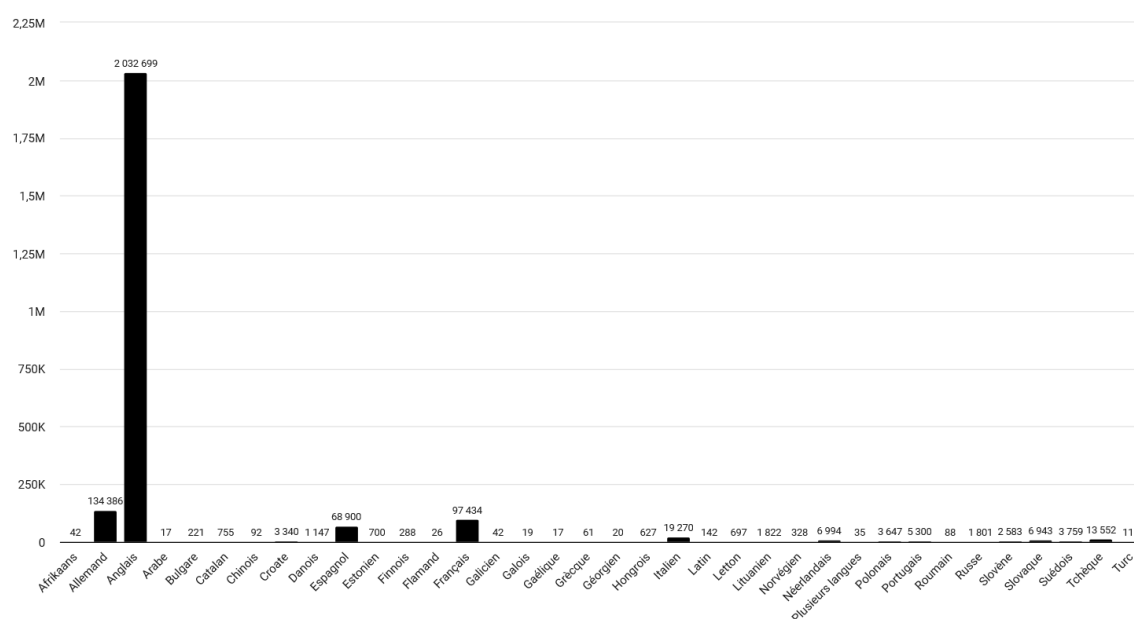


Figure 3 : Choix des langues retenues pour publier les 2.409.601 références que compte le CP2<sup>43</sup>

La Figure 3 illustre à cet égard que l'anglais a été plébiscité dans la majorité des publications référencées dans le CP2, c'est-à-dire dans 2.032.699 cas de figure (soit 84,36 % du total des références que contient le CP2) et que, par ordre décroissant, ce sont respectivement l'allemand (134.386 références, soit 5,58 % des références contenues dans le CP2), le français (97.434 références, soit 4,04 % des références contenues dans le CP2), l'espagnol (68.900 références, soit 2,86 % des références contenues dans le CP2) et l'italien (19.270 références, soit 0,8 % des références contenues dans le CP2) qui ont principalement été retenus dès lors qu'il a été question pour les chercheurs en SHS exerçant au sein de l'UE de publier dans des langues autres que l'anglais. Le traitement des

<sup>42</sup> Nous n'avons pas tenu compte dans cette étude de la catégorie « langues non spécifiées » répertoriée dans le CP2 à 2444 reprises (soit 0,101 % des références contenues dans le CP2).

<sup>43</sup> Pour des raisons de lisibilité, les 16 langues qui, dans le CP2, sont présentes dans moins de 0,001 % de l'ensemble des références que ce dernier incorpore n'ont pas été incluses dans la Figure 3, faute de représentativité. Il s'agit de l'islandais, du japonais, du serbe, du coréen, de l'ukrainien, de l'eskimo (sic), du malais, du basque, de l'indonésien, du swahili, de l'espéranto, du persan, du provençal, du samoan, du tadjik et du vietnamien. La Figure 3 donne de ce fait le détail de 36 langues sur 52 que comprend le CP2 (soit 69,23 %).



données du CP2 rend également compte du fait que ces cinq mêmes langues d'écriture (sur 52, soit 9,62 % de l'ensemble des langues d'écriture identifiées dans le CP2) totalisent 97,64 % des références contenues dans le CP2.

Parallèlement à cela, la Figure 3 montre que les autres langues d'écriture académique ( $n = 47$ , soit 90,38 % du total des langues que compte le CP2) occupent une place toute relative au sein du CP2 puisque, cumulées, ces dernières ont été mobilisées dans 56.912 références, c'est-à-dire dans 2,36 % des cas de figure. Enfin, la Figure 3 illustre que 21 des 24 langues officielles que compte l'UE (soit 87,5 % d'entre elles) ont été utilisées à des degrés divers à des fins de publication scientifique en SHS au cours de la période considérée.

En définitive, ces analyses mettent en avant, d'une part, que c'est l'anglais que les chercheurs en SHS exerçant au sein de l'UE ont privilégié de manière prioritaire pour diffuser leurs travaux au cours des cinq dernières décennies et d'autre part que, lorsque d'autres langues sont retenues, ce sont l'allemand, le français, l'espagnol et l'italien qui sont choisis par ordre de priorité, bien que ce soit là dans des proportions moindres : dans 13,28 % des cas (ces quatre langues d'écriture cumulées). Un troisième groupe de langues – quantitativement plus nombreux ( $n = 47$ ) – tend enfin paradoxalement à être utilisé avec parcimonie dans les pratiques de rédaction académique des chercheurs en SHS évoluant au sein de l'UE : il s'agit notamment, par ordre décroissant, du tchèque (dans 0,56 % des cas), du néerlandais (dans 0,29 % des cas), du slovaque (dans 0,29 % des cas), du portugais (dans 0,22 % des cas) et du suédois (dans 0,16 % des cas).

## 4. Discussion

Les constats que nous avons faits au gré de nos analyses vont dans le sens d'une confirmation, si l'on se réfère aux travaux de Firth (2009), de Berthoud (2022) ou de Frath (2022), du statut de *lingua academica* que la langue anglaise occupe dans la sphère de la recherche scientifique. La spécificité de la présente étude porte cependant sur le fait que ce constat s'avère vrai également pour les chercheurs en SHS basés au sein de l'UE et dans le cadre de deux de leurs activités professionnelles : la diffusion des résultats et la sollicitation de financements auprès du CER.

Des biais sont toutefois à noter dans notre étude si l'on considère tout d'abord qu'elle ne tient pas compte des autres<sup>44</sup> activités scientifiques dans lesquelles les chercheurs en SHS (comme ceux relevant des autres champs disciplinaires du reste) s'investissent au quotidien et, au-delà, des pratiques langagières que ces dernières sont vouées à entraîner dans leur sillage. Leur prise en compte dans nos analyses aurait donc certainement débouché sur l'identification de résultats autres. Par ailleurs, les pratiques en lien avec les demandes de financement que nous avons retenues concernent un seul bailleur de fonds, le CER, en tant qu'organisme prévalent au sein de l'UE dans le domaine de la recherche scientifique et donc le plus susceptible, sur le plan de la représentativité des données, de conduire à des résultats robustes. Pour autant, d'autres bailleurs de fonds existent au sein de l'UE (Horizon 2020, Marie Skłodowska-Curie Actions, etc.) et l'exploitation de données issues de ces mêmes organismes aurait certainement conduit à amender tout ou une partie des résultats proposés ici. Ensuite, nos analyses n'incluent ni ne confrontent nos résultats à des données qualitatives. L'approche strictement quantitative que nous avons suivie nous a semblé la plus adaptée pour avoir la vision la plus large possible vis-à-vis des pratiques de recherche auxquelles nous nous sommes intéressés. Cette approche quantitative ne permet cependant pas d'avoir une vision fine des étapes du travail de

---

<sup>44</sup> Telles que la vulgarisation scientifique, l'encadrement doctoral ou l'organisation d'évènements scientifiques par exemple.

recherche ayant précédé la remise des supports écrits (demandes de financement comme publications scientifiques) que nous avons retenus pour constituer le CP2<sup>45</sup>. Du reste, la base de données unique que nous avons sélectionnée (WoS) pour étayer une partie de nos analyses a certainement eu une influence sur les résultats obtenus, la distribution des différentes langues que nous avons identifiée notamment (Figure 3). Des analyses similaires réalisées à partir de bases de données nationales, telles que HAL, Dialnet ou Scielo auraient ainsi probablement débouché sur des éclairages différents quant au statut de l'anglais dans la sphère européenne (UE) des SHS. De même, les données issues du Royaume-Uni n'ont pas été prises en compte dans cette étude en raison du retrait de ce pays de l'UE (Brexit). Pour autant, étant donné que l'anglais jouit au Royaume-Uni d'un statut de langue officielle, la prise en compte de données produites par des chercheurs en SHS en poste au sein de ce pays aurait sans doute conféré à cette même langue une place plus prépondérante encore dans nos analyses. Enfin, la production scientifique internationale pouvant être considérée comme un système complexe (Morin, 2005), le recours aux calculs de régression linéaire ou aux corrélations auraient pu s'avérer pertinent pour révéler des tendances propres à l'écosystème de production du savoir scientifique à l'œuvre au sein des SHS en UE. Pour caractériser de telles tendances cependant, il nous aurait fallu retenir des ensembles de données numériques susceptibles d'entretenir des rapports de dépendance / prédictibilité entre eux, ce que nous n'avons pas fait dans cette étude<sup>46</sup>.

Malgré ces limites méthodologiques, sur la base du traitement quantitatif des données proposé ici, une prévalence de l'anglais – en tant que médium de rédaction privilégié dans la recherche en SHS au sein de l'UE – se dégage très nettement de nos analyses. Cette prévalence tend à laisser une place toute relative au potentiel d'hybridation entre langues-cultures que l'on pourrait attendre de la part de professionnels des SHS basés en Europe (UE) : en raison de la teneur des politiques de gouvernance linguistique qui y sont conduites, des nombreuses langues-cultures que cette entité politique compte ou des domaines d'expertise – tout aussi nombreux – en rapport avec *les* langues-cultures du monde (art, littérature, linguistique, histoire, sociologie, etc.) desquels une partie des chercheurs en SHS sont spécialistes notamment. Plusieurs facteurs pourraient expliquer cet état de fait : la logique des classements internationaux, la concurrence générée par les maisons d'édition, la nécessité pour les chercheurs de l'UE de coopérer avec des pairs, y compris en dehors des frontières de l'Europe, et leur besoin de partager / valoriser leurs travaux à l'international en vue de leur rayonnement.

Ce constat paradoxal interroge cependant le sens même à entrevoir pour la recherche en SHS car ce domaine est voué à s'intéresser à l'espèce humaine, son histoire, ses langues, ses cultures, ses modes de vie ou ses pratiques sociales et, pour appréhender les richesses et la diversité de ce patrimoine immatériel, les différentes visions du monde que les langues et les cultures de l'humanité recèlent en leur sein constituent une voie possible. Il découle de ces développements que privilégier le monolinguisme dans le champ des SHS présente des risques : œuvrer à l'uniformisation des modes de pensée, encourager la pensée unique et s'inscrire en faux par rapport à la vocation même des SHS. Nous partageons en ce sens l'avis de Márquez et Porras (2020) pour qui la recherche scientifique doit permettre la production de savoirs qui garantissent le développement et l'épanouissement des sociétés. Angulo et al. (2021), dans le cadre de leurs travaux dans le champ de l'épidémiologie, font

<sup>45</sup> Sur ce point, le recueil de données qualitatives – issues de questionnaires à grande échelle ou d'entretiens d'auto-confrontation par exemple – auraient de fait probablement permis de documenter plus avant l'éventuelle dimension plurilingue associée aux processus de recherche engagés, que ce soit au niveau individuel des personnes, des groupes de travail ou des laboratoires de recherche.

<sup>46</sup> Une année de publication ou un type de support – des variables que nous avons par exemple retenues pour classer le CP2 – n'ont en effet *a priori* pas vocation à influencer sur les langues de rédaction retenues *in fine* par les chercheurs en SHS pour publier leurs articles scientifiques par exemple.

des constats comparables et vont même plus loin, en les contextualisent autour des risques sanitaires, d'inégalité et d'injustice sociale que le recours majoritaire à la langue anglaise dans la recherche peut entraîner en contexte de pandémie<sup>47</sup>.

## 5. Conclusion

Le plurilinguisme compte parmi les priorités des organes de gouvernance de l'Union Européenne, si bien que, comme nous l'avons rappelé, ces derniers légifèrent de longue date en faveur de la diversité, du plurilinguisme et de l'interculturalité.

Cet article s'interrogeait quant à l'existence d'un écart entre les directives institutionnelles arrêtées par les instances européennes en matière de politique linguistique et les choix linguistiques effectivement retenus dans les pratiques professionnelles d'écriture académique des chercheurs en SHS en poste au sein des pays de l'UE. Les analyses que nous avons présentées – en pointant une forte prévalence du choix de l'anglais dans ces pratiques – confirment cet écart.

Cette prévalence de l'anglais comme *lingua academica* fait néanmoins peser de graves risques dans la sphère sociétale de l'UE mais aussi du monde dans son intégralité (Beacco et al. (dir), 2022) : pertes de domaine, d'attractivité académique, d'influence (*soft power*), retombées néfastes sur les plans de l'économie / des apprentissages, mise à l'écart (voire extinction) de certaines langues-cultures ou accès limité aux produits issus de la recherche en raison de la barrière de la langue. En ce qui concerne les SHS, il semble peu probable au sein de l'UE que la position privilégiée de l'anglais soit à relier à des enjeux de vie ou de mort, comme cela peut-être le cas en d'autres parties du monde (Angulo et al., 2021). Elle peut en revanche contribuer à une fracture sociale s'inscrivant en faux par rapport à l'engagement que les instances européennes ont prises sur des thématiques comme la protection des minorités ou la promotion du plurilinguisme, en particulier à l'heure où les personnels en poste au sein des institutions communautaires adoptent eux-mêmes des pratiques langagières allant à l'encontre de ce qu'ils préconisent pour le reste de la société et ne donnent pas l'exemple : « alors que le droit de l'Union est protecteur du multilinguisme, les institutions européennes ont, à divers degrés, accepté progressivement le monolinguisme anglophone » (Lequesne, 2021, p. 32).

Pour notre part, en tant que chercheurs en SHS au sein de l'UE, nous estimons qu'il en va de la responsabilité de ceux qui font de la recherche dans ce champ disciplinaire d'intégrer, non seulement dans leur positionnement épistémologique, mais aussi leurs pratiques de chercheur, une dimension plurilingue qui contrebalance le statut de *lingua academica* de l'anglais. C'est un positionnement éthique que nous assumons et préconisons. C'est d'ailleurs ce qui justifie notre choix d'avoir ciblé une revue plurilingue basée en Allemagne pour publier en français un article en rapport avec la politique des langues / les langues de rédaction privilégiées par les chercheurs en SHS de l'UE.

## Liste de références

Angulo, E., Diagne, C., Ballesteros-Mejia, L., Adamjy, T., Ahmed, D. A., Akulov, E., Banerjee, A. K., Capinha, C., Dia, C. A. K. M., Dobigny, G., Duboscq-Carra, V. G., Golivets, M., Haubrock, P. J., Heringer, G., Kirichenko, N., Kourantidou, M., Liu, C., Nuñez, M. A., Renault, D., Roiz, D., Taheri, A., Verbrugge, L. N. H., Watari, Y., Xiong, W., Courchamp, F. (2021). Non-English Languages Enrich

---

<sup>47</sup> Ces auteurs suggèrent en effet des décalages et des paradoxes entre la perception – inclusive et universelle – que l'on peut avoir d'une langue vraisemblablement acceptée comme *lingua franca* et la portée et l'utilité réelles des produits de la recherche qui en sont issus.

- Scientific Knowledge: The Example of Economic Costs of Biological Invasions. *Science of The Total Environment*, 775, 144441, à partir de <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.144441>.
- Baram-Tsabari, A., Wolfson, O., Yosef, R., Chapnik, N., Brill, A., & Segev, E. (2020). Jargon Use in *Public Understanding of Science* Papers over Three Decades. *Public Understanding of Science*, 29(6), 644–654, à partir de <https://doi.org/10.1177/0963662520940501>.
- Beacco, J.-C., Bertrand, O., Herreras J.-C. & Tremblay, C. (dir.) (2022). La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.
- Bell, E. (2019). Brexit: Towards a Neoliberal Real Utopia ? *Observatoire de La Société Britannique*, 24, Article 24, à partir de <https://doi.org/10.4000/osb.3196>.
- Bernard, C. (2019). 'It Was the Worst of Times, It Was the Worst of Times. Again': Representing the Body Politic after Brexit. *Études Britanniques Contemporaines. Revue de La Société D'études Anglaises Contemporaines*, 57, Article 57, à partir de <https://doi.org/10.4000/ebc.7401>.
- Berthoud, A.-C. (2022). Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la transmission des connaissances scientifiques. In J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras & C. Tremblay (dir.). Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, 25–36.
- Brianso, I. & Girault, Y. (2014). Innovations et enjeux éthiques des politiques environnementales et patrimoniales : L'UNESCO et le conseil de l'Europe. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 16(vol. 16, n° 1), Article 1, à partir de <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1357>.
- Conseil de l'Europe. (2001). Un Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Division des Politiques Linguistiques.
- Conseil de l'Europe (2005). Déclaration de Lisbonne. Les universités européennes après 2010 : La diversité dans la poursuite d'un objectif commun, à partir de <https://cutt.ly/MbiGrmz>.
- Conseil de l'Europe (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Debras, F. (2017). L'extrême droite et le populisme en Europe. À partir de <https://orbi.uliege.be/handle/2268/208602>.
- Debras, F. (2019). Le chant des sirènes ; quand l'extrême droite parle de démocratie (le cas du RN en France, du FPÖ en Autriche et de l'AfD en Allemagne). À partir de <https://orbi.uliege.be/handle/2268/236370>.
- Deveci, T. (2019). Frequently Occurring Words in Education Research Articles Written in English: A Preliminary List. *Asian ESP Journal*, 15(1.1), 8–38.
- Firth, A. (2009). The Lingua Franca Factor. *Intercultural Pragmatics*, 6(2), à partir de <https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.009>.
- Frath, P. (2022). Francophonie et anglicisation de la recherche et de l'enseignement supérieur. In J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras & C. Tremblay (dir.) (2022). Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, 49–58.

- Froio, C. (2019). Comparing the Far Right(s). A Critical State of the Art. *Revue internationale de politique comparée*, 24(4), 373–399.
- Fuchs, J. (2010). « L'Europe à bâtir » : La question européenne dans les mouvements de jeunesse socio-éducatifs (1945–1963) : Le cas alsacien. *Histoire@politique*, 10, 1–12.
- Ivaldi, G. (2014). Euroscepticisme, populisme, droites radicales : État des forces et enjeux européens. *L'Europe en Formation*, 373(3), 7–28.
- Ivaldi, G., & Zaslove, A. (2015). L'Europe des populismes : Confluences et diversité. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 53(1), à partir de <https://doi.org/10.4000/ress.2996>.
- Kustos, I. (2012). Contractualisation et contrôle de la recherche : Une lecture critique du programme-cadre de recherche et de développement technologique de l'Union européenne. *Mouvements*, 71(3), 25–35, à partir de <https://doi.org/10.3917/mouv.071.0025>.
- Lemoine, P. (1979). Les recherches de la CECA dans le domaine du traitement des déchets sidérurgiques. *Revue de Métallurgie*, 76(2), Article 2, à partir de <https://doi.org/10.1051/metal/197976020113>.
- Lequesne, C. (2021). Diversité linguistique et langue française en Europe. Rapport du groupe de personnalités indépendantes « Diversité linguistique et langue française dans les institutions européennes ». Paris : Henry Dougier, à partir de [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/282161.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/282161.pdf).
- Majault, J. (1970). Evolution et tendances dans les systèmes d'enseignement en Europe occidentale. *Revue française de pédagogie*, 13(1), 5–13, à partir de <https://doi.org/10.3406/rfp.1970.1790>.
- Márquez, M. C. & Porras, A. M. (2020). Science Communication in Multiple Languages Is Critical to Its Effectiveness. *Frontiers in Communication*, 5, 31, à partir de <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00031>.
- Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : Editions du Seuil.
- Ollagnier-Beldame, M. (2011). Les traces numériques dans les activités conjointes : leviers de la construction du sens. *Interactions Humaines Médiatisées*, 2(4), 89–112.
- Robert, C. (2010). Les groupes d'experts dans le gouvernement de l'Union européenne. Bilans et perspectives de recherche. *Politique européenne*, 32(3), 7–38, à partir de <https://doi.org/10.3917/poeu.032.0007>.
- Rosen, E. (2006). Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : CLE international.
- Saint Gille, A.-M. (2003). La Paneurope, un débat d'idées dans l'entre-deux-guerres. Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Tournier-Sol, K. (2017). Le UKIP, artisan du Brexit ? *Revue Française de Civilisation Britannique. French Journal of British Studies*, 22(XXII-2), Article 2, à partir de <https://doi.org/10.4000/rfcb.1378>.
- Vayssière, B. (2011). Mettre les parlementaires européens devant leurs responsabilités. *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 2(16), 175–187.

# Politique linguistique institutionnelle et stratégies de gouvernance : exemples de pratiques didactiques innovantes

Jésabel Robin & Simone Ganguillet, Pädagogische Hochschule Bern (Bern)

## Résumé

Cette contribution bilingue se penche sur l'articulation entre politique linguistique et pratiques des institutions formatrices (Idiazabal & Dolz 2013) en matière de bi/plurilinguisme individuel. Concrètement, comment gère-t-on le bi/plurilinguisme des étudiant.e.s et des employé.e.s dans une institution tertiaire de formation initiale des enseignant.e.s? Comment l'institution est-elle (ou non) exemplaire et/ou en accord dans ses pratiques avec ses propres contenus de formations, notamment en didactique des langues et des cultures (Castellotti 2001)? Après une présentation détaillée du contexte sociolinguistique suisse et plus particulièrement bernois, la contribution propose de se pencher sur les politiques et pratiques de l'institution germanophone Pädagogische Hochschule Bern (PHBern)<sup>1</sup> à l'aune de deux projets qui proposent des pratiques didactiques innovantes de gestion du bi/plurilinguisme. Une conclusion commune reviendra sur les (in-)cohérences et tensions entre une diversité linguistique des individus « déjà-là » et inhérente aux enjeux de société actuels et sa prise, sinon au sérieux, tout du moins en compte dans les pratiques académiques.

**Mots clés :** politique linguistique ; gouvernance institutionnelle ; bi/plurilinguisme individuel ; idéologie monolingue ; formation des enseignant.e.s ; didactique des langues

## Abstract

This bilingual contribution focuses on language policy and institutional practices (Idiazabal & Dolz 2013) about personal multilingualism. How does an institution in charge of teacher training programs deal with the multilingualism of its students and employees? To what extent must the institution be in line with its own training contents, particularly those regarding language pedagogy (Castellotti 2001)? After a detailed presentation of the sociolinguistic context of Berne, Switzerland, this paper will examine the policies and practices of the German-speaking institution Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) through two internal projects which address dealing with multilingualism. A joint conclusion will outline the (in-)coherences and tensions between a linguistic diversity that is a reality and the way it is actually taken into account and managed in tertiary education.

**Key terms:** language policy; institutional governance; personal multilingualism; monolingual ideology; teacher training; language pedagogy

## 1. Éléments de contextualisation sociolinguistique

Depuis 1848, il y a en Suisse égalité de droit sur le plan fédéral entre les trois langues officielles : allemand, français, italien.<sup>2</sup> Toutefois, entre « langues officielles », « langues nationales », « pluri-

---

<sup>1</sup> Littéralement la « haute école pédagogique » du canton de Berne, ce qui correspond aux anciens instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) français, devenus aujourd'hui instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE). La PHBern est une institution germanophone.

<sup>2</sup> Si le romanche a acquis en 1939 le statut de quatrième « langue nationale », il n'est officiel que dans le canton des Grisons.

linguisme constitutionnel » et « principe de territorialité », le statut accordé (ou non) aux langues en Suisse contribue aux rapports ambigus entre les différentes communautés linguistiques. La dissymétrie démographique est importante : la population dite « alémanique » représente plus de 66 % de la population, la population dite francophone<sup>3</sup> environ 19 % et la population dite italoophone environ 6 % (Gohard-Radenkovic, 2007)<sup>4</sup>. Dans les faits, il s'agit plutôt des chiffres représentant la population résidant sur les territoires déclarés officiellement alémanique, romand ou italoophone. Si le déséquilibre entre les langues est un paramètre important dans l'étude des rapports entre les communautés linguistiques, le choix de la terminologie pour nommer les langues l'est tout autant : dans les programmes scolaires par exemple (et ce, quelle que soit la région linguistique), on désigne les autres langues nationales « langue étrangère ». Ainsi le français a le statut de langue étrangère dans tous les cantons alémaniques, même dans ceux où son enseignement scolaire dès la 3<sup>e</sup> ou la 5<sup>e</sup> année d'école primaire est obligatoire (ce qui n'est pas le cas de tous les cantons). Une langue peut ainsi avoir un statut différent (officielle, nationale, étrangère) selon la localité et/ou selon le niveau de compétence responsable du domaine (fédéral, cantonal ou communal).

Par ailleurs, la Suisse alémanique est caractérisée dans son ensemble par une diglossie entre allemand standard et dialectes alémaniques : les Alémaniques sont, de fait, plurilingues. La distribution fonctionnelle entre l'écrit et l'oral est claire : « L'allemand standard est pour l'essentiel à l'écrit tandis que les échanges oraux, même à la radio ou dans les milieux professionnels, recourent généralement à un parler » (Widmer, 2004, p. 11).

Les cantons ne correspondent pas aux communautés linguistiques : trois des 26 cantons sont bilingues (Fribourg, Valais, Berne) et un canton est trilingue (Grisons). À l'intérieur de ces cantons, c'est le principe de territorialité, inscrit dans la Constitution fédérale, qui s'applique pour déterminer la langue de fonctionnement communal dont dépendent par exemple les écoles publiques. Ce principe détermine qu'une langue est officielle là où elle est majoritaire. Une commune est dite bilingue si sa « minorité linguistique » représente au minimum 30 % de la population communale, ce qui est extrêmement rare, que les habitant.e.s en font expressément la demande et que la population l'approuve ensuite par votation. Ainsi, à l'exception des quelques communes, la norme est plutôt qu'à chaque commune ne corresponde en fait qu'une seule langue de fonctionnement public : « Sous des discours officiels prônant un plurilinguisme plus fantasmé que réel, on retrouve deux attitudes partagées par les Suisses : l'accord tacite de ne pas parler des désaccords [...] et le déni d'un fonctionnement en fait monolingue » (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 102).

La ville de Bern<sup>5</sup> est la capitale fédérale ainsi que la capitale du canton du même nom. Les alémaniques représentent environ 85 % de la population cantonale et les francophones moins de 10 %. Située à une trentaine de kilomètres de la région francophone, la ville de Bern est quant à elle exclusivement germanophone. Elle compte entre 3 et 7 % de francophones<sup>6</sup>. Les services publics locaux y sont exclusivement offerts en allemand. L'administration scolaire communale *Schulamt* gère la

---

<sup>3</sup> Tous.te.s les francophones de Suisse ne sont pas « romand.e.s » (il y a des francophones étranger.e.s), en revanche pour désigner le territoire francophone de la Suisse, le terme de Suisse romande est ici utilisé.

<sup>4</sup> Les chiffres varient légèrement d'une source à l'autre, mais peu au fil des ans. C'est ici la dissymétrie qu'il faut retenir.

<sup>5</sup> Le canton bilingue peut être orthographié en français « Berne », avec un « e » final, la ville germanophone, en revanche, est orthographiée en allemand « Bern », sans « e » final.

<sup>6</sup> La différence s'explique selon que l'on répertorie les bilingues ou non. Chiffres 2020 de la Statistique de la ville de Bern.

quarantaine d'écoles publiques de niveau de scolarité obligatoire (jusqu'à l'âge de 16 ans). À l'exception du projet pilote lancé en 2018 *Clabi* et qui ne touche qu'une infime minorité d'élèves<sup>7</sup>, l'allemand y est la seule langue de scolarisation dans les écoles publiques gérées par cette administration.

La PHBern est située en ville de Bern. Elle est responsable des formations initiales et continues en allemand pour les enseignant.e.s du primaire et du secondaire<sup>8</sup> du canton de Berne. Elle emploie plus de mille personnes et compte plusieurs milliers d'étudiant.e.s. Cette contribution se penche sur les pratiques de gestion du bi/plurilinguisme des individus au sein de l'institut *Primarstufe* de formation initiale au métier d'enseignant.e du primaire (IPS) qui compte, lui, un peu plus de mille étudiant.e.s et environ 120 membres du personnel académique. Ce personnel est composé d'individus détenteur.e.s pour moitié d'un diplôme de Master, pour moitié d'un doctorat (l'Habilitation à Diriger des Recherches étant exceptionnelle).

## 2. Exemple de pratique didactique : ViVa Lang ou le plurilinguisme du personnel académique

Comme tout milieu social, les universités aussi sont des lieux de reproduction des injustices sociales (Mecheril, 2021). En ce sens la maîtrise de la langue, et donc d'une importante partie des codes, de l'institution peut être évaluée en termes d'accès et de réussite au sein de l'institution académique. Si « la proportion de personnes issues de la migration parmi le corps enseignant est considérée comme un indicateur de l'intégration des étrangers dans le système éducatif suisse » (CSRE, 2023, p. 315), que dire de la proportion de personnes issues de la migration<sup>9</sup> parmi le corps académique ? Leur intégration (ou non) sur la scène tertiaire est-elle un élément lié à des pratiques discriminatoires ou de glottophobie (Blanchet, 2016) ?

### 2.1 Répertoire des ressources en langues

Le projet « Visibilisation et valorisation des langues en présence à la PHBern » (ViVa Lang) mené par la Professeure Jésabel Robin part de l'hypothèse que se positionner professionnellement sur la scène académique gomme, ou tout du moins masque, la diversité linguistique individuelle de ses employé.e.s. Partant sur un double processus, en parallèle, de naturalisation d'un monolinguisme institutionnel en allemand (Gogolin, 1994) d'une part, et d'invisibilisation des plurilinguismes individuels, d'autre part, le projet veut mettre en lumière les ressources en langues des employé.e.s. Sur fond de stratégie institutionnelle d'internationalisation (International Office, 2022), de politique

<sup>7</sup> L'offre centralisée des « Classes bilingues de la ville de Bern » met chaque année 12 places d'école enfantine à disposition pour environ 2'000 élèves qui commencent chaque année leur scolarité enfantine. <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulen-der-stadt-bern/weitere-staedtische-und-kantonale-schulen/clabi-classes-bilingues-de-la-ville-de-berne-fr> (consulté le 26. Mai 2023).

<sup>8</sup> Une institution tricantonale, regroupant la partie francophone du canton de Berne (BE) ainsi que les cantons du Jura (JU) et de Neuchâtel (NE) est en charge des formations en français : la HEP-BEJUNE. En partenariat, la HEP-BEJUNE et la PHBern propose conjointement depuis 2018 une formation initiale bilingue des enseignant.e.s du primaire. Avec environ dix diplômé.e.s conjointement par an depuis 2021, contre plus de 300 dans la formation classique en allemand et plusieurs dizaines en français, cette formation reste statistiquement marginale.

<sup>9</sup> Et ceci que la migration soit internationale ou intranationale (entre les différentes régions linguistiques suisses).



cantonale en faveur du bilinguisme allemand-français<sup>10</sup> et de recommandation fédérale Swiss-universities<sup>11</sup> en faveur de la promotion de la diversité au sein du personnel, le projet a impulsé en novembre 2022 au sein de l'institut IPS un sondage anonyme auquel plus de 60 % du personnel académique a participé afin de répertorier les ressources en langue dont dispose le personnel : quelles langues, dans quels contextes et avec quels degrés d'aisance ? Le centre interne de l'évaluation *Zentrum für Bildungsevaluation* (ZBE) a été mandaté pour mettre au point le questionnaire<sup>12</sup> auquel 90 personnes ont participé, c'est-à-dire plus de 60 % du personnel académique. Le ZBE a ensuite synthétisé et diffusé les résultats :

- 12 % déclare ne pas avoir l'allemand pour langue première (L1), dont près d'un quart avec le français.
- 19 % déclare soit une autre L1 soit une combinaison : allemand en plus d'une autre langue. (Safi, 2022)

À l'exception d'occasionnelles lectures scientifiques en anglais, l'allemand est déclaré comme étant l'exclusive langue de travail du personnel académique à la PHBern (sauf pour les professeur.e.s de langue.s). Ces résultats confirment néanmoins qu'il y a au sein du corps académique, et malgré des pratiques de travail ne laissant percevoir que l'allemand, des plurilinguismes individuels « déjà-là ». Les asymétries en fonction du degré de formation sont notables, puisque seulement 5 % des étudiant.e.s IPS déclarent ne pas avoir l'allemand pour L1 (Safi et al., 2022). Ces chiffres étonnants<sup>13</sup> vont à l'encontre des enquêtes nationales dont les résultats montrent que :

« les enseignants sont plutôt le reflet de l'origine sociale de leurs propres élèves et se rapprochent plus (...) en terme d'origine sociale, de la moyenne de la population en générale que de la moyenne des personnes diplômées d'une haute école » (CSRE, 2023, p. 314).

Dans l'enquête qui nous intéresse, avec 12 %–19 %, le bi/plurilinguisme du personnel académique semble au contraire plus proche de celui des élèves, 18 % en moyenne (CSRE, 2023, p. 315) mais recouvre toutefois une plus grande diversité de langues ne bénéficiant pas du même statut ni prestige (Calvet, 1999) que celles déclarées par le corps académique, français et anglais en tête<sup>14</sup>. Si la discrimination envers le personnel académique non germanophone n'est statistiquement pas plus élevée au IPS que dans le reste de la société, elle est toutefois sélective (en fonction de la/des langue.s en question). La mise en perspective de ces trois entrées différentes sur le milieu éducatif (personnel académique, futur.e.s enseignant.e.s et élèves) indique que plus le degré de formation est élevé, plus les langues du répertoire individuel sont prestigieuses.

---

<sup>10</sup> Le canton bilingue de Berne est la source principale de financement de cette institution.

<sup>11</sup> Il s'agit de l'organisation commune de tous les établissements de l'enseignement supérieur en Suisse.

<sup>12</sup> Le ZBE avait déjà été mandaté l'année précédente pour réaliser un sondage similaire auprès des étudiant.e.s IPS (Safi et al., 2022). La sélection des items et la formulation des questions du sondage auprès du personnel académique est le résultat d'un compromis entre, d'une part, les modèles statistiques de base utilisés par l'Office Fédéral de la Statistique suisse et le ZBE l'année précédente (pour des raisons de comparaison) et la prise en compte, d'autre part, de quelques remarques terminologiques (« langue.s première.s » à la place de « langue maternelle », la possibilité de mettre cette entrée au pluriel, etc.) formulées la responsable du projet ViVa Lang. Il n'a en revanche pas été possible de se départir de l'échelle originale d'autoévaluation des compétences (bonnes / moyennes / faibles) ni de nuancer la fréquence ou les interlocuteur.e.s, ni de systématiquement distinguer entre allemand et suisse-allemand (ci-après regroupées sous « allemand »).

<sup>13</sup> Les collègues sociologues à l'origine de cette enquête s'interrogent sur les raisons de cet apparent décalage.

<sup>14</sup> Les disciplines des deux langues étrangères enseignées au IPS, français et anglais, représentent un cas à part. Déclarer le français ou l'anglais comme L1 pour un.e professeur.e de FLE ou EFL est bienvenu.

En ce qui concerne les langues « apprises », par opposition à la première partie du questionnaire réservée aux L1, le français et l'anglais arrivent loin en tête des langues dont les compétences sont autoestimées assez bonnes. Les langues répertoriées dans cette deuxième partie du questionnaire sont utilisées principalement dans le cadre privé ainsi que pour les loisirs (Safi et al., 2022).

## 2.2 Valorisation didactique interne des ressources en langue.s

Inspiré par des travaux similaires menés en 2016 à l'Université de Hamburg (Schroedler, 2020), ViVa Lang s'attache à développer des stratégies institutionnelles pour la prise en compte de cette diversité linguistique du personnel dans sa gouvernance institutionnelle. La perspective sociologique de la gouvernementalité (Foucault, 2004) éclaire les politiques et les pratiques de gestion d'une autorité, en l'occurrence l'institution. Au niveau didactique, le projet explore des pistes concrètes des pratiques de valorisation de ces ressources. Il s'agit d'être cohérent avec les recommandations de la didactique des langues en matière de plurilinguisme. L'école publique n'est pas seule responsable de la mise en œuvre de ce qui est enseigné aux futur.e.s enseignant.e.s de langue.s. Nous estimons que la PHBern aussi a un devoir d'exemplarité en matière de gestion du bi/plurilinguisme.

Sous l'impulsion de ViVa Lang, un petit projet pilote dit « d'innovation » vient d'être accordé pour l'année académique 2024/25 sous l'intitulé : « Valorisation professionnelle des compétences personnelles en langue française » pour encourager l'enseignement académique en immersion en français<sup>15</sup>. Le français langue étrangère (FLE) étant une discipline obligatoire dans la formation IPS, n'importe quelle discipline et n'importe quel cours ou professeur.e.s peut participer. Quatre membres du personnel académique parmi ceux/celles ayant déclaré le français en tant que L1<sup>16</sup> se sont porté.e.s volontaires, dont trois de discipline non linguistique (DNL) : allemand<sup>17</sup>, mathématiques, sciences de l'éducation et arts plastiques. Le projet leur donne l'occasion de tester l'utilisation du français dans un contexte non plus privé mais professionnel en enseignant quelques séquences de leurs cours en français. La participation à ce projet est soutenue par la direction qui le reconnaît comme développement personnel et professionnel pour les participant.e.s au titre de l'année 2024/25.

Le dispositif d'accompagnement proposé est prévu en trois phases : avant, pendant, après<sup>18</sup>. Outre des lectures traitant de l'enseignement en immersion en DNL (Brohy, 2016) notamment selon le modèle des « îlots immersifs » (Freytag Lauer, 2019), des observations des séquences en immersion et un entretien des participant.e.s mené par la responsable de projet, le dispositif prévoit des temps d'échanges et de soutien entre pair.e.s : dans quelle mesure l'utilisation du français dans le domaine professionnel représente-t-elle un défi<sup>19</sup>? Quels sont les prérequis et les outils (choix du module, choix du groupe d'étudiant.e.s, type de contenus, longueur de la séquence, intensité de la présence du FLE, instruments linguistiques, réaction des étudiant.e.s, etc.) qui soutiennent ces pratiques profession-

<sup>15</sup> Et non pas « en anglais » comme cela est par ailleurs déjà le cas pour des raisons de stratégies d'internationalisation.

<sup>16</sup> Suite à la publication des résultats du sondage, un appel à participation a été lancé au sein du corps académique.

<sup>17</sup> En ce qui concerne les cours d'allemand, ce sont des séquences portant sur le plurilinguisme qui seront en immersion en français.

<sup>18</sup> Les cadres méthodologique et conceptuel vont s'étoffer dans les mois à venir. Il s'agit d'un travail en cours.

<sup>19</sup> Il est à noter que plusieurs collègues ayant pourtant déclaré le français comme L1 ont décliné en arguant ne pas se sentir capables « professionnellement » en français. Ces discours sincères, et souvent navrés, révèlent que le mythe du parfait bilingue (Grosjean, 1989) a la vie dure.

nelles ? L'enrichissement escompté pour les DNL et le personnel académique sont-ils au rendez-vous ? Autant de questions auxquelles le projet tentera d'apporter des éléments de réponse en vue d'une potentielle reconduction en 2025/26 ou d'un élargissement à d'autres collègues, moins familier.e.s avec la langue mais volontaires à participer. Alliant écologie des éléments de remédiation pour une formation FLE en souffrance au IPS (Robin, 2015) et développement d'une didactique immersive tertiaire tournée vers le champ de la professionnalisation, d'innovantes pratiques didactiques pourront peut-être se mettre en place de manière organique, c'est-à-dire en utilisant la diversité des ressources internes locales.

### 3. Exemple de pratique didactique : « Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten » ou le plurilinguisme des étudiant.e.s

Eine verhältnismäßig unkomplizierte Sichtbarmachung (Binander & Jessen 2020) und Valorisierung der Erst- und Familiensprachen an der PHBern bieten die beiden Bachelorarbeitsgruppen «Sprachenvielfalt als Ressource» (2021–2022) und «Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten<sup>20</sup>» (2022–2023), im Rahmen derer Studierende des IPS ihre Bachelorarbeiten redigieren (PHBern 2013). Um ihre Bachelorarbeit verfassen zu können, werden die Studierenden des IPS im Rahmen von Projektgruppen unterstützt, in die sie sich nach einem allgemeinen Informationsanlass über den Bachelorarbeitsprozess eintragen können (ebd.).

Bereits am Informationsanlass waren wir über die rege Teilnahme der Studierenden erstaunt. Im Anschluss an den Informationsanlass sind die Studierenden verpflichtet, sich mittels eines Motivationsschreibens für eine Gruppe zu bewerben. Wir verzeichneten mit über zwanzig eingegangenen Motivationsschreiben wesentlich mehr interessierte Studierende, als wir im Rahmen dieser Gruppe überhaupt betreuen konnten. Schließlich gingen neun Studierende ihre Bachelorarbeit zur entsprechenden Thematik an.

Die Tabelle 1 stellt die Studierenden und ihre Motivation für die Thematik dar:

Nr.	Name	Motivation für die Thematik
1	Claudia <sup>21</sup>	Italienisch als Erstsprache
2	Solange	Erstsprache Deutsch, aufgewachsen in Biel <sup>22</sup> mit vielen Sprachen
3	Aïra	Kurdisch und Türkisch als Erstsprachen

<sup>20</sup> Inspirierend bei der Namensgebung dieser Bachelorarbeitsgruppe boten die sprachvergleichenden Seiten der Französischgrammatik „mini-grammaire“ (Lovey & Grossenbacher, 2017) mit dem Titel "Viele Sprachen – viele Möglichkeiten", die über das Französische hinausweisen, indem sie aufzeigen, wie sich gewisse sprachliche Gegebenheiten in anderen Sprachen äussern.

<sup>21</sup> Um die Anonymität zu gewährleisten, erhalten alle Studierenden der beiden Bachelorarbeitsgruppen für diesen Artikel fiktive Vornamen, auf die Nennung eines Nachnamens wird verzichtet.

<sup>22</sup> Die Stadt Biel, eine eher kleinere Schweizerstadt im Kanton Bern, am Jurasüdfuss gelegen, ist bekannt für seine Zweisprachigkeit (Französisch-Deutsch) (Werlen, 2010, S. 9). Die Kommunikation unter Bieler:innen läuft meist nach dem Bieler Modell ab, in welchem diejenige Person, die das Gespräch eröffnet, auch gleich die Gesprächssprache festlegt. Aufgrund der Tendenz zur sprachlichen Anpassung kann schlussgefolgert werden, dass die beiden Sprachen Französisch und Deutsch in der Bevölkerung als gleichberechtigt wahrgenommen werden (Conrad, 2010, S. 36–37).

4	Lana	Erstsprache Deutsch, hat an FIBI <sup>23</sup> unterrichtet, in Schottland studiert und dort Gälisch gelernt
5	Stefan	Portugiesisch und Deutsch als Erstsprachen
6	Jaël	Erstsprache Deutsch, unterrichtet aktuell Deutsch als Zweitsprache (DaZ)
7	Sophie	Erstsprachen Malayalam und Englisch
8	Samantha	Erstsprachen Italienisch und Spanisch
9	Yara	Freundin aus der Kindheit mit Erstsprache Italienisch

Tabelle 1: Die neun Studierenden der Bachelorarbeitsgruppe „Sprachenvielfalt als Ressource“ und ihre Motivation für die Thematik

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass fünf der neun Studierenden (in der Tabelle 1 grau hinterlegt) mindestens eine weitere Erst- oder Familiensprache als Deutsch als Motivation für die Partizipation in dieser Bachelorarbeitsgruppe angeben. Ihre Erstsprache-n und damit verbunden ihre Sprachbiografie ist dabei Ausgangspunkt für die Themenwahl ihrer Bachelorarbeit. Auch die übrigen vier Studierenden weisen eine sowohl sprachlich als auch kulturell sehr heterogene Biografie auf, zwei Studierende nennen als Bezugspunkt die zweisprachige Stadt Biel, in welcher ein Nebeneinander von Sprachen gelebt wird (Conrad, 2010, S. 37).

In der Folgegruppe „Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten<sup>24</sup>“ im darauffolgenden Studienjahr konnten mit sechs Studierenden nicht ansatzweise alle Interessent:innen in der Projektgruppe aufgenommen werden. Wir entschieden uns daher aufgrund der vorliegenden Motivationschreiben für folgende Auswahl:

Nr.	Name	Motivation für die Thematik
10	Cemile	Türkisch als Erstsprache
11	Tamara	Portugiesisch und Französisch als Erstsprachen
12	Sina	Unterrichtet aktuell im Kindergarten und beschäftigt sich mit Fragen zur Verwendung von Dialekt und Standardsprache
13	Mira	Portugiesisch als Erstsprache
14	Valentina	Mehrere Aufenthalte in Brasilien; Portugiesisch und Deutsch als Erstsprachen
15	Andrea	Aufgewachsen in Kanada und der CH; Deutsch und Englisch als Erstsprachen

Tabelle 2: Die sechs Studierenden der Bachelorarbeitsgruppe „Viele Länder – viele Sprachen – viele Möglichkeiten« und ihre Motivation für die Thematik

Auch in dieser Gruppe zeigt sich, dass sie besonders oft von Studierenden gewählt wird, die eine weitere oder andere Erst-, bzw. Familiensprache als Deutsch nennen (wiederum grau hinterlegt in Tabelle 2). Lediglich Sina aus dieser Gruppe weist eine eher monolinguale Sprachbiografie auf,

<sup>23</sup> Die Abkürzung FiBi steht für die *Filière Bilingue*, eine öffentliche Schule der Stadt Biel mit zweisprachigen Klassen (Stadt Biel. Ville de Bienne o.J.).

<sup>24</sup> Vgl. Fußnote 19.

beschäftigt sich nun aber in ihrer Kindergartenklasse verstärkt mit der diglossischen<sup>25</sup> (vgl. Seite 2 dieses Artikels) Situation in der Deutschschweiz.

Für diesen Artikel wurden die Motivationsschreiben der Studierenden einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100) unterzogen. Dabei kristallisierten sich sechs Hauptkategorien<sup>26</sup> heraus:

1	Negative Überzeugungen von Mehrsprachigkeit
2	Schwierigkeiten mit der Schulsprache
3	Prestige von Sprachen
4	Dazugehören-Wollen
5	Überforderung des Kindes
6	Verbot

Tabelle 3: Hauptkategorien im Kategoriensystem

Die Kategorien wurden in einem ersten Schritt induktiv am Material bestimmt, könnten aber teilweise auch deduktiv aus der Literatur abgeleitet werden. Im Folgenden wird deshalb für jede Kategorie ein exemplarisches Beispiel genauer beleuchtet und mit Forschungsliteratur verbunden.

### 3.1 Negative Überzeugungen von Mehrsprachigkeit und Schwierigkeiten mit der Schulsprache

«Als Kind wurde mir und meinen Eltern in der Mittelstufe (1./2. Klasse) oftmals von meiner Klassenlehrperson gesagt, dass ich aufgrund meiner Mehrsprachigkeit definitiv Schwierigkeiten im Deutsch, meiner Zweitsprache, haben würde. Solche Aussagen begleiten mich und auch andere Kinder bis heute noch, und ich frage mich oft, ob sich meine Leistungen sowie auch Einstellung zur Sprache Deutsch geändert hätten, wenn ich nicht mit solchen Aussagen konfrontiert worden wäre. Zudem überlege ich mir, was gewesen wäre, wenn die Lehrpersonen meine und die Mehrsprachigkeit anderer als positiven Einfluss gesehen hätte.»

Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben<sup>27</sup> von Cemile, Jahrgang 2001

Cemile hinterfragt die Überzeugungen – insbesondere von ihren Lehrpersonen – gegenüber Mehrsprachigkeit und die leider noch immer häufig damit verbundene Überzeugung, aufgrund dieser Mehrsprachigkeit habe man womöglich Schwierigkeiten in der deutschen Sprache (Fürstenau & Gomolla, 2011, S. 13). Die Bilingualität von Kindern bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird denn oft auch nur vordergründig als Ressource betrachtet, jedoch geht es viel eher um die Frage, ob die Familiensprache denn auch für den Erwerb von Deutschkenntnissen nützlich sei (ebd., S. 13). Gerade Kinder aus Familien türkischer Herkunft würden tendenziell oft erfahren, dass ihre Sprachkompetenzen eher als Behinderung, denn als Zusatzkompetenz betrachtet werden (ebd., S. 13).

<sup>25</sup> In formellen oder schriftlichen Situationen bedient man sich in der Deutschschweiz üblicherweise der hochdeutschen Sprache, in informellen bzw. mündlichen Situationen eher der Mundart oder des Dialekts (Grütz, 2018, S. 115; Widmer, 2004), wobei ich die Begriffe synonym verwende.

<sup>26</sup> Auf die induktiv am Material herausgearbeiteten Subkategorien kann an dieser Stelle nicht vertiefter eingegangen werden.

<sup>27</sup> Im Sinne der Authentizität werden die Ausschnitte aus den Motivationsschreiben unverändert übernommen.

Cemile scheint diese Überlegungen auch in Bezug zu setzen zu sich selbst und zu ihrer Rolle als Lehrperson, die ebenfalls mehrsprachige Kinder durch die Schule begleitet bzw. begleiten wird.

### 3.2 Prestige von Sprachen und Dazugehören-Wollen

Aïra stellt sich ähnliche Fragen wie Cemile und eröffnet mit ihrem Motivationsschreiben gleich mehrere Diskussionsfelder:

«Heute als Lehrperson frage ich mich, was es alles braucht, damit das Zugehörigkeitsgefühl zu einem bestimmten Staat entstehen kann und wie die Erstsprache eines Kindes auch im schulischen Kontext gesehen und wertgeschätzt werden kann. Wie kann der Unterricht auf Hinblick der Mehrsprachigkeit so gestaltet werden, dass das Problem des ungleichen Wertes der Sprachen optimiert werden kann?»

Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben von Aïra, Jahrgang 1998

So thematisiert sie das Zugehörigkeitsgefühl zu einem bestimmten Land, aber wirft auch die Frage nach dem Prestige von Sprachen auf. Ihre eigenen Erstsprachen – Kurdisch und Türkisch – erfahren im schweizerischen Bildungssystem nicht dieselbe Wertschätzung wie Englisch und Französisch, die schulisch gelernt werden. Eine deutsch-englische Mehrsprachigkeit wird hingegen kaum als problematisch bezeichnet (Fürstenau, 2011, S. 33), was mit dem Wert der entsprechenden Sprachen zusammenhängt. Krumm (2013) fasst diese Thematik etwas plakativ mit den Begriffen «Elite- vs. Armutsmehrsprachigkeit» zusammen. Unter «Armutsmehrsprachigkeit» werden sämtliche Sprachen verstanden, die im Bildungssystem eine Randexistenz führen, weil sie zwar geduldet, aber keineswegs wertgeschätzt werden (Krumm, 2013, S. 3).

### 3.3 Dazugehören-Wollen und Überforderung

Andrea erwähnt ein in ihrer Biografie wohl stark prägendes Ereignis als Motivation für die Thematik:

«Mit zwölf Jahren bin ich mit meiner Familie nach Kanada ausgewandert. Ich habe Erfahrungen mit dem Begegnen einer neuen Kultur und Sprache gemacht. Ich verstehe das Gefühl, etwas verloren zu sein und versuchen dazuzugehören. Der Anfang in einem neuen Land war nicht nur für mich, sondern auch für meine Eltern eine Herausforderung. Sich in einem neuen Schulsystem, einer neuen Sprache und Kultur zurechtzufinden ist nicht leicht.»

Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben von Andrea, Jahrgang 2000

Diese Gefühle des «Verloren-Seins» und «Dazugehören-Wollens» (Al-Kattib, 2010) stehen exemplarisch für mehrere Teilnehmenden unserer Bachelorarbeitsgruppen.

Aufgrund der Diglossie in der deutschsprachigen Schweiz wird Kindern mit einer anderen Erst- bzw. Familiensprache als Deutsch oft der sprachliche Zugang zusätzlich erschwert. Während in der Schule Hochdeutsch bzw. Standardsprache gesprochen wird, verständigen sich die Kinder bzw. Jugendlichen ausserhalb der Schule und in den Pausen auf Mundart bzw. Dialekt, was die sprachliche Integration zusätzlich erschweren kann.

### 3.4 Überforderung, Verbot und negative Überzeugungen von Mehrsprachigkeit

Auf diese Überforderung verweist auch Tamara in ihrem Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben:

«Bis zum Kindergarten habe ich zuhause portugiesisch und französisch gesprochen. Plötzlich kam die deutsche Sprache hinzu. Nicht nur Schweizerdeutsch, sondern auch das Hochdeutsch. Dies war gerade in den ersten Schuljahren eine ziemliche Überforderung. Trotzdem wurde mir immer wieder gesagt: «Viele Sprachen zu können, ist ein Vorteil.» Und trotz dieser Aussage, wurde mir oft verboten in meiner Sprache in der Schule zu sprechen. Den Vorteil wird mir aber erst jetzt, nach meiner Schulzeit bewusst und klar. Erst jetzt merke ich, dass ich vieles verbinden kann und mir das Erlernen einer neuen Sprache zum Teil erleichtert wird. Als Lehrperson einer 3./4. Klasse wird mir bewusst, dass es vielen SuS ähnlich wie mir geht. Viele sprechen zuhause eine andere Sprache, vielleicht sogar mehrere. An der PHBern habe ich aber leider noch zu wenig mitgekriegt, wie man diese Mehrsprachigkeit gewinnbringend im Unterricht einsetzen kann. Was wünschen sich mehrsprachige SuS, die die deutsche Sprache erlernen? Was habe ich mir damals gewünscht?»

Ausschnitt aus dem Motivationsschreiben von Tamara, Jahrgang 1999

Weiter erwähnt Tamara das Verbot, die eigene Erstsprache in der Schule zu verwenden – ein starkes Indiz für eine Armutsmehrsprachigkeit (Krumm, 2013, S. 3).

Tamara stellt weiter konkrete Überlegungen an, was sich institutionell ändern könnte oder ändern müsste, um Mehrsprachigkeit gewinnbringend(er) im Unterricht einzusetzen.

Ein klares Verbot von Sprachverboten an Schulen wäre ein politisch längst überfälliges Zeichen, wenn sich in der Haltung der Akteur:innen etwas ändern soll (ebd., S. 15).

### 3.5 Quo vadis?

Die Ausschnitte zeigen allesamt, dass ihre geplante Bachelorarbeiten<sup>28</sup> es den Studierenden ermöglichen, ihre eigene Mehrsprachigkeit im Rahmen ihrer (akademischen) Ausbildung – oft erstmals bewusst – zu thematisieren und gegebenenfalls sogar zu valorisieren.

Individuelle Mehrsprachigkeit ist ein Potenzial (Fürstenau, 2011, S. 34). Damit sich dieses Potenzial entfalten kann, ist es immens wichtig, dass sich der multilinguale Habitus im Bewusstsein sämtlicher Bildungsakteur:innen – einschließlich Politiker:innen – gegenüber dem monolingualen Habitus (Gogolin 1994) durchsetzt und dass der bisher stark auf die Schule gerichtete Forschungsdiskurs sich sowohl auf den vorschulischen Bereich als auch auf den universitären Kontext ausweitet (Hu, 2016, S. 14), wie dies im Projekt «Viva Lang» vorgeschlagen wird.

Die Lehrer:innenbildung kann stark zu einer veränderten Perspektive auf Mehrsprachigkeit beitragen (Krumm, 2013, S. 14-15). Hierzu müssen aber die mehrsprachigen Potenziale angehender Lehrpersonen genutzt, wertgeschätzt und diskutiert werden. Dafür braucht es Zeit und Raum – die hier vorgestellten Bachelorarbeitsgruppen sind lediglich ein möglicher Anfang und könnten bei der

---

<sup>28</sup> Aus diesen Motivationsschreiben ergaben sich die verschiedensten Projekte und Themenbereiche. Während Aïra mit ihrer Klasse eine Unterrichtseinheit zu Sprachenporträts durchführte (Krumm 2010), plant Andrea eine Arbeit zum Umgang mit Gebärdensprache. Während wir diesen Artikel fertigstellen, sammelt Tamara Daten in einer Dorfschule in Brasilien für eine ethnografische Studie und Cemile initiiert eine Zusammenarbeit mit einer Lehrperson für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) an ihrer Klasse, die sie im Rahmen der Bachelorarbeit dokumentiert.

Etablierung eines gesamtsprachencurricularen Ansatzes (Hufeisen, 2011) bzw. eines integrierten Herkunftssprachenunterrichts (Zingg, 2023) Inspiration bieten.

#### 4. Conclusion

Mit dem Artikel haben wir versucht, aufzuzeigen, wie sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die institutionellen Praktiken auswirkt bzw. auswirken könnte (Berthele, 2016) und inwiefern sich daraus institutionelle Maßnahmen in Bezug auf die Verwendung von Sprachen in der Ausbildung angehender Lehrpersonen ableiten lassen.

S'il ne manque pas d'études sociodidactiques ni de pistes concrètes en ce qui concerne les milieux de l'éducation scolaire, le milieu académique qui les produit manque, quant à lui, de modèles de fonctionnement non-monolingues. Visibiliser, et plus concrètement encore, valoriser les plurilinguismes individuels au niveau tertiaire constitue une innovation. Au-delà des stratégies plus classiques (et désormais quasi conventionnelles) d'internationalisation et d'inclusion, il pourrait être intéressant pour une institution de se profiler. L'importance au sein des institutions de « déconstruire une vision naïve et coupable du bilinguisme » (Robin, 2024) doit s'accompagner de pratiques exemplaires. Proposer une double entrée sur la gestion institutionnelle du plurilinguisme à la PHBern, via le niveau du personnel académique et celui des étudiant.e.s de cette institution, permet de mettre au jour les incohérences entre une diversité linguistique valorisée en théorie mais encore trop peu en pratique.

La problématique et les initiatives présentées dans cette contribution ne sont toutefois pas représentatives d'une volonté ou d'une politique institutionnelle établie mais le fruit de projets pilotes portés à titre exploratoire par des chercheuses isolées. Les pistes didactiques explorées sont autant de tâtonnements que d'incitation au développement futur d'une gouvernance institutionnelle qui conscientise et valorise les bi/plurilinguismes individuels déjà-là.

#### Liste de références

- Al-Kattib, J. (2010). Je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch [online]. *Der Standard*, consulté le 11 mai 2023, à partir de <https://www.derstandard.at/story/1263706299751/sprachen-je-mehr-sprachen-du-sprichst-desto-mehr-bist-du-mensch>.
- Berthele, R. (2016). Demography vs. Legitimacy: Current Issues in Swiss Language Policy. *Cahiers de l'ILSL*, 48, 27–51.
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Editions Textuel.
- Brohy, C. (2016). Enseignement bi-plurilingue et immersion. En C. Blons-Pierre & P. Banon (dir.), *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle* (p. 161–183). Bruxelles : Peter Lang.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123–124, 365–372. À partir de <https://doi.org/10.3917/ela.123.0365>.



- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). (2023). L'éducation en Suisse - rapport 2023, consulté le 26 mai 2023, à partir de <https://www.skbf-csre.ch/fr/rapport-sur-leducation/rapport-education/>.
- Conrad, S.-J. (2010). Wie redet man in Biel? In S.-J. Conrad & D. Elmiger (Hrsg.), *Leben und Reden in Biel / Bienne. Kommunikation in einer zweisprachigen Stadt. Vivre et communiquer dans une ville bilingue. Une expérience biennoise* (S. 31–52). Tübingen: Narr Verlag.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977–1978*. Paris : Editions du Seuil.
- Freytag Lauer, A. (2019). Les documents dans les îlots immersifs : authenticité et authentification. *Revue TDFLE 74*, consulté le 26 mai 2023, à partir de <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-74/211-les-documents-dans-les-ilots-immersifs-authenticite-et-authentification>.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gohard-Radenkovic, A. (2007). Situation de la langue française dans une Suisse aux quatre langues : paradoxes entre son statut, ses représentations et son enseignement, *Revue japonaise de didactique du français, Études francophones*, 2, 75–78.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
- Grütz, D. (2018). Diglossie in der Deutschschweiz. Standardsprache versus Mundart – ein Problem in der Schule? In A. Ballis & N. Hodaie (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft* (S. 113–132). Berlin, München, Boston: Walter de Gruyter.
- Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 10–14). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *«Vieles ist sehr ähnlich». Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Idiazabal, I., Dolz, J. (2013). *Diversidad lingüística y formación plurilingüe*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- International Office (2022). Internationalisierungsstrategie der PHBern, consulté le 23 mai 2023, à partir de <https://de-media.eyo.net/eyo-live-de/raw/upload/v1649336894/TMhssnJdgTVS9S5J60N0en7AKSTKxa9V7yvrVziBNAqIoxDJDgRkvyMWBRvQOPdEaR2vL1sQLPMJ6NMrJZwOPVGOaVICg2imRR8zTo6glDODRxaLct4KDlctANGTJYFz5Vqvage9OpBdE3TzgTOY2OrvcNCGYwpqYTXiMEouc1bKgWmpomTGBjUn6nbgEq9/Internationalisierungsstrategie.pdf>.
- Krumm, H. J. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief*, 61, 16–24.
- Krumm, H.-J. (2013). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen, consulté le 5 avril 2023, à partir de [http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm\\_Elite\\_oder\\_Armutsmehrsprachigkeit.pdf](http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm_Elite_oder_Armutsmehrsprachigkeit.pdf).

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Lovey, G., & Grossenbacher, B. (2022). *Mini-grammaire. Einblicke in die Grammatik der französischen Sprache*. Bern: Schulverlag plus.
- Mecheril, P., & Klingler, B. (2021). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkung, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machild (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum?* Bielefeld: Transcript.
- Pädagogische Hochschule PHBern (2013). Studienplan Primarstufe, consulté le 23 mai 2023, à partir de <https://www.phbern.ch/studium/primarstufe/lehrveranstaltungen>.
- Robin, J. (2015). "Ils aiment pas le français". Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité. Bruxelles : Peter Lang.
- Robin, J. (2024, à paraître). De l'habitus monolingue des institutions scolaires en contexte plurilingue : l'exemple de la formation bilingue des enseignant.es à Bern. En K. Ben Abdallah (dir.), *Education en perspective : contextes politiques, linguistiques et culturels*. Bruxelles : Peter Lang.
- Safi, N. (2022). *Mehrsprachigkeit am IPS. Befragung der Dozierenden (Interner Ergebnis-Report)*. Bern: PHBern, Zentrum für Bildungsevaluation.
- Safi, N., Schönbächler, M.-T., & Blum, D. (2022). *Studierende des IPS. Ergebnisse aus der Befragung 2022 (Interner Bericht)*. Bern: PHBern, Zentrum für Bildungsevaluation.
- Schroedler, T. (2020). Mehrsprachigkeit in tertiären Bildungsinstitutionen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 259–265). Wiesbaden: Springer VS.
- Stadt Biel. Ville de Bienne (n.d.). *Beschreibung der Filière Bilingue*, consulté le 10 mai 2023, à partir de <https://www.biel-bienne.ch/de/filiere-bilingue.html/2053>.
- Swissuniversities (2020). *Stratégie 2021–2024 de la Chambre des hautes écoles pédagogiques*, consulté le 23 mai 2023, à partir de [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Strategie\\_2021-2024\\_200604\\_f.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Strategie_2021-2024_200604_f.pdf).
- Veillette, J., & Gohard-Radenkovic, A. (2012). Parcours d'intégration "à géométrie variable" d'étrangers en milieux plurilingues : le cas du Canton de Fribourg (Suisse). En H. Leclercq & H. Adami (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (S. 89–133). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Werlen, I. (2010). *Portrait der Stadt und des Projekts*. In S.-J. Conrad & D. Elmiger (Hrsg.), *Leben und Reden in Biel / Bienne. Kommunikation in einer zweisprachigen Stadt. Vivre et communiquer dans une ville bilingue. Une expérience biennoise* (S. 9–20). Tübingen : Narr Verlag.
- Widmer, J. (2004). *Langues nationales et identités collectives. Le cas de la Suisse*. Paris : L'Harmattan.
- Zingg, I. (2023). *Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht: Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung*. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 18–22, à partir de <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.272>.

# Plurilinguisme et interculturalité dans l'enseignement supérieur : aspects institutionnels, appuis théoriques et pistes d'intervention

Véronique Castellotti, Léa Courtaud & Marc Debono, Université de Tours (Tours)

## Résumé

Ce texte présente une réflexion qui prend place dans le cadre du projet d'université européenne NEOLAIA se donnant pour objectif – parmi d'autres – l'élaboration d'une Charte commune sur la politique linguistique plurilingue et interculturelle des universités partenaires, et d'une certification commune pour l'enseignement plurilingue et interculturel. Après avoir présenté les contours de ce projet et de sa mise en œuvre, les choix adoptés sont situés en regard de l'histoire des notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue dans l'espace européen. Le propos développé vise ainsi à expliciter les arrière-plans théoriques mobilisés pour une réflexion sur l'internationalisation des universités qui prenne au sérieux les enjeux de la diversité linguistique et culturelle en contexte formatif, au-delà d'une seule vision technique et économique de la gestion des langues dans l'enseignement supérieur. Enfin, une forme de mise en œuvre des réflexions menées est présentée à partir du récit d'une recherche portant sur les discours d'enseignants et leurs représentations de la diversité présente dans les formations universitaires, du point de vue de leur discipline et des étudiants présents, ainsi que de la façon dont ils y envisagent le(s) rôle(s) des dimensions linguistiques et discursives.

**Mots clés :** enseignement supérieur ; internationalisation ; politique linguistique ; diversité linguistique et culturelle ; plurilinguisme ; interculturalité

## Abstract

This text presents a reflection that falls within the framework of the NEOLAIA European university project, with the aim – among others – of drawing up a common Charter on plurilingual and intercultural language policy for the partner universities, and a common certification for plurilingual and intercultural teaching. After outlining the NEOLAIA project and its implementation, the choices adopted are situated in relation to the history of the notions of plurilingualism and plurilingual competence in Europe. The aim is to clarify the theoretical backgrounds for a reflection on the internationalization of universities that takes seriously the challenges of linguistic and cultural diversity in a training context, going beyond a purely technical and economic vision of language management in higher education. Finally, we present an example of how these ideas can be put into practice, based on a study of teachers' discourses and representations of the diversity present in university training, from the point of view of their discipline and the students involved, as well as the way in which they envisage the role(s) of linguistic and discursive dimensions.

**Key terms:** higher education; internationalization; linguistic policy; linguistic and cultural diversity; plurilingualism; interculturality

## 1. Introduction

Depuis 2019, l'alliance stratégique d'universités européennes Neolaia (<https://neolaiacampus.eu>) se développe avec pour objectif la mise en œuvre de collaborations entre neuf universités (Bielefeld, Jaén, Nicosia, Ostravská, Örebro, Bielefeld, Salerno, Suceava, Šiauliai, Tours) sur les plans de l'enseignement et de la recherche. Le projet<sup>1</sup> est formulé à partir du constat que les universités de

---

<sup>1</sup> Projet labellisé pour 4 ans par la Commission européenne en juillet 2023.

villes de taille moyenne ont un rôle à jouer dans l'élaboration de projets favorisant la prise en compte de la diversité des environnements et des personnes dans des situations mondialisées. Parmi les objectifs, on trouve en particulier la mise en place d'une charte sur la politique linguistique plurilingue et interculturelle des universités partenaires et d'une certification commune pour l'enseignement plurilingue et interculturel.

Après une brève présentation du projet, nous chercherons à réfléchir le processus même d'élaboration de celui-ci : comment les participants ont-ils négocié l'usage des langues dans les réunions de travail, notamment en mobilisant diversement les ressources linguistiques des participants selon des configurations variées et comment cela pourrait-il être poursuivi ?

Ces choix s'appuient sur un arrière-plan théorique et épistémologique plus large, que nous expliciterons, concernant notamment la genèse et le développement des notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue dans l'espace européen, en particulier à partir des travaux francophones. Le développement de ces notions sera ensuite examiné du point de vue de ce qui en est retenu comme conceptions de la diversité et des manières dont elles sont déclinées prioritairement en didactique des langues dans le contexte européen, avant de déboucher sur quelques propositions d'orientations pour penser autrement des modalités de formation diversitaire.

Dans un troisième temps, et en fonction de ces choix, nous analyserons quelques aspects d'une recherche menée auprès d'enseignants-chercheurs universitaires en France, visant à imaginer des contenus de formation pour une éducation plurilingue et interculturelle au niveau de l'enseignement supérieur s'appuyant précisément sur une prise en compte de la diversité (des étudiants, des contenus, des terrains).

## **2. Politique linguistique plurilingue et interculturelle dans l'enseignement supérieur : brève présentation du « certificat d'accréditation » du projet Neolaia**

La partie intitulée *Towards a plurilingual and intercultural European University* du projet NEOLAIA a notamment pour objectif de mettre en place un certificat d'accréditation reconnu pour l'enseignement plurilingue et interculturel (EPI) dans les neuf universités du consortium. Ce certificat sera basé sur les dernières recherches sur les besoins en formation des enseignants pour l'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue (EMILE) et habilitera les enseignants à enseigner les contenus académiques à travers la langue cible. Il comprendra plusieurs modules d'apprentissage sur l'EPI, et plus spécifiquement sur les fondements théoriques de l'éducation bi-plurilingue, les options méthodologiques centrées sur l'étudiant, les compétences académiques et de communication interpersonnelle de base, la prise en compte de la diversité. Chaque université du consortium développera et mettra en œuvre un module. De plus, une plateforme numérique commune sera mise en place pour que les participants de toutes les universités partenaires puissent effectuer le certificat en ligne.

Dans ce projet, l'université de Tours a été chargée plus spécifiquement du module sur *Les fondements théoriques de l'éducation bi-plurilingue*, tâche plus ardue qu'il n'y paraît au premier abord, tant les quiproquos entre partenaires peuvent être nombreux et importants sur la vision même de ce type d'éducation. Aussi, notre rôle (Léa Courtaud et Marc Debono) en tant que participants au groupe de travail est passé par deux tentatives : une tentative d'*inflexion théorique du projet*, et une tentative de *mise en cohérence* entre l'orientation revendiquée et la manière de travailler au sein même du projet, c'est-à-dire par l'introduction de pratiques plurilingues.

## 2.1 Une tentative d'inflexion théorique du projet

Arrivés en cours d'élaboration du projet en 2021, nous avons donc découvert cette partie du projet, rédigée en anglais et initialement intitulée *Towards a multilingual and multicultural European University*. Aussi, la première modification proposée fut alors de le réintituler : *Towards a plurilingual and intercultural European University*. Ce changement de préfixations n'est bien entendu pas une simple coquetterie formelle, mais renvoie à des orientations théoriques bien particulières, développées institutionnellement par le Conseil de l'Europe (CoE), mais surtout par toute une myriade de travaux de recherches en approfondissant toutes les nuances. Globalement, ces orientations s'opposent à une vision « multi », c'est-à-dire à la simple juxtaposition et accumulation des compétences linguistiques et culturelles (voir ci-dessous, point 2). À partir de là, tout le travail a été d'essayer d'infléchir le projet vers la prise en considération des apports des approches plurilingues et interculturelles. Cette réflexion semblait au second plan dans la version initiale du projet, très marqué par une vision « multi » : multiplication quantitative des compétences en langues des personnels universitaires, et tout particulièrement des compétences en anglais.

Voici le type d'ajouts que nous avons été amenés à faire, très rapidement, pour tenter d'infléchir cette trajectoire (les italiques entre guillemets ci-dessous sont des extraits de la version finale du projet) :

- 1) Pointer explicitement le risque d'une anglicisation sous couvert de « multi » et la nécessité de définir en conséquence une politique linguistique universitaire claire : *"It will be necessary to develop a linguistic policy to ensure that this objective does not necessarily lead to an implicit anglicization of higher education"*. Ce qui peut sembler une évidence dans les cercles de sociolinguistes et didacticiens des langues ne l'était pas dans un projet réunissant de nombreux collègues, pas nécessairement linguistes ou spécialistes de politiques linguistiques, et appartenant parfois à des disciplines parfois déjà largement anglicisées (management, sciences de l'éducation, biologie, etc.).
- 2) Complexifier la vision du contact culturel : il s'agissait ici d'éviter une formation et une certification corolaire basés sur « l'hypothèse du contact » (Giordano, 2008), la reproduction de visions réifiées de l'altérité, et orientés vers l'acquisition de compétences adaptatives, à la manière du paradigme du management interculturel qui propose une vision de l'altérité potentiellement contrôlable, apprivoisable par adaptation (Castellotti et Debono, 2018).
- 3) Ré-introduire les autres langues dans ce qu'il est (malheureusement) convenu d'appeler les « livrables » d'un projet, ceux-ci pouvant être produits dans différentes langues, et pas seulement en anglais. L'idée de traduction, quasiment absente de la version initiale du projet, a également été ré-introduite, notamment pour l'organisation des événements conjointement organisés par les universités partenaires.

Ces modifications du projet se sont accompagnées de discussions sur *Les fondements théoriques de l'éducation bi- et plurilingue* et sur le sens profond de ces notions. Pour ce faire, nous avons aussi intégré comme partenaire l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB) au projet, par l'intermédiaire de son président Laurent Gajo, pour bénéficier de son expertise à plus ou moins court terme.

Ces inflexions dans la rédaction d'un projet pris en cours de route apparaîtront sans doute comme des évidences pour le lectorat averti de cette revue. Mais chacun.e aura également pu faire l'expérience de ce qu'implique la puissance de l'anglicisation de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe et des paradoxes qu'elle peut engendrer (en particulier l'occultation des autres

langues en partage : cf. 1.2 ci-dessous) : ce modeste récit d'expérience en constitue un nouveau témoignage.

## 2.2 Une tentative d'introduction d'usages plurilingues dans la conduction même du projet

Dans un souci de cohérence avec les déclarations de principes du projet, nous avons tenté d'expérimenter des solutions concrètes pour un travail plurilingue au sein du consortium, à travers notamment l'identification des situations où l'intercompréhension est/doit être possible, ou l'identification et l'utilisation des ressources linguistiques des participants aux groupes de travail, afin de mettre en œuvre une politique de traduction et d'interprétation plurilingue. Notre rôle a été, autant que faire se pouvait, de toujours rappeler ces modalités possibles. Par exemple, lors des réunions en visioconférence du groupe de travail *Towards a plurilingual and intercultural European University*, les ressources étaient multiples (espagnol, français, anglais), et il n'y avait donc aucune raison qu'entre nous, les échanges ne se fassent qu'en anglais, même si cela était une forme de facilité, qui tendait à s'installer si l'attention plurilingue n'était pas constamment rappelée. Il s'agissait donc d'encourager notre collègue hispanophone à parler espagnol quand cela était possible, ou de nous autoriser à parler français quand l'intercompréhension était possible, et à procéder à des alternances codiques fréquentes, à des fins de visibilité du plurilinguisme.

Plus largement dans le consortium, il s'est agi de valoriser l'usage de langues en partage ou potentiellement intercompréhensibles, ce qui peut entraîner une forme d'exclusion relative liée à une incompréhension partielle de certains partenaires, mais n'est-ce pas finalement le prix à payer pour une pratique plurilingue dans une communauté universitaire transnationale ? Pour les échanges par mails, avec des groupes plus vastes de collaborateurs dont certains n'étaient pas au fait des problématiques de la communication plurilingue, c'est cette même ambition de sensibilisation qui a présidé à l'instauration de certaines pratiques, comme par exemple l'incitation à utiliser des formules d'ouverture et de fermeture de mails dans leurs diverses langues. Ce type de visibilité de la pluralité peut certes paraître quelque peu anecdotique, même parfois contreproductif, puisque se contenter de cela n'est certainement pas suffisant. Néanmoins, cette visibilité constitue en soi un enjeu, l'invisibilisation du plurilinguisme étant souvent de mise dans les collaborations transnationales.

Le recours aux traducteurs automatiques (si imparfaits soient-ils) permet aussi de maintenir un travail plurilingue dans ce type de projet, et ce même quand il n'y a pas de langue partagée entre les interlocuteurs. L'intérêt du recours à ces traducteurs est toujours de « montrer » les langues, la diversité, de ne pas la mettre « sous le tapis ». Cela va également peut-être plus loin : l'absence de « perfection » des traductions logicielles proposées, loin d'être un obstacle, pourrait être considérée comme une chance : chance de faire accepter comme normales les caractéristiques de la communication plurilingue (voir point 2), où « pureté » et « perfection » ne sont pas de mise (ou alors, *autrement*)<sup>2</sup>. On peut par ailleurs se demander si l'hypothétique « perte de sens » ou « compréhension limitée » qu'occasionnerait une traduction dite « imparfaite » n'est pas plus importante dans une communication en anglais dit « international » où l'expression de la précision et de la nuance de la pensée est parfois limitée. La perte de sens (ou *transformation*, car cela n'est pas forcément négatif) quand on fait une conférence où tout le monde parle anglais est parfois sensible. En remplaçant une hégémonie (de l'anglais), par une hégémonie « partagée » (entre l'anglais, l'espagnol et le français par

---

<sup>2</sup> Le recours à la traduction, effectué avec attention, peut aussi permettre de visibiliser (et de s'interroger sur) les glissements de sens et de contenu d'une langue à l'autre (voir le point 3).

exemple) et par des traductions mutuelles, le pari est que cela ouvre la porte, potentiellement, à d'autres langues.

Ces éléments de récits d'expérience introduisent une réflexion sur la mise en œuvre concrète d'usages partiels d'intercompréhension et sur des transformations pouvant aussi opérer sur les contenus, entre les langues (voir point 3).

### 2.3 Bilan réflexif et obstacles rencontrés

En somme, notre travail au sein du projet a été / est à la fois :

- théorique : les initiatives de valorisation de la diversité linguistique et culturelle méritent d'être appuyées sur des bases théoriques précises, afin de ne pas aboutir au paradoxe d'un renforcement de l'anglicisation ;
- pratique, avec une tentative de mise en cohérence entre les principes énoncés dans une partie du projet, et des modalités de travail plurilingues : cette mise en cohérence, relevant à première vue de l'évidence, n'est finalement pas si simple, puisque cela demande de convaincre des partenaires de son utilité, dans un consortium où l'anglais domine fortement comme langue de communication.

Montrer la « cuisine interne » d'un tel projet, et les négociations en son sein pour faire vivre un plurilinguisme cohérent, nous semble de nature à faire avancer petit à petit la recherche de solutions. La suite de ce texte vise à étayer cette conviction, en rappelant tout d'abord les principales directions théoriques sur lesquelles elles s'appuient.

## 3. Quelles conceptions de la pluralité linguistique et culturelle ?

Dans le domaine de la recherche en didactique des langues (DDL), en particulier francophone, les notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue se sont imposées depuis les années 1990. D'abord défini comme un phénomène individuel, par rapport au multilinguisme sociétal, le plurilinguisme a ensuite acquis, avec la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP, Coste, Moore & Zarate 2009 [1997]) une signification centrée sur l'intégration d'un répertoire pluriel, le multilinguisme étant alors associé à l'accumulation de langues distinctes, juxtaposées.

### 3.1 Le plurilinguisme en didactique des langues : bref historique

La notion de CPP a été pensée dans le cadre des travaux préparatoires à l'élaboration du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), puis a fait l'objet de précisions et d'évolutions au cours des décennies suivantes (Castellotti & Moore 2015). On passe peu à peu, avec la plupart des travaux consacrés au plurilinguisme, d'une perspective systémique de *langues* séparées à une perspective fonctionnelle d'ensembles de *ressources* « mises en œuvre de manière située » selon la formule de G. Lüdi, qui renvoie à l'idée d'une « boîte à outils' pour bricoleurs » (Lüdi, 2011, p. 55) ; cette perspective fonctionnelle s'est progressivement imposée, depuis les années 1970, avec la domination croissante en DDL d'un paradigme communicationnel<sup>3</sup> quasi exclusif et peu explicité

---

<sup>3</sup> On notera à ce propos la concomitance entre l'évolution de la construction européenne, dans la perspective d'un marché caractérisé par la circulation des biens et des personnes, et l'évolution de l'histoire des idées en

(Castellotti, 2015). Au cours des années 2010, des réflexions complémentaires sur la notion de médiation débouchent sur la publication du *Volume complémentaire* au CECRL proposant des descripteurs pour les aspects de communication plurilingue ; c'est aussi à cette période que se développent des critiques envers la présence croissante du plurilinguisme en DDL (voir notamment Maurer, 2011) ainsi que vis-à-vis d'une forme de « plurilinguisme enchanté » (Duchêne, 2021).

Ce très bref historique constitue un arrière-plan pour interroger les orientations dominantes associées à ce « paradigme plurilingue et interculturel », à travers notamment les terminologies présentes dans les principaux travaux. En particulier, les préfixes les plus courants (multi-, pluri-, inter, trans) renvoient à des usages fortement inspirés par des imaginaires de quantité, de production, de proximité et d'hybridité. Ainsi, pluri- et multi- sont généralement appliqués pour désigner le fait de *parler plusieurs* langues, multi- désignant une forme de polyglottisme juxtaposant des langues identifiées comme des systèmes distincts, alors que pluri-, à travers la notion de CPP, valorise le déséquilibre et les compétences partielles, particulièrement intéressantes dans le cadre d'un projet international comme celui présenté au point 1. Le préfixe inter- permet quant à lui d'insister davantage sur le rapprochement, en ce qui concerne les travaux sur *l'intercompréhension* (Escudé & Janin, 2010), se fondant sur des langues considérées *a priori* comme « voisines », selon les catégories des linguistes, mais sans toujours prendre en compte les représentations des personnes, liées aussi à des histoires plus ou moins partagées, ce qui est en revanche davantage le cas lorsqu'il s'agit d'*interculturel*, même s'il s'agit aussi souvent de comparer des « cultures » réifiées. Quant à trans-, il sous-entend à la fois l'idée d'une forme d'universalité (transversale) et d'hybridité, à travers en particulier la notion de *translanguaging* sur laquelle nous revenons ci-dessous.

### 3.2 Compétence plurilingue et *translanguaging* : quelles conceptions de la diversité linguistique ?

La notion de *translanguaging* (TLG) est apparue comme celle de CPP dans les années 1990, mais ce n'est qu'à la fin des années 2000 qu'elle a commencé à être largement repensée et diffusée (voir pour une synthèse Lewis et al., 2012). Les deux notions partagent un certain nombre de caractéristiques communes. Elles sont en effet fondées sur un modèle prioritairement productif et communicationnel, axé sur le faire et les « acteurs sociaux » et renforcent, à travers les pratiques qu'elles induisent, des représentations productives de la pluralité linguistique et culturelle : il s'agit prioritairement de communiquer dans / à travers des ressources multiples. En outre, les travaux associés à ces deux notions n'envisagent le plus souvent la pluralité et l'interculturalité que de façon positive, sans approfondir les enjeux politiques (dont les conflits) liés à la diversité. Elles se distinguent cependant sur plusieurs points, même s'il s'agit plutôt de différences de degré que de « nature ».

La CPP mobilise davantage les histoires (singulières et sociales) et les dimensions identitaires des plurilinguismes ainsi que les statuts des langues concernées ; son élaboration part de phénomènes sociaux généraux (en particulier à partir des travaux sur le plurilinguisme « ordinaire », comme ceux de B. Py) pour s'intéresser ensuite à des problématiques scolaires.

Le TLG valorise de façon prépondérante les aspects communicationnels et son élaboration s'appuie d'abord sur les contextes scolaires (la thèse de C. Williams en 1996, qui inaugure le terme, porte sur

---

DDL et plus largement en sciences humaines, avec la prégnance du pragmatisme et de l'agir communicationnel liés à la sociologie d'A. Giddens.



les enseignements bilingues en classe), même si on envisage ensuite un retour vers des contextes sociaux plus larges (« *from School to Street* », ... « *and Beyond* » Lewis et al. 2012, p. 647).

Mais surtout, le composant *linguaging* renvoie à la communication en cours de réalisation, certes de façon dynamique, mais dénote en même temps une forme de présentisme d'UN monde perçu majoritairement comme global et connecté, qui consacre la disparition des « langues », aux dépens de l'histoire et, là encore, des imaginaires des locuteurs. En effet, même si ces derniers développent des pratiques mixtes, cela exclut-il pour autant qu'ils s'identifient à des « langues » privilégiées ? Ce point a été particulièrement critiqué par J. Cummins, pour qui « *in short, the theoretical proposition that languages don't exist is conceptually incoherent and pedagogically unhelpful* » (Cummins, 2020, p. 208).

Il faut aussi remarquer, comme nous l'avons vu pour le projet Neolaia, que les politiques valorisant la pluralité dans des environnements éducatifs, notamment dans l'enseignement supérieur, se limitent le plus souvent à essayer d'augmenter le nombre de langues en présence et à faciliter leur gestion, sans véritablement se pencher sur les pratiques plurielles. Au-delà de ces approches, peut-on envisager d'autres *manières d'être avec* la pluralité linguistique et l'interculturalité ?

### 3.3 Une autre perspective : l'hétérogénéité linguistique en situation d'appropriation

Nous explorerons quelques pistes pour envisager *autrement* une pluralité linguistique hétérogène en situation d'appropriation. Autrement, parce que travailler la pluralité, c'est aussi (et peut-être avant tout) travailler l'altérité de la rencontre avec d'autres univers linguistico-culturels, à travers les histoires (personnelles et sociales) des personnes concernées et leurs projections pas seulement à partir de ce qu'ils font à un instant T « dans l'interaction » d'une situation. Développer, à travers des projets internationaux (comme Neolaia), des contenus universitaires croisés et pluralisés incite à les envisager de façon altéritaie.

Un tel positionnement implique de convoquer une autre conception des langues, ni prioritairement fonctionnelle (valorisant la communication), ni prioritairement structurale (valorisant le code), c'est-à-dire une conception dans laquelle les langues sont perçues comme des imaginaires et expériences du monde, qui adviennent dans des histoires, singulières et sociales, non uniquement rationalisables (Robillard, 2012), avant d'être perçues comme des systèmes sémiotiques. Ce bouleversement épistémologique débouche aussi, du point de vue didactique, sur une autre conception de l'appropriation (Castellotti, 2017). Plutôt qu'une *compétence de communication* plurilingue et interculturelle, c'est donc, dans ce processus, une forme d'*expérience* altéritaie qui est visée (Castellotti, à par.), comme nous le préciserons au point 3.

Le choix de cette orientation appropriative amène à opérer un ensemble de renversements, par rapport à la tendance actuellement dominante dans les usages plurilingues et interculturels en DDL : de la production-interaction vers la réception-appropriation, de la quantité vers la qualité, de l'enseignement (contrôle) vers l'appropriation et d'une forme d'« innocence »<sup>4</sup> vers la prise en compte des conflits et transformations inhérents à la diversité. L'un des moyens concrets de travailler cette orientation en milieu éducatif est d'y développer une expérience de la pluralité linguistique mais aussi culturelle et conceptuelle, ainsi que du traduire comme « *épreuve de l'étranger* » (Berman, 1984) et

---

<sup>4</sup> Voir Giordano (2008) qui s'insurge contre « l'insoutenable innocence de l'interculturel » qui, selon lui, ne conçoit la rencontre que comme bienveillante et apaisée.

plus largement de l'altérité, pour développer la conscience d'une diversité hétérogène, non seulement des individus mais aussi des sociétés et des savoirs.

C'est dans cette perspective que nous avons entrepris un projet de recherche visant à développer des pistes de réflexion pour l'élaboration de contenus de formation pour l'éducation plurilingue et interculturelle, qui constitue une partie des principes fondateurs du certificat d'accréditation commun envisagé par Neolaia. Pour ce faire, nous avons travaillé à partir des représentations d'enseignant.es-chercheur.es en matière de diversité linguistique et culturelle, sur lesquelles il serait possible de s'appuyer pour élaborer des contenus pour la formation universitaire.

#### **4. Prendre en compte la pluralité linguistique et culturelle dans le supérieur**

Nous avons ainsi interrogé la manière dont ces enjeux se traduisent ou pourraient se traduire dans les formations universitaires, en nous appuyant sur les représentations situées d'enseignant.es-chercheur.es interrogé.es sur ces questions, et sur des propositions d'usages didactiques imaginés, en déclinant la réflexion sur plusieurs plans de diversité (formative, linguistique, culturelle). Pour susciter les échanges avec nos témoins, nous leur avons fait part de ces questionnements et de suggestions d'activités à réaliser, que nous avons appelés provisoirement des « séquences appropriatives plurielles ». Ici, *plurielles* renvoie à une conception pédagogique qui mobiliserait des sources et des supports diversifiés sur les plans linguistique, conceptuel et épistémologique, pour l'étude d'une thématique au sein d'un champ disciplinaire donné.

Nous avons mené des entretiens compréhensifs, interprétés de façon qualitative, avec cinq enseignant.es-chercheur.es de l'université de Tours (en histoire, géographie, psychologie, sociologie et anthropologie), à partir desquels nous avons identifié deux dimensions : la présence d'une tension entre diversité/pluralité et homogénéité/normes (3.1) et la place et le rôle des dimensions linguistiques et discursives dans les enseignements et les apprentissages (3.2).

##### **4.1 Tension entre diversité/pluralité et homogénéité/normes**

Les enseignant.es rencontré.es déclarent avoir conscience de l'existence d'une diversité et d'une pluralité méthodologique, conceptuelle et des courants de pensée, en recherche comme en pédagogie ; diversité, aussi, au sein des publics étudiants. Iels se montrent aussi sensibles aux enjeux historiques et politiques de ce que l'on nomme « circulation des savoirs ».

###### **4.1.1 Diversité et circulation des savoirs**

VL, enseignante-chercheuse en histoire, insiste sur la dimension historique « nationale » présente dans toute forme de conceptualisation, tout en indiquant que ce ne sont pas des aspects travaillés en cours. OC, en anthropologie, évoque les travaux « de chercheurs 'du Sud' qui sont formatés à la française ou à l'anglaise » et « des historiens indiens (*subaltern studies*) – qui ont une double appartenance ; ils sont formatés en Occident, mais en même temps l'expérience de vie de leur enfance induit une réflexion sur ce qu'apporte une autre façon de penser ». Ces propos invitent à réfléchir à la dimension historicisée et située des savoirs dans une perspective réflexive de leurs élaborations. Notamment, les notions de « situation des savoirs » (Haraway, 1988) (vision partielle, partielle, incarnée), de

« décolonisation des savoirs »<sup>5</sup> et d'historicisation sont au cœur de démarches qui ont ceci de commun qu'elles visent à resituer / mettre en perspective la diversité *dans* l'élaboration des savoirs. Elles peuvent constituer des outils de réflexion pour la formation et pour l'élaboration de séquences fondées sur une pluralité d'approches conceptuelles dans chaque discipline et ouvrir sur des questionnements permettant de nourrir et d'introduire des démarches réflexives.

Une des questions importantes posées par le concept de circulation des savoirs est celle du transfert des connaissances, de l'incidence des dynamiques de ces circulations dans les sociétés, et des processus de transformation des idées qui en sont le corollaire, au sein de terrains diversifiés.

#### 4.1.2 Diversité des terrains professionnels et disciplinaires

En psychologie et en géographie urbaine, d'après les EC rencontrés, il y a adaptation du praticien aux patients / aux terrains. PM, géographe, indique que, par exemple, même si les notions d'urbanisme sont françaises selon lui, elles vont être employées, remobilisées dans d'autres contextes et donc nécessairement transformées. Pour les deux enseignants, la question de l'hégémonie d'un savoir occidental (européen ou américain) ne se pose pas seulement à la marge lorsque l'on enseigne à des étudiant.es de diverses provenances et susceptibles ensuite d'exercer partout dans le monde.

PM : « Par exemple, « projet » / « développement », n'ont pas d'équivalent, et cela témoigne d'une forme de domination. Mais la façon dont ces mots sont intégrés, retournés, témoigne de rapports de force, à travers la mise en œuvre de l'action publique et de la fabrication urbaine. Tout ça c'est des questions de pouvoirs / contre-pouvoirs. »

OP : « on leur demande de réfléchir, d'avoir une position réflexive sur pourquoi ils ont choisi ce sujet, comment ils s'y investissent, ... donc effectivement c'est pas pareil d'être un étudiant sénégalais, etc. »

Dès lors que l'on s'intéresse à la diversité des terrains professionnels, on ne peut faire l'économie de s'intéresser à la diversité des histoires et des parcours antérieurs des étudiant.es en formation. Ces (futur.es) professionnel.les participent de ce mouvement de (re)mobilisation et de transformation des concepts, méthodes, démarches, étudiés à l'université. Quelle place, quel rôle admet-on conférer aux étudiant.es en formation vis-à-vis des savoirs étudiés ? Quelles formes d'appropriation peut-on imaginer à partir d'une réflexion sur les relations enseignant.es / étudiant.es / savoirs, comme structurant les dynamiques formatives ?

#### 4.1.3 Diversité des étudiants : parcours, adaptation

Au sujet de la prise en compte des parcours antérieurs, une tension apparaît entre l'importance de la reconnaissance du *background* des étudiants, avec différentes formes de prise en compte éventuelle, et la reconnaissance, avec recul, que « les bons étudiants sont ceux qui pensent comme nous ». Est

---

<sup>5</sup> La décolonisation des savoirs est définie par Mbonda « en termes de déconstruction, de 'désobéissance épistémique', de 'désorientation', de 'provincialisation de l'Europe', bref de dénonciation de toute prétention hégémonique et non questionnée de posséder le savoir universel, dénonciation assortie d'un plaidoyer pour le 'décentrement' et la 'circulation des savoirs' [...] ». On y retrouve généralement les questionnements suivants : existe-t-il des philosophies non occidentales ? Existe-t-il des philosophies indiennes, chinoises, africaines ? Quelle place occupent les philosophies non occidentales dans les canons de l'historiographie de la philosophie ? Quelle place occupent les philosophies non occidentales dans les programmes d'enseignement de la philosophie en Occident et ailleurs ? Les anciens colonisés peuvent-ils parler et penser « autrement que sous le mode de répondre et de réagir dans la langue et selon la logique de la maîtrise et de la domination » ? » (2019, p. 299–300).

signalée la nécessaire adaptation de ces étudiants à des usages académiques attendus, mais souvent implicites. Le propos de OC donne un aperçu de cette forme de tension :

OC : « le cours d'enquête est celui où on peut intégrer un peu de diversité, dans la mesure où le background des étudiants est important » // « Il faut les aider à rentrer dans le moule le plus tôt possible pour qu'ils puissent faire leurs enquêtes »

PM insiste sur la potentielle dynamique de domination instaurée à travers cette adaptation des étudiants à un format tacite :

PM : « Souvent, on pense qu'un bon étudiant est un étudiant qui pense comme nous, et ça, ça balise la domination. »

La confrontation à la diversité des publics et de leurs projets implique un questionnement quant aux enjeux relatifs à l'histoire de la construction et de la circulation des concepts et des idées, rappelés ci-dessus. Elle conduit aussi à s'interroger sur le rôle que peuvent (ou non) y jouer les aspects linguistiques et discursifs.

## 4.2 Les dimensions linguistiques et discursives : un relatif impensé ?

Dans un deuxième temps, nous avons donc interprété la façon dont nos témoins envisagent (ou non) le(s) rôle(s) des dimensions linguistiques et discursives dans ce rapport à la diversité. Iels n'abordent que rarement cet aspect de façon spontanée.

### 4.2.1 Les langues, entre outil de communication et instrument de pouvoir

Dans un premier temps au moins, les aspects linguistiques sont le plus souvent considérés comme un véhicule, un moyen, mais très peu comme susceptibles de colorer les concepts et d'affecter l'élaboration des connaissances. Parmi ceux qui abordent la question, iels le font à *travers d'abord la nécessité de la maîtrise de la langue et de l'expression* :

VL : « la maîtrise de la langue est capitale, c'est 50% du contenu ; l'expression est corrélée à la capacité d'exprimer des contenus intéressants ».

Sous cet angle, plusieurs collègues témoignent de supposées « difficultés linguistiques » des étudiants étrangers, y compris de certains francophones<sup>6</sup> :

IC : « Il y en a un, il est marocain, il a des difficultés un peu pour parler français, il s'améliore d'année en année. En L3 il avait vraiment du mal à s'exprimer à l'écrit en français alors tu imagines pour lire en français ? »

Mais certain.es parlent aussi des valeurs portées par le langage, comme PM, nous invitant à consulter les travaux de J.-C. Depaule qui réfléchit aux manières dont les humains, par les mots, construisent des espaces urbains, des espaces d'habitations, des rapports sociaux.

Plusieurs ont aussi conscience de manières éventuellement différentes de nommer (ou éluder) les choses selon les langues, comme l'indique IC qui signale l'importation de termes anglophones pour penser les « relations inter-ethniques » qui étaient masquées en France.

---

<sup>6</sup> Voir aussi sur ce point Courtaud, 2021.

D'autres insistent sur la conscience de la langue comme instrument de domination, comme SN, qui évoque notamment la psychologie venue du Sud en tant qu'alternative au regard sur la connaissance de l'être humain, contrairement à des travaux se situant « dans le mainstream américain ».

#### 4.2.2 Une évidence partagée

Si ces différents aspects ne sont que peu abordés, tous nos témoins mentionnent la présence de l'anglais comme une forme d'évidence (par exemple IC : « c'est vraiment l'anglais ; même si c'est des chercheurs d'autres pays européens, ça va être l'anglais. ») ; cette évidence indiscutable/ée, nous l'avons retrouvée dans le cadre du projet Neolaia, comme évoqué ci-dessus en 1).

Ce qui apparaît comme une obligation ne fait cependant quasiment jamais l'objet d'une réflexion plus approfondie. L'anglais devient ainsi une forme d'impensé ou de « lieu commun » sans qu'on s'interroge sur la façon dont les contenus académiques originellement anglophones, souvent nord-américains, peuvent être reçus dans d'autres environnements académiques, ce qui a pourtant été étudié dans différents environnements et disciplines, comme par exemple par J.-C. Usunier (2013) pour le domaine de l'économie et du management. Nos témoins ne nous ont pas non plus fait part de réflexions dans leurs domaines, sur ce que l'anglais (ou, bien sûr, de la même manière, le français ou d'autres langues) *fait* aux savoirs / concepts venant d'autres langues, sur les façons dont, potentiellement, il peut les colorer. Iels ne se sont pas non plus exprimé sur ce qu'on pourrait nommer la « qualité » de l'anglais des étudiants, voire de celle des collègues.

Finalement, sur cette question des usages de l'anglais, on retrouve l'idée évoquée par nos témoins, selon laquelle les langues sont prioritairement des véhicules pour des contenus. En ce sens, elles sont perçues majoritairement comme neutres et ce qui importe est d'abord leur fonctionnalité.

#### 4.3 Envisager des usages plurilingues ?

Nous avons aussi interrogé nos témoins sur l'éventualité d'avoir recours à d'autres langues, dans leurs cours et séminaires, selon les thématiques et les activités et sur les modalités qui pourraient être adoptées. Plusieurs ont déclaré l'avoir déjà en partie expérimenté, en particulier VL, dans un cours d'historiographie franco-allemande :

VL : « On lit dans différentes langues, on travaille à partir de textes divers et on écrit en français, mais il y a zéro réflexion là-dessus, ça serait un champ de recherche passionnant ».

D'autres font des suggestions, à partir de ce qu'ils imaginent possible :

PM : « Pour reprendre les notions de « projet » / « développement », ce serait intéressant de leur demander comment ça se traduit dans leurs langues, ce que ça veut dire pour eux, et même aux Français. Et ce que ça raconte. »

Plusieurs se montrent en revanche assez réticents, au motif principal qu'il serait difficile de faire lire et/ou travailler les étudiants dans d'autres langues lorsque, en tant qu'enseignant, on n'est pas (suffisamment) compétent dans les langues en question, et que l'on a donc une impossibilité de maîtriser le contenu spécifique. Il nous apparaît important de questionner cette réserve, que nous interprétons comme une forme de refus du fait qu'une partie du travail des étudiants puisse échapper, partiellement, au contrôle des enseignants. Nous reviendrons dans la partie suivante sur ce point, en traçant quelques pistes conduisant à imaginer notamment ce que pourrait être le rôle d'un enseignant dont la maîtrise linguistique serait absente ou imparfaite, mais dont les connaissances

théoriques permettent de questionner un étudiant autour de sa lecture et de son interprétation d'un texte et de l'aiguiller dans sa réflexion/élaboration de connaissances sur un concept donné. Un autre motif de réticence est que la majorité des publications est de toute façon en anglais et qu'il serait donc inutile de convoquer des travaux ou activités dans d'autres langues.

Nous avons ensuite proposé à nos témoins de réfléchir conjointement à partir de quelques suggestions permettant de mettre en œuvre des approches conduisant à mobiliser cette diversité et travailler avec elle, dans une perspective appropriative (Castellotti, 2017).

#### **4.4 Vers des séquences appropriatives plurielles ?**

En fonction des échanges et de nos lectures parallèles, les embryons de réponse à nos questionnements initiaux s'organisent autour de questions touchant aux traditions, aux circulations, aux rapports de pouvoir, et aux manières dont la (les) langue(s) influence(nt) et /ou transforme(nt) les contenus élaborés. Cela a inspiré le développement de quelques esquisses exploratoires d'orientations en matière de formation des enseignant.es-chercheur.es pour expérimenter ensuite avec eux les embryons de ce que nous nommons « séquences appropriatives plurielles » avec leurs étudiant.es.

##### **4.4.1 Langues et appropriations disciplinaires**

Une première série de pistes porte sur des aspects linguistiques et discursifs de l'appropriation des connaissances.

La première proposition s'inspire de la figure du « Maître ignorant » (Rancière, 1987 ; Lorilleux 2021) ainsi que des travaux sur les enseignements bi-plurilingues pour sensibiliser les enseignants au fait que la maîtrise imparfaite d'une langue n'est pas nécessairement un obstacle, voire peut être un atout pour l'élaboration des connaissances. En effet, cette situation d'opacité peut aussi amener à approfondir des contenus semblant a priori évidents (et donc non réfléchis) dans une langue première (Gajo, 2006).

La deuxième direction consiste à imaginer des formes de mises en œuvre d'activités plurilingues, avec plusieurs pistes possibles :

- en proposant des lectures de textes disciplinaires dans différentes langues, selon les compétences des étudiants, donnant lieu à des comptes-rendus en français ; plusieurs collègues se sont déjà montrés intéressés par cette perspective ;
- en travaillant à partir de traductions d'un même texte dans différentes langues et en réfléchissant aux écarts éventuels perçus par les étudiants, en réfléchissant à ce que Viveiros de Castro nomme « l'espace de l'équivoque de la traduction [...] pour le mettre en valeur ou le potentialiser, c'est-à-dire, pour ouvrir et élargir l'espace qu'on imaginait ne pas exister entre les 'langages' en contact, un espace que l'équivoque dissimulait justement » (2004, p. 10).

Nous avons déjà commencé à réfléchir à ce que permet la traduction dans une perspective d'apprentissage des langues (Castellotti, Lorilleux et Rubio, 2021), ainsi qu'à ce qu'elle peut révéler dans la construction des connaissances (Courtaud, 2021). Cela invite notamment à travailler sur le dilemme « entre le besoin d'une langue commune de communication et l'inévitable perte de sens qu'elle implique » Palomba (2020, p. 105).

#### 4.4.2 Les savoirs au prisme de l'histoire

Une deuxième série de propositions de séquences relève davantage d'un travail « méta », altéro-réflexif, portant sur la construction des connaissances et centré sur leurs aspects culturels et politiques.

La première piste vise à faire prendre conscience de la diversité des manières d'apprendre et d'enseigner en fonction de différentes traditions éducatives<sup>7</sup>. Cela peut être travaillé, avec les étudiant.es, à travers par exemple des journaux de bord (comme nous l'a proposé VL) ou des récits d'expérience, rédigés seul.e ou à plusieurs selon les cas<sup>8</sup>, à partir notamment d'expériences universitaires menées dans différentes sociétés / langues, qu'il s'agisse des pays de provenance de certain.es étudiant.es, de participation à des échanges Erasmus, à des cursus bi-nationaux, etc.

La deuxième piste a pour objectif d'interroger la naturalisation et la familiarité de catégories, à travers ce qui peut être perçu comme des évidences. Il s'agit de s'appuyer sur des ouvrages ayant pour vocation d'historiciser les concepts, comme par exemple le *Vocabulaire européen des philosophies* (Cassin, 2004) ou encore le *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines* (Christin et al., 2010, 2016)<sup>9</sup>, en isolant des extraits susceptibles de provoquer des formes d'instabilisation de ce qui peut sembler acquis et de diversification des références pour approfondir la pensée. Si on choisit par exemple l'entrée « Occident », traitée par l'historien C. Prudhomme (Christin et al., *Op. Cit.*), on trouve des éléments à la fois étymologiques, historiques, provenant de travaux menés dans différents pays, avec un ou plusieurs termes, permettant d'étudier comment les idées se superposent, se transforment, s'écartent ou se rapprochent, à la fois dans l'espace et dans le temps, et comment ces concepts sont aussi construits par d'autres.

Cette deuxième piste peut être plus largement développée et prolongée, en mobilisant des ouvrages, articles, etc. venant d'ailleurs, sur des aspects que nous considérons comme particulièrement familiers ou sur lesquels les recherches françaises ont construit une réflexion spécifique.

Toutes ces pistes ne sont, comme nous l'avons formulé, que des esquisses et ne constituent en aucun cas un « dispositif » mais des formes de ce que nous pourrions appeler un « acheminement » vers des processus réflexifs qui restent à élaborer, expérimenter s'approprier.

Ce début de travail en cours sur l'élaboration de séquences appropriatives plurielles dans certaines formations (de sciences humaines comme de sciences et techniques) de l'université de Tours constitue une part de notre contribution aux livrables du projet Neolaia.

---

<sup>7</sup> Nous préférons le terme de « tradition » à celui de « culture » éducative (travaillé par exemple dans Beacco et al., 2005), dans la mesure où il nous semble qu'il permet de mieux mettre en évidence la dimension historique du processus.

<sup>8</sup> Les réflexions collectives peuvent permettre dans certains cas de comparer diverses expériences mais aussi, dans d'autres, de faire réfléchir autrement des étudiants qui n'auraient pas d'expérience de ce type.

<sup>9</sup> O. Christin présente ainsi le projet de son ouvrage en 4<sup>e</sup> de couverture du tome 1 : « Bien des expressions qui désignent des groupes sociaux, des idéologies, des manières de concevoir le temps ou l'organisation du monde qui nous entoure nous paraissent parfaitement naturelles et ne posent a priori aucun problème à qui voudrait les traduire et les appliquer à d'autres contextes que ceux dans lesquels elles sont nées. [...] Ces termes s'exportent mal et chaque fois qu'on le fait dans l'usage courant ou le travail scientifique, ils multiplient les chausse-trappes et les faux-semblants dans lesquels on finit par ne plus savoir de quoi on parle. Sommes-nous toujours bien d'accord sur ce que nous entendons par Occident, humanitaire ou administration et lorsque nous faisons voyager ces mots par-delà les frontières ? »

## 5. Conclusion

Ces représentations sur la place de la diversité linguistique et culturelle dans l'élaboration des contenus disciplinaires nous amènent à réinterroger la question de l'internationalisation des universités. En effet, dans les groupements et réseaux d'universités se développant largement en Europe, comme Neolaia, cette place est rarement discutée de manière approfondie, la plupart des travaux consistant à trouver les meilleurs moyens d'intégrer « efficacement » des enseignements en anglais. Pourtant – et c'est le sens de notre action d'« inflexion » au sein du consortium universitaire Neolaia – la volonté d'*inter*-nationaliser supposerait de repenser des formes de partage, de croisement, de réflexion sur des (en)jeux de compréhension (et d'in-compréhension) réciproques, à la fois sur le plan linguistique, mais aussi sur celui des traditions formatives et de l'élaboration des connaissances. Ces dimensions sont encore peu approfondies actuellement et invitent à se poser la question de la pluralité et de l'hétérogénéité des parcours, des contenus, des manières d'être et de faire. En l'état, on peut se demander notamment si ce qui est le plus souvent imaginé ne s'organise pas finalement autour d'une dialectique qui associe imaginaires nationaux souvent naturalisés et circulations peu explicitées. Il nous semble alors nécessaire de repenser ces phénomènes, à partir d'une historicisation de rapports de pouvoir complexes, donc d'une glottopolitique universitaire (Anquetil, 2013) qui ne peut prendre forme qu'en s'appuyant sur les principaux acteurs que sont les étudiant.es, les enseignant.es-chercheur.es ainsi que les autres personnels universitaires, et sur leurs formations.

## Liste de références

- Anquetil, M. (2013). Pour une politique linguistique universitaire au service d'une internationalisation plurilingue et durable, un rôle pour la réflexion francophone ?, *Quaderni di linguistica*, 2, 31–45.
- Beacco, J.-C. et al. (dir.) (2005). Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues. Paris, PUF.
- Berman, A. (1984). L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique. Paris, Gallimard.
- Cassin, B. (dir.) (2004). Vocabulaire européen des philosophies, Seuil – Le Robert.
- Castellotti, V. (à par.) La compétence plurilingue : entre communication hybride et expérience altéritaire. En S. Dietrich-Grappin et al. (dir.), *Vers la compétence plurilingue : Translanguaging im schulischen Tertiärsprachunterricht*. Francfort, Peter Lang.
- Castellotti, V. (2015). La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatico-centrée au service de la diffusion du français, dans Defays, J.-M. et al. *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*, Vol. 1, 63–78, à partir de <https://hal.science/hal-01294806>.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Didier.
- Castellotti, V., & Debono, M. (dir.) (2018). D'une mission « civilisatrice » à une centration « sociopragmatique » : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, 60–61, 41–62, à partir de <https://doi.org/10.4000/dhfles.5127>.



- Castellotti, V., Lorilleux, J., & Rubio, C. (2021). Manières d'être traduisant, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 114, 11–29, à partir de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03618390/document>.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2015) [2011]. La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. En P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Editions des Archives contemporaines / AUF, 291–301.
- Christin, O. et al. (dir.) (2010–2016). *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines*, Editions Métailié, 2 Vol.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009) [1997]. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Courtaud, L. (2021). Une diversité standardisée ? Enjeux de politiques linguistiques et formatives dans l'internationalisation des universités françaises. Thèse de doctorat. Université de Tours.
- Cummins, J. (2020). Dialogue/Response – Engaging Translanguaging Pedagogies in Language Classrooms. In M. C. Lau, S. Chu & S. Van Viegen (dir.), *Plurilingual Pedagogies. Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education*. Cham: Springer, 205–212.
- Duchêne, A. (2021). Le plurilinguisme enchanté : Vingt ans d'illusions, communication aux Journées d'études « Actualités d'Andrée Tabouret-Keller », Strasbourg, 2–3 décembre 2021.
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris, CLE International.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité, *Education et sociétés plurilingues*, 20, 75–87.
- Giordano, C. (2008). L'insoutenable innocence de l'interculturel. En A. Gohard-Radenkovic & A. J. Akkari (dir.), *La coopération internationale : entre utopies du changement et accommodements interculturels*, L'Harmattan. Paris, 161–170.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. À partir de <http://www.jstor.org/stable/3178066>.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker C. (2012). Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
- Lorilleux, J. (2021). Approches réflexives et artistiques en Master 2 FLE. Former en compagnie du Maître Ignorant, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(3). À partir de <http://journals.openedition.org/rdlc/10025>.
- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme, *TRANEL*, 53, 47–64. À partir de [http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/53/47-64\\_Ludi\\_VersionFinale2.pdf](http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/53/47-64_Ludi_VersionFinale2.pdf).
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, Editions des Archives contemporaines.
- Mbonda, E.-M. (2019). « La décolonisation des savoirs est-elle possible en philosophie ? *Philosophiques*, 46(2), 299–325. À partir de <https://doi.org/10.7202/1066772ar>.
- Palomba, D. (2020). La dimension géopolitique et géoculturelle. En L. Cosnefroy et al. (dir.), *Internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes ?* Louvain la Neuve, De Boeck, 91–108.

- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, Fayard.
- Robillard, D. (de) (2012). Problématiser une sociolinguistique émancipée du sémiocentrisme : vers une sociolinguistique phénoménologico-herméneutique », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2(1), 11–19. À partir de <https://doi.org/10.3917/cisl.1201.0011>.
- Usunier, J.-C. (2013). « La rhétorique circulaire du monolinguisme anglais dans le domaine de l'économie et du management ». En X. Gradoux, T. Jeanneret & A.-C. Zeiter (dir.), *Rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui*, Bulletin VALS-ASLA, 107–120.
- Viveiros de Castro, E. (2004). *Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation*, *Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 2(1), Article 1.

# Lenguas en la actividad académica universitaria: entre macropolíticas institucionales y micropolíticas de los actores

Laura Masello, Universidad de la República (Montevideo)

## Resumen

La enseñanza, investigación y producción en varias lenguas en el nivel universitario se desarrolla a menudo en un espacio inestable determinado por la relación entre las políticas lingüísticas institucionales y las acciones de micropolítica lingüística. Para construir una política lingüística universitaria informada y contextualizada hay que tener en cuenta la glotopolítica de los actores académicos. El Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la República de Uruguay lleva a cabo un intenso trabajo de consolidación de los Estudios de Lenguas y analiza desde 2016 aspectos de la política lingüística para saber en qué lenguas se investiga y se publica en el ámbito académico. En su primera etapa se estudió la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Presentaremos los avances de la segunda etapa de la línea Lenguas y producción de conocimiento, que procura estudiar las relaciones entre el acervo lingüístico de la universidad, los repertorios lingüísticos de actores universitarios y la producción de conocimiento en la Facultad de Ciencias Sociales, con la misma metodología de corte cualitativo, complementada con datos obtenidos mediante instrumentos cuantitativos. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos comprenden: revisión de documentos oficiales sobre políticas lingüísticas universitarias, relevamiento de bibliografías por carreras para analizar la presencia o ausencia de obras en lenguas extranjeras, entrevistas semi-dirigidas a autoridades, docentes y estudiantes. Desde una perspectiva interpretativista, se realizó el análisis de contenido a partir del cruce entre los datos cuantitativos y los emergentes provenientes del relevamiento y las entrevistas. Los resultados relacionados con el universo estudiado hasta ahora muestran un vacío documental institucional y, como contrapartida, la incidencia de los repertorios lingüísticos de los docentes en su actividad pedagógica. No obstante, el desajuste entre las exigencias plasmadas en los programas y las carencias en los repertorios lingüísticos de los estudiantes han creado en la Facultad de Ciencias Sociales tensiones que instalan el debate entre las decisiones de macropolítica y las acciones de micropolítica lingüística.

**Palabras clave:** universidad; acervo lingüístico institucional; micropolíticas plurilingües; producción de conocimiento

## Abstract

Teaching, research and production in multiple languages at the university level often take place in an unstable space determined by the relationship between institutional language policies and the micro-political linguistic actions. It is necessary to build an informed and contextualized university language policy, taking into account the glotopolitics of academic actors. The Center for Foreign Languages of the University of the Republic of Uruguay carries out intensive work to consolidate Language Studies in the university's academic ecosystem analyzing since 2016 language policy aspects related to research tasks, in order to understand in which languages research is conducted and published. In its first stage, the study focused on the Faculty of Humanities and Educational Sciences. We will present the progress of the second stage of the Languages and knowledge production line, which seeks to study the relationships between the university's linguistic capital, the linguistic repertoires of university actors, and knowledge production. The same qualitative methodology was applied to the Faculty of Social Sciences, complemented with data obtained through quantitative instruments. The

techniques and instruments used for data collection include: the review of official documents on university language policies, the survey of bibliographies in curricula to analyze the presence or absence of works in foreign languages, semi-directed interviews with authorities, teachers and students. From an interpretative perspective, the content analysis was carried out from the cross between the quantitative and emerging data from the survey and the interviews. The results related to the universe studied so far show an institutional documental void and, as a counterpart, the incidence of teachers' linguistic repertoires in their pedagogical activity. However, the mismatch between the requirements embodied in the programs and the shortcomings in the linguistic repertoires of the students have created in the Faculty of Cs. Social tensions that install the debate between macropolitical decisions and linguistic micropolitical actions.

**Key terms:** university; linguistic capital; plurilingual micropolicies; knowledge production

## 1. Contexto

Al momento de su creación en el siglo XIX, la Universidad de la República (UDELAR) incluía en sus planes de estudio cursos de francés e inglés. Ello podría explicarse porque nuestra educación universitaria estuvo muy marcada por modelos europeos, en particular en carreras como Medicina, Derecho y Arquitectura cuya bibliografía se estudiaba en francés. La división de la institución en facultades llevó a que su presencia casi desapareciera hasta los años 90 del siglo XX, cuando la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) institucionalizó su enseñanza con la creación de una sección que en 2005 se transformaría en el actual Centro de Lenguas Extranjeras (Celex). La nueva configuración no previó un ámbito de desarrollo sistemático de la investigación propia de esta área específica. Si bien la FHCE ha investigado sobre políticas lingüísticas en Uruguay (Barrios, 2008; Canale, 2011), el foco de los trabajos no ha sido la universidad y hay poca reflexión sobre la relevancia del conocimiento de lenguas para la conformación del acervo cultural<sup>1</sup> (Masello, 2019a) de la propia Universidad y para la trayectoria científica de los universitarios.

Para atender esta carencia, la UDELAR tomó en 2015 una decisión de macropolítica institucional: esta unidad académica fue seleccionada para presentar el proyecto “Fortalecimiento de la investigación de calidad del Área Estudios de Lenguas” ante la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). Con el financiamiento obtenido entre 2016 y 2021, el Centro apuntó a la consolidación de los Estudios de Lenguas. En este artículo presentaremos el trabajo desarrollado en la línea LEPCO (Lenguas y producción de conocimiento), que estudia las relaciones entre el acervo lingüístico de la universidad, los repertorios lingüísticos de sus actores y la producción de conocimiento.

## 2. Justificación

Al igual que en universidades de otros países del continente, la UDELAR vive desde hace décadas el fenómeno sociológico del ingreso de sectores de la sociedad que antes no alcanzaban la educación superior. La UDELAR no cuenta con una macropolítica lingüística explicitada en documentos oficiales (Masello, 2019b). Ello no significa que la institución carezca de acciones que implícitamente remitan a determinada visión ideológica. Por el contrario, se ha implementado a lo largo de los años una serie de políticas tácitas que hemos estudiado desde la mirada de los diversos actores de la comunidad universitaria. Varios casos involucran el conocimiento de otros idiomas. La UDELAR firma convenios,

---

<sup>1</sup> Hemos propuesto este término en trabajos anteriores para matizar y profundizar el concepto de capital lingüístico.

programas de becas y posgrados con otras universidades que implican trabajo en redes, movilidades e intercambios de saberes; pero en su mayoría esos acuerdos no prevén en qué lengua se van a desarrollar las actividades y si ello incide en su aprovechamiento. Además, desde algunas áreas de la UDELAR se fomenta o exige la publicación de trabajos científicos en revistas arbitradas e indexadas; más fuertemente en el área de las ciencias naturales se requiere su redacción directamente en inglés, para cuyo manejo no siempre el investigador recibió formación previa. Otro ejemplo atañe a las recomendaciones bibliográficas para los estudiantes. Si se asume que gran parte de lo que se produce en el campo del conocimiento no se expresa necesariamente en español y que no siempre hay traducciones disponibles, la disparidad en los antecedentes de manejo de lenguas extranjeras de los estudiantes afecta sus oportunidades en relación con la disciplina elegida.

Cabe preguntarse entonces qué lenguas y qué grado de dominio de estas están implicados en los casos citados y en otras instancias de la vida académica y científica en las universidades. Respecto a la UDELAR, ¿qué función ocupan las lenguas extranjeras en la formación de los estudiantes y en las carreras de los docentes? Lamentablemente ese lugar parece quedar acotado a aspectos numéricos y ello incide en la valoración de las publicaciones científicas. El parámetro referido al impacto termina limitado a unas pocas revistas internacionales de las comunidades científicas anglocéntricas y lo que queda fuera configura una ciencia periférica o marginal (Hamel, 2008). Poco se ha estudiado en nuestro medio la incidencia del uso de lenguas extranjeras en las fases que preceden a la circulación de la investigación. Las publicaciones producidas en la UDELAR (Carabelli, 2012; Couchet, 2012; Masello, 2012; Torres & al., 2009) están centradas en la enseñanza de lenguas y no en el análisis del manejo de varias lenguas en los pasos iniciales del proceso de construcción de conocimiento (Hamel, 2008). La línea LEPCO se propone como objetivos estudiar el acervo lingüístico de los contextos institucionales y las acciones vinculadas a la producción y difusión de conocimientos en las diferentes lenguas (Masello, 2019c). La investigación busca obtener una visión del uso de lenguas extranjeras de nuestra comunidad universitaria a través del estudio de los repertorios lingüísticos con el fin de saber en qué lenguas se piensa, se produce y se difunde el conocimiento.

### 3. Fundamentación

Como referíamos en la presentación de la temática y siguiendo los trabajos de Barbier (2021), Hamel (2013), Ortiz (2009), interesa deslindar el uso de las lenguas extranjeras en la educación superior del reduccionismo que lo identifica con su presencia estadística en publicaciones de prestigio de comunidades científicas no siempre relacionadas con el contexto de origen de los trabajos. Este fenómeno invisibiliza el proceso de elaboración de esas publicaciones y sobre esos componentes se focaliza este estudio.

En efecto, en el campo sociológico y comunicacional de la ciencia y la educación superior existen tres esferas: la producción, la circulación de los resultados y la formación del capital humano (Hamel, 2008). Atravesada por relaciones de poder, la circulación de los trabajos científicos es solo la punta del iceberg. Considerar únicamente ese componente para mostrar la presencia de las lenguas tergitversa tanto el objeto de estudio como el enfoque metodológico. Además, es común que en las universidades la internacionalización esté asimilada a una anglicización que borra la realidad plurilingüe (Barbier, 2021).

La gobernanza de las universidades debería recurrir a estudios sobre la pluralidad de su propio acervo lingüístico para contar con información en la elaboración de su política lingüística. En un trabajo anterior (Masello, 2019b) presentamos los avances realizados durante la etapa 2016–2019 del proyecto. La investigación comenzó con un relevamiento de los documentos oficiales de la universidad

y de cada facultad respecto a la existencia de una política lingüística explícita. Luego el estudio de campo se llevó a cabo en dos facultades: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) por albergar la unidad académica relacionada con los Estudios de lenguas y la Facultad de Ciencias (FC) como facultad testigo.

En lo que refiere a ordenanzas oficiales sobre políticas lingüísticas en la UDELAR, no hay resoluciones a nivel central ni tampoco en las facultades. Falta una sistematización sobre la producción científica que incluya información acerca de las lenguas en las que se elabora; no se sabe si los estudiantes tienen conocimientos de lenguas, ni cuáles desearían o deberían conocer para las exigencias de sus carreras; tampoco qué lenguas conocen los docentes, ni cuáles quisieran manejar, ni cómo gestionan sus necesidades en materia de lenguas. Todo esto constituye una política lingüística no escrita, aunque hay acciones concretas: se permite o no presentar tesis en otras lenguas, se firman acuerdos de internacionalización, se contratan servicios externos para la enseñanza de lenguas.

El estudio de este corpus arroja que muy pocas facultades incluyen en sus planes de estudio el conocimiento de lenguas; cuando lo hacen es para acreditar competencia lectora con el fin de acceder a bibliografía científica. Solo algunas, como la FHCE, la Facultad de Información y Comunicación y la Facultad de Psicología, otorgan créditos a los estudios de lenguas en sus carreras de grado. Varias facultades solicitan al Celex cursos de lenguas con objetivos específicos. Muchas de estas acciones solucionan problemas emergentes de manera veloz y pragmática. Por otro lado, como surge de las entrevistas a los actores de la gobernanza universitaria, no hay acuerdo sobre la posición que debería tomar la universidad ante esta situación. Acerca de los beneficios del manejo de otras lenguas en el ámbito universitario, las respuestas se centraron en las movilidades e intercambios, por lo tanto en argumentos no relacionados con aspectos cognitivos o epistemológicos. A esto se agrega que pocas veces se menciona en qué medida el no manejo de una lengua puede ser un impedimento para el acceso a la ciencia así como para la producción de conocimiento.

En la segunda etapa de este proyecto, iniciada en 2020, se continuó estudiando los servicios que componen el Área Social y Artística<sup>2</sup>, comenzando por la Facultad de Ciencias Sociales (FCS).

#### 4. Marco teórico

Para el análisis del acervo lingüístico y del contexto institucional, partimos de la base de que la pluralidad no solo se da en la dimensión lingüística sino que se entrelaza con la diversidad de saberes, actores, enfoques y metodologías. Por lo tanto, además del análisis de los documentos en los que se explicita o no una política lingüística institucional, importa estudiar la glotopolítica de los actores como lugar estratégico de visibilización de las políticas.

Siendo la pluralidad un componente sociolingüístico primordial en la construcción del conocimiento, es importante estudiar cómo están conformados los repertorios lingüísticos de los actores, entendidos como “la totalité des formes linguistiques régulièrement employées au cours d’interactions socialement significatives” (Grumperz, 1971, p. 152), y si ello puede incidir tanto en la presencia de diversidad lingüística, cultural y epistemológica como en la instalación de una suerte de diglosia para producir los trabajos científicos.

La consideración de las lenguas como más útiles o prestigiosas unas que otras remite a la existencia de representaciones sociales, definidas como “modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia

---

<sup>2</sup> Esta comprende las Facultades de Artes, de Ciencias Sociales, de Derecho, de Ciencias Económicas y de Administración, de Humanidades y Ciencias de la Educación, y de Información y Comunicación.

la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986, p. 474) , que es necesario deslindar en el contexto estudiado pues permean opiniones y decisiones. Se plantean así varios temas de análisis: el lugar de enunciación de los actores universitarios cuando publican conocimiento en otro idioma sin haberlo producido en esa lengua, adoptando un modelo cultural y discursivo diferente del de su lengua primera; ese lugar como propio o puntualmente prestado al escribir en otra lengua y si se hace por convicción o por imposición; las relaciones de poder según si ese lugar de enunciación y el contexto son monolingües o plurilingües.

Al respecto, nos propusimos estudiar si el plurilingüismo en tanto “capacidad de un individuo para emplear adecuadamente diferentes variedades lingüísticas” (Cuq, 2003, p. 195) influye en nuestra universidad en la existencia de la pluralidad lingüística, entendida como “los contextos de uso de las diferentes lenguas, los estatutos formales e informales de esas lenguas y de sus locutores, la presencia de las lenguas en la sociedad, las políticas con relación a estas” (id., p.151). La pluralidad también refiere a “la existencia de modelos culturales y de tipos de discursos particulares a una lengua” (Hamel, 2008, p. 200). La incidencia de las lenguas en los tres ámbitos interrelacionados (producción, circulación y formación) lleva a plantear la necesidad de contar con un estudio que permita a los órganos de decisión plantear políticas lingüísticas que contemplen el uso de las lenguas en toda su complejidad.

## 5. Metodología

Al igual que en la fase anterior y desde un enfoque hermenéutico interpretativista, según el cual el conocimiento se construye y se valida en la interacción con los participantes, adoptamos una metodología cualitativa con el aporte de datos cuantitativos para analizar la presencia o ausencia de lenguas extranjeras en la FCS desde 2020. Este abordaje mixto permite asegurar con menor margen de error la validez de los resultados mediante la triangulación de tres tipos de datos.

Con respecto a la eventual explicitación de una macropolítica lingüística en la FCS, la primera fuente fue la revisión de documentos oficiales de los últimos cinco años complementada con entrevistas semiabiertas a cuatro referentes institucionales (coordinadores de licenciaturas, asistente académica) y tres representantes consejeros (docente, estudiantil y egresado). El corpus quedó conformado por documentos orales provenientes de las entrevistas y escritos procedentes de archivos, consulta en la biblioteca y sitios web: ordenanzas, reglamentaciones, planes de estudio y actas del Consejo. En virtud del enfoque cualitativo elegido, nuestro trabajo está basado en el análisis documental y los cruces entre los datos relevados mediante análisis de contenido acerca de las representaciones y opiniones de los actores de la facultad recogidas en las entrevistas.

La segunda fuente de datos procede del relevamiento de bibliografía en lenguas extranjeras de los programas accesibles en el portal de la facultad en 2020. Si bien se planificó estudiar las cuatro carreras, como los programas no tienen las entradas bibliográficas limitadas, al momento se pudo trabajar sobre dos carreras, las Licenciaturas en Ciencias Sociales y en Ciencias Políticas. Debido a que muchos programas contienen cientos de entradas bibliográficas, no es posible generalizar lo que pasa en cada carrera. Fueron analizados los 17 programas del Ciclo Inicial común a las cuatro carreras y los 42 programas de la carrera de Ciencias Políticas. Se relevaron solo las bibliografías obligatorias: 237 para el Ciclo inicial y 931 para la Licenciatura, con un promedio de 29 entradas por programa y un máximo de 74.

El relevamiento procuró responder a las siguientes preguntas: ¿qué porcentaje de bibliografía está en lenguas extranjeras? ¿en cuáles lenguas?; ¿cuáles son las lenguas de origen en materias

relacionadas con aspectos teóricos?; ¿existe una relación entre esa inclusión y los campos teórico-epistemológicos trabajados en esos cursos?; ¿aparece la mención al hecho de que se trate de una traducción? Utilizamos un formulario en línea, para cuyo diseño consideramos las siguientes variables: límites en el número de ítems bibliográficos; trazabilidad de la fuente; lenguas de origen de los textos listados; mención del traductor. Procesamos los datos con el programa de análisis estadístico SPSS de IBM codificando los siguientes aspectos: lengua utilizada en la referencia bibliográfica; texto original o traducción; lengua del texto original; mención a la traducción. La información fue recabada con un formulario *Google* y se utilizó la herramienta informática worldcat.org para analizar las lenguas en que fueron escritos los textos.

La tercera técnica consistió en entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes. Para la conformación de la muestra de docentes, los criterios fueron la presencia de obras en lenguas extranjeras en sus cursos y la pertenencia al régimen de dedicación total y al sistema nacional de investigadores. Cada entrevistado fue seleccionado en función de los emergentes hallados en el relevamiento bibliográfico, con preguntas sobre su uso de otras lenguas en el contexto de su actividad docente y de investigación. En cuanto a la selección de estudiantes, fue contactado un delegado estudiantil por carrera. Para todas las entrevistas, realizadas por zoom, se respetaron los procedimientos éticos: consentimiento informado, aval de la comisión de ética de la FHCE, anonimización de los entrevistados. Cada entrevista se basó en un guión con nueve preguntas cuyas respuestas permitieron explorar la aparición de emergentes.

## 6. Análisis

A partir del análisis de contenido desde una perspectiva de análisis crítico del discurso, establecimos las siguientes categorías: competencia en lenguas extranjeras; correlación disciplina/lengua; modalidad de acceso a la bibliografía; relación marcos teóricos y presencia lenguas; relación producción científica y marcos teóricos; relación difusión producción científica y lengua; influencia del acceso a lenguas en actividad académica. Dados los límites del presente trabajo, el foco está puesto en tres emergentes.

### 6.1 Modelo monolingüe, relaciones de poder y derecho a la educación

En el análisis de documentos, de las actas del Consejo de los cinco años precedentes surge que, contrariamente a lo ocurrido en las otras dos facultades estudiadas, por iniciativa de los estudiantes se instaló en la FCS una discusión sobre el lugar de las lenguas en la vida académica y la influencia del acervo lingüístico en las posibilidades de avanzar en la carrera. Las preocupaciones principales conciernen a la cantidad de literatura científica en otras lenguas exigida en los programas, la valoración del conocimiento de lenguas en concursos y pasantías, su carácter de requisito obligatorio para el ingreso al posgrado. El Informante 4EG<sup>3</sup> plantea esa discusión en términos de derecho a la educación: "no se puede exigir idiomas ni puntear el manejo de inglés como un extra". Los reclamos llegaron a las instancias de cogobierno y desembocaron en resoluciones que quitaron el carácter de requisito excluyente al conocimiento de inglés y portugués para postularse a una Maestría e incluyeron en el plan de una Tecnicatura la enseñanza del inglés como materia optativa. Pero por otro lado, ese mismo

---

<sup>3</sup> Para referirnos a los informantes empleamos un número seguido de las letras D para docentes, E para estudiantes y EG para egresados.



año la prueba escrita de un llamado a concurso para un Grado 1 interino exigía un resumen escrito de un texto en inglés.

También surge una conciencia clara sobre la dimensión política del uso de otras lenguas en la academia y de las relaciones de poder, calificadas por la informante 2D como una “lógica imperialista” que incide en las estrategias de publicación y su valoración por la propia facultad: “Nosotros sí leemos las revistas de allá, pero pocas veces ellos leen las revistas de acá”. A su vez, del análisis cuantitativo de las bibliografías de los programas del Ciclo inicial común y de la Licenciatura en Cs. Políticas se desprende una perspectiva aparentemente monolingüe: la mayoría de las entradas refieren a textos en español aunque hayan sido escritos en otra lengua (respectivamente 95 % y 80 %<sup>4</sup>) y muy por debajo encontramos el inglés (3 % y 17,9 %) y el portugués (0,8 % y 2,4 %); no se menciona si son traducciones; tampoco se prevé que los estudiantes puedan leerlos en el original. Sin embargo, el panorama presenta algunos cambios si se observa la lengua original, por lo tanto el marco epistemológico y teórico de origen de los textos. Para el ciclo inicial: inglés (13,5 %), francés (6,7 %) y portugués (5,4 %); para Cs. Políticas: inglés (40,2 %), alemán (3,6 %), portugués 3,11 %) y francés (2,3 %). La preeminencia del español podría reflejar una opción por la producción académica de ámbitos hispanohablantes o el fomento de la circulación de información a nivel nacional. Pero en realidad un tercio de las obras son traducciones y casi la mitad pertenece al mundo anglosajón o fue escrita en inglés.

## 6.2 Representaciones sobre los repertorios lingüísticos

Los datos analizados reflejan por parte de los docentes no solo opciones derivadas de su formación o de la línea teórica elegida sino decisiones acerca de sus expectativas respecto al conocimiento de lenguas de sus estudiantes. Existe una autopercepción general de estudiantes y docentes sobre sus repertorios lingüísticos en términos de carencia y asimetrías. La informante 3E aduce un vínculo escaso con las lenguas extranjeras, que surge como “herida de clase” y “desigualdad del acceso”: “no sé idiomas porque no sé inglés; no puedo hacer búsquedas, me pierdo la bibliografía ampliatoria o la producción contemporánea”. Sin embargo esta misma estudiante hizo tres años de portugués y un año de italiano en secundaria pública, con lo cual reproduce la representación generalizada que atribuye más valor al inglés. También la informante 11E relativiza los conocimientos previos en la medida en que no se adaptan al ámbito universitario: “hay una diferencia bastante grande entre el portugués que me enseñaron en el liceo [...] a un texto académico”. La informante 8D manifiesta un sentimiento de injusticia y denuncia las diferencias en las trayectorias educativas que generan obstáculos, por ejemplo impidiendo el acceso a becas internacionales: “estás apelando indirectamente a personas que accedieron a eso gracias a la formación privada. Segregar o elitizar el conocimiento [...] termina por excluir”. La informante 7D sintió la presión de tener que recurrir a una lengua que no poseía en su repertorio: “la formación nuestra aquí, en trabajo social [...] me obligó a incursionar en el portugués”; o de emplear la que sí conocía, pero no en un nivel suficiente para la producción: “la escritura académica requiere un nivel de fineza en el manejo del idioma”.

A su vez, los profesores también vuelcan su trayectoria lingüística en su actividad docente y muestran una relación estrecha entre su repertorio lingüístico y las decisiones tomadas en el ámbito académico. La informante 2D recalca el vínculo entre su carrera académica y el conocimiento previo del inglés: “En Ciencia política es fundamental poder leer inglés y es mucho mejor si también podés escribir y hablar”. En cambio la informante 7D, por un lado, subraya cómo su manejo imperfecto de

---

<sup>4</sup> Datos aportados por Patricia Carabelli, integrante de la línea LEPCO.

ese idioma afecta su tarea de enseñanza: “puedo leer con una lentitud que hace que se vuelva inviable”. Sin embargo evalúa el abordaje directo de los textos sin traducir como un camino cognitivo a compartir con sus estudiantes: “nosotros trabajamos con el texto original que proponemos en la bibliografía”.

### 6.3 Valoración del manejo de idiomas con relación a la actividad académica

De las entrevistas surge la preocupación por el peso del conocimiento de lenguas en el ámbito académico; todos consideran que son útiles y que transforman la trayectoria académica. En las actividades de enseñanza, se establecen diferencias entre las lenguas consideradas más necesarias en las diferentes especialidades (inglés y portugués) y se adopta una serie de soluciones ante la falta de manejo de lenguas extranjeras: traducciones hechas por docentes; uso de traductores automáticos; ayuda de colegas.

Para los docentes, además, se crea una tensión entre presentar o no bibliografía en lengua extranjera en el grado: “Tengo ahí una lucha con los estudiantes: ‘no, portugués, no. No queremos leer’. Son una generación con más formación en inglés” (Informante 7D). Con respecto al lugar del inglés, emerge a menudo un desfase entre las expectativas optimistas de los docentes y la realidad heterogénea de los estudiantes: “la docente nos preguntó [...] si [...] podíamos leer textos en inglés y como nadie respondió que no, dijo que iban a haber artículos en inglés” (Informante 9E). Pero al posible ocultamiento de la realidad personal o las percepciones negativas, se agrega el descubrimiento de que las imposiciones en este terreno pueden ser cuestionadas, como en el caso de la fuerte presencia de bibliografía en inglés en un curso sobre política latinoamericana: “no me lo esperaba [...] Los productores casi todos vienen de Estados Unidos ¿no? Es el enfoque estadounidense en Latinoamérica [...] por qué se usa tanto” (Informante 10E).

Más allá de la presencia dominante del inglés, una categoría que analizamos en este estudio fue la correlación entre las disciplinas, los marcos teóricos y las lenguas, articulación que no siempre da lugar a una reflexión crítica. Los estudiantes pueden expresarla como una simple constatación numérica: “en Análisis Cualitativo II [...] hay pila de bibliografía en inglés [...] en Sociología hay bastantes producciones en inglés, muchos sociólogos famosos” (Informante 12E); “tenés textos, *papers* en inglés; Ciencias Políticas enfoca bastante en el inglés [...] Técnicas cualitativas para la investigación que gran parte es en inglés” (Informante 10E). En el caso de una de las carreras, sin embargo, predomina el portugués: “Trabajo social tiene como una raíz muy importante en Brasil [...] marco teórico de Brasil” (Informante 11E). También la informante 7D destaca ese fuerte anclaje en los referentes brasileños: “parte central de la producción de trabajo social tiene que ver con el desarrollo que desde comienzos de los años 80 para acá ha tenido el trabajo social brasileiro”. En ese sentido, Trabajo Social y Ciencias Políticas presentan un panorama bien definido en el que predominan respectivamente el portugués y el inglés, con ausencia del portugués en la segunda.

Algunos docentes ponen el acento en el carácter ineludible de la producción científica en inglés debido a su permanente actualización, llegando a caracterizar negativamente la producción en español:

Toda la producción teórica sobre “process tracing” [...] está en inglés [...] uno en estos casos se enfrenta a una tensión [...] entre: les enseñamos algo anacrónico, que ya quedó en el pasado, que ya fue superado por otros enfoques, otros abordajes más nuevos, o damos esa visión más actual, pero tiene que ser a través de [textos en inglés]. Porque no existe producción [en español] o la producción que existe no ofrece las mismas garantías de calidad (Informante 2D).

Los otros idiomas no parecen estar en el horizonte de expectativas de los estudiantes ni en las propuestas de los docentes: “antes predominaba la bibliografía en francés, pero ahora no se ha visto” (Informante 10E); “en Trabajo Social [...] el francés también fue como esporádico” (Informante 12E). Respecto a la presencia de un campo de pensamiento académico vinculado al francés y al posestructuralismo, entre los autores relevados en la FCS solo figura un referente en el Ciclo inicial (Bourdieu). Sin embargo, la informante 7D rescata una perspectiva más plural en el área de Trabajo social, que incluye pensadores francófonos y germanófonos mediados por la traducción: “Francia para nosotros es una referencia, sigue siendo, en términos [...] de teoría social. También algunas cuestiones provenientes de Alemania.”.

Por otro lado, se destaca la importancia de las estadías en el extranjero (informantes 1D, 2D, 12E) como oportunidades de aprendizaje de lenguas que fomentan la diversidad de perspectivas. Asimismo, varios informantes proponen soluciones que apuntan a fortalecer la enseñanza de los idiomas en cuestión: “que se dicten cursos de portugués académico dentro de la facultad, o que se incluya como obligatoria” (11E). La informante 12E apuesta a una formación plurilingüe como parte de las carreras: “no solo una clase de inglés para los que vayan a hacer Sociología o Ciencia Política y una clase de portugués para los que vayan a hacer Trabajo Social [...] que haya un seguimiento de ese idioma a través de la carrera”.

## 7. Conclusiones

En línea con el trabajo previo realizado en un proyecto mayor para el universo del Área social y artística de la UDELAR, este artículo presenta la investigación realizada en la Facultad de Ciencias Sociales sobre las relaciones entre la macropolítica institucional y las acciones de micropolítica de sus integrantes con relación al acervo de lenguas en las que se produce y se hace circular el conocimiento. Esta facultad no es ajena a la evolución del contexto glotopolítico, que afecta los flujos del conocimiento: con la revolución digital de los años 90, el inglés se volvió una lengua hiperdominante; hacia 2000 el crecimiento de las colaboraciones nacionales provocó un retorno relativo de las lenguas nacionales. La tensión en particular entre la lengua vernácula y la lengua hiperdominante afecta a todos los actores, como surge del estudio llevado a cabo mediante una metodología mixta, sustentada en el relevamiento de las lenguas presentes en las bibliografías de los cursos del Ciclo inicial común a las cuatro licenciaturas y de la Licenciatura en Ciencias Políticas y entrevistas semiestructuradas a autoridades, docentes, estudiantes y egresados.

Al igual que en las dos facultades estudiadas en la etapa anterior, esta no cuenta con documentos oficiales que expliciten una política lingüística. Pero existen acciones de micropolítica de docentes que exigen la lectura en inglés en las bibliografías de sus programas o incluyen el manejo de esta lengua como parte de las pruebas en concursos. Para corroborar esta presencia, ilustrativa de la representación generalizada sobre el carácter ineludible de la producción científica en inglés, el relevamiento muestra que en la Licenciatura en Ciencias Políticas existe una preeminencia de marcos epistemológicos y teóricos de origen anglosajón o permeados por ellos.

Tal situación puede explicar que este sea uno de los servicios de la UDELAR en el que más fuertemente se planteó el debate sobre la obligatoriedad del uso del inglés en un contexto que se percibe caracterizado por inequidades en la posibilidad de aprender idiomas. Quienes impulsaron esta discusión fueron los estudiantes denunciando lo que consideran una elitización del conocimiento. De las entrevistas se desprende que los estudiantes viven la presión de leer materiales en inglés y, en menor medida, en portugués. A su vez los docentes sienten que el acceso a otras lenguas condiciona sus opciones de publicación y de colaboración científica transnacional, por lo cual se generan

comportamientos diglósicos que los llevan a plegarse a las relaciones de poder imperantes. De este modo, una macropolítica institucional tácita, no documentada, orientada hacia un monolingüismo de la ciencia, determina en qué lengua se produce y difunde el conocimiento y reproduce el modelo hegemónico, alejado de las realidades y las opiniones de los actores. Estos, aun en el caso de poseer otras lenguas en sus repertorios, no responden al paradigma instalado.

Esta divergencia se manifiesta en la irrupción de un debate que invoca la ilegitimidad de la situación y apunta a la falta de atención a la heterogeneidad o la carencia de conocimientos de idiomas y la necesidad de buscar soluciones. Entre estas, se objetan resoluciones oficiales y se reclama el derecho al aprendizaje de las lenguas exigidas. De este modo se perfila un movimiento inverso en el que, sin llegar a cuestionar el modelo, prácticas y acciones micropolíticas comienzan a incidir en forma explícita en la macropolítica. Lo paradójico es que ambos posicionamientos, opuestos en su modalidad pues uno recurre a la imposición y el otro a la discusión, convergen sin embargo en la importancia atribuida al manejo de otra lengua en la construcción de conocimiento desde una perspectiva plural en la forma de hacer ciencia.

## Bibliografía

- Barbier, J-C. (2021). Social Sciences' Last Hope: Giving Plurilingualism a Chance? En E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Editores), *The Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (263–75). New York, London: Routledge.
- Barrios, G. (2008). Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos". En D. Da Hora & R. Marques de Lucena (Editores), *Política Lingüística na América Latina* (79–103). João Pessoa, Idéia/Editora Universitária.
- Canale, G. (2011). Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la Educación pública uruguaya. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 3(3), 49–76, disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8637>.
- Carabelli, P. (2012). El interculturalismo en educación: reflexiones desde el aula de inglés. En L. Masello (Editor), *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad* (19–30). Montevideo: FHCE, Udelar.
- Couchet, M. (2012). Lo elemental en el aprendizaje de una lengua extranjera: la perspectiva de los estudiantes de inglés en la Universidad. En L. Masello (Editor), *Lenguas en la Región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad* (172–186). Montevideo: FHCE, Udelar.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: Cle International.
- Grumperz, J. (1971). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. En J. Gumperz (Editor), *Language in Social Groups* (p. 151–177). Standford, CA: Standford University Press.
- Hamel, R. E. (2008). Les langues des sciences et de l'enseignement supérieur: état actuel et perspectives d'avenir. Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde. Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) & Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (Editor). París: Éditions OIF, (193–203).
- Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52(2), 319–384. San Pablo: Unicamp.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. [comp.], Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. España: Paidós.
- Masello, L. (2012). Desarrollo de la comprensión lectora en portugués lengua extranjera y estrategias interculturales. En E. Sturza & . Ivani, Português e Espanhol: Esboços, Percepções e Entremeios (11–34). Santa Maria, Brasil: PPGL.
- Masello, L. (2019a). El Área Lenguas extranjeras y su consolidación en la UDELAR. En L. Masello (Editor), Lenguas extranjeras en la educación superior. Serie Estudios de Lenguas. Volumen 1 (11–28). Montevideo: Mastergraf.
- Masello, L. (2019b). Conocimiento *de* lenguas y conocimiento *en* lenguas en la universidad. En L. Masello (Editor), Lenguas extranjeras en la educación superior. Serie Estudios de Lenguas. Volumen 1. Montevideo: Mastergraf.
- Masello, L. (2019c). Construir repertorios plurilingües: de la comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En L. Masello (Editor), Lenguas extranjeras en la educación superior. Serie Estudios de Lenguas. Volumen 1 (65–88). Montevideo: Mastergraf.
- Ortiz, R. (2008). La supremacía del inglés en las ciencias sociales. Trad. de Teresa Arijón. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Torres C., Viera A., & Fedorczyk A. (2009). Conocimientos, creencias y valoraciones sobre lenguas extranjeras en estudiantes universitarios. Montevideo: Editorial Psicolibros.

# L'éducation supérieure est-elle vraiment plurilingue ? Le cas de l'Italie : minorités historiques, langues d'origine des groupes immigrés et langues de la globalisation

Maria Simoniello, Université Guglielmo Marconi (Rome)

## Résumé

Dans les sociétés modernes *super-diverse* (Vertovec 2007), à la réglementation de la pluralité linguistique se lient d'autres complexes questions d'ordre démocratique et d'accès aux droits. Cependant, bien que la diversité linguistique existante *de facto* soit largement reconnue et analysée, et on ait beaucoup de signes pour soutenir que la transition de l'idéale du monolingue à « Babel » s'est définitivement produite, *de jure* la reconnaissance pour une certaine variété linguistique d'un *status* et de certaines fonctions ne dépend pas seulement de la langue en soi, mais aussi d'autres aspects d'ordre symbolique et idéologique qu'elle a acquis dans une certaine région au cours de l'histoire. Cela a abouti à une opposition entre *langue(s) officielle(s)* – une catégorie principalement juridique – et *autres langues*, employées par les locuteurs, mais qui n'accèdent pas aux usages publics et institutionnels. Cette logique se répercute aussi sur le cadre éducatif : si la langue officielle d'un pays est la seule employée dans l'éducation, les *autres langues* restent aux marges – ou totalement au dehors – des institutions de formation.

À la lumière de ça, on peut se demander si on est vraiment face à un changement réel dans l'interprétation des dynamiques linguistiques, ou s'il ne s'agit pas plutôt d'un discours politiquement correct (Orioles 2019), mais qui dernièrement perpétue l'existence d'un « multilinguisme monolingue » (Peled 2012). Cette étude vise à répondre à ces questions en focalisant la situation des langues non-officielles et moins standardisées dans le cas spécifique de l'éducation supérieure en Italie, en considérant en particulier les cas des minorités linguistiques historique, des langues d'origine des groupes immigrés établis de manière stable dans le pays et de l'anglais comme langue de la production scientifique internationale. Ce sujet est examiné au moyen d'une révision de la bibliographie existante et des données disponibles sur la présence des autres langues dans l'offre didactique. L'objectif du document est de fournir une vue d'ensemble de la situation du pays par rapport à la diversité linguistique dans l'éducation scolaire et supérieure, afin de : a) identifier ses traits caractéristiques ; b) fournir une première base pour des comparaisons ultérieures avec la situation d'autres pays européens présentant des situations similaires.

**Mots clés :** plurilinguisme ; éducation supérieure ; minorités linguistiques ; diversité linguistique

## Abstract

In modern *super-diverse* societies (Vertovec 2007), the regulation of linguistic pluralism relates to further and more complex questions of democratic order and access to rights. Nevertheless, although actual linguistic diversity is widely recognized and analyzed, and many signs suggest that the transition from the monolingual ideal to “Babel” has definitely occurred, the recognition for a certain linguistic variety of a *status* and specific functions formally depends not only on the language itself, but also on other symbolic and ideological aspects acquired by that variety in a certain region over the course of history. This approach has resulted in an opposition between *official language(s)* – in which officiality is primarily a juridical category – and *other languages*, commonly used by speakers, but having no access to public and institutional domains of use. This logic also has an impact within the educational

framework: if the official language of a country is the only one allowed in education, *other* languages remain on its margins or they are totally absent.

In the light of this, one may wonder whether we are currently facing a real change in the interpretation of linguistic dynamics, or whether it is not rather a politically correct discourse (Orioles 2019), which lately perpetuates the existence of “monolingual multilingualism” (Peled 2012). This study aims at answering these questions by focusing on the specific situation of non-official and less-standardized languages in the Italian education system. Our work particularly focuses on the cases of Italian historical linguistic minorities, on the languages of origin of the immigrant groups permanently living in the country and on English as the language of international scientific production. This topic is examined through a revision of the existing bibliography and the data available on the presence of other languages in the didactic offer. The paper aims at providing an overview of the country's situation in relation to linguistic diversity in school and higher education, in order to: a) identify its characteristic features; b) provide some remarks for further comparisons with other European countries having similar situations.

**Key terms:** plurilingualism; higher education; linguistic minorities; linguistic diversity

## 1. Le triomphe du plurilinguisme : où sommes-nous arrivés (vraiment) ?

Il y a presque vingt ans, Tullio De Mauro affirmait que le *monolithisme linguistique* était « désormais en crise profonde, peut-être irréversible »<sup>1</sup> (De Mauro, 2005, p. 3). De nombreux arguments soutenaient la vision de l'auteur, en premier lieu le constat d'une pluralité de variétés linguistiques existantes dans les différentes sociétés humaines (*ibid.* 3–8). La conscience de la diversité linguistique<sup>2</sup> – à la fois *horizontale* et *verticale* (Grandi, 2020, p. 416) – est un fait ancien (De Mauro, 1999, p. 75), enraciné dans l'histoire de l'humanité (Soravia, 1974, p. 120 *et seq.*). Cependant, ce constat, à lui seul, ne nous dit rien sur la *régulation* par les sociétés de cette diversité, domaine dont relèvent des idéaux comme le *mono-*, le *pluri-* et le *multilinguisme*<sup>3</sup> (De Mauro, 2005). Apparemment, ces questions appartiennent à des domaines différents : la première à la linguistique et à ses branches « pures », tandis que le deuxième s'entrecroise avec le droit, la sociologie et – plus récemment – l'économie (Grin, 2005 ; Gazzola, 2016). En effet, le débat scientifique sur l'existence de différences et d'analogies entre langues vivantes ou vécues, distribuées géographiquement dans des entités administratives et/ou sociales, est bien loin – en termes épistémologiques et méthodologiques – de l'analyse de la diversité linguistique en termes sociaux et politiques, où une certaine variété linguistique est évaluée en tant qu'objet et instrument potentiel de droit, au même titre que d'autres aspects de la vie sociale. Cependant, la distance entre ces perspectives est raccourcie si on considère que les vicissitudes des

---

<sup>1</sup> Ici et dans les cas suivants, les citations des textes en langues autres que le français sont proposées dans notre traduction.

<sup>2</sup> Des considérations sur le syntagme 'diversité linguistique' dans le sens adopté ici sont contenues en Skutnabb-Kangas (2002, p. 8–10).

<sup>3</sup> Le terme anglais *multilingualism* – traduit ici par *multilinguisme* – est généralement employé dans les documents euro-communautaires pour indiquer la coexistence de langues différentes au niveau communautaire et national (Modiano, 2023, p. 53), tandis que le terme *plurilingualism* – *plurilinguisme* – se réfère le plus souvent à l'usage de plusieurs langues au niveau individuel. Dans la littérature italienne, cette distinction est peu utilisée, et le terme *plurilinguisme* prévaut en indiquant les deux cas (Marcato, 2012, p. 12–13). Afin d'une majeure cohérence avec le sujet traité, dans ce texte on a décidé de maintenir l'usage italien : le terme *plurilinguisme* sera donc employé pour indiquer la situation de la pluralité linguistique au niveau communautaire et individuel.

communautés des parlants impactent sur le développement et l'élaboration structurale des langues et notamment sur leur dimension extérieure (Saussure, 1916 [1967], p. 40 *et seq.*). En effet, les facteurs qui influencent la reconnaissance d'un *status* juridique pour une ou plusieurs langues parlées dans un territoire ne dépendent pas seulement de la langue (Blommaert en Wells, 2018, p. 245), mais aussi (et surtout) des aspects d'ordre symbolique et idéologique qu'elle a acquis en particulier – au moins dans certaines régions européennes – au cours de l'histoire moderne.

Les « paysages linguistiques » (Landry-Bourhis, 1997) au pluriel qui aujourd'hui caractérisent la plupart des pays européens sont évidemment bien différents de ceux qui dominaient ces mêmes régions il y a seulement deux siècles. La naissance des États-nations modernes (Siemund, 2023, p. 25–27) en effet s'accompagna d'une « révolution symbolique » (Toso, 2008a, p. 4–17) dans laquelle les usages linguistiques passèrent de « simple facteur d'intérêt au sein de l'administration publique » (Croce-Mobilio, 2016, p. 231) à symbole du « *Volksgeist* d'une population, au niveau communautaire » (Poggeschi, en *ibidem*) et donc un objet potentiel d'intérêt politique<sup>4</sup>. Les effets de cette logique sont encore évidents de nos jours : dans l'espace de l'Union européenne, à côté des 24 langues *officielles* des États membres, on compte aussi environ 60 langues *régionales*<sup>5</sup> et une multitude de variétés locales (Commission Européenne, 2012, p. 1–2 ; Tosi, 2020, p. 75) historiquement présentes sur le territoire, auxquelles s'ajoutent récemment les langues rapportées par les mouvements migratoires.

Il faut souligner que la catégorie de *l'officialité linguistique* est principalement juridique (Piergigli, 2001, p. 21–22), mais qui se croise en plusieurs points avec les concepts propres de la description de la diversité linguistique. La langue *officielle* correspond à une (ou plusieurs) langue(s) *standard*<sup>6</sup>, c'est-à-dire une langue qui possède tous les six traits identifiés par Ammon (1986) : elle est codifiée, supra-régionale, élaborée, prestigieuse, invariante et écrite (Berruto, 2010)<sup>7</sup>. Les traits qui nous intéressent ici sont surtout l'extension supra-régionale et le degré d'élaboration, ce dernier défini comme la possession de « tous les moyens et les ressources linguistiques (vocabulaire, structures grammaticales et textuelles, etc.) pour satisfaire toutes les utilisations dans tous les domaines, y compris les domaines culturels et technico-scientifiques les plus élevés et les plus complexes ; il est en effet employé dans ces usages » (Berruto, 2010)<sup>8</sup>. Le degré d'élaboration est un concept proche de celui de *Ausbausprache* (langue par élaboration ou développement) – en opposition à *Abstandsprache* (langue par distanciation) – introduit il y a presque soixante ans par Heinz Kloss (1967). Alors que les langues par distanciation sont des variétés considérées selon leur « distance intrinsèque » (*ibid.*, 29), le développement concerne par contre la dimension « extérieure » des idiomes, entendue comme le produit d'interventions conscientes (Muljačić, 1981, p. 81) : « les langues qui appartiennent à cette

<sup>4</sup> Voir aussi Palici Di Suni, 2002 et Dell'Aquila-Iannàccaro (2004, p. 27 *et seq.*).

<sup>5</sup> À ce propos, une clarification terminologique est nécessaire. Ce travail utilise le terme *langues régionales* dans la définition contenue dans l'art. 1 de la *Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires*, où elles sont identifiées comme les langues « (i) pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et (ii) différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet État ». Cette définition « n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'État ni les langues des migrants » (*ibid.*, b). Elle exclut aussi les variétés que dans le système italien correspondent aux dialectes italo-romances ou « primaires » (Coseriu, 1981), c'est-à-dire les variétés nées par différenciation diatopique progressive du latin (Loporcaro, 2009 ; Cerruti, 2011), nommées ici *variétés locales*.

<sup>6</sup> Pour une vue d'ensemble sur la notion de *variété standard*, voir Berruto (2007).

<sup>7</sup> Voir aussi Berruto-Cerruti, 2015, p. 70 *et seq.*

<sup>8</sup> Ces aspects sont montrés spécifiquement aussi dans la grille de Kloss (dans Dall'Aquila-Iannàccaro, 2004, p. 95).



catégorie sont reconnues comme telles parce qu'elles ont été façonnées et remodelées [...] afin de devenir un outil normalisé d'expression littéraire » (*ibidem*). Dans le temps, un chevauchement s'est produit entre le « développement » résultant de la création d'un standard et la catégorie de l'officialité linguistique, employée comme un « point de coupure arbitraire long du continuum de Ausbau » (Tamburelli, 2014, p. 23). Évidemment, la catégorie de l'officialité linguistique ne s'applique pas de façon automatique à toutes variétés ayant les caractéristiques définissant le standard. Si la diversité linguistique existe *de facto*, la présence officielle ou co-officielle dans l'espace public d'une certaine variété n'est légitimée qu'à la suite de sa reconnaissance *de jure*, qui – résultant d'un processus historique ou d'un choix arbitraire – lui confère un *status* et des fonctions précises (Dell'Acquillanàccaro, 2004, p. 92–96) et la transforme en un objet social et politique, véhicule et destinataire possible au même temps de mesures normatives. Il ne s'agit pas d'un problème uniquement terminologique, mais substantiel : comme nous le verrons dans le cas des langues d'origine des étrangers établis de manière stable en Italie, l'assignation (ou non) à un cadre interprétatif spécifique implique l'application (ou non) des procédures et des interprétations propres à ce cadre et donc la possibilité que cette variété soit présente dans l'espace linguistique formel. Les variétés existantes *de facto* se disposent *de jure* dans une hiérarchie descendante (pour l'Europe, v. Extra, 2011), qui est en même temps « une conséquence et une cause » (Wells, 2018, p. 244) de l'*Ausbau*-centrisme (Tamburelli, 2014, p. 23) dominant dans l'individuation des variétés à promouvoir, qui finalement ne dépend pas de la langue, mais du pouvoir social et politique qu'elle a gagné (*ibidem*).

Dans l'extrême complexité caractérisant les sociétés contemporaines, la pluralité linguistique s'impose comme un thème central (Siemund, 2023), sur lequel reposent d'autres questions encore plus complexes d'ordre démocratique et d'accès aux droits, qui ne se configurent pas seulement comme des *droits linguistiques* (Poggeschi, 2010). Apparemment, on a beaucoup de signes pour soutenir la vision de De Mauro et croire que la transition du monolinguisme absolu à « Babel » s'est définitivement produite : les mots étrangers qui, par des moyens différents, pénètrent dans les usages linguistiques quotidiens de telle ou telle communauté linguistique et sociale ; la présence de *quelques* langues étrangères dans l'éducation et en particulier de l'anglais comme *lingua franca* de la communication internationale et de la recherche scientifique ; la prolifération inédite des usages des termes *multi-* et *plurilinguisme* dans les discours et les pratiques institutionnelles. Il s'agit d'une diversité tangible, quotidienne, consubstantielle aux dynamiques des sociétés modernes *super-diverses* (Vertovec, 2007) qui surviennent en dehors de l'espace d'élection des réalités étatiques et politiques (Croce-Salvatore, 2012), et qui semble avoir finalement conduit à un « plurilinguisme intégral » (Carli, 2004, p. 60). Cependant, à la lumière des brèves considérations qui précèdent sur les idéologies qui guident l'articulation des rapports entre langues et communautés et en suivant Orioles (2019) on peut se demander si on est vraiment face à un changement dans l'interprétation des dynamiques linguistiques, ou s'il ne s'agit pas plutôt d'un discours politiquement correct, mais qui dernièrement perpétue l'existence des « multilinguismes monolingues », dans la formulation de Peled (2012).

Cette étude vise à répondre à cette question en focalisant la situation des langues non-officielles et moins standardisées dans le cadre spécifique de l'éducation supérieure en Italie. La question de l'officialité linguistique se répercute aussi dans le domaine éducatif : si la langue officielle d'un pays est la seule admise dans l'éducation – en tant que véhicule et objet de l'enseignement – le discours sur le plurilinguisme soulève nécessairement d'autres questions, en premier lieu à propos de la place des *autres* langues dans l'instruction et des modalités possibles de leur présence. Cette étude s'interroge donc sur ces aspects, en analysant le cas concret de la situation linguistique italienne. Le sujet est examiné au moyen d'une révision de la bibliographie existante et des données disponibles

sur la présence des autres langues dans l'offre didactique. L'objectif du document est de fournir une vue d'ensemble de la situation du pays par rapport à la diversité linguistique dans l'éducation scolaire et supérieure, afin de : a) identifier ses traits caractéristiques ; b) fournir une première base pour des comparaisons ultérieures avec la situation d'autres pays européens présentant des situations similaires.

## 2. Le plurilinguisme (ou non) dans le cadre italien : une vue d'ensemble

Historiquement, la diversité linguistique existante *de facto* en Italie est documentée déjà au lendemain de l'Unification, quand la présence des variétés linguistiques locales était dominante et l'italophonie, en revanche, était peu répandue (De Mauro, 2011 [1963] ; Croce-Mobilio, 2016, p. 234–235). Malgré les tentatives d'éradication des *autres* variétés soutenues surtout durant la période fasciste (Pizzoli, 2018, p. 70 *et seq.* ; Croce-Mobilio, 2016), cette situation resta inchangée jusqu'au lendemain de la seconde guerre mondiale, quand l'action exercée par d'autres phénomènes d'ordre économique et social favorisa l'affirmation de l'italophonie de manière définitive (De Mauro, 2014). À partir d'une situation initiale de *diglossie* (Ferguson, 1959), la situation linguistique italienne d'aujourd'hui se configure comme *dilalie*, selon la définition de Berruto<sup>9</sup> (Ballaré, 2020, p. 472), qui concerne à la fois les dialectes primaires (Coseriu, 1981) et les minorités linguistiques historiquement présentes dans le pays (Toso, 2008a). En outre, sont venues s'ajouter plus récemment aux variétés historiquement présentes dans les frontières italiennes, les langues d'origine des immigrants établis légalement et de manière stable dans le pays (d'ici LOS, acronyme de la dénomination italienne *lingue d'origine degli stranieri stabilmente presenti in Europa*, proposée par Simoniello, 2023b, p. 89).

Les situations linguistiques citées précédemment ont en commun plusieurs traits. Premièrement, l'exclusion de la catégorie de l'officialité, qui en limite les espaces de visibilité et d'actions possibles. En effet, face à cette situation de plurilinguisme *de facto*, la langue italienne reste *de jure* la seule langue officielle de la République et donc la seule admise dans l'instruction, l'administration et de manière générale dans la communication publique. L'officialité de la langue italienne est significativement consacrée explicitement par l'art. 1 de la loi n. 482 du 31 décembre 1999 – loi qui établit les mesures relatives à la protection des minorités linguistiques historiques – et implicitement par le choix de l'employer dans la Constitution italienne de 1948, étape finale du processus d'affirmation de la variété toscane-florentine sur les autres variétés existantes dans le pays (Berruto, 2010)<sup>10</sup> qui, finalement, constitua idéalement la variété *standard*. Évidemment, les conséquences de cette assomption varient pour les différentes variétés nommées auparavant : dans le cas des dialectes et des langues minoritaires, le risque est la disparition, et ce malgré l'existence d'instruments visant à inverser cette tendance, mais qui assument généralement une considération historique-idéale de la langue (Caretta-Cardone, 2014, p. 100), dans laquelle ces variétés sont conçues comme des biens culturels et patrimoniaux à défendre, mais qui n'aspirent pas à un développement ou à un élargissement des domaines d'usage dans le sens de *Ausbau* introduit précédemment. À contrario, dans le cas des LOS, les conséquences de leur exclusion sont plutôt liées à des questions identitaires et d'intégration, soit des thèmes récurrents surtout dans le nouveau millénaire, avec une accentuation particulière sur les devoirs des étrangers (Einaudi, 2007, p. 349) et en faveur de la connaissance de la langue italienne (Biondi Dal Monte *et al.*, 2013).

<sup>9</sup> Sur la notion de *dilalie*, voir Berruto (1987 ; 1993 ; 2020).

<sup>10</sup> Sur l'histoire de la langue italienne et sur l'affirmation de la variété toscane, voir Marazzini (2015).

Deuxièmement, quoique caractérisés par des traits constitutifs très diversifiés, les phénomènes des communautés alloglottes historiques, des dialectes et des LOS, ont en commun la condition de minorité quantitative par rapport à la majorité représentée par la communauté italoophone. Cependant, même dans ce cas-là, les répercussions sont très diversifiées et les cadres interprétatifs existants ne suffisent pas à les expliquer de manière satisfaisante. Ceci semble être particulièrement vrai dans le cas des LOS. L'immigration massive commence en Italie dans les années 1970 (Colucci, 2018) et, seulement 30 ans après le début des mouvements migratoires, 193 pays étaient déjà représentés en Italie (Caritas-Migrantes, 2003, p. 110). Bien que ce nombre ne nous fournisse pas automatiquement d'indications précises quant au nombre des langues parlées par les étrangers, il est sans doute un indicateur intéressant de la vitesse et de l'ampleur du phénomène. L'apparition de ces langues dans le paysage italien a été définie comme « néo-plurilinguisme » (Bagna *et al.*, 2007), en opposition avec le plurilinguisme historique. Pareillement, les groupes parlants ont été définis en tant que « nouvelles minorités linguistiques » (De Mauro, 1977 [1974], p. 274), une dénomination qui apparaît également dans la littérature internationale (Gogolin, 2002 ; Medda-Windischer, 2008). Sans nul doute ces approches ont permis la connaissance du phénomène. En même temps, ces dénominations sont aussi trompeuses, car elles produisent une interprétation faussée du problème (Simoniello 2023b) et forcent son traitement dans des modèles inadéquats. En particulier, l'idée d'une différenciation seulement chronologique par rapport aux minorités historiques a de fait jusqu'à présent empêché de saisir les spécificités d'ordre social et culturel propres à chacune (Ganfi-Simoniello 2021, p. 336) et de les traiter dans des politiques spécifiques, résultant en une exclusion presque totale des LOS du discours officiel sur le plurilinguisme. Il est significatif d'observer que, il y a dix ans, le nombre de locuteurs d'une ou plusieurs des LOS était déjà deux fois celui des locuteurs appartenant aux communautés de minorités historiques (Vedovelli, 2013, p. 425), mais que les langues d'origine des étrangers établis dans le pays n'avaient encore reçu aucune attention spécifique en dehors des cadres de la gouvernance de l'immigration et de l'intégration qui, de toute évidence, ne se configurent pas comme des politiques linguistiques. Par ailleurs, il faut aussi considérer que les termes de leur accès officiel aux usages publics sont très complexes. En premier lieu, il faut de nouveau présenter la question terminologique mentionnée auparavant. Si l'art. 6 de la Constitution italienne réfère explicitement des *minorités linguistiques* – sans rien ajouter sur l'historicité de leur présence sur le territoire italien – comme destinataires de la protection publique, l'application de ce cadre à tous les groupes minoritaires identifiés sur la base de l'élément linguistique n'est pas automatique (Toniatti 1994, p. 298). L'interprétation donnée au texte fondamental a été au contraire plutôt restrictive, comme montré dans plusieurs cas dans les décisions de la Cour constitutionnelle italienne<sup>11</sup> et particulièrement du choix exprimé dans l'art. 2 de la loi 482/1999<sup>12</sup>, qui représente aujourd'hui encore la seule mesure italienne explicite de politique linguistique et qui a établi – entre autres – les termes de la présence des langues minoritaires reconnues officiellement par l'État italien dans les différents niveaux de l'éducation (§ 3 et 3.1).

De même, les dialectes sont normalement négligés en dehors de mesures visant à leur protection en tant que biens culturels. On peut citer l'exemple de la loi régionale de la Campanie n. 14 du 8 juillet

---

<sup>11</sup> À ce propos, voir Piergigli (2001, p. 143–144) ; Tani (2006).

<sup>12</sup> La loi n. 482/1999 a fait l'objet de plusieurs critiques d'ordre linguistique et juridique, concernant surtout le choix de limiter le nombre des langues (art. 2) ayant accès aux garanties prévues dans le texte et l'exclusion d'autres communautés minoritaires ayant des caractéristiques similaires. Pour une introduction à la question, voir Toso (2008a ; 2008b ; 2019) ; Telmon (2007) ; Orioles (2003) ; Piergigli (2002) ; Savoia (2001) ; Soravia (2001).

2019<sup>13</sup>, titrée – en traduction – *Sauvegarde et valorisation du patrimoine linguistique napolitain*. En accord avec les déclarations de l'UNESCO sur la diversité culturelle et la diversité culturelle immatérielle, cette loi prévoit l'organisation de séminaires, conférences et autres initiatives et productions de bien culturels adressés spécifiquement aux écoles et aux étudiants, dans lesquels l'université et la recherche ont un rôle central (Simoniello-Ganfi, en révision), mais qui ne prévoient aucune expansion effective des domaines d'utilisation.

### 3. Le plurilinguisme italien dans l'éducation supérieure

S'il y a quelques décennies l'éducation supérieure indiquait généralement l'enseignement dispensé dans les universités, récemment l'offre s'est élargie et elle comprend aussi les instituts de technologie, les écoles d'art, les établissements d'enseignement et formation professionnels supérieurs<sup>14</sup>, toutes les institutions ayant pour but la poursuite de « la croisée de l'éducation, de la recherche et de l'innovation [...] au service de la société et de l'économie »<sup>15</sup>. En Italie, l'élargissement de l'offre dans le système universitaire s'est produit à partir des changements sociaux et économiques survenus dans les dernières décennies<sup>16</sup>. Dans son articulation actuelle, l'éducation tertiaire ou supérieure italienne comprend deux types d'institutions : le secteur universitaire, auquel appartiennent les universités publiques et privées reconnues par l'État, les universités télématiques, les écoles supérieures, ainsi que le secteur non universitaire, qui comprend les institutions appartenant à l'AFAM (*Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica*) et aux ITS (*Istituti Tecnologici Superiori*)<sup>17</sup>, les *Scuole Superiori per Mediatori Linguistici* et les instituts pour la formation des restaurateurs (ANVUR, 2018, p. 378 et seq. ; EMN, 2012, p. 9–10). Bien que les politiques spécifiques sur l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne soient décidées en dernier lieu au niveau de chaque État membre<sup>18</sup>, pendant le processus d'intégration européenne, l'éducation supérieure a fait aussi l'objet d'initiatives qui visaient à l'organiser de manière organique<sup>19</sup> et la coordonner avec différents autres pays, comme montré par le processus de Bologne de 1999 et la stratégie de Lisbonne de 2000 (Robustelli, 2015, p. 124) mais aussi, plus récemment, par les textes 2022/C 160/01<sup>20</sup> et COM(2022) 16 final<sup>21</sup>. L'éducation supérieure est un instrument fondamental et puissant, reconnue par le Conseil de l'Europe, qui en 2007

<sup>13</sup> Voir [http://regione.campania.it/normativa/item.php?7b7fec2087f982d694b26f0cc9f850d6=80443caf47d691b3bc88e507a8b5a82b&pgCode=G19I231R1843&id\\_doc\\_type=1&id\\_tema=29&refresh=on#:~:text=L a%20Regione%20Campania%20valorizza%20il,valorizzazione%20del%20patrimonio%20linguistico%20na poletano](http://regione.campania.it/normativa/item.php?7b7fec2087f982d694b26f0cc9f850d6=80443caf47d691b3bc88e507a8b5a82b&pgCode=G19I231R1843&id_doc_type=1&id_tema=29&refresh=on#:~:text=L a%20Regione%20Campania%20valorizza%20il,valorizzazione%20del%20patrimonio%20linguistico%20na poletano). Consulté le 26 septembre 2023.

<sup>14</sup> Voir le site de la Commission Européenne à la page web suivante : <https://education.ec.europa.eu/fr/education-levels/higher-education/about-higher-education>. Consulté le 15 septembre 2023.

<sup>15</sup> Voir la note de bas de page précédente.

<sup>16</sup> Une synthèse des mesures principales qui ont modifié la structure du système d'éducation supérieure en Italie est présentée par EMN, 2012, p. 9 et seq.

<sup>17</sup> Voir le site du ministère de l'Instruction et du mérite à la page web suivante : <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>. Consulté le 26 mai 2023.

<sup>18</sup> Voir <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/sheet/140/enseignement-superieur>. Consulté le 26 septembre 2023.

<sup>19</sup> Voir <https://www.miur.it/UserFiles/691.pdf>. Consulté le 26 septembre 2023.

<sup>20</sup> Voir <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0413%2801%29>. Consulté le 26 septembre 2023.

<sup>21</sup> Voir <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5460-2022-INIT/en/pdf>. Consulté le 26 septembre 2023.

s'interrogeait déjà sur le rôle possible du plurilinguisme dans l'éducation en Europe<sup>22</sup>, en parvenant à une réflexion exhaustive sur les différents aspects qui sont mis en cause dans le cadre de la pluralité linguistique européenne (Conseil de l'Europe, 2007). Ces aspects comprennent deux directions fondamentales, qu'on reprend dans notre discours : le plurilinguisme comme a) la diversification de la connaissance des langues et de l'offre en langues étrangères des systèmes éducatifs et b) la conception patrimoniale de la diversité linguistique (*ibid.*, p. 38–40). Si les thèmes de l'intégration linguistique et du plurilinguisme dans le système scolaire ont été largement débattus, les termes d'un discours sur le « plurilinguisme intégral » (Carli, 2008) dans l'éducation supérieure semblent être, eux par contre, plus difficiles à identifier. D'une part, il y a le plurilinguisme de la demande : la classe est plurilingue parce que la société l'est aussi. De l'autre, il y a le plurilinguisme de l'offre, qui concerne les opportunités d'enseignement dans une langue autre que la langue officielle, mais aussi l'idéologie qui guide le choix des langues à proposer en classe comme sujet et véhicule de l'enseignement et de la recherche.

Dans les pages suivantes, ce thème sera traité en considérant spécifiquement les caractères de l'offre et de la demande linguistique dans l'éducation en Italie, en suivant en particulier le cas des minorités linguistiques historiques et des LOS, et de l'émergence de l'anglais comme *lingua franca* de la communication internationale.

### 3.1 La demande et l'offre : les autres langues dans l'éducation supérieure en Italie

Dans le domaine particulier de l'éducation, les questions que nous avons introduites jusqu'ici s'articulent sur deux niveaux : l'enseignement à l'école et au collège, où, dans le cas des minorités historiques et nouvelles, la diversité linguistique se lie aux thèmes du développement de l'individu<sup>23</sup>, et de l'intégration ; et l'éducation supérieure où, par contre, les choix de politique linguistique dépendent surtout de l'internationalisation des produits scientifiques, de la mobilité des étudiants, de l'échange de compétences professionnelles et de la construction de réseaux qui favorisent le développement collectif.

La loi italienne 482/1999 traite explicitement de la question des langues minoritaires ayant accès au système éducatif local. Tandis que dans l'école maternelle et dans les établissements scolaires primaires et secondaires, le recours aux langues minoritaires<sup>24</sup> est prévu – sur demande des parents – soit en tant qu'instrument d'enseignement, soit comme matière, conjointement aux traditions locales (v. art. 4, par. 1–3), leur présence dans le cadre universitaire (art. 6) semble plutôt viser la promotion d'activités scientifiques tournées vers la recherche et l'implémentation des activités de valorisation prévues par la même loi. Les langues des minorités historiques – de même que les dialectes primaires – accèdent donc à l'université de manière primaire en tant que matières d'études, à cause de la limite représentée par leur faible degré d'élaboration (§ 1), ce qui rend leur utilisation insuffisante à exprimer des contenus scientifiques<sup>25</sup>. Il est intéressant de noter que, même dans les mesures adoptées localement, au niveau régional – assez limitées car, selon la pratique courante, les régions n'ont pas

<sup>22</sup> Voir <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>. Consulté le 26 septembre 2023.

<sup>23</sup> Dans le cas italien, fut surtout le GISCEL, dans les années 1970, à innover l'éducation linguistique au niveau scolaire, introduisant une nouvelle valorisation du plurilinguisme.

<sup>24</sup> Dans le cas des langues minoritaires, des problèmes de standardisation et de *corpus planning* existent. Il n'est pas possible de les traiter ici. Le lecteur est renvoyé à Dall'Aquila-Iannàccaro (2004).

<sup>25</sup> Selon la division proposée dans la grille de Kloss, dans Dall'Aquila-Iannàccaro (2004, p. 95).

de pouvoir législatif en matière de reconnaissance juridique des minorités linguistiques<sup>26</sup> et des autres variétés linguistiques locales – l’université et la recherche sont signalées comme des lieux de perpétuation des connaissances théoriques sur le sujet linguistique. Ça s’inscrit encore dans la conception des langues comme des héritages culturels, introduite avant, qui affecte de la même façon les dialectes et les langues minoritaires : les mesures locales ne visent jamais – car elles ne le peuvent – à changer la structure hiérarchique des répertoires linguistiques, mais à sauvegarder les aspects culturels et immatériels liés aux langues locales, qui restent destinées aux domaines familiaux et locaux.

Dans le cas des LOS – qui normalement sont des langues standardisées, ayant statut d’officialité dans les régions d’origine (Ganfi-Simoniello, 2021) – deux aspects retiennent notre attention : l’équilibre nécessaire entre le maintien des langues d’origine et l’acquisition de la langue italienne, et la diminution progressive de leur présence explicite dans l’éducation à mesure qu’on avance dans ses niveaux, des aspects qui sont étroitement liés et qui dépendent en dernier lieu du caractère monolingue des institutions éducatives. Nous les traiterons donc conjointement. Un écart important existe entre les mesures qui intéressent les langues d’origine dans l’enseignement scolaire et supérieur. Dans la chronologie des mesures italiennes de gouvernance du phénomène migratoire, on relève un écart de cinq ans entre l’adoption de la première loi qui organise spécifiquement le sujet de l’immigration – la loi 30 décembre 1986, n. 943 – et la circulaire ministérielle du 4 juillet 1981, n. 214, sur la formation scolaire des enfants d’immigrés (Napoli, 2017, p. 259). La présence des LOS dans les classes italiennes met en évidence le rôle fondamental de l’école dans la compréhension immédiate des transformations en cours, en anticipant la compréhension de leurs effets au niveau politique. Dans ce cadre – le cadre d’une éducation qui, au moins encore en 1975, année d’apparition des *Dix Theses* du GISCEL, était strictement monolingue – l’éducation interculturelle fait son apparition. Cette dénomination apparaît officiellement environ dix ans plus tard, dans la circulaire ministérielle du 26 juillet 1990, n. 205<sup>27</sup>, mais elle était déjà présente *de facto* suite à l’arrivée dans les classes italiennes d’élèves ayant besoin d’apprendre l’italien pour accéder à l’instruction, mais qui présentaient aussi un répertoire linguistique complexe et riche. Nous ne nous concentrerons pas en détail sur ce point. Il est cependant nécessaire de souligner au moins que, dans le système scolaire, l’intégration linguistique et le maintien des langues d’origine sont des principes complémentaires avant tout au concept d’intégration. Hors du domaine éducatif, les mesures dans lesquelles les LOS sont mentionnées ne constituent pas des mesures explicites de promotion de la diversité linguistique *strictu sensu* (Simoniello, 2023a) mais, par contre, des mesures politiques générales sur l’immigration, où, en plus, les LOS sont passées au second plan alors que les chiffres sur les flux ont augmenté et le discours sécuritaire s’est consolidé (*ibidem*).

Dans l’enseignement supérieur, la question de la reconnaissance des LOS semble moins évidente qu’elle ne l’est lorsqu’elle est abordée dans le cycle de l’enseignement scolaire primaire et secondaire. Face à la demande de plurilinguisme, l’offre linguistique dans l’éducation tertiaire est assez limitée,

<sup>26</sup> Cette orientation restrictive émerge des nombreuses prononciations de la Cour constitutionnelle sur la légitimité de ces mesures (Piergigli, 2001, p. 143–144 ; Panzeri, 2009), comme montré récemment dans le cas de la langue piémontaise (Delledonne 2010).

<sup>27</sup> Au point V, la circulaire organise spécifiquement le sujet de l’intégration linguistique, mais aussi celui de la valorisation des langues et cultures d’origine, « en le coordonnant avec l’enseignement des matières obligatoires [...] », en collaboration avec les représentations diplomatiques des pays concernés. Des dispositions similaires étaient contenues dans la C.M. de 1981, au point 4, concernant le contenu – l’enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d’origine – et les modalités de tel enseignement, en rappelant, même en ce cas-là, la collaboration des représentations diplomatiques.

tandis que la connaissance de la langue italienne devient centrale pour l'accès à l'offre de formation. Il faut dire aussi que la portée de la demande plurilinguistique correspondante n'est pas facile à déterminer, car les données disponibles – et connues de l'auteur – à propos des présences étrangères dans l'université italienne présentent une limite intrinsèque importante. En effet, la définition courante d'*étudiants internationaux* et d'*étudiant en mobilité internationale* comprend « ceux qui ont reçu leur formation antérieure dans un autre pays et qui ne résident pas dans leur pays d'études actuel » (OCDE, 2022) et donc elle s'applique aussi aux citoyens de pays tiers qui se rendent dans l'Union européenne afin d'étudier (EMN, 2012, p. 6–7). Cependant, dans le cadre italien deux situations coexistent dans la même dénomination: d'une part, les étudiants étrangers qui accèdent à l'université italienne ayant complété leur cycle d'études à l'étranger; de l'autre, les étrangers immigrés, de deuxième génération ou établis en Italie, (Giudici *et al.*, 2021, p. 224–225), qui de toute façon ont complété là leur cycle d'études et qui sont donc italophones. En conséquence, « la présence des enfants d'immigrés dans l'université est difficile à détecter, surtout au moyen des données administratives » (*ibid.*, p. 225; Botta-Stanzione, 2022, p. 153), qui ne tiennent pas compte de la citoyenneté et du lieu de naissance de leurs parents. En dehors de ces questions, on peut constater de toute façon que la présence étrangère dans l'université italienne est encore fortement limitée. Alors que dans l'année 2022–2023, 121.381 étudiants étrangers étaient inscrits dans les universités italiennes – presque deux fois plus qu'il y a dix ans<sup>28</sup> – la position de l'Italie par rapport aux autres pays communautaires reste critique: en 2020, la pourcentage d'étudiants étrangers inscrits dans les universités italiennes n'était que de 2,88 % sur le total des inscriptions, plaçant le pays à l'avant-dernière place en Europe<sup>29</sup>.

Cela explique aussi la position des autres langues dans l'éducation tertiaire. Robustelli observait que, il y a peu d'années encore, l'utilisation des langues étrangères dans les universités italiennes était limitée aux cours de langue et de littérature étrangères et, surtout dans le domaine des sciences humaines, elle ne comprenait principalement que la connaissance des grandes langues de culture européennes (2015, p. 121). En dehors de ces cas, la langue italienne était, évidemment, la langue officielle de l'enseignement, et ce à quelques exceptions près, comme indiqué ci-dessous dans le cas de cours en langue anglaise. Les étudiants qui viennent étudier en Italie doivent donc accéder à des examens de connaissance de la langue italienne, comme requis par la législation régissant leur accès<sup>30</sup>.

S'il y a quelques décennies la présence des langues étrangères dans l'université italienne était donc normalement limitée aux sciences humaines, récemment la situation a changé, et la langue anglaise, en particulier, est devenue la langue incontournable de la production et de la divulgation scientifique. En 2018, 338 cours (sur 4500) dans les universités italiennes étaient totalement en anglais<sup>31</sup>, auxquels il faut ajouter l'offre de formation *post lauream*, qui en 2019 comprenait 886 courses entre maîtrises, doctorats et écoles d'été et d'hiver en langue anglaise, 30 % de plus qu'il y a seulement trois ans (CRUI, 2019, p. 2). La croissance du nombre de cours entièrement en langue anglaise a été cependant au

<sup>28</sup> Voir <http://dati.ustat.miur.it/dataset/iscritti/resource/f0fb0a0a-02a6-44bb-a2b9-feadc9d05f16>. Consulté le 25 septembre 2023.

<sup>29</sup> Données citées par *Openpolis* (2023) à la page web suivante : <https://www.openpolis.it/ancora-pochi-stranieri-nelle-universita-italiane/#litalia-e-la-penultima-in-europa-dopo-la-grecia-per-quota-sul-totale-288>. Consulté le 26 septembre 2023.

<sup>30</sup> Voir par exemple MUR 2023-2024 – significativement traduit en langue anglaise – à la page web suivante : <https://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/>. Consulté le 26 septembre 2023.

<sup>31</sup> Données du MIUR mentionnées par le *Ilsole24ore* du 29 juillet 2019, disponible à la page web suivante : <https://www.ilsole24ore.com/art/universita-laurea-10-parla-solo-inglese-ACL4vBT>. Consulté le 26 septembre 2023.

centre d'un débat qui, en deuxième point, se répercute aussi sur le *status* des autres langues présentes dans le pays. L'exemple le plus récent est donné par les arrêts du Tribunal Administratif Régional de Lombardie et, ensuite, du Conseil d'État dans l'arrêt n. 617 du 29 janvier 2018 à propos de la décision du Politecnico de Milan d'organiser des programmes d'études et des doctorats entièrement en langue anglaise (Robustelli, 2015, p. 123–124). Les raisons contenues dans la décision d'illégitimité de la proposition sont particulièrement intéressantes, à la lumière de ce qu'on vient de dire sur la place des langues minoritaires et des LOS, car elles intègrent plusieurs points qu'on a mentionnés ici. L'arrêt s'appuie sur trois principes constitutionnels : la primauté de la langue italienne ; l'égalité d'accès à l'éducation et la liberté dans l'enseignement<sup>32</sup>. Dans le cas de cours organisés entièrement en anglais et sans équivalents en langue italienne, on lit dans le texte que l'exclusion de celle-ci est interprétée comme limitante à l'accès à l'enseignement – la connaissance d'une autre langue serait forcément requise – et à la liberté d'enseignement, en ajoutant le besoin d'une compétence autre et externe par rapport aux contenus scientifiques à évaluer pour l'accès à l'enseignement. Ces interprétations seraient à entendre comme un moyen pour équilibrer le besoin d'internationalisation issu des relations mentionnées plus haut, en évitant la marginalisation de la langue nationale dans les cours universitaires. En ce qui concerne notre discours, ces indications de principe semblent également s'appliquer – indirectement – au cas d'autres variétés linguistiques mentionnées auparavant. Il faut constater que – face aux interprétations restrictives données au potentiel du plurilinguisme – les espaces d'accès pour ces variétés sont eux-mêmes assez limités, et que la langue italienne semble s'affirmer dernièrement comme le principal véhicule de l'offre dans l'enseignement tertiaire.

#### 4. Conclusions

Les contradictions émergentes des brèves réflexions proposées jusqu'ici sur le plurilinguisme confirment le fait qu'il assume, dans le cadre italien, une forme encore hiérarchique, fondée sur la valeur socio-culturelle des variétés considérées – le *prestige* et le *status* – dont dépend la possibilité, limitée à certaines langues, d'une reconnaissance plus extensive. Cette hiérarchisation se reproduit dans tous les domaines où les langues ont une importance publique et sociale. C'est le cas, évidemment, de l'enseignement scolaire et universitaire. Ce dernier se caractérise par la solidité des liens que les universités et les instituts de formation tertiaire maintiennent avec le monde du travail, de la technologie et des connaissances, qui sont inévitablement exposés de façon plus forte aux processus globaux qui affectent les langues et leurs dynamiques de perception comme de transmission. Cependant, si la présence de certaines langues étrangères dans les cursus scolaires et dans les méthodes pédagogiques est désormais largement établie, les termes d'un débat sur le plurilinguisme dans l'enseignement supérieur italien méritent encore des approfondissements et des comparaisons.

#### Liste de références

Ammon, U. (1986). Explikation der Begriffe 'Standardvarietät' und 'Standardsprache' auf normtheoretischer Grundlage. En G Holtus & E. Radtke (dir.), *Sprachlicher Substandard*, I. Tübingen: Niemeyer.

<sup>32</sup> On renvoie le lecteur au texte officiel de l'arrêt, disponible à la page web suivante : <https://www.eius.it/giurisprudenza/2018/044>. Consulté le 26 septembre 2023.



- ANVUR Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (2018). Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca, à partir de <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/01/ANVUR-Completo-con-Link.pdf>.
- Bagna, C., Barni, M., & Vedovelli, M. (2007). Italiano in contatto con le lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia. En C. Consani & P. Desideri (dir.), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori. Atti del Convegno Pescara 6–8 aprile 2005*. Rome: Carocci.
- Ballarè, S. (2020). L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte. *Italiano LinguaDue*, 2, 2020, 469–492.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Rome: La Nuova Italia Scientifica.
- Berruto, G. (1993). Le varietà del repertorio. A. A. Sobrero (dir.), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. 2, *La variazione e gli usi*. Rome & Bari: Laterza.
- Berruto, G. (2007). Miserie e grandezze dello standard. Considerazioni sulla nozione di standard in linguistica e sociolinguistica. En P. Molinelli (dir.), *Standard e non standard tra scelta e norma*. Rome: il Calamo.
- Berruto, G. (2010). Italiano standard, en *Enciclopedia dell'italiano*. Treccani, à partir de [https://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_(Enciclopedia-dell'Italiano)).
- Berruto, G. (2020). Langue, dialecte, diglossie, dilalie. *Langage et société*, 171, 3.
- Berruto, G., & Cerruti, M. (2015). *Manuale di sociolinguistica*. Milan: UTET.
- Biondi Dal Monte, F., & Vrenna, M. (2013). L'accordo di integrazione ovvero l'integrazione per legge. I riflessi sulle politiche regionali e locali. En E. Rossi, F. Biondi Dal Monte & M. Vrenna (dir.), *La governance dell'immigrazione. Diritti, politiche e competenze*. Bologne: il Mulino.
- Botta E., & Stanzione I. (2022). Una ricerca esplorativa sulla condizione degli studenti stranieri all'ultimo anno del percorso di studi alla Sapienza Università di Roma. *Rivista Formazione Lavoro Persona*. XIII, 36.
- Caretti, P., & Cardone, A. (2014). La legge n. 482 del 1999: problemi applicativi ed esigenze di riforma. En P. Caretti & A. Cardone (dir.), *Lingue e diritti. Lingua come fattore di integrazione politica e sociale. Minoranze storiche e nuove minoranze*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Caritas – Migrantes (2003). *Immigrazione: Dossier Statistico 2003*. 13. Rapporto sull'immigrazione. Rome: Nuova Anterem.
- Carli, A. (2004). Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea. *Revue française de linguistique appliquée*, 9(2), 59–79.
- Cerruti, M. (2011). Regional Varieties of Italian in the Linguistic Repertoire. *International Journal of the Sociology of Language*, 210, 9–28, à partir de <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.028>.
- Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205. La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale, à partir de [https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205\\_90.html](https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html).
- Circolare Ministeriale 4 luglio 1981, n. 214. Attuazione in Italia della direttiva n. 77/486 del 25 luglio del Consiglio delle Comunità Europee, concernente la formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti, à partir de [https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm214\\_81.html](https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm214_81.html).
- Colucci, M. (2018). *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri*. Rome: Carocci.

- Commission Européenne (2012). Special Eurobarometer 386: Europeans and their languages, à partir de <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83>.
- Commission Européenne. Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European and Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Strasbourg, 18 Janvier 2022. COM(2022) 16(final)
- Conseil de l'Europe (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale. Strasbourg : Conseil de l'Europe, à la page web suivante : <https://rm.coe.int/16802fc3ab>. Consulté le 22 décembre 2023.
- Conseil de l'Union Européenne, Recommandation du Conseil du 5 avril 2022 visant à jeter des ponts pour une coopération européenne efficace dans le domaine de l'enseignement supérieur. (2022/C 160/01).
- Coseriu, E. (1981) Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' y 'estilo de lengua' y el sentido propio de la dialectología. *LEA – Lingüística española actual*, 3(1), 1–32.
- Croce, M., & Mobilio, G. (2016). Involuzioni ed evoluzioni nella tutela delle minoranze linguistiche dallo Statuto alla Costituzione. En P. Caretti & G. Mobilio (dir.), *La lingua come fattore di integrazione sociale e politica*. Turin: Giappichelli.
- Croce, M., & Salvatore, A. (2012). *Filosofia politica. Le nuove frontiere*. Bari: Laterza.
- CRUI Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (2019). Corsi in lingua inglese erogati dalle università italiane: Master universitari (I e II livello), Dottorati e Winter/Summer school (rilevazione 2019), à partir de [https://www2.cru.it/cru/2019-2020%20Corsi\\_En%20presentazione.pdf](https://www2.cru.it/cru/2019-2020%20Corsi_En%20presentazione.pdf).
- De Mauro, T. (1977 [1974]). "La voce delle minoranze", présent dans *Le parole e i fatti. Cronache degli anni Settanta*. Rome: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1999 [2002]). *Capire le parole*. Rome-Bari: Editori Laterza.
- De Mauro, T. (2005). Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse. *Moenia. Revista lucense de lingüística e literatura*, XI, 3–22.
- De Mauro, T. (2011 [1963]). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Rome-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai giorni nostri*. Rome-Bari: Laterza.
- Dell'Aquila, V., & Iannàccaro, G. (2004). *La pianificazione linguistica. Lingue, società e istituzioni*. Rome: Carocci.
- Delledonne, G. (2010). La Corte costituzionale si pronuncia sulla lingua piemontese: fra tutela delle minoranze linguistiche e incerti limiti di un «costituzionalismo regionale». *Le Regioni. Bimestrale di analisi giuridica e istituzionale*, 4, 718–729.
- De Saussure, F. (1916 [1967]). *Cours de linguistique générale*. Lausanne; Paris: Peyot.
- Einaudi, L. (2007). *Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità a oggi*. Bari: Laterza.
- EMN European Migration Network (2012). *L'immigrazione degli studenti internazionali in Italia*. Rome, versione en ligne.

- Extra, G. (2011). The Immigrant Minority Languages of Europe. En B. Kortmann & J. Van Der Auwera (dir.), *The Languages and Linguistics of Europe: A Comprehensive Guide*: 1. Berlin: De Gruyter Mouton, 467–481.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 16, 325–340.
- Ganfi, V., & Simoniello, M. (2021). Elementi sociolinguistici nel discorso sul riconoscimento istituzionale delle lingue immigrate. Basi per una riflessione sulla necessità di superare i presupposti ideologici della legge n. 482/1999. En G. Iannàccaro & S. Pisano (dir.) *Intrecci di parole Esperienze di pianificazione del plurilinguismo, in Europa e fuori dall'Europa*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 333–351.
- Gazzola, M. (2016). Il valore economico delle lingue. En F. Gobbo (dir.), *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*. New York: Mondial, 47–54.
- GISCEL Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica. Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica, à partir de <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Giudici C., Vicari, D., Attanasio, M., Priulla, A., & Trappolini, E. (2021). Gli studenti stranieri nelle università italiane. Centro Studi e Ricerche IDOS, Dossier Statistico Immigrazione 2021. Rome: IDOS.
- Gogolin, I. (2002). Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, à partir de <https://rm.coe.int/diversite-linguistique-et-nouvelles-minoritiesen-europe/16802fc3a9>.
- Grandi, N. (2020). La diversità inevitabile. La variazione linguistica tra tipologia e sociolinguistica. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 416–429.
- Grin, F. (2005). L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Ministère de l'éducation nationale. Paris.
- Kloss, H. (1967). 'Abstand Languages' and 'Ausbau Languages'. *Anthropological Linguistics*, 9(7), 29–41, à partir de <http://www.jstor.org/stable/30029461>.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49.
- Loporcaro, M. (2009). *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Bari: Editori Laterza.
- Marcato, C. (2012). *Il plurilinguismo*. Rome & Bari: Laterza.
- Marazzini, C. (2015). *La lingua italiana. Storia, testi, strumenti*. Bologna: il Mulino.
- Medda-Windischer, R. (2008). *Old and New Minorities: Reconciling Diversity and Cohesion: A Human Right Model for Minority Integration*. Baden-Baden: Nomos.
- Modiano, M. (2023). The Vicissitudes of Bilingualism and Plurilingualism in the European Union. *Journal of European Studies*, 53(1), 53–39, à partir de <https://doi.org/10.1177/00472441221141976>.
- Muljačić, Z. (1981). Il termine lingue distanziate apparentemente dialettizzate e la sua rilevanza per la sociolinguistica romanza, à partir de <https://core.ac.uk/download/pdf/20340446.pdf>.
- Napoli, C. (2017). L'integrazione linguistica dei minori stranieri nell'ordinamento scolastico italiano. En F. Biondi Dal Monte, V. Casamassima & E. Rossi (dir.), *Lingua, istruzione e integrazione delle nuove minoranze*. Pisa: Pisa University Press.

- OCDE (2023). Étudiants en mobilité internationale (indicateur), à partir de <https://doi.org/10.1787/756bae49-fr>.
- Orioles, V. (2003). *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*. Roma: il Calamo.
- Orioles, V. (2019). Plurilinguismo e politiche linguistiche. *Éducation et sociétés plurilingues*, 46, à partir de <https://doi.org/10.4000/esp.3708>.
- Palici Di Suni, E. (2002). *Intorno alle minoranze*. Turin: Giappichelli.
- Panzeri, L. (2009). Le prospettive di tutela delle minoranze linguistiche in Italia: il ruolo delle regioni ordinarie. *Le Regioni*, à partir de [https://irinsubria.uninsubria.it/retrieve/handle/11383/1915720/28078/Panzeri\\_Le\\_Regioni\\_postprint\\_2009.pdf](https://irinsubria.uninsubria.it/retrieve/handle/11383/1915720/28078/Panzeri_Le_Regioni_postprint_2009.pdf).
- Peled, Y. (2012). *Marching Forward into the Past: Monolingual Multilingualism in the Contemporary Political Theory*. En M. Hünig, U. Vogl & O. Moliner (dir.), *Standard Languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Piergigli, V. (2001). *Lingue minoritarie e identità culturali*. Milan: Giuffrè.
- Piergigli, V. (2002). Le minoranze linguistiche nell'ordinamento italiano: recenti sviluppi normativi. En V. Orioles (dir.), *La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. Problemi, applicazioni, prospettive*. In ricordo di Giuseppe Francescato: atti del convegno di studi, Udine, 30 novembre–1 dicembre 2001. Numero monografico di *Plurilinguismo: contatti di lingue e culture*. Udine: Forum Soc. Editrice universitaria.
- Pizzoli, L. (2018). *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*. Rome: Carocci.
- Poggeschi, G. (2010). *I diritti linguistici. Un'analisi comparata*. Roma: Carocci.
- Robustelli, C. (2015). L'uso delle lingue nelle università italiane oggi. En C. Robustelli & G. Stickel (dir.), *Language Use in University Teaching and Research: Contributions to the Annual Conference 2014 of EFNIL in Florence*. Frankfurt: Lang.
- Savoia, L. M. (2001). La legge 482 sulle minoranze linguistiche storiche. Le lingue di minoranza e le varietà non standard in Italia. *Rivista Italiana di Dialettologia. Lingue dialetti società*, anno XXV: 7–50.
- Siemund, P. (2023). *Multilingual Development: English in a Global Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simoniello, M. (2023a). La condizione linguistico-culturale delle comunità immigrate in Italia e le prospettive di partecipazione alla vita sociale. Discussione dei quadri teorici attuali e proposte di innovazione. En A. Fuccillo & P. Palumbo (dir.), *Pluralismo confessionale e dinamiche interculturali. Le best practices per una società inclusiva*. Naples: Editoriale Scientifica.
- Simoniello, M. (2023b). L'integrazione nella diversità: lo spazio possibile (e necessario) delle lingue di origine degli stranieri residenti nella politica linguistica dell'Unione Europea. *De Europa. European and Global Studies Journal, Monogr. No. Multilingualism and the European Union*, 1.
- Simoniello, M. & Ganfi, V., (en révision). Effects of national language policies on local varieties: Campanian and Sicilian case studies. Proposé par la publication dans le numéro monographique de *LiVvaL – Variation in Language*, Venice : Ca' Foscari.

- Skutnabb-Kangas, T. (2002). Pourquoi préserver et favoriser la diversité linguistique en Europe ? Quelques arguments. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Soravia, G. (1974). *Storia del linguaggio. Un'entusiasmante avventura del pensiero*. Milan: Garzanti.
- Soravia, G. (2001). Le lingue minoritarie "diffuse": un paradosso. En V. Orioles (dir.), *La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. Problemi, applicazioni, prospettive*. In ricordo di Giuseppe Francescato: atti del convegno di studi, Udine, 30 novembre–1 dicembre 2001. Numéro spécial de *Plurilinguismo: contatti di lingue e culture*. Udine: Forum Soc. Editrice universitaria.
- Tamburelli, M. (2014). Contested Languages and the Denial of Linguistic Rights in the 21<sup>st</sup> century. En M. Tamburelli & M. Tosco (dir.), *Contested Öanguages: The Hidden Multilingualism of Europe* (pp. 21–40). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Tani, M. (2006). La legislazione regionale in Italia in materia di tutela linguistica dal 1975 ad oggi. *LIDI*, 1, 114–159.
- Telmon, T. (2007). L'impatto della legge di tutela delle minoranze linguistiche storiche sulle istituzioni: le positività e le negatività. En C. Consani & P. Desideri (dir.), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Atti del Convegno Pescara 6-8 aprile 2005. Roma: Carocci.
- Toniatti, R. (1994). Minoranze e minoranze protette. Modelli costituzionali comparati. En T. Bonazzi & M. Dunne (dir.), *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*. Bologne: il Mulino.
- Tosi, D. E. (2020). L'Unione europea e la questione linguistica a dieci anni dal Trattato di Lisbona: ancora in cerca della stella polare. *Federalismi.it. Rivista di diritto pubblico italiano, comparato, europeo*, 19, 72–108.
- Toso, F. (2008a). *Le minoranze linguistiche in Italia*. Bologne: il Mulino.
- Toso, F. (2008b). Alcuni episodi di applicazione delle norme di tutela delle minoranze linguistiche in Italia. *Ladinia*, 32, 43–100.
- Toso, F. (2019). Alloglossie e minoranze linguistiche in Italia. Problemi terminologici e forme della tutela. *Estudis Romànics [Institut d'Estudis Catalans]*, 41, 401–422.
- Vedovelli, M. (2001). Le lingue straniere immigrate in Italia, En Caritas (dir.), *Immigrazione: dossier statistico 2001: 11. Rapporto sull'immigrazione*. Rome: Nuova Anterem.
- Vedovelli, M. (2013). Introduzione: lingue e migrazioni. En M. Vedovelli (dir.), *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super-)contatto nei contesti migratori del mondo globale*. Studi Emigrazione, n. 191.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Wells, N. (2018). State Recognition for 'Contested Languages': A Comparative Study of Sardinian and Asturian, 1922–2010. *Language Policy*, 18, 243–267.

# Plurilingualism in Higher Education in Türkiye: Limits of Language and Education Policies?

Ebru Eren, Yeditepe University (Istanbul)

## Abstract

This paper focuses on language teaching in higher education in Türkiye to deduce the resulting language and education policies: Monolingual or plurilingual? After emphasizing the need to consider the diversity of languages and sociocultural variability in the Turkish educational system, we will focus on the literary context of language and education policies, on the issue of the choice of language (or languages) which could have direct effects on the methods of developing teaching programs (aims or content) and their application in higher education in Türkiye. Considering that the language teaching departments respond to the perspective of plurilingual and intercultural education in Türkiye, we will examine the place given to languages within the framework of language and education policies in Türkiye.

In this perspective, we will carry out as scope for plurilingual approaches in the Turkish education system a contrastive analysis based on many language teaching programs (departments of language teaching, those of Language and Literature, those of translation and interpretation,) from the official data of the YÖK, Council for Higher Education in Türkiye. This analysis will allow us to understand the variability of language ideology and the social norms that freeze them in educational programs. This is why it seems important to us to analyze our issue of language teaching not only according to the official language and foreign languages (suddenly changing status according to the political issues of the state), but also according to the status of minority languages in education. These language and education policies are the result of monolingual ideologies: Limits of plurilingual education policies in Türkiye?

**Key terms:** plurilingualism; language education; higher education; education policy; Türkiye

## Résumé

Le présent article porte sur la didactique des langues dans le supérieur en Turquie pour en déduire les politiques linguistiques et éducatives résultantes : monolingues ou plurilingues ? Après avoir mis l'accent sur la nécessité de la prise en compte de la diversité des langues et de la variabilité socioculturelle dans le système éducatif turc, nous nous attacherons dans le cadre des politiques linguistiques et éducatives, à la problématique du choix de la langue (ou des langues) qui pourrait avoir des effets directs sur les modalités de développement des programmes d'enseignement (finalités ou contenu) et de leur mise en œuvre dans le supérieur en Turquie. Supposant que les programmes d'enseignement des langues répondent à cette perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle dans le supérieur en Turquie, nous nous interrogerons dans le présent article, sur la place accordée aux langues enseignées le cadre des politiques linguistiques et éducatives en Turquie.

Pour ce faire, nous procéderons à une analyse contrastive de plusieurs programmes d'enseignement des langues (répartis suivants *les départements de didactique des langues, ceux de langue et de littérature, ceux de traduction et d'interprétation*) à partir des données officielles du YÖK, Conseil suprême de l'enseignement supérieur en Turquie. Cette analyse nous permettra de prendre conscience de la variabilité intrinsèque de toute idéologie linguistique et des conditions qui commandent ces variations au-delà des normes sociales (dont celles de l'École) qui les figent dans les

programmes d'enseignement en Turquie. Il nous semble important d'analyser notre problématique sur la didactique des langues non seulement selon la langue officielle et les langues étrangères (changeant soudainement de statut selon les questions politiques du pays), mais aussi selon le rôle des langues minoritaires. Telles sont les idéologies mono-linguistiques qui influencent les politiques linguistiques et éducatives : limites des politiques éducatives plurilingues en Turquie ?

**Mots clés** : plurilinguisme ; didactique des langues ; enseignement supérieur ; politique éducative ; Turquie

## 1. Introduction

This paper focuses on language teaching programs in higher education in Türkiye, to deduce the resulting language and education policies: Monolingual or plurilingual? "Plurilingualism" refers to the ability to use more than one language in the context of social communication, regardless of the proficiency to varying degrees in these languages. This is not seen as the superposition of distinct skills, but rather as the existence of a complex or even composite skill on which the user may draw (Beacco, 2005). Analyzing the language (or languages) from the perspective of plurilingual and intercultural education amounts to describing the diversity of languages (or linguistic uses) in the teaching context (Coste, 2009, p. 47). The choice of language (or languages) is at the center of debates on education policies (Akkari et al., 2015, p. 41) and is considered as "more than ever political question" (Beacco, 2016). It should be noted that education policy refers to political principles, philosophies of education, educational institutions, educational cultures and knowledge transmission practices to train individuals in each educational context (Beacco et al., 2005, p. 6).

The aims for language (or languages) contribute directly to the development of plurilingualism and interculturality by ensuring social cohesion and intercultural dialogue in the teaching context (Coste et al., 2007, p. 52). "Plurilingualism" is also the ability to take part in "intercultural interaction", where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages and experience of several cultures (Council of Europe, 2001, p. 168). However, plurilingual and intercultural education could take various sociocultural forms depending on the teaching contexts (Cavalli et al., 2009, p. 13), hence the interest of our research question. After emphasizing the need to take into account the diversity of languages and sociocultural variability in the Turkish educational system (Eren, 2020, p. 125), we will focus in the context of language and education policies, on the issue of the choice of language (or languages) which could have direct effects on the methods of developing teaching programs (aims or content) and their application (Beacco, 2016, p. 147) in higher education in Türkiye.

Considering that education policies influence directly on language teaching practices and thus these teaching practices respond to these political decisions in higher education in Türkiye, we will examine in this paper the place given to the Turkish language (being the national/official language of the country), the English language (being the first foreign language taught in the Turkish educational system) and French, German, Spanish, Italian and many other languages (other foreign languages in the Turkish educational system) within the framework of language and education policies in Türkiye. As for plurilingual education in the Turkish context, we will carry out a contrastive analysis based on many language teaching programs (departments of language teaching, those of Language and

Literature, those of translation and interpretation)<sup>1</sup> from the official data of the YÖK, Council for Higher Education in Türkiye.

In this way, this analysis will allow us to become aware of the intrinsic variability of any language ideology and of the conditions that control these variations beyond the social norms that freeze them (Beacco et al., 2010) in educational programs in Türkiye. It should be noted that the diversity of languages and thus, the cultural variability are very important in higher education in Türkiye, in the sense that it is a question of a nation-state whose official language is Turkish and which, despite the recognition of some minority languages, gives a symbolic place to these languages in teaching: The language is the result of nationalization of education and thus, the limitations for investing in these languages at the tertiary level. This is why it seems important to us to analyze our issue of language teaching according to:

1. the official language and foreign languages (suddenly changing status according to the political issues of the country);
2. the status of minority languages in mainstream education (these languages are not given in mainstream education – so primary or secondary levels – but only in the minority schools, certainly as private schools). Minority languages are the result of monolingual ideologies that influence language and education policies: Limits of higher education policies in Türkiye?

## **2. Language and Education Policy in the Context of Nation-states: Monolingual or Plurilingual?**

Although the research on language and education policies dates to the 1960s, the theoretical framework of this research is not really discussed. Initially, language and education policies were the subject of sociolinguistics and applied linguistics. But, nowadays, the problems in politics point to the need to address this issue in many aspects. This problem covers especially different areas such as: Law, political science, economics and sociology. “Language policies” are principles of a state regarding nation-building policies: The identification of national, regional, minority or foreign languages as official language(s) in public or in private institutions (Council of Europe, 2007, p. 17). “Education policies” are principles applied to educate individuals with social patterns and to shape a society according to the educational culture accepted in the country (Beacco et al., 2007).

Language and education policies are considered important steps in the development of a country and a reflection of political power because they are shaped by the perceptions of identity that a state cares about. On the other hand, language and education policies are developed regarding the sociocultural, historical (ethnic and national balance of population) and economic status of the country; the freedom of the press and the increase in the number of foreign companies due to globalization (Council of Europe, 2007, p. 33). These policies directly affect social life through legal instruments such as constitutions. The integration of individuals into society (socialization) and national unity are ensured by these policies. It is useful to examine the impact of language and education policies on the birth of nation-states in this respect.

---

<sup>1</sup> Faculty of Education: Degree programs in English/German/ French etc. Teacher Education; Faculty of Letters: Degree Programs for Translation Studies involved; Faculty of Letters: Degree Programs in Language and Literature (for example, French Language and Literature – Spanish Language and Literature, etc.).



If it is difficult to identify the limitations of research in the social sciences, it is important to ask how the problem will be formulated and the concepts will be discussed in the scientific research: For example, the notion of “nation” in this research. It is qualified as “the most confusing notion in the political dictionary” (Tilly, 2001). Indeed, it is difficult to define this concept objectively. The nation is a community imagined both in terms of sovereignty and some borders. At the beginning of the 19th century, by adopting the form of a nation, the States defined themselves on the legal principle of a constitution which first defined the rule of law and ensured the rights and duties of citizens, concept against the division of society into sects, castes, or other different categories of people (Beacco, 2016).

People who live together within a certain geopolitical boundary, share a common past and have a certain level of cooperation in a society. The most important factors of society are undoubtedly its language, culture and education. Language was the first tool used in the process of building a nation-state: Language is the determinant factor of the nation and the cost of national unity. Education was the most available tool in this process and provided continuity for society. Language and education policies are considered effective tools of nationalization because they are a unifying element in establishing a new political union. These policies are used as a political tool in terms of ensuring unity in society.

The birth of language policies is directly linked to the emergence of nation states. The unity of language in the provision among unity of nation states is recognized as an inevitable condition. Rarely, a single language and a single culture can be seen in a society. However, there are more than one language and culture because of their sharing with other societies. As policies developed for the solution of language problems, the language policies differ considerably in other nation states. If nation-states officially recognize language diversity, these language education policies are called “plurilingualism” (monolingualism otherwise).

The determination of language policies based on an individual/community or a nation points to plurilingual or monolingual nation-state models. Because it is important to create political communities with a common language and a common culture in the nation-states. The language is considered the most effective tool of nationalization: It is a cultural identity. Identity is considered a social perception; it serves to nationalize. So, it is not possible to consider the language policies of a society separately from the cultural and education policies: Efforts to create a national language have led to the emergence of language and education policies. These sociocultural and political factors were important both for individuals to acquire an identity in society (appearance), to exist as individuals (recognition) and to ensure the continuity of nation states with a linguistic and cultural unity.

## **2. The Language and Education Policies Based on National Identity in the Context of the Ottoman Empire and Türkiye**

From the Ottoman Empire to the Republic of Türkiye, the notion of nation states has directly affected the context of Türkiye. The Ottoman Empire was not a homogeneous state in terms of ethnicity, religion and language. When the nationalization movements gained momentum in European countries, problems related to the provision of national unity emerged in the context of the Ottoman Empire. As a solution to these problems, the idea of the nation-state and the principle of unity were considered the basis. There were different political movements called Ottomanism, Islamism and Turkism (“Turancılık”). These political movements which were “traditional” and based on identity directly shaped the language and education policies (goal of political unity) in the Ottoman Empire.

Towards the collapse of the Ottoman Empire, the political movement of Turkism emerged with the aim of bringing together all Turkish communities living in Central Asia. In this respect, the linguistic and cultural unity of Turkish communities was supported by a common alphabet. Turkism ensured the formation of a nation-state: National unity was seen as possible by ensuring the unity of a language. These political movements have led to the emergence of language and education policies based on different national identities.

It will not be wrong to say that the language and education policies seen nowadays in the context of Türkiye are based on the traditional political currents that occurred in the Ottoman Empire (Eren, 2018). “Westernism” was one of the cornerstones of the new state. The reason for the respect of the European example of a nation-state in the Turkish context was to establish a civilized state in conformity with the conditions of the century. The nationalization movement that started in the Republic of Türkiye was developed by the Turkish Language Revolution (1932) and the problematic issues of education was also discussed in this respect. The language and education policies were based on national identity and “monolingualism”.

According to the Constitution of the Republic of Türkiye (1924), Turkish was the official language (as well as the language of instruction) of this state. The Turkish Language was adopted as the most effective way to create the Turkish nation and as a tool of nationalization. Turkish education has taken on the most important role in the future of the Turkish nation. In the new state, a national language and national education were applied to eliminate the differences based on ethnic origin in society, equalize the individuals who have different identities and eliminating social division. Regional languages were recognized. Monolingual education policies were applied instead of plurilingual policies in this context (Eren, 2018).

Many sociocultural revolutions took place with the foundation of a new republic (1923). The origin of the nation state in this context was the Ministry of Education (1920) and the Turkish Language Revolution (1932). It aimed at establishing a national identity with a national language (one language = one nation): Turkish was preferred as a national language instead of Ottoman language. National education was supported by a cultural unification in education. Educational system of the country has changed drastically. With the adoption of the Law on Education (“Tevhit-i Tedrisat Kanunu”), the madrasas (the religious education institutions) were closed in 1924. Mixed education initiated in 1927. Primary education was made compulsory in 1929 with the aim of improving the education of every citizen of the Republic of Türkiye.

All educational institutions in the Republic of Türkiye were centralized and linked to the Ministry of Education. The Turkish educational system was secularized by eliminating religious elements from the education programs. Instead of Arabic and Persian lessons, English and French lessons took their place in these programs. The Turkish language became the language of education with the University Reform (1933). The Village Institutes, *Köy Enstitüleri*, were established with the aim of raising conscious teachers and generations (1940). Moreover, national education was supported by Turkish Community Centers. Therefore, language and education policies based on principles such as nationalism (cultural uniqueness), modernity, secularism and mixed education, aim to provide national unity.

### **3. “Languages” in Higher Education in Türkiye: Monolingual or Plurilingual?**

Considering that language teaching responds to sociopolitical considerations in higher education, we will examine the place given to languages within the framework of language and education policies in Türkiye. In this perspective, we will carry out a contrastive analysis of the language teaching programs

(divided according to the departments of language teaching, those of Language and Literature and those of translation and interpretation) from the official data of the YÖK<sup>2</sup>, Council for Higher Education in Türkiye. The analysis and interpretation of the content of the university curriculum will allow us to understand the socio-political considerations of the research context.

### 3.1 National Languages and Dialects in Turkish Departments

The national and official language of Türkiye is Turkish. Certainly, high priority is given to the teaching of this language in higher education in Türkiye. Turkish is mostly taught in the Language and Literature and Teaching departments, but also in Turkish Folklore and Archeology, Linguistic and Turcology departments:

		Teaching	Language and Literature	Linguistic	Traductology	Other
National and official language	Turkish	112 depart.	291 depart.	5 depart.	1 depart.	6 depart.
	Turkish Dialects	-	18 depart.	-	-	-
Dialects	Azerbaijan Turkish	-	1 depart.	-	-	-
	Kazak Turkish	-	1 depart.	-	-	-

Table 1: “Turkish” in higher education in Türkiye

- Turkish Language and Literature (291 departments)<sup>3</sup>
- Turkish teaching (112 departments)<sup>4</sup>
- Turkish Folklore and Archeology (6 departments)<sup>5</sup>
- Linguistic (5 departments)<sup>6</sup>
- Turcology (1 department)<sup>7</sup>

Due to the Turkish World (Kazakhstan, Kirgizstan, Uzbekistan, Turkmenistan and Azerbaijan), many Turkish dialects or Azerbaijan Turkish and Kazak Turkish are Turkish languages (as national and official languages) in the context of higher education in Türkiye. There are university language departments in Türkiye (YÖK, 2023), whose focus is directly on the Turkish language as Turkish Dialects:

<sup>2</sup> YÖK, 2023 cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>.

<sup>3</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10213>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=49013>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10212>.

<sup>4</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10215>.

<sup>5</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10214>.

<sup>6</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19016>.

<sup>7</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=60018>.

- Contemporary Turkish Dialects and Literatures (18 departments)<sup>8</sup>
- Azerbaijan Turkish Language and Literature (1 department)<sup>9</sup>
- Kazak Turkish Language and Literature (1 department)<sup>10</sup>

### 3.2 English as the First Foreign Language Taught in the Turkish Educational System

There are university language departments in Türkiye (YÖK, 2023), in which English is directly taught as the first foreign language in the Turkish educational system (342 departments):

		Teaching	Language and Literature	Linguistic	Traductology	Other
First foreign language	English	127 depart.	130 depart.	2 depart.	83 depart.	-

Table 2: “English” in higher education in Türkiye

- English Language and Literature (130 departments)<sup>11</sup>
- English Teaching (127 departments)<sup>12</sup>
- English Traductology (83 departments)<sup>13</sup>
- English Linguistic (2 departments)<sup>14</sup>

In developing countries such as Türkiye, English language teaching has a crucial role to play in language education policies and is taught to communicate in the era of globalization.

### 3.3 German, French, Italian, Spanish, Greek etc. as Other Western Foreign Languages Taught in the Turkish Educational System

We also observe some university language departments in Türkiye (YÖK, 2023), whose focus is the western foreign language such as (86 departments):

		Teaching	Language and Literature	Linguistic	Traductology	Other
Other Western	German	17 depart.	14 depart.	-	10 depart.	-
	French	11 depart.	10 depart.	-	7 depart.	-
	Greek and Latin	-	10 depart.	-	-	-

<sup>8</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10037>.

<sup>9</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10013>.

<sup>10</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=60307>.

<sup>11</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10106>.

<sup>12</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10108>.

<sup>13</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97174>.

<sup>14</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10105>.

foreign languages	Italian	-	3 depart.	-	-	-
	Spanish	-	3 depart.	-	-	-

Table 3: “Western languages” in higher education in Türkiye

### 3.3.1 German as a Western Foreign Language (41 Departments)

Although German-Turkish relations date back to the times of the Ottoman Empire, the existence of a significant Turkish diaspora in Germany is the reason for German language teaching in Türkiye: German is the western foreign language mostly taught in the context of language teaching departments.

- German Teaching (17 departments)<sup>15</sup>
- German Language and Literature (14 departments)<sup>16</sup>
- German Traductology (10 departments)<sup>17</sup>

### 3.3.2 French as a Western Foreign Language (28 Departments)

Since the period of Westernization in the Ottoman Empire (1839), French has always been considered a modernization tool in Türkiye. This language is therefore taught there as a priority foreign language.

- French Teaching (11 departments)<sup>18</sup>
- French Language and Literature (10 departments)<sup>19</sup>
- French Traductology (7 departments)<sup>20</sup>

### 3.3.3 Greek and Latin as Western Foreign Languages

The Greeks and the Turks are not only geographical neighbors. They share almost the same culture, hence the teaching of Greek and Latin in the context of language teaching departments in Türkiye.

- Greek and Latin Language and Literature (10 departments)<sup>21</sup>

### 3.3.4 Italian as a Western Foreign Language

- Italian Language and Literature (3 departments)<sup>22</sup>

<sup>15</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10004>.

<sup>16</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10003>.

<sup>17</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97100>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97101>.

<sup>18</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10076>.

<sup>19</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10075>.

<sup>20</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97157>.

<sup>21</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10235>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10065>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10038>.

<sup>22</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10119>.

### 3.3.5 Spanish as a Western Foreign Language

- Spanish Language and Literature (4 departments)<sup>23</sup>

### 3.4 Arabic, Persian, Chinese, Japanese, Korean, Russian as (Far) Eastern Foreign Languages Taught in the Turkish Educational System

Due to the geopolitical context of Türkiye (YÖK, 2023), we observe some university departments whose focus is (far) eastern foreign languages (57 departments):

		Teaching	Language and Literature	Linguistic	Traductology	Other
Eastern foreign languages	Arabic	8 depart.	12 depart.	-	11 depart.	-
	Persian	-	5 depart.	-	1 depart.	-
	Chinese	-	7 depart.	-	-	-
	Japanese	-	4 depart.	-	-	-
	Korean	-	5 depart.	-	-	-
	Russian	-	22 depart.	-	-	-

Table 4: “Eastern languages” in higher education in Türkiye

#### 3.4.1 Arabic as an Eastern Foreign Language (14 Departments)

Since the Justice and Development Party (AKP) has been in power in Türkiye since 2002, a political Islamization tendency has expanded in many areas against Kemalist secularism, including education. Arabic has suddenly become one of the most taught eastern foreign languages in the country.

- Arabic Language and Literature (12 departments)<sup>24</sup>
- Arabic Traductology (11 departments)<sup>25</sup>
- Arabic Teaching (8 departments)<sup>26</sup>

#### 3.4.2 Persian as an Eastern Foreign Language

Cultural proximity is the reason for the presence of Persian as an eastern foreign language in Türkiye.

- Persian Language and Literature (5 departments)<sup>27</sup>
- Persian Traductology (1 department)<sup>28</sup>

<sup>23</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10111>.

<sup>24</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10007>.

<sup>25</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97106>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97105>.

<sup>26</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10008>.

<sup>27</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10066>.

<sup>28</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97152>.

### 3.4.3 Chinese as a Far Eastern Foreign Language

- Chinese Language and Literature (7 departments)<sup>29</sup>

### 3.4.4 Japanese as a Far Eastern Foreign Language

- Japanese Language and Literature (4 departments)<sup>30</sup>

### 3.4.5 Korean as a Far Eastern Foreign Language

- Korean Language and Literature (5 departments)<sup>31</sup>

Due to globalization, Chinese, Japanese and Korean languages are also included in language teaching programs in Türkiye.

### 3.4.6 Russian as an Eastern Foreign Language

The Russian language has been a tool of soft power with high potential ever since the Cold War, bearing traces of its spread outside (diffusion of the Russian language and culture abroad, mainly through Russian classics). This language is also an integral part of Turkish education policies, in which Russian soft power is hidden by sociocultural teaching practices.

- Russian Language and Literature (22 departments)<sup>32</sup>

## 3.5 Albanian, Bosnian, Bulgarian, Circassian, Georgian, Armenian, Kurdish, Zaza as Minority Languages Taught in the Turkish Educational System

There are also some university language departments (YÖK, 2023), in which Balkan and Caucasian foreign languages are taught according to the historiological relations between the regions in question:

		Teaching	Language and Literature	Linguistic	Traductology	Other
<b>Balkan and Caucasian languages</b>	<b>Albanian</b>	-	1 depart.	-	-	-
	<b>Bosnian</b>	-	1 depart.	-	-	-
	<b>Bulgarian</b>	-	1 depart.	-	-	-
	<b>Circassian</b>	-	42 depart.	-	-	-
	<b>Georgian</b>	-	3 depart.	-	-	-

Table 5: “Balkan and Caucasian languages” in higher education in Türkiye

<sup>29</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10043>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=97148>.

<sup>30</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10121>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10122>, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10120>.

<sup>31</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10132>.

<sup>32</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10176>.

### 3.5.1 Albanian as a Balkan Foreign Language

- Albanian Language and Literature (1 department)<sup>33</sup>

### 3.5.2 Bosnian as a Balkan Foreign Language

- Bosnian Language and Literature (1 department)<sup>34</sup>

### 3.5.3 Bulgarian as a Balkan Foreign Language

- Bulgarian Language and Literature (1 department)<sup>35</sup>

### 3.5.4 Circassian as a Caucasian Foreign Language

- Circassian Language and Literature (2 departments)<sup>36</sup>

### 3.5.5 Georgian as a Caucasian Foreign Language

- Georgian Language and Literature (3 departments)<sup>37</sup>

		Teaching	Language and Literature	Linguistic	Traductology	Other
Minority languages	Armenian	-	3 depart.	-	-	-
	Kurdish	-	1 depart.	-	-	-
	Zaza	-	2 depart.	-	-	-

Table 6: “Minority languages” in higher education in Türkiye

### 3.5.6 Armenian as a Minority Language

Although the Armenians constitute the biggest non-Muslim minority group in Türkiye, the place given to Armenian Language and Literature is very limited.

- Armenian Language and Literature (2 departments)<sup>38</sup>

<sup>33</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19006>.

<sup>34</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19011>.

<sup>35</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10034>.

<sup>36</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19013>.

<sup>37</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10083>.

<sup>38</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=707000>.



### 3.5.7 Kurdish as a Minority Language

The Kurds are the largest ethnic and linguistic minority in Türkiye. However, the number of minority language departments is very limited.

- Kurdish Language and Literature (3 departments)<sup>39</sup>

### 3.5.8 Zaza as a Minority Language

- Zaza Language and Literature (2 departments)<sup>40</sup>

## 4. Discussion

In the context of language and education policies in Türkiye, we have focused on the issue of choice of language in the Turkish educational system to deduce the resulting ideological education policies at this level. This paper has emphasized the need to consider socio-cultural variability in the context of higher education and the diversity of linguistic repertoires in Turkey. There is below a summary table including languages in higher education in Türkiye (Table 7):

	Teaching	Language and Literature	Linguistic	Traductology	Other
<b>1. National and official language (and dialects)</b>	112 depart.	291 depart.	5 depart.	1 depart.	6 depart.
	-	20 depart.	-	-	-
<b>2. Western foreign languages</b>	155 depart.	167 depart.	2 depart.	100 depart.	-
<b>3. Eastern foreign languages</b>	8 depart.	55 depart.	-	12 depart.	-
<b>4. Balkan and Caucasian languages</b>	-	48 depart.	-	-	-
<b>5. Minority languages</b>	-	6 depart.	-	-	-

Table 7: “Languages” in higher education in Türkiye

Like the Turkish language departments (436 departments) as official and national languages, the main presence of western foreign departments, such as English (342 departments), German (41 departments), French (28 departments), Greek (10 departments), Spanish (4 departments) and Italian (3 departments), largely justifies the place given to the plurilingual departments in the Turkish educational system (in the sense that there is a wide variety of language departments).

Still within the framework of foreign languages in the Turkish educational system, the place given respectively to Russian Language and Literature (22 departments), Arabic (14 departments), Chinese (7 departments), Persian (5 departments), Korean (5 departments) and Japanese (4 departments) as (far) eastern foreign languages are the traces of ideological trends (Arabic; changing status according to the current political Islamism of the state but also Persian) but also of globalization (Russian,

<sup>39</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=11502>.

<sup>40</sup> Cf. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19068>.

Chinese, Korean, Japanese). Furthermore, the presence of Balkan and Caucasian foreign language departments, respectively, as Georgian (3 departments), Circassian (2 departments), Albanian (1 department), Bosnian (1 department) and Bulgarian (1 department), reminds us of the domination of the Ottoman Empire in this Balkan and Caucasian regions, as well as the importance of minority languages.

Certainly, the language diversity and cultural variability are very important in higher education in Türkiye. However, the perception of identity is used as a sociocultural and sociopolitical factor in the determination of language and education policies in Türkiye (Eren, 2018), in the sense that this is a question of a nation-state whose official language is Turkish and which, despite the recognition of some minority languages, gives a symbolic place to these languages in teaching: Kurdish (3 departments), Georgian (3 departments), Armenian (2 departments), Circassian (2 departments), Zaza (2 departments), Albanian (1 department), Bosnian (1 department) and Bulgarian (1 department). According to western foreign languages departments (428) and eastern foreign languages departments (57), the number of minority language departments is limited in terms of language ideologies in the context of education policies.

## 5. Conclusion

What are the plurilingual education policies in higher education in Türkiye?

1. **National and official language (and its dialects):** Due to nation-state ideology, priority is given to the Turkish language teaching in higher education in Türkiye. Therefore, many Turkish dialects such as Azerbaijani Turkish and Kazak Turkish are taught as dialects.
2. **Western foreign languages:** In developing countries such as Türkiye, **English** language teaching has a crucial role to play in language education policies. The existence of a significant Turkish diaspora in Germany is the reason for **German** teaching in Türkiye. Since the period of Westernization in the Ottoman Empire, **French** has always been considered a modernization tool in Türkiye.
3. **Eastern foreign languages:** Since the Justice and Development Party (AKP) has been in power in Türkiye since 2002, a political Islamization tendency has expanded in many areas, including education: **Arabic** has suddenly become one of the most taught eastern foreign languages in the country. The **Russian** is also an integral part of Turkish education policies, in which Russian soft power is hidden by sociocultural teaching practices.
4. **Balkan and Caucasian languages:** Cultural proximity is the reason for the presence of these languages in Türkiye.
5. **Minority languages:** The Kurds are the largest ethnic and linguistic minority in Türkiye. However, the number of **Kurdish** departments is very limited. As for Kurds, although the Armenians constitute the biggest non-Muslim minority group in Türkiye, the place given to **Armenian** Language and Literature departments is very limited. Consequently, the number of minority language departments is largely lower than that of western/eastern foreign language departments.

The presence of many university departments in national (435 departments), foreign (547 departments) or minority/regional (6 departments) languages largely justifies the place given to plurilingualism in higher education in Türkiye. Plurilingual and intercultural education is supported with the aim of developing the country. In this way, university departments certainly tend to promote

plurilingual and intercultural education through a wide range of teaching languages (priority given to foreign and especially western languages). However, we can conclude that there is also a limit of plurilingual education policies in the sense that the minority language departments are very ignored (only 6 departments) compared to other foreign languages (547 departments) or national languages (435 departments). These language and education policies are determined and applied according to monolingual ideologies. This is the point to develop in the context of plurilingual education policies in Türkiye, by increasing the number of minority language departments.

## Reference List

- Akkari A., & Coste D. (2015). Les langues d'enseignement entre politiques officielles et stratégies des acteurs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 41–52.
- Beacco, J.-C. (2005). Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme -manière d'être- en Europe. Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Unity.
- Beacco, J.-C. et al. (2005). Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues, Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. et al. (2010). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Unity.
- Beacco, J.-C. (2016). Ecole et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité des langues. Paris : Didier.
- Cavalli, M. et al. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Unity.
- Coste, D. et al. (2007). Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ? Langues de l'Education. Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Unity.
- Coste, D. et al. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit. Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Unity.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages, Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unity.
- Council of Europe (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'Elaboration des politiques linguistiques en Europe, integral version, Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Unity.
- Eren, E. (2018). Ulus devletlerde toplumsal, kültürel ve siyasi bir etmen olarak kimlik algısı: Türkiye bağlamında ulusal kimlik merkezli dil ve eğitim politikaları [trad. : Perception de l'identité en tant que facteur social, culturel et politique dans les Etats-nations : politiques linguistiques et éducatives basées sur l'identité nationale dans le contexte de la Turquie]. *Turkish Studies Economics, Finance and Politics*, 13(22), 225–237.
- Eren, E. (2020). Le français en tant que langue d'enseignement dans le cadre des politiques éducatives en Turquie ». *Synergies Europe*, 15, 115–126.

# Shifting Roles and Policies of Preparatory Schools in Tertiary Education in Turkey

Z. Mine Derince, Humboldt-Universität zu Berlin (Berlin)

## Abstract

This article seeks to explore Preparatory Schools of language teaching at tertiary education in Turkey in conversation with the arguments and theorization of such conceptual frameworks as neoliberalization of education, curriculum policy and identity. In doing so, the article aims to critically scrutinize a recent boom in the number of preparatory schools of English across Turkey and how they function as either agents of social justice or contributors to the reproduction of inequalities in and through education. The article embarks on findings of a study employing two research methods: demographic research and critical ethnography. The demographic research aims to identify commonalities, differences, and general characteristics of preparatory schools of English in Turkey concerning their curriculum approaches and mission perspectives. The ethnographic part of the study analyzes how sociopolitical forces beyond the classrooms impact perceptions and relationships among learners and teachers of English in the classroom environment. The findings suggest that the significant increase in the number of preparatory schools in Turkey may be linked to the changing roles of education due to policies of neoliberalism and privatization and thus the study calls for an approach to language education through the lens of critical pedagogies.

**Key terms:** Preparatory School; School of Foreign Languages; language planning and policy; English as a foreign language; neoliberalism; language curriculum; critical pedagogies

## Abstract

In diesem Artikel wird versucht, die Vorbereitungsschulen für den Sprachunterricht im tertiären Bildungsbereich in der Türkei mit Argumenten und Theorien in Bezug auf die Rahmenkonzepte Neoliberalisierung der Bildung, Lehrplanpolitik und Identität zu untersuchen. Dabei zielt der Artikel darauf ab, den jüngsten Boom von Vorbereitungsschulen für den Englischunterricht in der Türkei kritisch zu hinterfragen und zu untersuchen, inwiefern sie entweder als Akteure sozialer Gerechtigkeit fungieren oder zur Reproduktion von Ungleichheiten in und durch Bildung beitragen. Der Artikel stützt sich auf die Ergebnisse einer Studie, die zwei Forschungsmethoden einsetzt: demografische Forschung und kritische Ethnografie. Die demografische Untersuchung zielt darauf ab, Gemeinsamkeiten, Unterschiede und allgemeine Merkmale der vorbereitenden Schulen für Englisch in der Türkei in Bezug auf ihre Lehrplanansätze und Aufgabenperspektiven zu ermitteln. Der ethnografische Teil der Studie analysiert, wie sich gesellschaftspolitische Kräfte außerhalb der Klassenzimmer auf die Wahrnehmung unter, sowie die Beziehungen zwischen Englischlernenden und -lehrenden im Klassenzimmer auswirken. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der signifikante Anstieg der Zahl der Vorbereitungsschulen in der Türkei mit der sich verändernden Rolle des Bildungswesens aufgrund der Politik des Neoliberalismus und der Privatisierung zusammenhängt. Daher fordert die Studie einen Ansatz für die Sprachausbildung durch die Linse der kritischen Pädagogik.

**Schlüsselbegriffe:** Vorbereitungsschule; Fremdsprachenschule; Sprachplanung und -politik; Englisch als Fremdsprache; Neoliberalismus; Sprachlehrplan; kritische Pädagogik

## 1. Introduction

The structural organization of education in Turkey follows a tripartite system like in many countries around the world. Namely, schooling is categorized according to the three levels of primary, secondary and tertiary education. However, there is a largely overlooked transitional level called Hazırlık Okulu-Preparatory School (PS)<sup>1</sup> which functions as intensive language teaching programs aiming at teaching foreign<sup>2</sup> languages – primarily English – in one year to learners who are to start their undergraduate studies in one of these languages as medium of instruction. In 2005, out of a total of 53 public universities in Turkey, 23 of them offered undergraduate and graduate studies in a language other than Turkish – predominantly in English – and these universities placed newly enrolled learners to various classes of their PSs according to their proficiency levels (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005). These schools provided learners coming from diverse socioeconomic and cultural backgrounds with an opportunity to learn the foreign language in question even if they had not had such a chance beforehand. Learning a foreign language to an academic level was vital in bridging a considerable linguistic gap between the graduates of schools with a strong foreign language education and the graduates of public schools without an explicit focus on language teaching. In other words, PSs offering intensive language teaching at the tertiary level contributed to achieving social justice, even if this has never been explicitly expressed in mission statements of any of the PSs. In fact, it can be even claimed that the contribution of the PSs in reducing social inequality is largely an unintended consequence. Ironically enough however, the dominant content and teaching methods used at PSs turn teaching and learning into a procedure centered on the promotion of exams in which analytical thinking, inspiring themes and the possibility of a critical curriculum are excluded (McNeil, 2000). Consequently, the curriculum and instruction are transformed into what Lissovoy (2008) terms a “reductionistic obsession with test scores” (p. 86), as a result of which learners and teachers are urged to put a lot of effort into the preparation for these exams. However, no matter how mechanical the learning processes and practices are, PSs have powerful roles in many learners’ lives and these schools constitute a crucial phase in their education and beyond. PSs have had a major impact on learners, who would otherwise have been unable to get an advanced language education, both during their studies and after graduation providing them with better job prospects, self-realization, going beyond hidden curricula of national education policies and international opportunities. At that point, one can only wonder how PSs could be even more influential in transforming the lives of the learners for a stronger empowerment while learning an advanced level of language through a more critical pedagogical approach.

Until 2013, the number of higher education institutions in Turkey increased to 179, including a great number of private universities, and 150 of them had PSs (Derince, 2016). When the websites of the universities were checked, it was observed that almost all of the universities in Turkey established their PSs in order to teach one of the foreign languages to their newcomer learners before they start their studies in the relevant language. One of the main reasons behind the boom in the number of the PSs in Turkey was the establishment of private universities as they have been primarily presented as international educational institutions where learners as customers learn English and become world citizens. The same approach and discourse is then uncritically transferred to public universities in which PSs are established and English language teaching (ELT) assumes a central role. Yet, it is highly dubious if the newly established PSs under the official name of School of Foreign Languages (SFL)

---

<sup>1</sup> School of Foreign Languages is the official name since 1990s. Before that they were called Preparatory Schools and this name is still acknowledged today.

<sup>2</sup> The article employs the term ‘foreign’ language due to the official usage of the term in Turkey.

assume the same role and function compared to the older PSs. In fact, some initial observations suggest that the huge increase in the number PSs in Turkey might be related to the shifting functions of education under the neoliberalization policies and privatization in education effective around the world. Therefore, it is highly important to critically and extensively scrutinize PSs not only to explore how they affect such actors as learners and teachers but also how they shape and are shaped by larger economic and power relations in the society.

Departing from such a background, this article seeks to explore PS in Turkey in conversation with the arguments and theorization of three conceptual frameworks. Firstly, the neoliberalization of education and its functioning in language teaching will be called into the discussion (following Apple (2017) among others), as the increase of PSs in Turkey is closely related to neoliberalization policies and privatization of education in Turkey. Secondly, a discussion of curriculum policies in relation to language education and social justice will be outlined around the central framework of Richards (2001) which he terms as the five curriculum ideologies determining the nature of the language curriculum and the practices of language teaching. Finally, the term identity will be explored in relation to the question of how learners and teachers navigate through practices, relationships, processes and contexts pertaining to language learning and teaching. In doing so, the research will consider identity as socially constructed, mediated by various discourses, and a site of struggle (Norton, 2013). In terms of methodological approach, two complementary methods were utilized, mainly demographic research and critical ethnography (May, 1997).

## 2. Conceptual Framework

In order to analyze the PSs, this paper seeks to benefit the arguments of three interrelated conceptual frameworks. Firstly, the neoliberalization of education and its functioning in language teaching will be called into the discussion. Next, a discussion of curriculum policies in relation to language education and social justice developed by Richards (2001) will be outlined. Finally, Norton's discussion of identity will be explored.

Neoliberalism in education is largely framed as the application of the ideas and strategies of market relations to educational issues (Apple, 2017). Therefore, it is closely related to privatization and internationalization. Originating from North American and Western European contexts, the application of neoliberalization in education has travelled around the world in the form of establishment of private educational institutions ranging from primary schools to universities. In the Turkish context, the early years of 2000s witnessed a boom of privately funded schools, especially universities (Gök, 2004). The emergence of private universities as well as private primary and secondary schools in Turkey is relevant in the discussion of language policies and PSs in tertiary level as the international educational institutions targeted learners as customers learning English and becoming world citizens. The same approach and discourse is then uncritically transferred to public universities in which PSs are established and English language teaching has an essential role. Considering that studies linked privatization of education with social inequality (Rizvi & Lingard, 2009), one can expect that the increase in PSs under the influence of neoliberal policies in universities might bring about contrastive outcomes to the earlier PSs which were contributing to social equality through their high quality education in Turkey.

Foreign language education has gone through different phases in Turkey regarding the dynamics of socio-economic, political and cultural conditions of the country. During 1980s English became the most widespread foreign language and gained precedence over other foreign languages like French and German in the curricula as the new commodity of the globalized world (Akcan & Bayyurt 2016; Bayyurt,

2006, 2013; Doğançay-Aktuna, 1998; Kirkgöz, 2009). The Foreign Language Education and Teaching Act issued in 1983 and the Higher Education Act of 1984 regulated foreign language teaching at the level of secondary and high school education, making the foreign language courses compulsory (Demircan, 1988). These policies introduced in the neoliberal climate of the late 1980s lacked overt frameworks. From 2005 on, the intensive English education schools were gradually turned into 4-year schools with fewer hours given to foreign language learning. Foreign language courses were introduced to the curriculum grades 2 and 3 in primary school within the reform scope of the 4+4+4 educational system; that is, 4 years of first level primary education, 4 years of second level primary education, and 4 years of secondary education. (Kirkgöz, 2016).

English language instruction is not uniform in all types of educational institutions in Turkey. English is promoted widely in private schools that aim for only the families with “economic capital” (Bourdieu, 1986) at all stages. These rich ‘customers’ can also have an access to a cultural capital that is the necessary educational credentials, and appreciation of specific cultural forms ; and also a social capital that refers to connections to networks of power while the learners in public schools may suffer from a lack of these capitals throughout the stages of the compulsory education system in the state schools. Yet, PSs serve as a language catalyst for these learners who cannot economically afford schools other than the public ones which in a sense makes them ‘powerless’, and as Bourdieu (1986) states, capital is power and it extends from the economic to the cultural and social. In other words, PSs provide a just platform for learners to ‘equalize’ their English proficiency while gaining some sort of capital and playing a role in identity investment. At least this has been the case for more than 50 years now. Yet it can be discussed whether PSs go further and employ language curricula that can also encompass an understanding of social justice and criticality. The answer to this question remains somewhere between negative and unknown (Derince, 2016). The proposed curriculum content at PSs turns teaching and learning into a procedure focusing on the promotion of exams which is mainly the consequence of the issues in the English education system and history in Turkey that affect almost all the curriculum policies, features of teachers and teaching materials, teaching approaches and quality and quantity of language instruction.

Hence, in order to understand the policies, missions and rationales behind language programs better from a critical stance, the curriculum policies need to be explained in relation to critical language education and social justice. Thus, Richards (2001) “five curriculum ideologies” that shape both the nature of the language curriculum and the practices of language teaching can be the guiding account in this respect. The first ideology is termed as ‘academic rationalism’ which is based on the real value of the subject matter and its role in developing the learner’s intellect, humanistic values, and rationality. The content is made up of different subjects that form the base of the curriculum. Secondly, the researcher discusses ‘social and economic efficiency’ which highlights the practical needs of learners and society and the role of an educational program in creating economically productive learners. The social–efficiency approach is criticized for being reductionist and it takes for granted that learners’ needs can be identified with a predetermined set of skills and objectives. Thirdly, ‘learner-centeredness’ looks into the importance of the individual needs of learners, the role of individual experience, and the need to develop awareness, self-reflection, critical thinking, learner strategies, and other qualities and skills that are believed to be important for learners to develop. The fourth curriculum ideology ‘social reconstructionism’ highlights the roles schools and learners can and should play in addressing social injustice and inequality. The last educational philosophy ‘cultural pluralism’ argues that schools should prepare learners to participate in several different cultures and not only the culture of the dominant social and economic group. Cultural pluralism seeks to redress racism, to

raise the self-esteem of minority groups, and to help learners appreciate the viewpoints of other cultures and religions.

Discussions about who English for Academic Purposes (EAP) learners are or how they are defined in higher education and how they define themselves have not been in question until lately. However, with the emergence of EAP as a field of its own, researchers looking into various issues and themes in this field turned their attention to language learners and teachers to understand how they navigate through practices, relationships, processes and contexts under the term of identity. This research also considers identity as socially constructed, mediated by various discourses, and as Norton (2013), puts it as a “site of struggle” (p. 164) where people perform different identities according to their positionalities. This applies to language learning contexts like PSs in which learners and teachers negotiate power relations. Norton’s construct of investment can help to highlight the socially and historically constructed relationships in the preparatory institutions, their curricula, textbooks, and assessment instruments that take for granted learners’ identities and show how language learners in fact construct their own learner identities and push their way to a commitment to language learning. As such, Darwin and Norton (2015) propose the need for a more comprehensive and critical examination of the relationship between identity, investment, and language learning.

Drawing on such theory, to be a “good language learner” is a much more complicated process than what positivistic research has almost always suggested (Darvin & Norton 2017, p. 4). From a critical approach, the interactions and negotiations among learners, teachers, materials and the other variables involved in English language learning and teaching provide insight into how all these aspects influence and inform the learners’ and teachers’ identity construction as well as the teaching-learning outcomes.

### 3. Research Methodology

The main aim of this paper is to explore how the roles of PSs in tertiary education have shifted across time and space and how these schools that contributed to social equality started reproducing inequalities in Turkey. In order to achieve this aim, data was collected using two complementary research methods, mainly demographic research and critical ethnography (May, 1997).

In the first part, a questionnaire was developed to collect data regarding the mission statements of the PSs and their structural organization according to the analytic framework of Richards’ (2001) curriculum ideologies detailed in the conceptual framework. The questionnaire consisted of 11 mission statements with the question of whether or not they appear in the school policy and whether they are implemented or not in PSs. It was responded by administrators of 26 PSs of various universities; thus, the results give some insight into the framework of English language education in PSs from an administrative perspective. At this stage, the commonalities, differences and general attributes of the PSs in Turkey were discussed in line with Richards’ (2001) curriculum ideologies and TEPAV’s (2015) types of PSs curricula, which categorizes types of PS English language curricula in Turkey as English for Specific Academic Purposes (ESAP), English for General Academic Purposes (EGAP), English for Occupational Purposes (EOP), and English for General Purposes (EGP) and a mixture of EGP-EGAP.

The second part is the analysis of themes emerging from the data gathered during an ethnographic study conducted in one of the PSs. At this stage, the aim was to analyze how perceptions and relationships in classrooms are impacted by the sociopolitical forces outside classrooms. This ethnographic phase consists of the pre- and post-interviews, and the personal notes of 18 learners attending a PS English class and the 2 class instructors. The participants of the study are from different regions of



Turkey with significant variation in terms of their socioeconomic and cultural characteristics. The class was included in the research for the whole teaching-learning period of 8 months. The findings on learners' opinions on foreign language system in Turkey, their language experiences, and their perceptions on English teachers, learners, textbooks are disclosed by the interviews.

## 4. Findings and Interpretation

### 4.1 The Results of the Survey: Mission Statements and Curriculum Ideologies

Richards (2001) 'academic rationalism' is discussed in most of the mission statements with different EAP contents. For example, the mission statement in the questionnaire "Enabling the students to follow their departmental course" is both stated and implemented by a majority of schools yet neither stated nor implemented by one forth of these schools. "Providing the students with basic branch terminology specific to their departmental courses" is not stated nor implemented by half of the schools which indicates that schools are not in high demand of English for Specific Purposes. "Enabling the students to access and effectively use all kinds of resources related to academic studies" is stated in almost half of these school policies.

Yet how much of an EAP is really emphasized in these curricula is questionable from the learners' viewpoint in this research. Çiftçi (2005), also argues that no matter what the PS curriculum stresses, the learners focus "exclusively on passing the final exam rather than on realizing the academic and cultural benefits gained by acquiring oral, reading, and listening competence in the School of Foreign Languages" (p. 9).

Secondly, Richards' (2001) 'social and economic efficiency' could be found in the mission statements easily. "The use of English in professional lives" is an expected goal for more than two-thirds of these schools. There are other findings that are also inclined to positive answers are based on Common European Framework of Reference for Languages proficiency, communication skills in jobs and travels that align with EOP and EGP.

Thirdly, the mission on 'learner-centeredness' is one of the highlights of the results. Most PS administrators argue for "educating students in a such a manner that they become constructive, creative, knowledgeable and intellectual individuals". It can be interpreted from the data that learner skills, strategies, differences play a significant role in the curriculum missions.

The fourth curriculum perspective 'social reconstructionism' focuses on the roles schools and learners can and should play in addressing social injustice and inequality. "Raising critical awareness on social and political issues of Turkey as well as international arena" is only stated in one school which can be argued that critical pedagogies do not have a visible place in the PS curriculum.

The educational philosophy 'cultural pluralism' is pronounced in only two PSs with the statement "providing students with new ideas and different perspectives for ethical and cultural values of all groups and countries." This puts a question mark on the inclusive aspect of language learning in PSs.

To sum up these findings, the PSs that have a connection to English medium instruction in BA levels mostly explain their mission statements as to follow departmental courses in English, to be able to access and use all English resources related to the academic studies and to be able to use English in professional lives by communicating in written and oral contexts. Some of these schools prefer to focus on an academically rigorous program for their learners as a mission. Some others concentrate on equipping learners with the language skills necessary to express themselves in their professional fields. When analyzed further, most PSs missions are in favor of learner-centered approach yet lack the

educational philosophies that are based on critical pedagogies and inclusion. In other words, PS policies fall mainly into the category of English for Academic Purposes. Thus, from the results it can be inferred that there is minimal space for criticality in PS curriculum.

#### 4.2 The Results of the Ethnography: Perceptions of the Learners and Teachers

Both learner and teacher participants of this research have provided many exemplars and cases where they reveal their thoughts on foreign language education in Turkey. Their thoughts explain what kind of a language background learners come from and how they feel about it. Learners mostly question the reasons why they could not learn English given that they had lessons for approximately ten years before their journey of higher education. The teachers also contemplate on the education system with comprehensive description of their feelings of frustration and confusion. They also question why and how they have to deal with and teach a foreign language to discouraged, passive and unhappy learners at the university level.

The learners have expressed their opinions about the foreign language education system in Turkey when they started the English language PS. Most of the responses coincide in a way that the system has not offered them much and they feel insufficient and insecure in their language proficiency although they have had foreign language courses starting at the primary school level. These consistent responses emerging from their background questionnaires (SBQ) are numerous; two are as follows:

I cannot say good things about my former education because in normal circumstances a person who has had nine years of English classes should be speaking English fluently... But because there is something wrong with the system, the students cannot learn English (Deniz<sup>3</sup>, SBQ).

I have been trying to learn English for nine years. But I am still studying Preparatory. Since I got into the medical department, I do not think the problem is me. In my opinion, the system itself and the curricula are there just for the sake of being there (Gezgin, SBQ).

Most of the learners ponder upon the years they have spent 'trying to learn English' and were eventually unsuccessful. The learners criticize the language policies of the education system and the English curricula as learning English has become a constant struggle for them in time.

If there were a regular and consistent system in our country, foreign language could be taught in an excellent way. However, due to the always-changing systems and curricula, the objectives cannot be met (Metin Ali, SBQ).

The students have the role to watch and listen... In fact, what they only do is to turn pages over... The high school curriculum is all about grammar (Öznur, SBQ).

The two teacher participants of this research who have always taught in PSs and have more than twenty years of experience elaborate on the foreign language education system of Turkey.

One of the teachers analyses the system with words like "imposed regulations" pointing at the top-down approaches of the country, and "run by politicians" which shows the lack of academic support in policies and strategies. Moreover, she claims that the former education of learners has negatively affected their foreign language learning habits. She also explains that curriculum is just on paper and there is a discrepancy between what is written and what is practiced.

---

<sup>3</sup> Participants are assigned pseudonyms, and affiliations to institutions and course books are removed to provide anonymity.

“Language teaching becomes a challenge for the state-school teachers too, and they will only teach what they are able to; probably, something the students can memorize at home and so pass their tests” is a testimony of how she portrays the high school teachers and the reasons of why and how they are stuck in the system. She evaluates that the setback starts from the top of the system and she ridicules the whole scenario with her ironic wording: “Of course, once successful students of the English product of the Ministry of Education are bewildered when they come to prep school” which indicates that their English language proficiency is insufficient and they are challenged by PSs.

The other participant teacher argues that the education system has already disheartened the learners before they become university students. According to her, students have suffered from foreign language policies so much that it becomes a rather challenging job for the PS teachers to encourage these students to learn English. She comments:

Students in fact come discouraged from the start. The whole education system has discouraged them about everything. There is something deeply rooted behind the scene. The education system impedes them; that is the system is making them one sided, test-oriented, and they become passive learners. It becomes a hardship to try to break the resistance. In fact, I really don't know much about what I should be doing to change things. Yet a student who has passed through a mechanism like this, approaches language learning in a similar way, expects things in a passive way, does not speak, does not participate much. Students have sat at their desks for 12 years and there is something peculiar there; they have become prejudiced towards language learning...they are not curious they are not motivated to read and learn... (Hatice, TPreI).

According to one teacher, the learners are depicted as “a product of machinery” and have passed through the same mechanism which makes them passive, and mute. Also, the wrong habits have been formed and the preparatory teachers feel the need to convince learners otherwise and tell them their learnt habits do not contribute to language teaching.

The learners, on the other hand, describe their feelings during the interaction with the teachers and the course books within the PS learning settings. One learner states his struggle with the teacher when he feels his voice is not heard:

I believe I cannot express myself clearly. When I feel the teacher is not listening to our real experiences and just listening for the sake of listening, I get discouraged. I mean she says himmm and then moves on to another topic, I don't feel like sharing my ideas on anything anymore (Kenan, SPrel).

Most learners agree that the course books topics are disengaging and wish for “topics that would interest us, topics that relate to our lives” (Öznur, SPrel). They are not willing to participate in discussions because they cannot connect and personalize:

I couldn't talk much the other day because I didn't have much to say. I felt it was not a necessary topic to talk on. If we choose interesting topics to talk on, everybody can get involved and it will be more useful (Arya, SPrel).

I don't like the topics in general. To be successful is to have a car, to have kids. I mean these might mean success to someone but not to me (Sevda, SPrel).

These results, through the voice of the participants, reveal some thoughts and discussions on the regulations of PS setting on individual basis. Yet, the next section will scrutinize the multiple meanings of these findings and provide alternative pedagogical means to the present situation of PS context.

## 5. Analysis and Discussion

Taking both the mission statements of the PSs and the results of the interviews portrayed above, it is possible to interpret the findings at three interrelated levels, namely according to macro, meso and micro scales. The macro level enables us to situate the role and positioning of the preparatory schools within the dynamics of the neoliberal English language policies of Turkey; the meso level depicts how the curriculum policies that reproduce the similar and recurring content of the language education can in fact have the potential to reconstruct a more critical and inclusive language education supporting academic studies; lastly, the micro level analysis displays how the learners and teachers as the agents of this system can shape and reshape their learning and teaching habits, skills and methods and how they can influence and can be influenced by the overall education system.

### 5.1 Positioning of PSs in Neoliberal Language Policies

The vast amount and the popularity of PSs in Turkey can be read in many ways. It is an inclination towards the neoliberalization policies and privatization in education, in the way commercial textbooks are promoted, job-related missions are emphasized, and English is seen as an asset that every learner's needs to acquire to level up the economic capital. According to the results of the mission statements, when PS learners invest in English they also acknowledge the idea of benefitting from symbolic resources that will upsurge the value of their cultural capital and social power.

Also adding to the discussion on neoliberal politics, international course books that are selected for PS curriculum are in the hands of marketing strategies of big companies that come with promotion benefits and deals for the PSs directors and coordinators for propelling sales on thousands of customers; that is, learners in PSs. Developers of ELT course books avoid controversial topics and the participants of this research confirm that the course books focus on topics such as family, sports, travel, and hobbies with a usual reinforcement of a certain image of English speaking communities; dominantly idealized image of British and American culture. The interview results indicate that the topics are not reaching out to the cultural worlds of the learners since they are far detached from learners' lives and ignore the locality of language learning. More troubling, the language course book takes place as a powerful instrument in PS curriculum. It has a tendency to contribute to the construction of specific social categorizations, such as the family institution, gender, ethnicity, race and class. All these neoliberal instrumentalization and marketing strategies contribute to the reproduction of inequalities in PSs.

### 5.2 PS Curriculum as a Language Reference Point: How Efficient?

It can be said that there is an incongruity between the language policies of the country and in-class practices particularly starting from 1990s when radical changes were made in the foreign language policies. In 1997 communicative language teaching approach was introduced and a student-centered approach was initiated in Turkey. However, numerous studies (Bayyurt, 2013; Haznedar, 2010; Kırkgöz, 2009; Rızaoğlu et al., 2017) including this research prove that these policies could not be realized in actual classrooms practices and the traditional pedagogy with grammar-based instructions and repetitions went on. In 2006 the curriculum underwent some more changes with multiple intelligence, art and craft activities, content and language integrated learning in order to fit into the criteria of European policies concerning languages and language teaching. Nevertheless, changes were top-down, the findings of this research also support the claim that the policies could not be met and the curriculum expectations and objectives could not be fulfilled by language teachers. Thus, most learners

are discontent with the language policies of the system and are challenged by the idea of learning a foreign language.

PSs, following the same path, also have curricular issues which are related to unsettled language ideologies and that PSs differ in curricula strategies with a variety of EAP content. Due to the overdependence on course books, the activities and tasks are restricted, the amount of personalization to the learners' contexts is limited, task adaptations to students' academic studies are cut down, classroom interaction is lessened, and the personal initiative of teachers and learners is restricted (TEPAV, 2015; Atay, 2012; Derince, 2016).

The findings of this research also argue that PS curriculum in Turkey often tends to follow a back-to-basic approach to language education. This implies that certain skills and techniques like essay types have to be taught by teachers and mastered by learners. Language skills are often dictated by a curriculum that is handed down to teachers. Teachers may not have been involved in the writing of it, they may not approve of it, but many of them just accept it. Questioning the status quo may mean that you as a teacher are overlooked when it comes to promotion or, worse, you as a teacher may be sidelined by the coordinator and/or the director. Forcing in more top-down curricula, the increasing administration intervention in these schools, the development and legitimization of course books and prescribed teaching methods and tests have led to the gradual de-skilling of the teacher's role and put greater institutional control over classroom practice.

While developing goals for educational programs in PSs, the teacher participants of this research also point out that administrators with the curriculum planners need to draw on their understanding both of the present and long-term needs of learners and of society as well as the planners' beliefs and ideologies about schools, learners, and teachers. After all, these beliefs and values present the philosophical key stones for educational programs and the justification for their objectives.

### **5.3 Learners and Teachers: The Agents of Critical Transformation**

The schooling experiences of learners play a significant role in determining the person they become and the unequal power relations can influence social constructions of identity. Problematizing the dichotomies associated with traditional conceptions of learner identity such as good/bad or motivated/unmotivated, critical ethnographers develop more complex portraits of learners' identities, through extensive interviews, classroom observations and course book analyses. Thus, in the case of PSs, while the school policies indicate the importance of learner-centeredness, yet it can be inferred from learner participant results that the conditions of power in different learning contexts such as administration rules, rigid curricula, successive tests, course book dependency can position the PS learners in various unequal ways, leading to varying learning outcomes. If the learners do not feel empowered due to a lack of an inclusive education, no matter how learner-centered the missions claim they are, there will always be an issue of disparity between the curriculum and the learner identity. So if identity is a fluid site of struggle (Norton, 2013), how learners are able to invest English in this case, is dependent on the vigorous negotiation of power relations in the arena of PSs.

The teaching methods, the teaching materials, the tests and quizzes within the curricula can enforce contingent learner identities and can suggest a limited possibility to acknowledge the sociopolitical consciousness that learners bring to class with them. One way to empower the learner identities could be to introduce critical tasks in the foreign language classroom. Only then can learners relate the curriculum to their own experience and can analyze broader social and political issues that are relevant to their lives and to the wider contexts. Likewise, teachers can develop multiple and fluid identities of

who they are as educators; by resisting the essentialized identities and by examining their positionalities and language ideologies.

Thus, suggesting a site for critical pedagogies means a great deal in the context of PSs. It suggests an alternative means to empower both the teachers and the learners and forms the basis for understanding knowledge, how it is transmitted, what the role of knowledge is in classroom negotiations and identity constructions and transformations, and how it can be utilized via introducing material with critical exercise in language classrooms.

## 6. Conclusion

This article put an effort to explore PSs in Turkey in conversation with the arguments and theorization of three conceptual frameworks. The main question explored in the research evolved around seeking answers to how the ideologies of PSs in tertiary education interact with main language policies of Turkey and if they can – if at all – contribute to social equality.

Based on this research, it is suggested that the rise in the number of PSs with mission statements and curriculum ideologies influenced by neoliberal policies focused on promotions and competition has led to the weakening of the social equality and justice that previous PSs possessed before the turn of the millennium.

It is also highly discussed in this research that teaching and learning can turn into a wearisome, repetitive procedure and reproduce inequalities in many levels when course books and exams are promoted, language skills are seen as rote-learning and the possibility of a social justice-oriented curriculum are ignored. In other words, when not carefully considered and planned, there is no critical identity construction on behalf of learners and teachers in the Freirean sense in any PS English curriculum but only specific context-dependent learner identities.

Thus, as a final word, critical pedagogies need to have a greater place in ELT education, but especially in tertiary level, in institutions like PSs because critical pedagogies relate to higher education with a purpose of being socially responsive and engaged. From this perspective, it is also stressed that learners' and teachers' individual identities are forefront, and the status quo is questioned. This questioning has the potential to alter classroom aims and activities in ways unintended and unexpected by policy planners or curriculum designers or course book producers. The top-down approaches to language classroom in the preparatory education context may not be easily changed because they are omnipresent in the system of curriculum, exams and syllabus; however, the teachers and the learners can always create new meanings with their local and personalized experiences through critical pedagogies.

## Reference List

- Akcan, S., & Bayyurt, Y. (Eds.). (2016). *Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler. (Views and Opinions on Foreign Language Education in Turkey)*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Apple, M. W. (2017). What is Present and Absent in Critical Analyses of Neoliberalism in Education. *Peabody Journal of Education*, 92(1), 148–153.

- Atay, D. (2012). Changing Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs about Teaching and Learning English. In Y. Bayyurt & Y. Bektaş-Çetinkaya (Eds.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey: Policies and Practices* (pp. 59–73). Frankfurt: Peter Lang.
- Bayyurt, Y. (2006). Non-native English Language Teachers' Perspective on Culture in English as a Foreign Language Classrooms. *Teacher Development*, 10(2), 233–247
- Bayyurt, Y. (2013). Current Perspectives on Sociolinguistics and English Language Education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 3(1), 69–78.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In Richardson, J. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.
- Çiftçi, A. (2005). Students' and Lecturers' Views on the Motivational Factors of Preparatory Class Students at University (unpublished Master's thesis). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Turkey.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015) Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36–56.
- Darvin, R., & Norton, B. (2017). Identity, Language Learning, and Critical Pedagogies in Digital Times. *Encyclopedia of Language and Education*, 6, 43–54.
- Demircan, Ö. (1988). Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil. (Foreign Languages in Turkey From Past to Present). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Derince, Z. M. (2011). Language Learning through Critical Pedagogy in a "Brave New World". *International Review of Education*, 57(3), 377–395.
- Derince, Z. M. (2016). An Odyssey of Discovery: Critical Literacy in an English Preparatory Class, (Unpublished PhD dissertation). Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The Spread of English in Turkey and Its Current Sociolinguistics Profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 23–39.
- Doğançay-Aktuna, S. & Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253–265.
- Genç, Z. S. (2012). Professional Development and Turkish EFL Teachers: Building Context-sensitive Pedagogical Knowledge. In Y. Bayyurt & Y. Bektaş- Çetinkaya (Eds.), *Research Perspective on Teaching and Learning English in Turkey* (pp. 75–89). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gök, F. (2004). Eğitimin özelleştirilmesi. (Privatization of education). In N. Balkan & s. Savran (Eds.) *Neoliberalizmin Tahribatı. Türkiye'de Ekonomi, Toplum ve Cinsiyet*, (The Destruction of Neoliberalism. Economy, Society and Gender in Turkey) (pp. 94–110). Metis.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 747–755). Antalya, Turkey.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–684.
- Kırkgöz, Y. (2016). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim Politikaları ve Müfredat Programı (Foreign Language Education Policies and Curriculum in Turkey). In S. Akcan, & Y. Bayyurt (Eds.), *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler* (Opinions and Thoughts on Foreign Language Education in Turkey) (pp. 45–59). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

- Lissovoy, N. D. (2008). *Power, Crisis, and Education for Liberation: Rethinking Critical Pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan.
- May, S. A. (1997). Critical Ethnography. *Encyclopedia of Language and Education*, 8, 197–206.
- McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Ttandardized testing*. New York: Routledge.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*. Harlow: Pearson.
- Rızaođlu F., Derince Z. M., & Erdem B. (2017). Unidirectional Teacher Exchange Programs: Solution or Problem for Personnel Policy in Turkey? In Y. Bayyurt & N. Sifakis (Eds.), *English Language Education Policies and Practices in the Mediterranean Countries and Beyond* (p. 199). Frankfurt: Peter Lang
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum in Language Development in Language Teaching*. London: Cambridge University Press.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- TEPAV. (2014). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. (A National Needs Analysis of English Language Teaching in Public Schools in Turkey)*. Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti.
- TEPAV. (2015). *The State of English in Higher Education in Turkey*. Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti.



# Teaching Russian to Various University Student Groups in Finland

Ekatarina Protassova, University of Helsinki (Helsinki)

## Abstract

Heritage language learners (HLLs) make up a significant part of those who study Russian as a foreign language at universities abroad, although for them, it is rather a home language (L1), learned initially in direct communication with their family and community. Teaching Russian to HLLs at the University of Helsinki may present both advantages and challenges compared to teaching Russian to students whose L1 is Finnish or Swedish (FLLs). Bilingual research reveals some conducive vs. detractive influences during the language acquisition processes, as well as some further interesting outcomes in learners. The objective of the study reported in this article is to understand what the linguistic background, competencies, and deficits of HLLs are studying Russian in comparison with FLLs and how they can be addressed. After introducing the HLLs who took part in this study (N = 102), their linguistic background, competencies, and deficits, the article examines the typical parallels and differences in linguistic knowledge and acquisitional paths between HLLs and FLLs (N = 143). The study relies on written essays gathered during an introductory Russian writing course. An equivalent number of texts (N = 14 for each student) were obtained from both groups, aiming to scrutinize similarities and variations in writing proficiency, focusing on factors like complexity, readability, and text accuracy. The results show more commonalities than differences, and some explanations are suggested for these findings. In both cases, addressing the specific needs and challenges of the individual students, such as providing ample practice opportunities, offering language support, and incorporating cultural elements, can contribute to a more effective and rewarding learning experience.

**Key terms:** heritage language learners; Finnish-Russian bilingualism; Russian as a home language; writing skills; peculiarities of biliteracy

## Abstract

Bei einem Großteil derjenigen, die Russisch als Fremdsprache an Universitäten im Ausland erlernen, handelt es sich um sogenannte Herkunftssprecher\*innen (HLLs), obwohl es sich für sie eher um eine Muttersprache handelt, die sie zunächst in direkter Kommunikation mit ihrer Familie und ihrer Gemeinschaft erlernen (Maier 2016). Russischunterricht für HLLs an der Universität Helsinki kann im Vergleich zum Russischunterricht für Studierende, deren L1 Finnisch oder Schwedisch ist (FLLs), sowohl Vorteile als auch Herausforderungen mit sich bringen. Die Bilingualitätsforschung belegt zuträgliche wie auch abträgliche Einflüsse während des Spracherwerbs sowie darüber hinausgehende interessante Effekte bei Lernenden. Das Ziel der Studie, über die hier berichtet wird, ist es, das sprachliche Hintergrundwissen, die Kompetenzen und Defizite von HLLs im Vergleich zu FLLs zu verstehen, die Russisch studieren, und herauszufinden, wie Lehrerinnen mit diesen umgehen können. Nach einer Vorstellung der HLLs (N = 102), ihres sprachlichen Hintergrunds, ihrer Kompetenzen und Defizite untersucht der Artikel die typischen Parallelen und Unterschiede in den sprachlichen Fertigkeiten und Erwerbswegen zwischen HLLs und FLLs (N = 143). Die Studie stützt sich auf schriftliche Aufsätze, die während eines einführenden russischen Schreibkurses gesammelt wurden. Eine äquivalente Anzahl von 14 Texten pro Studierende\*r aus beiden Gruppen wurde untersucht, um Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Schreibkompetenz zu ermitteln und Faktoren wie Komplexität, Lesbarkeit und Textgenauigkeit in den Blick zu nehmen. Die Ergebnisse zeigen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede, und es werden einige Erklärungen für diese Ergebnisse vorgeschlagen. Abschließend

wird diskutiert, inwiefern die Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen der einzelnen Studierenden, wie z. B. die Bereitstellung ausreichender Übungsmöglichkeiten, Sprachunterstützung und die Einbeziehung kultureller Elemente, zu einer effektiveren und ertragreicheren Lernerfahrung beitragen kann.

**Schlüsselbegriffe:** Lernende der Herkunftssprache; finnisch-russische Zweisprachigkeit; Russisch als Erstsprache; Schreibfähigkeiten; Besonderheiten der Bilingualität

## 1. Introduction

In Finnish primary and secondary education, every student must learn a minimum of two languages: either Finnish or Swedish as the second official language (Finland has two official languages), and one foreign language. Only 20 % of students opt for extra language studies. Moreover, 90 % of students select English as their initial and sole foreign language. The preference for English stems from its international communication status, leading many students to view learning other languages as unnecessary. Finnish students typically attain proficient English skills; nevertheless, the interest in elective languages has been steadily declining over the past two decades. Certainly, there remains a considerable number of students who acquire knowledge in approximately five languages during their school years and subsequently pursue further studies as a personal interest. Thus, speakers with diverse language backgrounds contribute significantly to the linguistic diversity and richness of Finland. Approximately 6.8 % of the Finnish population communicates in a language other than Finnish or Swedish as their native tongue. This proportion has shown a notable increase, particularly within the last decade. In the context of education, students in Finnish basic education are provided with the opportunity to engage in lessons that pertain to their L1 (Harjanne et al., 2015). In the year 2017, a wide range of 60 distinct L1s were taught to over 18,000 pupils in the basic education system. Among these, the three most commonly studied languages were Russian, Somali, and Arabic (OPH 2019).

The Russian-speaking population in Finland, totaling 93,000 individuals or 1.68 % of inhabitants (Statistics Finland, 2023), encompasses various groups. These include descendants of those who settled in Finland from the mid-18th century, Ingrian Finns who have repatriated since 1990, and immigrants moving to Finland for various professional and educational reasons (Koskimies, Gusatinsky, 2022). As of February 15, 2023, more than 50,000 individuals who fled the conflict in Ukraine had submitted applications for temporary protection in Finland. An estimated 30,000–40,000 individuals seeking temporary protection are expected to arrive in Finland during 2023 (Ministry of the Interior, 2023); many of them are speakers with near-native competence in Russian. Certain newcomers from Russia are also refugees who have sought refuge to avoid involvement in the Ukrainian conflict.

On the Finnish territory, Russian was taught as a foreign language and as a native language already in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. Despite failed attempts to introduce the Russian language on a larger scale, vast experience has been accumulated by Russian teachers in creating textbooks on Russian as a foreign language. Currently, there are several alternative tracks for teaching Russian as a foreign language, starting from the first/second, fifth/sixth, or tenth year of school. Children can attend a bilingual daycare center, a Russian-speaking circle, a preschool group, and later go to a bilingual class or school (Finland has several such opportunities). From the age of six to nineteen, all Finnish schoolchildren have the right to two lessons per week in their L1, known also as the (own) mother tongue. This support boosts performance in heritage languages. A final exam can be taken in both short and long language courses. It includes comprehension (listening) and written tasks in grammar, vocabulary, and writing.

Heritage Language Learners (HLLs) and Foreign Language Learners (FLLs) of Russian exhibit contrasting patterns in the multiple language acquisition, which are rooted in their distinct linguistic backgrounds and learning trajectories. HLLs' proficiency emerges from exposure within familial and community contexts, encompassing language proficiency, cultural nuances, and idiomatic expressions unique to their heritage. This competency in different languages becomes integral to their identity and reflects intergenerational linguistic transmission. In contrast, FLLs cultivate plurilingualism through formal instruction or immersive experiences. Their competency encompasses languages beyond their native tongue, acquired through pedagogical engagement and deliberate efforts in diverse contexts. This typically includes mastering multiple languages for academic, professional, or personal motives.

This study focuses on the situation of young bilingual Finnish-Russian speakers who are studying Russian as their primary subject at the Department of Languages, University of Helsinki. In the upcoming sections, I will study the specificity of the learners' Russian employing qualitative research methods, including morphological, syntactic, semantic, and pragmatic analysis, as well as quantitative approaches such as corpus linguistics, type-token ratio (TTR) analysis, readability assessment, and Sketch Engine tools. Initially, I will analyze written texts of Russian language learners, both FLLs and HLLs, and draw conclusions concerning the distinct needs of these two groups. Subsequently, I will outline the differences in the programs designed to cater to learners' requirements.

## **2. Russian Language for Heritage Speakers vs. Russian as a Foreign Language at the University of Helsinki**

The University of Helsinki accepts students on two tracks: Russian as a foreign language and Russian as a native language. Accordingly, applicants take two different written entrance exams, which include tasks to show knowledge of Russian and Finnish, Russian grammar, the ability to write an essay on a literary work, and the ability to analyze linguistic phenomena and texts. About a third of all applicants are accepted. The entrance exams are checked anonymously according to certain criteria. In recent years, there has been an option to enter university without an entrance exam based on a certificate and a grade in Russian for the final exam at school. Students who have spoken Russian in their families and have studied it as their L1 often wish to enter the study track designed for those who have Russian as their native language. During their university education, students with Russian as their L1 take in-depth courses in linguistics and literature in Russian, whereas most courses are offered for both Finnish-speaking and Russian-speaking students in Finnish, Russian, or English.

There are also students with Russian as a L1 who enter the Russian as a foreign language track believing that their Finnish language is stronger than Russian. They usually did not take a Russian as a L1 course at school or dropped out of it in elementary school. Based on their introspective assessments and the discernments of instructors, these learners demonstrate a proficiency in spoken Russian that surpasses their competence in written expression. Additionally, their lexical repertoire is observed to deviate from the standard exhibited by first-year students in Russia. It is difficult for them to understand all the content of lectures in Russian, and they sometimes make elementary mistakes. They are in a strange position: they speak almost without an accent yet often write Russian worse than Finnish students. However, among them there are also those who are almost flawless in both languages (this refers to formal and pragmatic aspects of language competence), as well as those who are just starting to compose texts in Russian. Together with the rest of the traditional FLLs, these HLLs get acquainted with vocabulary, grammar, literature, history, and culture.

Frequently, FLLs have undergone more extensive Russian language instruction compared to HLLs who possess rudimentary familiarity primarily through familial exposure. It is noteworthy that students

with higher levels of proficiency often choose the Russian track as native speakers. This self-perceived classification – whether students regard their Russian proficiency as approaching native level or if Finnish holds predominance in their linguistic repertoire – has emerged as a reasonably accurate predictor of their academic performance. Scores have shown to be less accurate predictors.

Notably, educators have made attempts to transition students from the HLL category to the Russian native-speaker track. These endeavors were prompted by those students' who demonstrated strong linguistic capabilities and commendable performance in entrance examinations. However, such initiatives proved ineffectual, as these students encountered difficulties with general tasks and experienced stress. Consequently, instructors can position students across a spectrum of Russian language knowledge and skill. This continuum may facilitate instructors in comprehending the diverse tiers of language acquisition and subsequently adapting their instructional strategies accordingly.

All applicants fill out a questionnaire in which they indicate what contacts they have had with the Russian language, and where and how they learned it. Based on the questionnaire, it is possible to determine in advance which of the students grew up in a family where they spoke Russian, and perhaps lived for some time in Russia, or attended a school with Russian as the language of instruction. Such, for example, are the families of Finnish missionaries who spent many years in a Russian-speaking country, or former theatre / ballet students.

After that, for all entrants pursuing the Russian as a foreign language curriculum, a comprehensive oral assessment is administered. This evaluation encompasses gauging the extent of students' comprehension of unscripted Russian discourse, the efficacy of their responses, their capacity to comprehend and formulate intricate sentences, their ability to narrate personal experiences across past, present, and future temporal domains, as well as their grasp of cultural nuances, including the discernment of humor. As evidenced from the conducted interviews, the students exhibit a notable prevalence of diverse languages within their milieu. Their interests span across domains encompassing linguistics, history, pedagogy, and translation. These individuals perceive themselves as plurilingual entities, and they hold aspirations for the university to provide them with an expansive intellectual framework, thereby broadening their horizons. Moreover, they anticipate the university's role in facilitating exposure to various languages and surmise that lectures delivered in Russian will contribute to the augmentation of their linguistic competence and oral proficiency. Analogous motivations resurface within their initial assignments, essays, and discourse, which pivot around introspective contemplations on their adeptness across multiple languages.

All FLLs and HLLs receive the same tasks in grammar, the theory of linguistics, and literary criticism. HLLs display comparable characteristics in their L1, as demonstrated by scholarly research conducted in both Germany and the United States (cf. Brüggemann, 2018a; Smyslova, 2013). Owing to the education received, by the end of the master's studies, language proficiency converges among those who had different starting levels when entering the university. This is partly due to the fact that many talented students simply did not have the opportunity to study the Russian language to a sufficient extent, and now having access to these materials, they are progressing rapidly. For example, they must write their master's thesis in Russian and then, HLLs and FLLs receive very comparable grades for it. Nonetheless, in terms of oral speech and vocabulary, the gap between students with native Finnish and home Russian languages remains until the end of training.

My research questions are: What are the typical parallels and differences in linguistic knowledge and acquisitional paths between HLLs and FLLs? How do writing proficiency, including factors like complexity, readability, and text accuracy, compare between HLLs and FLLs in introductory Russian writing courses? What are the commonalities and variations in writing proficiency between HLLs and

FLLs, and what explanations can be suggested for these findings? How can addressing the specific needs and challenges of individual students, including providing practice opportunities, offering language support, and incorporating cultural elements, contribute to a more effective and rewarding learning experience for both HLLs and FLLs studying Russian on the university level?

### **3. Scientific Evidence on HLLs' Language Acquisition Characteristics**

The core shared attributes within the cohort of HLLs are delineated as follows: A significant proportion of HLLs inherently possess bilingual proficiency, utilizing the heritage language within their domestic sphere and the dominant language in public contexts (Brehmer & Mehlhorn, 2018; Polinsky, 2018). This bicultural linguistic environment exerts an influential impact upon their linguistic maturation and usage tendencies. For instance, they exhibit a propensity for code-switching, adeptly transitioning between the heritage language and the prevalent language during discourse (Aalberse et al., 2019; Bauckus & Kresin, 2018). The cultural underpinnings of these learners establish a profound nexus to the language, facilitated through familial, communal, or ancestral connections (Montrul & Polinsky, 2021). Their initial exposure to the heritage language transpires during formative years, manifesting through familial interactions, community engagements, or participation in cultural traditions (Carreira & Kagan, 2018; Montrul, 2015). The spectrum of this exposure manifests in diverse frequencies and depths.

HLLs evince a command of passive language competences, encompassing comprehension and understanding, a consequence of their immersive encounters. Yet, they often grapple with syntactic structures, lexical nuances, and the transition from informal idiomatic expressions to more formal linguistic constructs (Brüggemann, 2018b; Kagan et al., 2017). Evidently, their active proficiencies, notably oral and written competencies, frequently lag due to the constrained purview of formal tutelage. The diversification of linguistic forms, including regional dialects or generational variations, encountered within their milieu, imparts a discernible impact on their language attainment trajectory (Regan et al., 2016).

The acquisition of the heritage language substantiates an augmentation of cultural identity and a sense of belonging (Colomer & Catalani, 2020). As such, HLLs embark on linguistic pursuits in an endeavor to establish a tangible connection with their ancestral heritage and cultural lineage (Niznik & Yelenevskaya, 2019). The drive behind the quest for language proficiency is complex, encompassing a variety of factors such as the desire to enhance communication within the family across generations, as well as academic, cultural, or personal motivations.

Some research (Kagan et al., 2021; Wiese et al., 2022) place HLLs among native speakers, although in many cases HLLs learn their L1s at school along with those for whom they are foreign. The teaching methodology for such students is different, as researchers have repeatedly stated, since it must simultaneously fill gaps in knowledge, which are very numerous at all language levels, and deal with the influence of the surrounding languages (Dubinin, 2019; Brehmer & Treffers-Daller, 2020). For this, special techniques, manuals and programs are being developed (Andrews, 2008; Brüggemann, 2021; Ivanova-Sullivan, 2014; Mehlhorn & Bremer, 2018).

HLLs present distinct educational requisites, typically exhibiting a proficient pronunciation coupled with a less robust grasp of grammar and a somewhat limited lexicon. While identifying language errors is generally uncomplicated, the rectification process takes notably much more effort. It is, therefore, vital to understand how the characteristics of language acquisition are mirrored in the challenges faced by these students. Unlike the organic progression of language acquisition, the formal learning of a

language unfolds within a structured educational framework, entailing explicit instruction of linguistic principles and concepts. FLLs can encounter difficulties when it comes to comprehending and applying these rules, particularly when divergences arise between the structures of their stronger language and the target language. The abstract nature of grammatical principles and the need to commit vocabulary to memory can pose hurdles, particularly for HLLs who have already achieved functional communicative abilities. Over time, through systematic error collection and analysis across parallel groups, researchers might gradually unveil the reasons behind students' difficulties in assimilating certain language phenomena. This pursuit is reminiscent of previous endeavors documented in sources like Nikunlassi et al. (2021), Protassova (2014) and Weinhold (2006).

#### 4. Quantitative Study of the Written Texts Created in the Course of the Russian Language Subject

The materials for this study were initial-year students' essays written by students in their homes, focusing on subjects linked to their surroundings and personal interests. The ethical guidelines prohibit us from specifying their identities in greater detail. The essays constituted a text corpus comprising approximately 528,300 words, evenly partitioned between HLLs accounting for 254,700 words, and FLLs totaling 273,600 words. This corpus offers a substantial basis for contrasting the writing competencies of the learners. A quarter of this corpus has been integrated into the National Corpus of the Russian Language, specifically in the subcorpus dedicated to learners (Rakhilina et al., 2016), which has been annotated by Ekaterina Vlasova and Maria Hokkanen. Vlasova's contributions (2018, 2019, 2020) demonstrate that a rigid demarcation is unfeasible; rather, errors manifest tendencies toward heightened occurrence of specific deviations from the linguistic "norm." These deviations frequently concern the selection of prepositions, verb forms, and cases. Similarly, a study conducted on the same material by (Protassova, 2021) reveals that certain errors encountered among bilinguals and students with Finnish/Swedish as their L1 are of a general nature. For instance, discrepancies surface in relation to verb-derivative nouns, intricate negative case usage, and the differentiation between reflexive and non-reflexive verbs, the verbs *учить / учиться / преподавать* [study, learn, teach], as well as the use of some prefixes which is different within the two groups of students. FLLs rarely confuse the infinitive and the personal form of the verb; HLLs do not confuse the concepts of *обучение* [study], and *образование* [education]. Both groups make mistakes, despite a rather long time spent on working out the corresponding constructions, although HLLs tend to make fewer errors.

A substantial corpus of texts enables the mitigation of divergences among individual students, elucidating shared attributes. Frequency is often a key factor in determining the importance or prominence of words within a specific corpus or dataset. With the help of Sketch Engine ([sketchengine.eu](http://sketchengine.eu)), the lexicon was calculated for both parts of the corpus. For texts created by FLLs, there were 34,034 unique words including non-words (TTR = 12,5 %) and 22,825 sentences with the most frequent words being *в, и, я, что, не, на, но, у, это, очень, мы* [in, and, I, what, not, on, but, by, with, this, he, me, very, how, when]. For texts created by HLLs, there were 35,711 unique words (TTR = 14,0 %) and 18,418 sentences with the most frequent words being *и, в, я, не, на, что, с, это, но, как, у, очень, мы, мне, а* [and, in, I, not, on, what, with, this, but, how, by, very, we, me, and/or]. Frequently occurring words, sometimes referred to as 'stop words,' are often disregarded in certain natural language processing tasks due to their lack of distinctive meaning. However, they can still provide valuable insights about the dataset, including contextual information and potential patterns. As we can see, the results were quite similar, with some expected superiority with HLL texts in terms of lexical diversity.

Among the most common nouns in both corpora, there are *человек, год, город, время, жизнь, язык* [human, year, town, time, life, language]. Among the verbs, the FLLs used often *быть, мочь, хотеть, жить, думать, любить, работать, говорить, знать, ходить, делать, нравиться, читать, смотреть, сказать* [be, can, want, live, think, like, work, speak, know, walk, do, please, read, look, tell] and the HLLs *быть, мочь, жить, хотеть, говорить, стать, знать, думать, нравиться, считать, являться, любить, делать, ходить, читать* [be, can, live, want, speak, become, know, think, please, count, appear, like, do, walk, read]. We see the analogue results for the most frequent adjectives, adverbs, and particles. There may be discernible differences between certain words (like the frequencies of most common lemmas), but regardless of those differences, those words still appear among the most frequent words. Despite any interpretational nuances, these words are commonly used and occur frequently in the given dataset. The list of most frequent words can vary depending on the context. In some cases, certain words may be more prominent due to the specific nature of the subject matter. This study does not discern this point.

Measuring the complexity of the text using a textometer (textometr.ru) showed that all the texts on average correspond to levels A2–B2, and HLL texts can sometimes be simpler than FLL texts and sometimes not. In both groups, the texts become somewhat more complex toward the end of the course (they can also be different in complexity depending on the topic). Note that students write both bachelor's and master's theses in Russian, and by this time, having generally mastered the academic style of speech, they produce better texts. As practice shows, not all errors that were present at the beginning of training disappear completely at the master's level, but the frequency of errors becomes significantly less.

## 5. Some Qualitative Peculiarities of Writing

A common approach in HLLs' research entails comparing the language acquisition processes of these individuals with those of native speakers. Numerous such studies have been undertaken, yielding published outcomes. In the context of this article, it was deemed crucial to contrast the language acquisition experiences of HLLs and FLLs, given their frequent co-learning environments, albeit with distinct requisites. To exemplify these disparities, certain instances are presented in 5.1–3. They were selected from the same text corpora to highlight specific characteristics that are typical of the respective groups. The earlier studies have already addressed numerous such distinctive features (I am unable to provide all the references here due to word limitations).

### 5.1 Typical Common Features

In both groups, students confuse the designation of place and direction: *где, куда, откуда*. The use of the genitive case is an analogue of the Finnish partitive. Statement of the genitive case or the name is placed before the generic word, for example, *Финляндии театр, Рессу гимназия* [Finland Theater, Ressu Gymnasium] (should be *финляндский театр, гимназия «Рессу»*). Fuzzy representation of place names, for example, *Геоorgia* instead of *Грузия*. Mixing the letters *й/и; е/э; ы/у*, a hyphen or a dash, an extra or missing *ь*. Spelling of *не(-)/ни(-)*. Difficulties are frequently encountered with the use of numerals in various contexts, with the placing of prepositions with pronouns *друг друга* [each other] and with gerunds. The words *несколько / несколькоие, много / многие* [several, many] and their government are confused. The gender is sometimes incorrectly indicated, especially with regard to the attribution of the feminine gender to masculine words in *-а* and confusion about words ending in *-ь* (whether they are masculine or feminine). It is difficult to consider the signs of (in)animacy, to

adequately use full and short adjectives, and to use the form of the verbal aspect correctly (e.g., *я давно не купила себе одежду, я там всегда куплю мою одежду* [I haven't bought clothes for myself for a long time, I will always buy my clothes there]), should be *не покупала / покупаю*).

In the lexical sphere, the word *matka* means [way, trip] in Finnish, hence the HLL sentence like *Это было мой первый путь в Россию* (the neuter gender of the verb form in this case is part of the finished formula) instead of *Это была моя первая поездка в Россию* [This was my first trip to Russia]. Instead of *принимать участие* [taking part], students write *быть частью* [to be a part], for example, *я была частью всех весенний представлений* [I was a part of all the spring performances; backward influence of the ending *-ий* is false]. Verb control is transferred, for example, *на моей квартире есть мебель* [there is furniture in my apartment], *люди в картине* [people in the picture]. As in Finnish, students write *классики* [classics] about classic literature, or *Гарри Поттеры* about Rowling's *Harry Potter* series of books, yet these are errors in Russian. Influenced by English, certain words (nationalities, languages, days of the week, names of holidays, etc.) are sometimes spelled with a capital letter, whereas in Finnish these words are written with lower-case letters. Finally, there is the use of an analytical construction with a preposition in *с*: *резать с ножницами, украсить с растением* [cut with scissors, decorate with a plant].

Students often do not set themselves the task of using synonyms, even with the help of the right mouse button, i.e., choosing not the first and not the most obvious word from the synonymic series, and then checking how appropriate the phrase is. So, the verb *делать* [do/make] is often used: *делать пирог* [to make a cake] instead of *печь* [bake]; *делать подвиг* [to do a feat] instead of *совершать* [accomplish]; *делать экзамены* [to do exams] instead of *сдавать* [pass], etc.

## 5.2 Typical Features of the FLL Texts

There are no endings (words are used in dictionary form), in some cases there is confusion with the use of the singular and the plural (when one should be used and not the other). Independent reconstruction of idioms is observed, for example, *с первого начала* instead of *с самого начала* [from the first/very beginning]. Sometimes there is a strange use of the word *обязательно* [necessarily, definitely]: *он обязательно не стеснительный*, [he is not necessarily shy], *они обязательно общительнее чем финны* [they are necessarily more sociable than the Finns], *конфликта здесь обязательно нет* [there is definitely no conflict here], *я обязательно хочу прийти* [I definitely want to come]. Perhaps, an appropriate, but not entirely accurate version *конечно* [of course] is discarded, and an unsuccessful translation remains. The nominative and instrumental cases are often confused in the construction *быть кем-то/каким-то* [to be someone]. Some students misunderstand certain constructions, such as *делать покупки ближе дома* rather than *ближе к дому* [to shop closer to home]; *у нас всегда хорошее время вместе* and not *мы всегда хорошо проводим время вместе* [we always have a good time together]. Often students are not sure which variant is correct: *такое счастливое, так счастливо, \*так счастливое, \*такое счастливо* [so happy]. There are also problems with the use of reflexive verbs. Many of these peculiarities are common for the HLLs with different L2s.

## 5.3 Typical Features of the HLL Texts

There are cases where writers rely on hearing rather than knowledge of the rule, such as in endings (*быть уверенном, закончев* [be confident, finish], etc.). It is easy to confuse the cases of neuter nouns and adjectives with other cases. If students use a spell checker, then the program does not prompt



them with the correct options if they write homographs: *нас **обо**ев интересуе*т история [we are interested in the history of **wallpapers**] (instead of *обоих* [both]), *на **пр**тяжений* всех школьных лет [on the **attractions** of all school years] (instead of *на протяжении* всех школьных лет [throughout all the school years]); *самый **высокий** **приж**ёг* [the highest **burned**] (instead of *прыжок* [jump]); ***боли*** [pains] instead of *более* [more]; *с **за**де* [from on the back] instead of *сзади* [behind]. They might write *миндальнообразный* instead of *миндалевидный* [almond-shaped], creating a new word when one already exists in Russian.

Thus, many of the deviations from conventional writing among students who already know the language well have common characteristics (cf. Korneev & Protassova, 2018; Nikunlassi & Protassova, 2014). Most likely, with a more detailed analysis, it is possible to establish trends concerning errors that are more or less common in the studied groups of trainees.

## 6. Features of the Program for HLLs

In terms of practical skills, HLLs are offered a tailored program for mastering the Russian language. Many of them consider Russian to be almost their native language, yet they find that Finnish is in several ways simpler and more comprehensible. It is aimed at expanding vocabulary, enriching ideas about language constructions, learning to speak with a variety of expressions in different styles, and doing exercises to compare the phonetics, word formation, and semantics of the Finnish and Russian languages. Students make presentations, discuss current topics, play language games, comment in Russian on current events in Finland, Russia, and the rest of the world, and read and summarize popular science articles in various fields of knowledge. All this is aimed at supplementing everyday usage with higher registers of speech and filling in the lacunae. In addition, students do exercises on complex cases of grammar and vocabulary on the Internet (for special courses developed on the ViLLE platform, see Moin et al., 2013; Loginova, 2021), and write essays on various topics.

At the initial stage, the training of HLLs includes listening comprehension and phonetics courses, where they are told in detail things that they might not have picked up from the Russian school curriculum. As an example, they get acquainted with the relationship between letters and sounds, and the rules for spelling vowels and consonants, do some etymology, etc. They are also offered a course on oral speech for 56 hours during the first university year and a course of written speech for 28 hours during the first semester. Students make presentations more often, they analyze more complex texts, write longer essays on topics of their choice, become more familiar with phraseology, work more often with derivation, paraphrasing, transformation of sentences than the FLLs, and search for information in different sources. In particular, contemporary music performers are discussed, as well as the lyrics of their songs, the design of video clips, and analogues in European music are found.

One of the main features is the study of vocabulary and phraseology associated with the school curriculum in chemistry, history, physics, biology, geography, religious studies, music, economics, and social sciences. As a rule, these terms are not familiar to children who grew up outside the language environment, and who did not attend a school with Russian as the language of instruction. Even if they read fiction and watched cartoons, they nevertheless rarely encountered such texts. In the process of work, each student becomes acquainted with reference books for Russian schoolchildren in the relevant discipline, compiles a dictionary of 100 units, which is actively discussed in terms of compliance with school programs and the possibility of accurate translation from language to language. Presenters ask questions according to the dictionary and conduct a lesson, discussing in the group several topical questions of the own choice.

Understanding the nuances, cultural references, and subtleties of language requires a deep understanding of the world and the ability to interpret non-literal meanings. HLLs may struggle with accurately comprehending and responding to such contextual elements. Special attention is paid to synonyms, antonyms, homonyms, paronyms, winged words, abbreviations, interpretations of signs and symbols, addition of sentences, choosing the correct option from several, naming an object by its image, and including words and idioms in context. It is very important to be able to talk about Finland in Russian, to know the realities' translations, to distinguish between cognates and false friends of the translator. The evident responsive remarks are not obvious for the HLLs due to a lack of sufficient experience of communication in the everyday communicative environment.

HLLs review Russian feature films and documentaries, and watch, listen to and discuss blogs, talk shows, and interviews on current topics. From time to time, the current news agenda of Finland in Russian and global news is discussed. Particular attention is paid to discussion of issues regarding personal and group identities: the life history of Russian speakers in Finland, their contribution to public welfare, the history of relations between Russia and Finland, and opportunities for economic, political, sports and cultural contacts. Language is closely intertwined with culture and social norms. Students learning a new language may encounter difficulties in understanding and using culturally specific expressions, idioms, and pragmatic conventions. This aspect of language acquisition often requires explicit instruction and exposure to authentic cultural contexts.

As per the feedback garnered at the culmination of the inaugural year in the university curriculum, students are already perceiving discernible progress in their proficiency of the Russian language. HLLs assert that their prior encounters with Russian during their schooling primarily encompassed written and oral exercises. However, the university setting is perceived as an avenue for their linguistic competence to ascend to a higher echelon. A prevailing aspiration among them is the attainment of fluency in spoken communication and the cultivation of creative writing abilities. Individuals who have not used the Russian language for a period of time may experience a decline in their proficiency, but this can be remedied through opportunities provided by the university environment. Enhanced self-assuredness takes root across phonetics, grammar, lexicon, orthography, and communicative dexterity.

Remarkably, students report a shift in their linguistic interactions. Previously, when engaging with bilingual counterparts akin to themselves, linguistic interference from other languages was commonplace. However, an observably concerted effort now ensures the singular use of the target language, a transition perceived as both easy and desirable. This can be attributed to the enrichment of their vocabulary and the activation of a more expansive lexicon, enabling the circumvention of language amalgamation. Furthermore, the prevailing disposition toward active language utilization cultivated within the university environment precludes linguistic reticence. The imperative for expressive engagement in the studied language is incontrovertibly endorsed.

## **7. Discussion and Conclusion**

The study aimed to address several research questions regarding the linguistic proficiency and learning trajectories of HLLs compared to FLLs. It also investigated the differences in writing proficiency, including factors like complexity, readability, and text accuracy, between the two groups in introductory Russian writing courses.

The findings highlighted some distinctive characteristics. HLLs drew on their inherited linguistic and cultural heritage, while FLLs relied on deliberate learning processes. These sources of knowledge

influenced the dynamics of language acquisition, reflecting the interplay between heritage, education, and individual engagement. This understanding allowed teachers to tailor instruction and monitor students' progress effectively. While both HLLs and FLLs engaged in language learning, their motivations and pathways diverged. HLLs' plurilingualism stemmed from cultural heritage and intertwined with their identity, whereas FLLs' plurilingualism was the result of a purposeful pursuit of language skills. These differences emphasized the complex interplay of heritage, identity, and formal language acquisition.

The study also revealed limited discrepancies in error rates, with variations in literacy skills mainly related to idiomatic usage. The innovative use of language was favored over relying on clichés, despite the latter indicating alignment with prevailing linguistic trends. Clear communication intentions and task completion were sometimes lacking, prompting the recommendation for students to adopt existing discourse formulas proficiently or critically reevaluate and innovate them. Challenges were observed in transforming language proficiency among students who already had a commendable level of spoken competence. Strategies like reading aloud with audiobooks, transcribing texts, and dictations were suggested to enhance their skills. Exercises focusing on vocabulary expansion were also deemed beneficial.

Diverse expression and adapting texts to various genres proved to be a challenging endeavor for both groups of students. Supplementary online courses, tailored for bilinguals, included exercises involving spelling, punctuation, and paronyms. A dedicated course on stylistics was in development, with significance for those aspiring to become Russian language instructors. Both groups were encouraged to embrace errors as integral to the learning journey, using them as opportunities for refinement. Pedagogical strategies were recommended to provide extensive written scaffolding for HLLs and authentic communicative interactions for FLLs, compensating for their linguistic acquisition gaps.

Empowering language learners to take ownership of their learning process was emphasized, allowing them to utilize diverse resources such as language courses, literary works, podcasts, and language exchange initiatives. This self-directed approach underscored the multifaceted nature of language acquisition and the learner's pivotal role in shaping their linguistic trajectory, facilitating a dynamic interplay between individual aspiration, plurilingualism, and effective language policy implementation.

## Reference List

- Aalberse, S., Backus, A., & Muysken, P. (2019). *Heritage Languages: A Language Contact Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Andrews, D. R. (Ed.) (2008). *Russian. Heritage Language Journal*, 6(1). Special issue.
- Bauckus, S., & Kresin, S. (Eds.) (2018). *Connecting Across. Languages and Cultures: A Heritage Language Festschrift in Honor of Olga Kagan*. Bloomington: Slavica.
- Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (Eds.) (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Brehmer, B., & Treffers-Daller, J. (Eds.) (2020). *Lost in Transmission: The Role of Attrition and Input in Heritage Language Development*. Amsterdam: Benjamins.
- Brüggemann, N. (2018a). *Arbeit mit SchreibanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht*. In: A. Bergmann, O. Caspers & W. Stadler (Eds.), *Didaktik der slawischen Sprachen – Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin (12.–14.9.2016)*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 177–192.

- Brüggemann, N. (2018b) Osobennosti russkogo jazyka kak unasledovannogo v Germanii. *Przełqd Rusycystyczny*, 2, 159–173.
- Brüggemann, N. (2021) Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner. *Slavic Language Education*, 1, 20–46.
- Carreira, M. M., & Kagan, O. (2018). Heritage Language Education: A Proposal for the Next Fifty Years. *Foreign Language Annals*, 51, 152–168. Retrieved November 23, 2023, from <https://doi.org/10.1111/flan.12331>.
- Colomer, L., & Catalani, A. (2020). Heritage Discourses in Europe: Responding to Migration, Mobility, and Cultural Identities in the Twenty-First Century. York: Arc Humanities Press.
- Dubinina, I. (Ed.) (2019). In Memory of Olga Kagan. *Heritage Language Journal*, 16(2). Special issue.
- Harjanne, P., Reunamo, J., & Seppo, T. (2015). Finnish Foreign Language Teachers' Views on Teaching and Study Reality in their Classes: The KIELO Project's Rationale and Results. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(5), 913–923. Retrieved November 23, 2023, from <https://doi.org/10.17507/jltr.0605.02>.
- Ivanova-Sullivan, T. (2014). Theoretical and Experimental Aspects of Syntax-Discourse Interface in Heritage Grammars. Leiden: Brill.
- Kagan, O., Carreira, M. M., & Chik, C. H. (Eds.) (2017). The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Programme Building. London: Routledge.
- Kagan, O., Minkov, M., Protassova, E., & Schwartz, M. (2021). What Kind of Speakers are These? Placing Heritage Speakers of Russian on a Continuum. In: N. Slavkov, S. M. Melo-Pfeifer & N. Kerschhofer-Puhalo (Eds.), *The Changing Face of the "Native Speaker": Perspectives from Multilingualism and Globalization* (153–176). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Korneev, A., & Protassova, E. (2018). Measuring Bilingual Literacy: Challenges of Writing in Two Languages. In: M. Kopotev, O. Lyashevskaya & A. Mustajoki (Eds.), *Quantitative Approaches to the Russian Language* (177–196). London: Routledge.
- Koskimies, L., & Gusatinsky, E. (2022). Suomen venäjänkieliset. Helsinki: Cultura-säätiö.
- Loginova, A. (2021). Linguoculturological Approach to Teaching Russian to Bilingual Students in the Online Educational System. *Herald of Vyatka State University. Philosophy, Pedagogy, Psychology*, 3, 90–104.
- Maier, M. (2016). Russisch unterrichten in heterogenen Gruppen. In: A. Bergmann (Eds.), *Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht* (181–199). Frankfurt a.M.: Lang.
- Mehlhorn, G., & Brehmer, B. (Hrsg.) (2018). *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ministry of the Interior, Finland (2023). Activities of the Ministry of the Interior's Branch of Government in the Ukraine Crisis. Retrieved November 23, 2023, from <https://intermin.fi/en/ukraine>.
- Moin, V., Protassova, E., Lukkari, V., & Schwartz, M. (2013). The Role of Family Background in Early Bilingual Education: The Finnish-Russian Experience. In: M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (53–82). Dordrecht: Springer.
- Montrul, S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Montrul, S., & Polinsky, M. (Eds.) (2021). *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikunlassi, A., Loginova, A., Ufimtsev, G., & Protassova, E. (2021). Designing Online Educational Russian Language Courses in Finland. *Russian Language Studies*, 19(1), 66–84. Retrieved November 23, 2023, from <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-66-84>.
- Nikunlassi, A., & Protassova, E. (Eds.) (2014). *Oshibki i mnogojazychie*. Helsinki: University of Helsinki.
- Niznik, M., & Yelenevskaya, M. (2019). Heritage-language Teaching: A Quest for Biculturalism? A Case of Russian-speaking Adolescents in Israel. In: A. Nikunlassi & E. Protassova (Eds.), *Russian Language in the Multilingual World* (380–391). Helsinki: University of Helsinki.
- OPH (2019). Finnish National Agency for Education. What Languages Do Pupils Study in Basic Education? Statistics on language learning and teaching in Finland. *Facts Express*, 1C. Retrieved November 23, 2023, from [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/factsexpress1c\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/factsexpress1c_2019.pdf).
- Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Protassova, E. (Ed.) (2014). *Mnogojazychie i oshibki*. Berlin: Retorika.
- Protassova, E. (2021). Russian as a Foreign and as a Native Language Abroad: One Example of Similarities and Differences in Learning. In: O. A. Dronova (Ed.), *Language, Culture and Professional Communication in the Modern Society* (55–59). Tambov: Derzhavinskij.
- Rakhilina, E., Vyrenkova, A., Mustakimova, E., Ladygina, A., & Smirnov, I. (2016). Building a Learner Corpus for Russian. In: E. Volodina, G. Grigonyté, I. Pilán, K. N. Björkenstam & L. Borin (Eds.), *Proceedings of the joint workshop on NLP for Computer Assisted Language Learning and NLP for Language Acquisition* (66–75). Umeå: LiU Electronic.
- Regan, V., Diskin, C., & Martyn, J. (Eds.) (2016). *Language, Identity and Migration. Voices from Transnational Speakers and Communities*. Oxford: Lang.
- Smyslova, A. (2013). Low-proficiency Heritage Speakers of Russian: Their Interlanguage System as a Basis for Fast Language (Re)building. In: V. Makarova (Ed.), *Russian Language Studies in North America: New Perspectives from Theoretical and Applied Linguistics* (161–192). London: Anthem Press.
- Statistics Finland (2023). Foreign-language Speakers. Retrieved November 23, 2023, from [https://stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset\\_en.html](https://stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset_en.html).
- Vlasova, E. (2018). Ot variativnosti k oshibkam: osobennosti soglasovanija po chislu v sochinenijah finskih studentov-bilingvov. In: A. Nikunlassi & E. Protassova (Eds.), *Mnogojazychie i sem'ja* (184–192). Berlin: Retorika.
- Vlasova, E. (2019). Prepositional Phrases with *dlja* in Non-standard Varieties of Russian in Finland: Evidence from the Russian Learner Corpus. In: A. Nikunlassi & E. Protassova (Eds.), *Russian in the Multilingual World* (46–57). Helsinki: University of Helsinki.
- Vlasova, E. (2020). Izmenenija v predlozhenno-padezhnom upravlenii pri finsko-russkom dvujazychii: korpusnyj analiz. *Acta Linguistica Petropolitana*, XVI(2), 366–396.
- Weinhold, S. (Hrsg.) (2006). *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wiese, H., Alexiadou, A., Allen, S., Bunk, O., Gagarina, N., Iefremenko, K., Martynova, M., Pashkova, T., Rizou, V., Schroeder, C., Shadrova, A., Szucsich, L., Tracy, R., Tsehay, W., Zerbian, S., & Zuban, Y. (2022). Heritage Speakers as Part of the Native Language Continuum. *Frontiers in Psychology*, 12. Retrieved November 23, 2023, from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717973>.

# Managing Language Policy Formulation at a German University of Applied Sciences

Andrew McDouall & Ozan Varli, Hochschule Furtwangen (Furtwangen)

## Abstract

Existing literature (Erling & Hingeldorf, 2006; Earls, 2014) indicates that there is a lack of formal policies at the macro- or meso-level governing the use of English in German higher education. This has led to a situation in which higher education institutions (HEIs) are required to formulate and implement their own policies and guidelines regarding English-medium instruction (EMI). As a growing number of HEIs adopt EMI (Wächter & Maiworm, 2014; Macaro et al., 2018) without access to policy guidelines, there is an urgent need to scrutinize the policy formulation and implementation processes at the institutional level. Such investigation is crucial to understand the complexities that come with tailoring EMI to unique institutional contexts, objectives, and stakeholder needs. We believe that this will enable more effective and equitable implementations, while also providing insights that could inform future policy recommendations. In this article, we analyze the motivations for drafting a language policy at a medium-sized German university of applied sciences<sup>1</sup> (UAS) and investigate the attitudes and opinions towards EMI of three stakeholder groups: faculty members, administrative staff, and the student body. We were especially interested in exploring the rationales for implementing Bilingual Degree Programs (BDPs), as a variant of EMI, and how each stakeholder group influenced the formulation and implementation of the policy. To get an initial overview, we read institutional policy documents outlining the proposed language policy. We then complemented the documentary analysis by conducting a survey investigating the attitudes and opinions of the stakeholder groups using a questionnaire format (n=207). Finally, to gain deeper insights and triangulate data from the questionnaire, we conducted semi-structured interviews (n=18). Analysis of the data indicates that the primary motivation for implementing BDPs is to attract greater numbers of international as well as domestic applicants to make up for an ongoing decline in student numbers. We also discovered that stakeholder groups hold different beliefs about BDPs, impacting their level of support for their implementation. We argue this is due to some groups within the institution being more influential in policy formulation, leading to feelings of disempowerment in individuals tasked with implementing BDPs, but not being consulted in the policy formulation process. Finally, it also seems that the institutional policy is driven by experience in implementation, resulting in policy enhancement over time. We assume this approach is a direct outcome of the lack of policy guidelines and consider the issues that arise from such an approach and share implications of the current practice.

**Key terms:** English-Medium Instruction (EMI); language policy formulation; internationalization in Higher Education

## Abstract

Die vorhandene Literatur (Erling & Hingeldorf, 2006; Earls, 2014) zeigt, dass es weder auf der Makro- noch auf der Mesoebene formale Richtlinien gibt, die den Gebrauch des Englischen in der deutschen Hochschullandschaft regeln. Dies hat dazu geführt, dass Hochschulen eigene Richtlinien und Leitlinien für die Verwendung des Englischen an Hochschulen formulieren und umsetzen müssen. Da eine wachsende Zahl von Hochschulen English-Medium Instruction (EMI) ohne Zugang zu Richtlinien

---

<sup>1</sup> Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW)

implementiert (Wächter & Maiworm, 2014; Macaro et al., 2018), besteht ein dringender Bedarf, die Prozesse der Richtlinienbildung und -implementierung auf institutioneller Ebene genauer zu untersuchen. Eine solche Untersuchung ist entscheidend, um die Komplexität zu verstehen, die mit der Anpassung von EMIs an einzigartige institutionelle Kontexte, Ziele und Stakeholderbedürfnisse verbunden ist. Wir glauben, dass dies zu effektiveren und gerechteren Implementierungen führen wird und gleichzeitig Erkenntnisse liefern kann, die zukünftige politische Entscheidungen beeinflussen können. In diesem Artikel analysieren wir die Beweggründe für die Entwicklung einer Sprachenpolitik an einer deutschen Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) und untersuchen die Einstellungen und Meinungen von drei Stakeholdergruppen zu EMI: Lehrende, Verwaltungspersonal und Studierende. Wir waren besonders daran interessiert, die Gründe für die Einführung *Bilingual Degree Programs* (BDP) als eine Variante von EMI zu erforschen und herauszufinden, wie jede Stakeholder-Gruppe die Formulierung und Umsetzung der Strategie beeinflusst hat. Um uns einen ersten Überblick zu verschaffen, haben wir die institutionellen Strategiepapiere gelesen, in denen die vorgeschlagene Sprachenpolitik umrissen wird. Diese Dokumentenanalyse haben wir durch eine Umfrage ergänzt, die die Einstellungen und Meinungen der Stakeholder-Gruppen in Form eines Fragebogens (n=207) untersucht hat. Schließlich wurden Interviews durchgeführt (n=18), um die Erkenntnisse zu vertiefen und die Daten aus der Umfrage zu triangulieren. Die Analyse der Daten zeigt, dass die Hauptmotivation für die Einführung von BDPs darin besteht, mehr internationale und nationale Bewerber anzuziehen, um den anhaltenden Rückgang der Studentenzahlen auszugleichen. Wir haben auch festgestellt, dass die Stakeholdergruppen unterschiedliche Überzeugungen bezüglich der BDPs haben, was sich auf ihre Unterstützung für deren Umsetzung auswirkt. Wir argumentieren, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass einige Gruppen innerhalb der Institution einen größeren Einfluss auf die Politikformulierung haben, was zu einem Gefühl der Machtlosigkeit bei denjenigen führt, die für die Umsetzung der BDPs verantwortlich sind, aber nicht in den Prozess der Formulierung der Strategie eingebunden waren. Schließlich scheint die institutionelle Strategie auch von den Erfahrungen bei der Umsetzung vorangetrieben zu werden. Dies führt zu einer kontinuierlichen Verbesserung der Strategie im Laufe der Zeit. Wir gehen davon aus, dass dieser Ansatz ein direktes Ergebnis des Mangels an Richtlinien ist, und untersuchen die Probleme, die sich aus einem solchen Ansatz ergeben, sowie die Implikationen der aktuellen Praxis.

**Schlüsselbegriffe:** English-Medium Instruction (EMI); Formulierung einer Sprachpolitik; Internationalisierung im Hochschulwesen

## 1. Introduction

As the internationalization of higher education continues, English-medium instruction (EMI) – defined by Dearden (2015, p. 2) as “The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” – has become a crucial element within higher education institutions (HEIs) worldwide (Dearden, 2015; Macaro et al., 2018). This trend is particularly significant in Europe, where HEIs have experienced a rapid expansion of EMI, as evidenced by a staggering 239 % increase in English-taught programs from 2,389 to 8,089 between 2007 and 2014 (Wächter & Maiworm, 2014). This surge in EMI can be attributed to a number of factors: programs taught partially or completely in English meet the educational aspirations of international students seeking high-quality education in non-English-speaking countries; they equip domestic students with essential skills to succeed in a globalized workforce; and they enable institutions to raise their international profile, thereby strengthening their competitive edge in the global higher education arena.



German higher education mirrors this international trend. Recent numbers on English-taught programs indicate a rise from 2,115 in 2021 (MyGermanUniversity, 2021; as cited in Hunter & Lanvers, 2021) to 2,599 in 2023 (MyGermanUniversity, 2023), demonstrating continued growth in EMI. However, while absolute numbers seem significant, the proportion of these programs presents a more balanced view. Data from the German Rectors' Conference<sup>2</sup> in 2021 indicates that merely 14 % of Master's and 2.7 % of Bachelor's programs are conducted exclusively in English (DAAD, 2021; as cited in Hunter & Lanvers, 2021). This highlights the considerable potential for broadening the scope of EMI in the German higher education landscape. Faced with a demographic shift towards an ageing population, German HEIs are focusing on attracting international students and researchers to make up for the shortfall in domestic students, while, at the same time, government authorities are beginning to view international students as potential contributors to the national labor force (Earls, 2014). This convergence of institutional and governmental interests could catalyze the expansion of EMI, making programs taught partially or wholly in English a key component of Germany's strategy for maintaining and expanding its academic and workforce capacity.

Much of the research on EMI to date has focused on its impact on teaching and learning, though recent studies have started to explore policy-related aspects, placing EMI in a broader socio-political context. This new line of research is crucial, as it can uncover underlying ideologies and potential disadvantages resulting from the implementation of EMI programs (Dimova et al., 2015). As German HEIs will undoubtedly continue to expand their EMI offerings, it is therefore increasingly important to examine how institutional policies on EMI are articulated, who contributes to their formulation, and ultimately who is responsible for their implementation at the institutional level. Such research can shed light on potential inequalities, examine their impact on the implementation of EMI policies, and suggest ways to anticipate and address these issues.

This paper explores the formulation and implementation of a language policy at a German university of applied sciences, shedding light on the key actors involved in policy formulation and implementation. The investigation proceeds on two levels: the institutional level and the individual level, embodied by different stakeholder groups at the institution and focuses on a medium-sized university of applied sciences (UAS) in south-west Germany. We examine the institution's decision to introduce Bilingual Degree Programs (BDPs), taught in English and German, aimed at fostering fluency in both and explore the dynamics of institutional policy making and implementation.

The data indicates that within the three stakeholder groups examined at this UAS – faculty, administrative staff, and students – faculty members, having contributed to policy formation within their faculties, are the most informed about the language policy. Conversely, administrative staff, particularly those in central services, are less informed about the implementation of BDPs, and consequently, express less support for the initiative. We discuss the implications of these disparities for the implementation of BDPs and language policies more broadly, and propose strategies to foster inclusivity in policy formation, thereby enhancing stakeholder acceptance and support and ensuring the efficient implementation of institutional policies.

This article presents and discusses findings related to the implementation of Bilingual Degree Programs at a German university of applied sciences, which have emerged from the corresponding author's (McDouall, in progress) broader doctoral research which investigates the rationales behind implementing a policy of partial EMI, stakeholder attitudes towards EMI, as well as administrative issues arising from the implementation of partial EMI in the context of a university of applied sciences.

---

<sup>2</sup> Hochschulrektorenkonferenz

## 2. Background

In his article on the role of English and German in a multilingual English-medium degree program, Earls (2014) points out that language policies at German higher education institutions (HEIs) emerge without clearly defined, written planning activities. Instead, these policies are characteristically developed through an examination of the prevailing language practices and beliefs within their academic communities. This phenomenon is exemplified by the introduction of English-taught programs in Germany, which Earls (2014) refers to as English-Medium Degree Programs (EMDP). The lack of an explicit language education policy at the national level has led to a wide range of interpretations and implementations of these programs, with institutions shaping these policies according to their individual contexts and needs.

The HEI where this study took place exemplifies the aforementioned issue identified by Earls (2014). Starting in 2018, discussions about the implementation of bilingual degree programs emerged without a policy framework to guide this transformative process. Once the desire to internationalize the university was expressed by the university's leadership, and Bilingual Degree Programs (BDPs) were seen as the way to achieve this, the architecture of these programs was discussed, defined, and iteratively refined. The task was assigned by the Vice President for Internationalization to their staff, who liaised with upper administration and faculty members, to outline and define what BDPs look like. This approach considered not only the requirements of the institution, but also the needs of individual faculties. This case study therefore offers a vantage point from which to analyze the concrete dynamics of language policy formation and its ramifications within a single institution, and, in doing so, provides insights into the broader discussion of English-medium instruction (EMI) in higher education contexts.

## 3. Methods

Data collection for this exploratory study was conducted via an online questionnaire distributed to all members of the university community through the institution's learning management system. The questionnaire, which was completed by 207 participants, consisted of both Likert scale questions and open-ended items, and was followed by 17 semi-structured interviews with selected members of the university community.

The one-to-one interviews were conducted with members of the university rectorate, faculty members, administrative staff and students and served to qualify the data obtained from the questionnaire. Data from the interviews provided an in-depth and highly nuanced understanding of the perspectives and experiences of key individuals.

The data referred to in this article was gathered during the corresponding author's doctoral research (McDouall, in progress), which examined the motivations behind the implementation of English-medium instruction (EMI) and Bilingual Degree Programs (BDPs) from the perspective of university administrators. For the purposes of this article, the focus is specifically on policy formulation and implementation.

## 4. Findings and Discussion

### 4.1 Rationales

A central research question of this study is to explore the rationales driving the institution's implementation of Bilingual Degree Programs (BDPs). Analyzing open-ended responses from participants, 30 % identified the primary motivation as an effort to increase enrolments to counter a

27 % decline in the institution's student numbers between 2017 and 2023. BDPs, which offer more opportunities to study in English, were perceived as a strategy to increase the institution's attractiveness to both domestic and international students. Faculty member P88 summed up this sentiment by stating, "[BDPs are being implemented] in order to have enough students despite the declining number of students due to the lower birth rate in Germany<sup>3</sup>."

Similarly, 28 % of respondents stated that the introduction of BDPs served to increase the institution's competitiveness, seeing them as a unique selling point that distinguishes the institution from other universities of applied sciences (UAS) in south-west Germany. One member of the administration confirmed this view: "I think this decision is in line with the changing times and I see it as a necessity to train and possibly retain qualified staff, especially in rural areas. Also, in terms of competitiveness with other UAS or universities, I think that bilingual study programs increase the attractiveness for students and lecturers<sup>4</sup>."

Another 25 % of respondents indicated that the institution's decision to offer BDPs was a response to labor market demands, either due to the need for domestic graduates with language and intercultural skills in a globalized economy, or the need to equip international graduates with sufficient German language skills to succeed in the regional or national economy. Another member of the administration put it succinctly: "If you want to work in international companies or in companies that operate internationally, you have to be able to communicate bilingually in technical language. To meet this demand, universities and colleges must offer bilingual courses<sup>5</sup>."

A further 17 % of respondents said that the introduction of BDPs had acted as a catalyst for the internationalization of the university. These respondents suggested that BDPs offered domestic students the opportunity for an international experience without the need to travel abroad. In addition, they mentioned that BDPs would increase the attractiveness of the university to international partners due to the expanded range of courses offered in English, potentially leading to an increased number of exchange students.

Finally, a small proportion of responses indicated that the introduction of BDPs was seen as a low-hanging fruit – an easy and practical choice given the existing conditions. For example, the already international character of the university provides a suitable basis for expanding the English language provision. In addition, the inherent flexibility of BDPs makes them attractive. The implementation of such a program does not require an immediate and wholesale shift of the entire curriculum to English. Instead, it can evolve gradually, responding organically to the pace at which students enroll in more English language courses. In essence, BDPs offer a manageable and adaptable way of increasing bilingual education.

The motivations shared by the participants are largely consistent with those identified in previous research on the initiation of English-medium instruction (EMI) policies (Cole, 2006; Wächter & Maiworm, 2014). However, some motivations for implementing BDPs, which themselves represent a

---

<sup>3</sup> P83: „Um trotz sinkender Studentenzahlen aufgrund der geringeren Geburtenrate in Deutschland genügend Studenten zu haben.“

<sup>4</sup> P118: „Ich finde, dass diese Entscheidung dem Wandel Zeit gerecht wird und sehe das als Notwendigkeit um Fachpersonal, gerade im ländlichen Raum, auszubilden und evtl. zu halten. Auch im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit mit anderen HAWs oder Universitäten steigern m.E. nach bilinguale Studiengänge die Attraktivität für Studierende und Dozenten.“

<sup>5</sup> P88: „Wenn man in internationalen Firmen / oder in Firmen, die international tätig sind arbeiten möchte, muss man in der Fachsprache bilingual kommunizieren können. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müssen die Hochschulen und Unis Bilinguale Angebote liefern um der Nachfrage gerecht zu werden.“

unique adaptation of EMI policies tailored to this institution's context, diverge from those commonly cited in existing literature.

Participants referred to labor market demands driven by an ageing population and suggested that German higher education institutions (HEIs) could contribute to workforce development by producing bilingual graduates through BDPs. These graduates, proficient in both German and English, would be uniquely positioned to function in a globalized work environment. The rationales provide insight into the strategic priorities and contextual realities faced by this institution and suggest an interpretation of policy in which BDPs, and by extension EMI, are seen not only as a means of increasing student numbers, but also as a response to wider socio-economic challenges.

The reasons identified by respondents, as well as the specificity of the context, underscore previous observations by Erling & Hingeldorf (2006) and Earls (2014) regarding the lack of policy guidelines for the implementation of English language policies at German higher education institutions. The documentary data support this point by providing evidence of the ad hoc development of guidelines for BDPs. For example, faculty members working on the implementation of a bilingual program in their department indicated that they were uncertain about how to offer enough English-taught courses to meet the required credit load for a bilingual degree. In an email, one member of the university administration suggested:

I suggest that courses should be taught in a language that is specified at the beginning of the semester - either English or German. However, students should have the option of submitting assessments (assignments, presentations, and examinations) in the language of their choice. If a student chooses to submit in English, the course should be considered to have been taught in English. Similarly, if assessments are submitted in German, the course should be considered to have been taught in German.

[...] to ensure quality, it would be essential to develop clear guidelines for the linguistic assessment of submitted work. These could be developed in collaboration with the departments and the School of Languages and Cultures [...]. I have written a first draft of what these guidelines could look like and attached it<sup>6</sup>.

The experience of this UAS highlights how institutional policies on the introduction of EMI are locally tailored to the specific needs and conditions of individual departments. This reinforces the contention that language policies are essentially created 'on the fly' as institutions make the decision to implement them.

While the absence of a one-size-fits-all policy guideline can provide flexibility, allowing higher education institutions to tailor EMI policies to their particular circumstances and strategic objectives, it results in a highly diverse policy environment. This diversity, while responding to individual institutional needs and challenges, represents an inefficient approach to language policy implementation. We conclude, therefore, each institution operating in isolation navigates the policy-

---

<sup>6</sup> D18: „Ich schlage vor, dass jede Lehrveranstaltung grundsätzlich in einer Sprache - entweder Deutsch oder Englisch - abgehalten wird. Die Studierenden sollten aber die Möglichkeit haben, ihre Leistungsnachweise (Hausarbeiten, Referate und auch Klausuren) in der Sprache ihrer Wahl zu erbringen. Wenn ein Studierender/ eine Studierende sich dafür entscheidet, Leistungsnachweise in Englisch einzureichen, sollte der Kurs als englischsprachig gelten. Entsprechend sollte der Kurs als deutschsprachig gelten, wenn er in Deutsch eingereicht wird. Um die Qualität zu gewährleisten, wäre es jedoch unerlässlich, klare Richtlinien für die sprachliche Bewertung der eingereichten Arbeiten zu entwickeln. Diese könnten in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen und der School of Languages and Cultures der HFU entwickelt werden. Wie diese Richtlinien aussehen könnten, habe ich in einem ersten Entwurf festgehalten und beigelegt.“

making process independently, without benefiting from the experiences of other HEI. We explore one potential issue that arises from this situation in the following section.

## 4.2 Challenges

While respondents were relatively consistent in their understanding of the reasons for introducing Bilingual Degree Programs (BDPs), there were marked differences between different stakeholder groups in terms of their awareness of the institution's decision to implement these programs. This disparity was particularly pronounced when respondents were asked about their awareness of the institution's internationalization strategy, which includes the implementation of BDPs. More than half (54.5 %) of administrators admitted that they were either not at all or not sufficiently informed about this strategy, with only 45.5 % of respondents claiming to be sufficiently informed. In sharp contrast, only 26.9 % of teachers said they were not informed or not informed at all, with a substantial 73.1 % saying they were adequately informed. This disparity highlights a marked difference in awareness between the two key stakeholder groups – those responsible for implementing the BDPs and those providing the necessary administrative support.

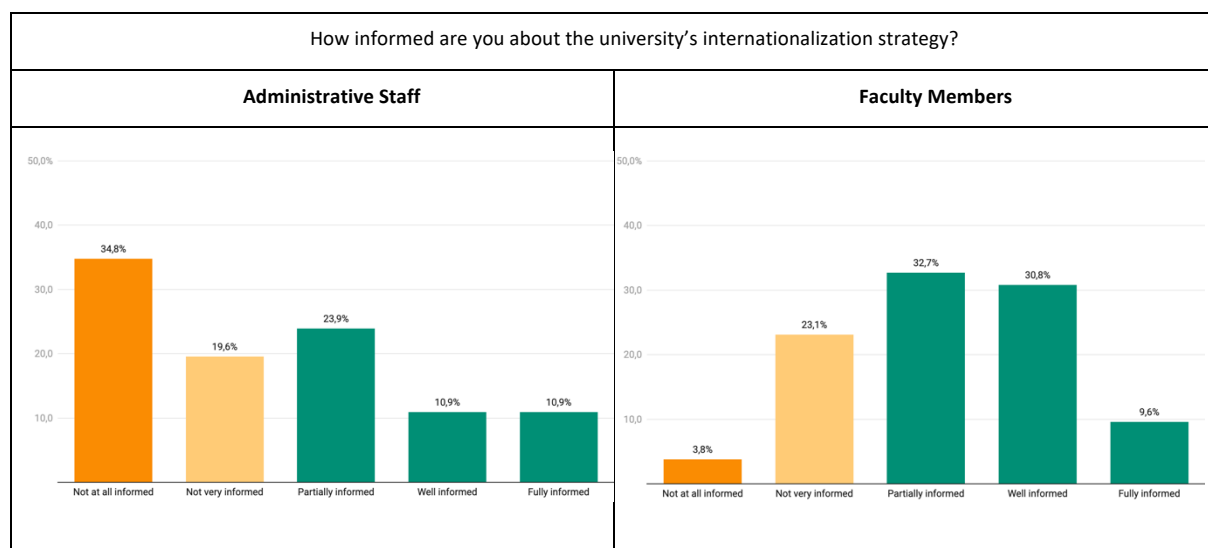


Table 1: Stakeholder groups' awareness levels of institutional internationalization strategy

We suggest that this difference in awareness is mainly due to two factors. First, faculty members are more involved in the governance of the university, either because they take on a management role within their faculty, as dean of studies, for example, by taking on a leadership role within the central services, such as scientific manager<sup>7</sup> of the Examinations Office, or by being a voting member on a steering committee, such as the Quality Management Board. In contrast, while the heads of central services may be represented in steering committees, the staff within these services generally are not. Furthermore, while faculties are self-governed, administrative staff implement procedures and policies decided on by upper administration and the faculties. This limits their participation in decision-making and strategic planning. Secondly, the data indicates that there may be a serious communication gap between the university's senior management and the wider university community. Questionnaire responses repeatedly highlighted a lack of information concerning the universities strategic initiatives, such as internationalization and the implementation of BDPs.

<sup>7</sup> *Wissenschaftliche Leitung*

Our assertions are supported by themes emerging from responses to open-ended questions and interviews, which corroborate the questionnaire data. Several administrators expressed a sense of being ill-informed. For example, respondent P88, when asked about the reasons for implementing BDPs, commented: “My gut feeling, since I don't know the information: the university is trying to attract more students. Will these programs succeed, or will they be a flop? I don't know the university's strategy as to why exactly such degree programs should be promising<sup>8</sup>.” This response underlines the information gaps among administrators and their sense of exclusion from the decision-making process. Similarly, when asked about the prerequisites for successful implementation of the BDPs in the institution, another member of the administration, P99, commented: “A lack of communication in the university among all staff can also be demotivating and lead to dissatisfaction. The whole university should be involved in the strategy in order to present itself to the outside world with comprehensive knowledge and to stand behind the strategy<sup>9</sup>”. These comments clearly indicate a perceived disconnect in the communication chain within the university, particularly in relation to strategic decisions.

From the above discussion two dominant themes emerge: the disparity in awareness and involvement between faculty members and administrative staff, and the communication gap within the university. These issues have serious implications for the overall functioning of the institution and especially the successful implementation of strategic initiatives such as the BDP.

Regarding the discrepancy in awareness and involvement between faculty and administrative staff, the limited participation of administrative staff in decision-making and strategic planning processes may lead to lower job satisfaction and commitment. As key actors in policy implementation, administrators need to understand the reasons and motivations behind policies so they can implement these effectively. If they are uninformed or poorly informed about strategic initiatives, this could affect their ability to carry out their roles effectively, potentially leading to inefficiencies and, ultimately, negative outcomes for these programs. Furthermore, if administrative staff feel excluded from the decision-making process, they may also feel undervalued, which could affect their commitment and productivity.

Related to the above point, a lack of effective internal communication has far-reaching consequences. It can result in a lack of clarity and understanding of the strategic direction of the university, leading to confusion and inconsistency in policy implementation. Furthermore, if staff feel out of the loop, it can lead to dissatisfaction and low morale, as evidenced by the quotes from administrators. A poor internal communication strategy is also a missed opportunity for feedback and input from different stakeholders, which is crucial for continuous improvement and innovation.

Therefore, it is important for universities to establish clear and effective channels of communication and to involve all stakeholders in strategic planning and decision-making processes. This ensures that everyone is on the same page, increases staff engagement and satisfaction, and in the end leads to more effective policy implementation and better outcomes for strategic initiatives such as implementing EMI and BDPs.

---

<sup>8</sup> P88: „Gefühlsmäßiges Urteil, da Informationen nicht bekannt: die Hochschule versucht mehr Studierende zu gewinnen, ob dies mit diesen Studiengängen gelingt, oder ob es ein Flop wird? Die Strategie der Hochschule, warum genau solche Studiengänge erfolgsversprechend sein sollen, ist mir nicht bekannt.“

<sup>9</sup> P99: „Mangelnde Kommunikation an der Hochschule unter allen Mitarbeitenden kann auch unmotivierend sein und führt zu Unmut. An einer Strategie sollte die ganze Hochschule teilhaben um mit umfassendem Wissen auch nach außen auftreten können und hinter der Strategie stehen können.“

## **5. Recommendations**

### **5.1 Establishing Policy Guidelines**

Our research into language policy formulation in a German university of applied sciences (UAS) suggests that policy guidelines, whether from official sources or through publications, would serve to provide standards for policy planning and proposals. Guidelines would support individual institutions in their policy formulation and implementation processes, particularly as the formulation of explicit and codified language policies appears to be a relatively recent endeavor for many higher education institutions (HEIs) in Germany. To develop these guidelines, we recommend further research into the motivations, methods and key actors involved in language policy formulation and implementation in different institutions. Potential challenges identified within these guidelines can prompt proactive strategies to circumvent these issues and improve the overall efficiency of the process.

### **5.2 Inclusive Policy Formulation**

At the institution we studied, we identified two major issues that could potentially undermine the effectiveness of policy formulation and implementation: a lack of inclusivity and inadequate communication. Administrative staff were largely excluded from the policy-making process, resulting in a knowledge gap regarding the institution's internationalization strategy and related language policies. Furthermore, the communication of these strategies and policies to the wider university community was sub-optimal and contributed to feelings of disenfranchisement.

In line with Spolsky (2004), we advocate for an inclusive approach to policy formulation that involves all stakeholders. This inclusivity aligns institutional language policies with the language ideologies and practices of the community, and equally important, it ensures the widespread understanding of the policy rationale. Furthermore, it provides opportunities for stakeholders to express their concerns, fosters a sense of value and respect and, consequently, secures the long-term commitment of everyone charged with implementing a particular policy. We believe that such an inclusive approach would enhance the efficiency and effectiveness of language policy formulation and implementation, thereby facilitating the successful introduction of English-medium instruction (EMI), or, as in our case, Bilingual Degree Programs.

Finally, we suggest that institutions develop plans to communicate their strategies and language policies to the wider community. Such a communication plan should use different channels, such as newsletters, official emails, or senior management briefings, to ensure that information reaches all stakeholders. Given the potential anxiety associated with language policies among those who are less confident in their language skills, we also recommend offering supportive training opportunities. For example, our institution held an EMI workshop for faculty and staff to introduce the concept and discuss the potential impact on individuals and the institution as a whole. It was our experience that proactive communication and support measures were appreciated and contributed to a growing acceptance of the institution's language policies.

## **6. Conclusion**

By shedding light on the policy-making process at one particular institution, our study aims to raise awareness of processes that have remained largely opaque and informally managed within German higher education institutions. By scrutinizing the mechanisms of policy formation, we highlighted potential challenges that can arise at the policy formulation stage. We identified two issues: the

perceived exclusion of certain members of the university community from the policy-making process and poor communication of the policy from the upper administration into the university community.

We recognize, of course, that policies should be contextual and allow universities the flexibility to respond to their particular circumstances, however, we argue that there is value in the development and implementation of language policy guidelines. These set standards and identify best practices in language policymaking, thereby promoting more effective policy implementation. Indeed, policy guidelines should be seen as a resource, enabling institutions to avoid the need to discover and negotiate the pitfalls of language policy implementation through a trial-and-error approach.

While our research provides valuable insights into the language policy formation process and potential hurdles to their implementation, it's essential to note the limitations of this exploratory investigation. Firstly, the study focuses on a single university of applied sciences (UAS), which restricts the broader applicability of our findings. Moreover, policy formation is a dynamic and iterative process, continuously adapting to internal and external influences. This means that the study is contextually and temporally bound, reflecting the efforts of one institution adapting to its unique set of challenges. To mitigate these limitations, we recommend further studies involving higher education institutions in varying contexts. Such research could help identify common themes that transcend the confines of individual institutions, enriching the proposed guidelines and enhancing the understanding of language policy formation in a range of settings.

## Reference List

- Cole, D. (2006). Globalization, University Competitiveness, and the Transformation of Knowledge. *Policy Futures in Education*, 4(2), 185–194.
- Dearden, J. (2015). English as a Medium of Instruction – A Growing Phenomenon. London, UK: British Council.
- Dimova, S., Hultgren, A. K., & Jensen, C. (2015). English-medium Instruction in European Higher Education: Review and Future Research, In S. Dimova, A. K. Hultgren & C. Jensen (eds.), *English Medium Instruction in European Higher education*, Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 65–87.
- Earls, C. W. (2014). Striking the Balance: The Role of English and German in a Multilingual English-medium Degree Program in German Higher Education, *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 153–173.
- Erling, E. J., & Hilgendorf, S. K. (2006). Language Policies in the Context of German Higher Education. *Lang Policy*, 5, 267–293.
- Hunter, M. & Lanvers, U. (2021). Affect in EMI at a German University: Comparing Insights from Teachers, Home, and International Students. In R. Wilkinson & R. Gabriels (eds.), *The Englishization of Higher Education in Europe*, 327–354.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76.
- McDouall, A. (In Progress). Managing Englishisation: Implementing Bilingual Degree Programs at a German University of Applied Sciences. Bath University, School of Management.
- My German University (2023). Study Finder. Retrieved February 15, 2023 from: <https://www.mygermanuniversity.com/studyfinder?p=1&pp=25&sort=featured&dir=ASC>.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



Wächter, B., & Maiworm, F. (2014). English-taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014–15.

# Transculturating and/or Pluricultural Competence?<sup>1</sup>

Jean-Paul Narcy-Combes, Université Sorbonne Nouvelle (Paris) &  
Marie-Françoise Narcy-Combes, Université de Nantes (Nantes)

## Abstract

This contribution aims to lead the reader to an answer to the question in the title. It must be seen as a meta-reflection on the results of a series of courses set up as action (intervention) research. These courses primarily revealed that it was important to understand the internal processes that take place before discourse is produced and trigger its production in situations where the interactants come from different cultural backgrounds. The courses will be briefly described, followed by a transdisciplinary theoretical development. A final course taking on board the results of our theoretical and field work will then be analyzed. The need for some form of introspection to understand what is described as transcultural behavior will justify the answer to the question in the title.

**Key terms:** transculturating; pluricultural competence; transdisciplinarity; cognition; action; interaction

## Résumé

Cette contribution a pour objectif d'amener le lecteur à comprendre la réponse apportée à la question du titre. Elle doit être perçue comme une métaréflexion sur les résultats de plusieurs formations organisées sous forme de recherches-interventions. Ces formations ont révélé qu'il était important de comprendre comment fonctionnent les processus internes qui précèdent la production de discours et qui déclenchent celle-ci. Une brève analyse de ces formations suivra, complétée par un développement théorique transdisciplinaire. Une dernière formation prenant en compte l'ensemble des résultats de notre travail théorique et pratique sera ensuite abordée. Le besoin d'une forme d'introspection pour comprendre ce que l'on pourrait appeler un comportement transculturel justifiera la réponse que nous donnons à la question du titre.

**Mots clés :** comportements transculturels ; compétence pluriculturelle ; transdisciplinarité ; cognition ; action ; interaction

## 1. Introduction

This contribution is a meta-reflection on what we have learned from a series of courses. It highlights the importance of going beyond existing conceptions in order to achieve the cultural and language objectives appropriate for truly pluricultural and plurilingual individuals. We gradually realized that it was necessary to understand the internal processes that take place before discourse is produced and the circumstances that determine the activation of the code(s). The findings of several research studies complement each other and have made us better aware of the needs of learners.

We will start with a synthetic reference to the initial projects which prompted our investigation into various disciplines. This investigation gradually built up into a complex transdisciplinary theoretical position which will then be developed. A final experiment followed confirming our position. All this research led us to a functional definition of pluricultural competence more adapted to our teaching

---

<sup>1</sup> The authors would like to express their gratitude to Rebecca Starkey for her insightful comments when she read the first version of the article.

needs than the initial descriptive definition by Coste et al. (2006) and in keeping with recent research in cognition and behavior (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019).

Transdisciplinary is justified because, in order to address the challenges of course design (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019; Douglas Fir Group, 2016), this reflection is at the intersection of several disciplines, sociology, anthropology, psychology, cognitive science, and of course, language (see Narcy-Combes, 2018). Our team included researchers working in very diverse environments. We were aware that accessing the behavioral complexity linked to the history of individuals was difficult and that understanding the phenomena of culture and learning could only be done through a qualitative approach that prohibited any generalization. As all these research projects have been described in various publications, this paper will only present what is directly relevant to its objective.

## 2. Research in European, Moroccan and Sri Lankan Contexts

The meta-reflection focuses on the following studies. They were in the form of action research described in French as *recherche-intervention* (Castelloti, 2013; Clerc, 2015; Macaire, 2017) which provide highly context-dependent data. With due methodological care, such data can be used to set up new courses and inform meta-studies (Clerc, 2015; Macaire, 2017).

- a Franco-German Master course<sup>2</sup>
- a focus group of students of the Intercultural Master Course at the University of El Jadida – Morocco<sup>3</sup>
- storytelling work by Moroccan students from the University of Kenitra – Morocco<sup>4</sup>
- tasks based on viewing French series followed by interviews in a high school in Morocco<sup>5</sup>
- focus groups followed by self-confrontation interviews with Sri Lankan students<sup>6</sup>

To set up our courses, we relied on the following points:

- Depending on the context, blended or distance courses were set up.
- The projects were based on the concept of plurilingual education with an integrated curriculum. The courses were in language didactics and French or French alone. Focus groups, including self-confrontation interviews, were also organized to better access the understanding of personal phenomena.
- The scientific content (which may raise affective or cultural issues) was offered in French and other languages, on a platform or by email. In some courses a collaborative approach was followed.
- The tasks considered the relationship between discourse, content, and culture, and responded to the plurality of individuals, contexts, and social activities. Learners (co)constructed knowledge with active teacher mediation.

---

<sup>2</sup> See Narcy-Combes, & Narcy-Combes (2019).

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> See El Maamri, O., & Narcy-Combes, J.-P. (2021).

<sup>5</sup> See Chdid (2020).

<sup>6</sup> See Wickramasinghe I. (2021). PhD supervised by Claire Chaplier.

The results of convincing research (Narcy-Combes et al., 2019) had shown that the development of plurilingual and pluricultural identities and the learning of individuals were favored by the mixing and changing of codes in order to meet linguistic, cognitive and cultural needs or to be more creative. We aimed to follow that lead and to determine how to bring out an awareness of what activates a behavior, whether it comes from familiar cultural environments or not. That is, as much as possible, how to make explicit the emotions and purpose/intentionality that explain behavior and discourse in context.

Without developing the results of the courses and interviews which can be found in the listed publications, let us now mention the points which we felt needed theoretical investigation in order to better understand what we had come across. We were interested in a better comprehension of how individuals:

- develop, learn and act,
- act in a conscious way,
- respond to the way other people behave,
- think and become conscious of thinking,
- cope with their emotions and how influential these emotions are,
- deal with languages and what triggers the production of discourse,
- respond to cultural environments and are influenced by them.

We therefore gradually developed a theoretical framework which will now be described.

### **3. Theoretical Position**

Our aim was to clarify our position and to be able to further our investigation. The organization of the following sections corresponds to our present understanding of the logics of our position but not to the, often, serendipitous way in which it evolved. However, for clarity's sake, the above-mentioned points will be developed.

#### **3.1 How Individuals Develop, Learn and Act**

##### **3.1.1 Enaction**

Regarding cognition we will focus on what Varela (1993) postulates as embodied cognition. In the model he proposes, enaction, cognition is not the representation of a pre-given world, but the joint construction of a world and a mind from what the individual experiences. However, this world remains specific to that person and does not correspond to what others have constructed, which calls into question the construct of shared culture. Enaction includes the word action, and we will now turn to it.

##### **3.1.2 Action and the Different Types of Action**

Action is now given a central part in the reflection on cognition. According to Goffman (1974) it is through (social) action that we realize and determine our identity. We can distinguish (Goffman, 1974; Leontiev, 2009):

## Transculturating and/or Pluricultural Competence?

1. conscious action, mobilizing tools and knowledge when facing a new situation,
2. operation, automated, but expected within the framework of a large programmed complex action,
3. reaction, during a less programmed event. Reaction is more or less conscious and “pre-printed” because of previous encounters with similar situations. It responds to a less precise, even non-conscious aim.

This leads us to think in terms of aims, desires, values, objectives, and therefore of intention.

### 3.2 How Individuals Act in a Conscious Way

#### 3.2.1 Intention or Intentionality

The level of deliberation of the purpose and of the intention allows us to differentiate between action, operation, and reaction. Intention initially results from the interaction between the individual and the environment for the purpose of acting (Xue, 2016). It has deep roots in the personality of this individual (aims, desires, values) (Clot, 2008). It can be collective. In a collective action each of the stakeholders has a unique personal journey that has constructed their subjectivity. There are therefore as many individual variations as there are stakeholders, despite the common points due to the proximity of the environments they share (LeDoux, 2003).

In operation or reaction, it would rather be intentionality which prevails. It can be defined as a less affirmed, less conscious way of aiming at a result (Scheler, 2003).

Irrespective of the intentionality and/or the intentions that each person has defined, unforeseen situations occur. They trigger different unplanned (re)actions according to the emotions, the convictions, and the initial objectives. In an emergency or when surprised, individuals do not consciously think the way they do when they verbalize their thinking (Cicurel & Narcy-Combes, 2014). Through the analysis of verbalizations following a reaction (self-confrontation), Xue (2016) shows that these reactions can be conditioned either by:

1. the individual's own personality (unknowingly),
2. emotions stemming from the constraints that the institution or context triggers at that moment,
3. their deep intentionality.

When conditions do not match expectations, problems arise that require a remobilization of knowledge and tools, and (re)actions then depend on the interplay of emotional intensity, reflectiveness, experience, and deep intentionality, not without internal conflicts. What they experienced in childhood largely conditions how individuals respond during social-emotional problems (Okon-Singer et al., 2015). In an unfamiliar environment, maladapted emotions can be triggered and lead to inappropriate feelings or behaviors that need to be understood. Jardou (2018) points out that during mobility experiences, it is especially during informal encounters in everyday life that misunderstanding is greatest and emotions are most intense. This highlights the importance of self-reflectiveness that allows people to better understand themselves and others (Channouf, 2004), especially in stressful circumstances.

### 3.2.2 The Cognitive Unconscious

The individual does not always act in full awareness, which in a way makes life easier. Norman (1993) describes two types of cognitive modes:

1. the experiential mode, where (re)actions occur efficiently and effortlessly (operations) and where the individual does not problematize
2. the reflective mode, where they mobilize their knowledge and experiences to find new solutions, which involves reasoning, decision-making and creativity

We would add that this awareness of the need to change behavior is easy only if there is no urgency or pressure. In an emergency, the degree of actional reflectiveness decreases (Perrenoud, 1996), or even dies out. Nevertheless, reactions reveal aims that are not always clear and are manifested in the direction and intensity of what each person does (Channouf, 2004). Some speak of a cognitive unconscious that drives operations (and reactions), even in cognitively complex situations such as professional practice (incorporation of action, see Lenoir, 2007; Varela, 1993). The question arises as to how this cognitive unconscious develops, which leads us to explore how individuals construct themselves in the social and cultural environments in which they interact.

### 3.2.3 A Social and Situated Development

Socioconstructivism postulates that the cognitive development of the individual takes place in interaction with other participants with whom knowledge and cultures are shared (Vygotski, 1993). Neurobiological and psychological theories confirm the role of context in the emergence of human action and cognition. Sometimes imperceptible signs awaken sensations initially experienced in similar situations that elicit predictions (Dehaene, 2011). These predictions trigger (re)action(s) close to those triggered in the initial situations (Freze & Zapf, 1994). Any subsequent differences lead to reactions and problem solving according to the degree of urgency and emotions felt, again, more or less consciously. Three questions arise that need to be answered:

1. What is the origin of these signs?
2. What is the persistence of this similarity?
3. What happens since there are necessarily several choices?

Answering these questions implies understanding the relationship between what is unconscious and what is reflective.

### 3.2.4 Behavioral Automaticity and Reflectiveness

When undisturbed the brain is apparently on automatic pilot. It is the level of disturbance leading to inappropriate feelings or behaviors but also to reflectiveness (Norman, 1993) that activates consciousness. It can be caused by:

1. a new task,
2. the need to solve a new problem,
3. dissatisfaction with what we are experiencing, without urgency,
4. an emergency (if we are not too disturbed).

Neuronal activity is then relatively intense. It decreases when the task is mastered, then weakens with the automation of operations that goes with a rate of vigilance or reflectiveness subject to the way in which the individual evaluates the situation (Freze & Zapf, 1994). A link is established between emotions and consciousness.

These functions are described in similar terms by emergentist theories (including enaction) for which the human being is constructed in an interaction with the environment and thus follows the evolution of the latter, mobilizing other physiological organisms in order to adapt and react (Kaptelinin, 1996). Individuals can evolve and re-automate behaviors or make choices based on how they experience interactions. It remains to be understood how, especially when environments change. It is language that separates simple experience from the ability to reflect on it. In everyday life, most experience remains primary and non-reflective (Varela, 1993). In unusual environments this can create problems. One may wonder how we think, even in such situations, without being aware of it. We therefore need to understand how thinking works.

### **3.3 How Individuals Think and Become Conscious of Thinking**

Consciousness originates from the emotional system to resolve the need for a link between sensory information connected to a given event when this information depends on different networks that are active in different areas of the brain without direct neuronal connections (Damasio, 2010). The brain does not store data, but creates networks which, when activated, allow the corresponding actions to be reactivated (Rousset, 2000). A memory is therefore only a reconstruction. Different areas of the brain that received the information encoded at the same time, reconstruct it in synergy from a triggering cue. According to Damasio (2010), when automatisms are not in place, are inoperative and a need for adaptation is felt, consciousness has an adaptive function, especially during complex behaviors.

We have seen that conditioning/automaticity and/or the transition to reflectiveness, can be modified, but not without new training that goes beyond knowledge. Reflectiveness is cognitively and emotionally heavy (Xue, 2016). Emotions have a cognitive function that humans frequently counteract with a set of implicit or explicit strategies that are called defense mechanisms (Payen, 2011): avoidance, denial, projection, etc. Most of the time, these are not intentional but appear to operate effortlessly and without planning, despite their emotional or cognitive cost. Explicit strategies require a more obvious degree of control and are dependent on the emotional situation (idem & Xue, 2016).

Therefore, the greatest barrier to change comes from the fact that conditioned behavior unknowingly protects us more or less adequately from destabilization. Socio-emotional selectivity (Guillaume et al., 2009) and lack of motivation lead individuals to find protection in avoidance, rejection, or denial. The relative and subjective impression of the time ahead of them, but also the benefits individuals can expect from their action condition their emotional preferences. When the prospects of time are limited and/or the benefits are not obvious, they can privilege actions that will trigger pleasant emotions with immediate gratifications (idem: 249).

Thought is inferred and reconstructed from behaviors and in observable behavioral, artistic, and scientific achievements. In the brain, sets of biological reactions (electrical activity, variation in blood flow) can be observed. They correspond to what happens when we say that an individual is thinking. The brain relies on similarities more than on differences. The matching of common features between phenomena that occur at each stage when we interpret, decide, act, remember, etc., generates analogy. It is the working rule in all spheres of cognition (perception, memory, language, learning), in

order to constantly establish links between concepts and the environment, between each individual's past and the present and to establish categories which in turn serve to organize reality (which may result from projection). Contrary to what many think, true thinking proceeds by bifurcation and serendipity, understood as the ability to discover or understand things by chance. Thought is processual, it is not encoded. It may be encoded as a specific idiolect that is called inner speech (Vygotsky, 1997) and it only becomes cognitive when it is formulated in inner speech or social speech and becomes conscious. Thinking cannot be understood, described, and explained without referring to the individual's personal, cultural, and social contexts. Vygotsky (1934) adds: thought is not only expressed by words, it comes to existence through words, we would say that it becomes conscious. Consciousness is what results when thought and language combine (Bakhtine, 1977).

It is personally and socially useful to become aware of the fact that our thoughts and constructions are personal and that others do not react and construct the world as we do. A field of thought has been interested in this, which we will now discuss: the theory of mind.

### **3.4 How Individuals Respond to the Way Other People Behave, Theory of Mind**

When individuals have experienced a plurality of environments, their behaviors and language interactions are likely to reflect the resulting plurality of identity (Lahire, Coste et al. 2009). Their (re)actions will reflect their "theory of mind". Research in social cognition (Duval et al., 2011) tells us that everyone acquires a theory of mind of themselves and others that gives them the cognitive ability to interpret (more or less adequately) behaviors in terms of mental states. This interpretation will be based on their representations of personal and social life (Callaghan et al., 2005). This is also referred to as "social understanding" and often as "empathy" (Berthoz, 2015). According to Berthoz, empathy supposes that one, by effectively putting oneself in their place, can experience the emotion as it is felt by others. Humans rely more or less explicitly on these feelings in order to know how to behave in the social situations they experience.

Children implicitly construct a theory of mind that allows them to see that people act according to their beliefs and feelings which may be different from their own. Several research studies confirm the role of this construct in cognitive, language, and social development and emphasize that it is culturally based on a person's encounters and experiences (e.g., Bender & Beller, 2013; Shahaeian et al., 2014).

The attribution of mental states results from two functional mechanisms:

1. The decoding of mental, affective, or cognitive states, related to the perception and identification of social information and cues present in the environment, is automatic, spontaneous, and preconceptual and thus depends on perception, involving mostly primary processes.
2. The process of reasoning makes it possible to understand, explain or predict actions. It requires access to knowledge or facts about either the protagonist or the contextual circumstances. This involves higher-level functions than decoding. Complex cognitive processes are triggered in parallel with other cognitive functions.

These mechanisms are largely conditioned and lead to reactions that depend on previous experience and are not necessarily adapted to unknown situations. However, Dehaene (2013) postulates that introspection and theory of mind are two sides of the same system of mental representation which plays an essential role in the social dialogue. Introspection therefore needs to be developed, especially since language and theory of mind have a close relationship.



### **3.5 How Individuals Cope with Their Emotions and How Influential These Emotions Are**

#### **3.5.1 Reflection on What Triggers Behaviors**

The claim that emotion and cognition are categorically different has been rejected. Nevertheless, cognition and emotion may be viewed as oppositional forces (Damasio, 2005). Okon–Singer *et al.* (2015), among others, show that stress, anxiety, and other kinds of emotion can profoundly disrupt key elements of cognition, including selective attention, cognitive control and working memory. Distracting emotional cues (more or less transient emotions) disturb working memory which is no longer capable of maintaining the representations of task-sets, goals, and other kinds of information (Xue, 2016). As a result, congruent thoughts and actions are disturbed (Lerner *et al.*, 2015) which may lead to behavioral avoidance because it increases misleading expectations of negative results.

Emotions determine how we manage information and make decisions that will guide our future (re)actions (Narcy-Combes, 2005). Kramsch (2009) stresses that emotions can be triggered by tiny details, and this can create a sense of identity breakdown and discomfort when encountering a new cultural environment or language, as highlighted by Guiora (1983).

Learning an additional language also means accepting our incapacity to rely on our automated guidance (Ellis, 2008). It also affects the ego and requires adapted emotional and cognitive links (Guiora, 1983; Kramsch, 2009).

Social emotions result from the impact of the cultural environment on individuals as in the case of Turkish immigrants in Belgium (Leersnyder *et al.*, 2015). First generation immigrants were emotionally close to Turkish people in Turkey, whereas second generation individuals were closer to Belgian people. Language learning is also conducive to the emergence of emotions through the learning methods and contents (Puozzo Capron & Piccardo, 2013). Designing learning environments that help learners cope with such feelings is our objective in order to help them cope with such problems in real life, which will be more complex and more difficult to solve.

#### **3.5.2 The Effects of a Conflict Between the Rational and the Emotional**

Individuals experience an unconscious conflict between a rational system (recent) and an emotional system (old, universal but the expression of which differs according to environments) (Eagleman, 2012). Perception emerges as a result of one or more stimuli, emitted by the environment, processed through Bayesian rules requiring sensory processing and a priori knowledge.

A reaction results, motivated by a gain/loss calculation linked to attractors according to the goal to be reached. An attractor “represents the state(s) or pattern(s) toward which a system is drawn” (Bybee & Beckner, 2015, p. 183). The notion of an attractor is complemented by a mechanism of distancing from past anchors that can be described as “repulsors” (Valsiner, 2005).

Individuals are not the passive products of the environment or of external forces, in a cultural environment and according to their reactions, they will therefore follow attractors (in the sense, often, that the social and cultural context imposes to follow) and repulsors (what is not part of the norm but also what has hurt at one time or another or is no longer appropriate) (this was particularly evident in Chdid’s study, 2020). The strength, direction and intentionality of the resulting changes are indexed to investment, interests, and goals. Changing involves risks, so does not changing, but that is not so obvious. If people do not change, it is because there is no motivation for them to do so (Guillaume & *al.*, 2009).

What activates the changes will initially lead to conditioned reflexes that agency may or may not adapt to the situation. It is important to dissociate the construct of agency, which requires a form of self-reflectiveness, from that of intentionality which refers more to an unconscious process (Al-Hoorie, 2014). Al-Hoorie (ibid) reminds us that the role of consciousness is primarily indirect and disconnected (offline) from action. Conscious thoughts do not initiate intentions (motivations) but interact with existing intentions. Since awareness of actions comes after they have been triggered, change consists in not pursuing a triggered action, or in repressing the impulse that triggers it (cf. intentional inhibition of action, Filevich et al, 2012). Self-reflectiveness makes us free not to do what our conditioning would lead us to do (“free won't” as expressed by Al Hoorie, 2014): agency is the ability to resist automatism and impulses, to select among competing automatism, or to consciously continue an ongoing action. The importance of self-reflectiveness is thus highlighted.

The interplay of attractors and repulsors is the conjunction of the relational and the emotional, and an encounter with other people makes it possible to understand it. Awareness often requires a mediator such as the teacher, peers, literary or cultural texts.

### **3.6 How Individuals Deal With Languages and What Triggers Their Production of Discourse**

Our position regarding multilingualism is that it refers to the presence in a geographical area, of more than one language. However, some individuals may be monolinguals. A plurilingual person has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures (see Narcy-Combes, M.-F. et al, 2019). When learning languages, the goal is no longer reaching separate so-called “native-like” competence (Coste et al, 2009). Plurilingual speakers acquire and use their languages in social interactions and call on all their resources according to each specific social context while constructing it in the process (Canagarajah, 2011; Kramsch, 2006).

The construct of translanguaging refers to such practices and proves very relevant when language learning and teaching is concerned. To go beyond Williams’s initial definition (1996), García (2009) defined translanguaging as a process which is the norm in multilingual communities, and which involves multiple discursive practices. Wei (2011, p. 1223) added that translanguaging “includes the full range of linguistic performances of multilingual language users for purposes that transcend the combination of structures, the alternation between systems, the transmission of information and the representation of values, identities, and relationships”. García et al. (2017, p. 2) would go further and include pedagogical approaches that draw on those complex practices.

Translanguaging could be said to reflect the plurality and creativity of individuals: it allows them to overcome the uniqueness of codes, norms, and references, that was very clear in Chdid’s research (2020). Wei (2017) tells us that pluriculturals/linguals constantly construct their socio-cultural identities and values through translanguaging. Our position (Narcy-Combes, M.-F. et al., 2019), however, is that translanguaging reflects and translates their feelings and the behaviors that result from them, and the way in which feelings and behaviors are interpreted depends on their conception of what “culture” covers. Any translanguaging production reveals internal processes, which we will call transculturing. Transculturing is active in the interpretation of events and in the reaction, at the conscious and unconscious levels, and in turns activates discourse. This discourse can sometimes be monocode, which does not mean that it is not pluricultural, as Wei (2017) shows with a corpus of New Chinglish, common in Singapore. The utterances or terms are in everyday English, or consistent with the lexicon of English, with specific connotations for speakers of Chinese, or speakers of English in contact with Chinese people.

Our interest now shifts to transculturating rather than translanguaging. Suchman (1987) argues that because action is situated, it should not be separated from its circumstances, and the way people use those circumstances for intelligent action should be studied. Producing discourse is a matter of action (Habermas, 1981). It follows then that it is important for learners to be able to understand the habits of the people in the groups they intend or are forced to join. After studying the effects of pluricultural experience on thoughts and behaviours, Baena (2006) proposes transcultural analysis as a register of the expansive dimensions of consciousness. By choosing “transculturating”, Baena places herself at the level of performance and highlights the importance of the action of transcultural experience on subject formation in a great number of domains. In the same line, Dervin (2011) questions the validity of referring to named cultures only. He describes mixed couples and questions analytical stereotypes for identities and cultures arguing that behaviors, discourses on languages and beliefs are unstable, transient constructions that originate in the complex and varying interplay of cultural influences.

We concur with the researchers that focus on the cultural co-construction of the exchange, in which individual transculturating phenomena will play their part, rather than on interculturality. Interculturality remains at the level of metareflection (Puren, 2002). The level of action is more complex. In many areas, such as South Asia, transculturating is put forward by educationalists (Canagarajah & Ashraf, 2013), as languages, but also cultures, are blended. Today’s multilingualism is enmeshed in globalisation, technologisation, and mobility. People must learn to negotiate complex demands and opportunities for varied, emergent competencies across their languages. Understanding such learning requires the integrative consideration of learners’ mental and neurobiological processing, remembering and categorising patterns, and moment-to-moment behaviors and use of language in conjunction with a variety of socioemotional, sociocultural, sociopolitical, and ideological factors. The tasks that will be suggested to learners will have to take this on board, but educational situations are different from encounters in “real” life. We will see that Computer-Mediated Communication (CMC) can offer new situations to sensitize learners to the demands of multicultural encounters.

As evidenced from the previous section, ethnological researchers challenge the notion of monolithic culture (Descola, 2005). Some speak of a cultureless or liquid interculturality (Dervin & Tournebise, 2012). Behaviors, discourses on languages, identities and cultures are unstable constructions linked to the moment and to feelings according to contexts and experiences (Dervin, 2011).

Bayart (2002) asserts that culturalism (the recourse to culture in its fixed aspect to explain individuals) has three debatable points: (1) to believe that a culture is a set of stable representations; (2) to consider that it is closed on itself; (3) to postulate that it determines a precise orientation of actions. This was evidenced in Dervin’s research (2011).

In the so-called culturalist approaches, the individuals disappear in favor of “external” cultural elements that govern their thoughts, actions and opinions (White, 2011). Identity is seen as solid (Bauman, 2004; White, 2018). A contrary trend has been developing for years: the context is taken into account, beyond culture, through a “soft” approach, where the individual is at the center of the analyses (Dervin, 2011). The intersubjective character of encounters, the inevitable co-construction of what is said, done, and staged, and the fact that discourse structures the exchange, all need to be considered. A process of transformation that does not correspond to a unique and fixed culture is triggered.

According to Dervin (2011), culturally:

- There is blending rather than essentialism, and therefore, no clear-cut addition of identities.

- Identity is constructed during interactions (identification as a process).
- The construct of fixed culture is opposed to processes subject to the effects of interactions.

The studies of Baena (2006) and Dervin (2011) thus confirm Bensa's suggestion to reject the notion that the actors completely adhere to their own world... (Bensa, 2010). Nevertheless, it seems difficult not to find traces of the various environments frequented by the individuals. These traces correspond to national traits as described in intercultural studies (Zarate, 2002).

This transdisciplinary theoretical study clarified our understanding of what had happened in our various courses and focus groups and made us more confident to attempt a more complex endeavor.

#### 4. The Final Course

As a consequence, we decided to set up a course which would take on board every aspect we now deemed necessary to sensitize learners to the complex interactions they would encounter in multicultural situations. Our objective was to assess whether our theoretical and methodological positioning was questioned and to determine how to invest the results of this research in a more appropriate cultural accompaniment, in particular before study or professional visits.

This course included students of the University of Agadir (Morocco) and the University of Tarnow (Poland) from November 2021 to March 2022<sup>7</sup>. Unfortunately, the circumstances (health crisis) were not propitious.

A virtual environment was created:

- Supports and resources, were mainly French-speaking articles, which aroused the interest of the students to foster motivation.
- The topics covered controversial situations (economic, cultural, political, health, religious, etc.) of both countries in order to activate attractors and repulsors.
- The work was done in bi-national tandems triggering translanguaging and transculturing and fostering intercultural awareness.
- The tandems discussed each article/resource and wrote a joint summary published on an open blog (resorting to agency, to learning by doing and to their theory of mind).

The age range of the population was between 23 and 50 years old. Participation was limited due to technical problems, among other things, but half the students were really involved. Oral participation was uneven, and some only used written communication. Language skills were varied, all Polish participants felt that their Moroccan partners were French-speaking and two of them pointed out language problems (one tandem sometimes used English to compensate for language difficulties) but others felt they had improved their French.

The reception was positive. The participants liked the course. However, the technical problems did not allow for the analysis of the written and oral exchanges. The joint summaries were available for analysis as were some 20 questionnaires and 3 interviews.

In terms of their expectations, the participants mention "opening up to another culture" and to diversity, an enrichment and a more relaxed practice of the language. They found the controversial or

---

<sup>7</sup> See Lakhmour (2023).

sensitive topics thought and discussion-provoking. The subjects were beneficial and interesting because they were discussed with someone who had a very different background.

The relationships were cooperative and amicable between pairs. There was a climate of openness and positive confrontation with acceptance of the differences and understanding or discovery of the partner. The cultural differences were seen as a richness, and a participant noted that beyond the differences there were similarities, in the situations of women in particular. Two participants maintained their position. Another, posing as a universal citizen, said he did not need to change. Others admitted to having seen their conceptions evolve in the face of different conceptions. They were able to work together and produce common texts, even when they disagreed.

All participants were sensitive to being culturally conditioned. The Moroccans in the group seemed to be more influenced by their “culture” of origin and religion. Clearly, the experience motivated participants to address issues that were at odds with the general values of their cultural environments.

The course, with its limitations, did not contradict our working objectives. It could not, however, provide enough evidence of the participants’ experience and evolution which would have completed our understanding of transculturating. As said above, Chdid (2020) had sensitized the team to the difficulty of overcoming strong feelings resulting from specific repulsors and we had hoped to learn more about how to cope by organizing self-confrontation interviews. Nevertheless, there was a confirmation that a virtual environment can modify the relationship to culture and knowledge, favor their co-construction and allow for debate on varied and complex themes. Blended courses might prove more favorable to authentic relationships than distance courses, but both facilitate access to resources and provide beneficial visual contact. Though they require specific training, we observed that they favor creativity and personal development. Further work is necessary in different environments and with different participants before valid conclusions can be made on the generability of such courses.

## 5. Conclusion

Our theoretical reflection and ensuing practical experiences have made us aware that if learners are to perceive the diversity of cultures, and to learn to cope with it, they need to interact with varied cultural partners (tandems, videoconferences) in order to carry out tasks in which they feel committed. It will then be a question of determining with the participants what explains their behaviors, their discourses, the conflicts, and the values that emerge and how this reflects the plurality and complexity of the cultural contacts and situations that these subjects have experienced.

When face-to-face encounters are not practicable, virtual mobility seems to be favorable to the redeployment of attractors/repulsors in a space of discovery/encounter and negotiation, but also of stepping back, taking a position and possibly modifying behaviors or at least becoming aware of these automated behaviors. The sometimes asynchronous nature of this mobility plays a positive role in the construction of knowledge by reducing the communicative pressure of the exchanges and by encouraging reflectiveness.

Our position is that, in order to trigger personal and reflective construction of cultural awareness the learning environment must allow learners to practice and to look back on their practices. However, prior negotiation with participants is necessary depending on the teaching cultures.

Our courses have confirmed the difficulty of changing automated behaviors since most learners are not aware of what they are experiencing. Not only is it necessary to determine with participants what accounts for their behaviors, discourse, conflicts, and emerging values, but it is also important that

they discover for themselves the gains to be had from change. The need for reflectiveness and changes of behaviors is rarely felt without social activities between individuals from different cultural backgrounds.

Our journey has been long and arduous and has required us to go beyond the traditional areas of didactics. We are now conscious of the necessity for virtual mobility which is justified by the difficulty of organizing actual face-to-face encounters. We now can determine a methodology for the organization of courses that will prepare individuals to actual pluricultural encounters. According to Zarate (2002), intercultural competence is constructed in the relationship between languages and cultures, among social actors who perceive them as distinct, and not only on the basis of differences. It can help to manage encounters with individuals from very different environments. Intercultural awareness responds to the need for dialogue between cultural groups, languages, and histories in order to live together. It may help transcultural behavior which is experienced when coping with differences that need to be overcome within a shared, multicultural community. However, intercultural studies tend to describe cultural phenomena by attributing them to specific cultures and opposing them, whereas these phenomena are combined in complex ways when people from different environments meet. We would now speak of pluricultural competence, combining intercultural competence and theory of mind, as the capacity to face the complexity of pluricultural encounters and to cope with it. Individuals have to manage their own pluriculturalism and that of the environments they encounter. Everything is mixed and blurred, and such personal meta-reflection will be necessary as shown by Ennassiri (2012).

We have come to a functional definition of pluricultural competence, which, while adhering to the description of Coste et al. (2009), is more adapted to our objective to meet the needs of learners as they have been observed. Our reflection has gradually made us aware that a refined understanding of how the behavioral and discourse processes related to pluriculturalism are actually activated allows teachers to better accompany learners in their encounters with other cultural and linguistic environments. If learners are pluricultural, they need to be aware of it and to be aware that their introspective skills enable them to go beyond what intercultural competence allows. Thus, they will be able to cope by resorting to their theory of mind and their reflectiveness. If we now turn back to the title of this chapter, we can more safely say that transculturing is the way people behave and pluricultural competence is what enables them to deal with the way they behave in culturally diverse environments and to be more reflective. And is preferable to or, both need to be taken into account.

## Reference List

- Al Hoorie, A. H. (2014). Human Agency: Does the Beach Ball Have Free Will? In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (55–72). Bristol: Multilingual Matters.
- Baena, R. (Ed.) (2006). *Transculturing Auto/biography: Forms of Life Writing*. London: Routledge.
- Bakhtine, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- Bauman, Z. (2004). *Identity*. Oxford: Polity.
- Bayart, J.-F. (2002). *The Illusion of Cultural Identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bender A., & Beller S. (2013). Cognition is ... Fundamentally Cultural. *Behavioral Sciences*, 3(1), 42–54.
- Bensa, A. (2010). *Après Lévi-Strauss. Pour une anthropologie à taille humaine*. Paris: Éditions Textuel.

- Berthoz, A. (2015). Empathie, un regard scientifique sur les bases de la relation à l'« autre ». *Diasporiques*, 29, 24–29.
- Bybee, J., & Beckner, C. (2015). Emergence at the Cross-Linguistic level: Attractor Dynamics in Language Change. In B. MacWhinney & W. O'Grady (eds.), *The Handbook of Language Emergence* (pp. 183–201). Chichester: Wiley Blackwell.
- Castellotti, V. (2013). L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir? In J.-C. Beacco (ed.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* (pp. 74–98). Paris: Didier. hal-0368993
- Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes*. Malakoff: Armand Colin.
- Chdid, D. (2020). L'apport de la compréhension sociale dans le développement de la compétence interculturelle d'une langue additionnelle (LA). *Langues, cultures et sociétés*, 6(2), 52–59.
- Cicurel, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2014). Quelle complémentarité entre les savoirs d'action et les savoirs théoriques ? Quelques significations à attribuer à l'action enseignante. In J. Aguilar, C. Brudermann & M. Leclère (eds.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (pp. 347–367). Paris: Riveneuve.
- Clerc, S. (2015). La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et éthique. In Ph. Blanchet & P. Chardenet (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 112–121). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: The Council of Europe.
- Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même. La construction du cerveau conscient*. Paris: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Dervin, F. (2011). *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ?* Paris: L'Harmattan.
- Dervin, F., & Tournebise, C. (2012). Rendez-vous ratés de l'interculturel en éducation ? Une étude de cas de l'éducation à la communication interculturelle en Finlande ». *Semen*, 34. Retrieved September 1, 2023, from: <https://doi.org/10.4000/semen.9758>.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard.
- Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100 (supplement 2016). Retrieved from [https://doi.org/10.1111/modl.123010026-7902/16/19-47\\$1.50/0C](https://doi.org/10.1111/modl.123010026-7902/16/19-47$1.50/0C).
- Eagleman, D. (2012). *Incognito. Les vies secrètes du cerveau*. Paris: Robert Laffont.
- Ellis, N.C. (2008). Usage-Based and Form-Focused Language Acquisition: The Associative Learning of Constructions, Learned-Attention, and the Limited L2 End State. In P. Robinson & N. C. Ellis (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 372–405). New York: Routledge.
- El Maamri, O., & Narcy-Combes, J.-P. (2021). Comportements transculturels et pratique langagière en langue additionnelle. In Z. Afaf & R. Saidi (eds.), *L'interculturel contemporain au carrefour des disciplines* (pp. 247–261). Paris: L'Harmattan.

- Ennassiri, H. (2012). Pour une conceptualisation de la communication interculturelle : choix théoriques, enjeux et perspectives. [Thèse de l'université d'El Jadida].
- Ethpatiyawe, I. (2021). Les effets de translanguaging et de transculturing dans la société sri lankaise : un problème éducatif ? [Thèse de l'Université Toulouse 3].
- Filevich, E., Kühn, S., & Haggard, P. (2012). Intentional Inhibition in Human action: The Power of 'No'. *Neurosci Biobehav Rev*, 36(4), 1107–18. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.01.006>.
- Freze, M., & Zapf, D. (1994). Action as the Core of Work Psychology: A German Approach. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 4, 271–340.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2015). Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (eds), *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer. Retrieved September 1, 2023, from: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0\\_30-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_30-1).
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Guillaume, C., Eustachen, F., & Desgrandes, B. (2009). L'effet de positivité : un aspect intrigant du vieillissement. *Revue de Neuropsychologie*, 1(3), 247–253.
- Gumpers, J., & Levinson, S. (eds.) (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard
- Jardou A. (2018). Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE. [Thèse de l'université Grenoble-Alpes].
- Kaptelinin, V. (1996). Activity Theory: Implications for Human Computer Interaction. In B. Nardi (ed.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction* (103–116). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lakhmour, A. (2023). Compétences langagières et rapport au savoir en ligne. Vers une compréhension du transculturing. Cas des échanges virtuels entre des étudiants marocains et polonais. [Thèse de l'université d'Agadir].
- LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris: Odile Jacob.
- Lenoir, Y. (2007). L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu : un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement. Documents du CRIE et de la CRCIE, 1. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Leontiev, A. N. (2009). *Activity Consciousness and Personality*. Pacifica: Marxists Internet Archive.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 93–119.
- Moro, M.-R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école : Entretiens avec Joanna et Denis Peiron*. Paris: Bayard.



## Transculturating and/or Pluricultural Competence?

- Narcy-Combes, J.-P. (2005). Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable. Gap: Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2018). Transculturating : un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging. *Language Education and Multilingualism*, 1, 52–65.
- Narcy-Combes, J.-P. (2019). Le transculturating et le translanguaging : des construits pertinents au Maroc. In M. Essaouri, A. Mabrouk & M. Sadiqui (eds.), *L'enseignement-apprentissage du français au Maroc au XXIème siècle (13–41)*. Paris: L'Harmattan.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théorie et pratique. Paris: Didier.
- Narcy-Combes, M.-F. (2018). La transdisciplinarité dans l'intervention en linguistique appliquée. *Études de Linguistique Appliquée*, 190, 183–195.
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, J., Leclere, M. & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Norman, D. A. (1993). *Things That Make Us Smart: Defending Human Attributes in the Age of the Machine*. Newburyport: Addison-Wesley.
- Okon-Singer H., Hendler T., Pessoa L., & Shackman A. J. (2015). The Neurobiology of Emotion – Cognition Interactions: Fundamental Questions and Strategies for Future Research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(58). Retrieved September 1, 2023, from: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00058>.
- Payen, V. (2011). Motivation d'approche et d'évitement : effets psychophysiques de la couleur rouge sur les processus cognitifs et moteurs. [Thèse de l'Université de Toulon].
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55–71.
- Rousset, S. (2000). Les conceptions « système unique » de la mémoire : aspects théoriques. *Revue de neuropsychologie*, 10(1), 27–51.
- Scheler, M. (2003). *Nature et formes de la sympathie. Contribution à l'étude des lois de la vie affective*. Paris: Payot & Rivages.
- Shahaeian, A., Nielsen, M., & Peterson, C. C. (2013). Cultural and Family Influences on Children's Theory of Mind Development: A Comparison of Australian and Iranian School-Age Children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(4), 555–568.
- Valsiner, J. (2005). Attractors, Repulsors, and Directors: Making Dynamic Systems Theory Developmental. Research and Clinical Center for Child Development, Annual Report 2003–2004, 27, 13–25.
- Varela, F. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit*. Paris: Seuil.
- Vygotski, L. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.
- White, J. (2018). Apprendre à rencontrer l'autre – les effets de la réflexion guidée sur le discours des étudiants universitaires en mobilité. [Thèse de l'université Paul Valéry. Montpellier].
- Williams, C. (1996). Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation. In C. Williams, G. Lewis & C. Baker (eds.), *The Language Policy: Taking Stock (193–211)*. Llangefni: CAI.

Xue, L. (2016). Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues. Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère. [Thèse de l'Université Sorbonne Nouvelle].

Zarate, G. (2002). Le compromis entre innovation européenne et tradition nationale dans l'actualisation d'un programme de langues vivantes. In M. Guidère & Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (eds.), *L'interculturel* (5–14). Paris: Nathan.

**Birgit Schädlich (Hg.) (2020): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*. Berlin: Metzler.**

Michaela Rückl, Universität Salzburg (Salzburg)

Der vorliegende Sammelband, der im Kontext einer internationalen Tagung zu europäischen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Fremdsprachenunterricht an der Universität Göttingen entstanden ist, bietet eine Zusammenschau aktueller Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Je fünf deutsch- und französischsprachige Beiträge, die sich auf unterschiedliche Schul- und Herkunftssprachen sowie diverse nationale Kontexte beziehen, fokussieren theoretische, empirische oder unterrichtspraktische Aspekte und decken vielfältige pädagogische Settings ab, von der Grundstufe über die Sekundarstufe bis zur Hochschulbildung. Die Beiträge werden zu zwei thematischen Schwerpunktthemen gebündelt, die sich einerseits der bildungspolitischen Rahmung und dem Unterrichtsmaterial (Buchsektion I, vier Beiträge) und andererseits empirischen Projekten in Schule und Hochschule widmen (Buchsektion II, sechs Beiträge).

In der Einleitung gibt die Herausgeberin einen konzisen Überblick zur Ausdifferenzierung des Mehrsprachigkeitsbegriffes und seiner Rezeption in verschiedenen Disziplinen und plädiert für eine Zusammenführung der daraus resultierenden Diskursstränge, um zentrale Elemente von Lehr-/Lernprozessen adäquat erforschen und gestalten zu können. Dabei ortet sie in Bezug auf empirische Unterrichtsforschung eine tendenzielle Ausrichtung auf handlungsorientierte Mehrsprachigkeitskonzepte, während sie im Bereich der Materialentwicklung einen stärkeren Fokus auf transferdidaktische Aspekte und systemorientierte Reflexion erkennt. Auch die Spannungsfelder der Unterrichtspraxis werden erfasst, insbesondere in Bezug auf das herausfordernde curriculare Ziel des Fremdsprachenunterrichts, in weiterhin einzelsprachig angelegten Settings zur Entwicklung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz beizutragen, und auf die erforderliche Vertrautheit von Lehrpersonen mit mehrsprachigkeitsorientierten Praktiken als Voraussetzung für eine systematische Valorisierung pluraler Repertoires von Lerner:innen.

In Bezug auf das Ziel, mehrsprachigkeitsfördernde Ansätze auszumachen, die den Gegebenheiten nationaler Bildungssysteme entsprechen, ist der bildungspolitische Fokus auf der Schweiz, wo mehrsprachigkeitsorientierte interdisziplinäre Vernetzung an Primar- und Sekundarstufe bereits seit geraumer Zeit als weitgehend etabliert gilt, besonders aufschlussreich. So werden im Beitrag von Jean-François de Pietro, der die erste Buchsektion mit einem historischen Abriss zur Entwicklung bildungspolitischer Rahmentexte, Curricula und Lehrwerke in der französischen Schweiz eröffnet, Möglichkeiten aufgezeigt, Mehrsprachigkeit als Unterrichtsgegenstand ausdifferenzieren und zu fördern, die auf andere nationale Bildungssysteme übertragbar sind.

Auch die drei weiteren Beiträge dieser Buchsektion, die sich mit der Entwicklung und Analyse mehrsprachigkeitsorientierter Lehrwerke befassen, geben Einblicke in die Genese des Verständnisses und der Modellierung von Mehrsprachigkeit als Komponente eines zukunftsorientierten Fremdsprachenunterrichts. Karolina Kofler, Elisabeth Peyer und Malgorzata Barras können dabei anhand ihrer Analyse der am häufigsten eingesetzten Französisch- und Englischlehrwerke für die Jahrgangsstufen 2 bis 8 in der Deutschschweiz zeigen, dass die gewählten methodisch-didaktischen Ansätze sowohl an der Primar- als auch an der Sekundarstufe I ebenso unterschiedlich ausfallen wie die mehrsprachigkeitsrelevanten Anteile, die insbesondere in internationalen Englischlehrwerken, die in der Schweiz verwendet werden, gegen null gehen, während die Schweizer Lehrwerkreihen vor allem interkulturelle Aktivitäten durchgängig anbieten. Als weitere Tendenz zeichnet sich ab, dass sprachlich-

kognitive und lernstrategische sowie reflexive Aktivitäten sich vor allem auf den lexikalischen Bereich beziehen und auf Sprachtransfer zwischen den Schulsprachen zielen, während Herkunftssprachen kaum berücksichtigt werden.

Frank Schöpp, der sich in seiner Analyse zweier Italienischlehrwerke für die deutsche Sekundarstufe aus den Jahren 2014–2017 ganz spezifisch der Untersuchung sprachkontrastiver Grammatikarbeit im Kontext typischer Sprachlernfolgen widmet, kommt zu ähnlichen Ergebnissen: Mit insgesamt 13 bzw. 14 Verweisen auf Englisch und 14 bzw. 17 Verweisen auf andere Schulfremdsprachen in den grammatischen Beiheften, die in den Lehrbüchern keine Entsprechung finden, kann er eine geringe und vor allem unsystematische Herangehensweise belegen. Dass das Potential mehrsprachigkeitsfördernder Ansätze in Lehrwerken kaum genutzt wird, zeigen die Anteile sprachvergleichender hypothesengeleiteter Grammatikaufgaben, die sich in den jeweils zweibändigen Lehrwerkreihen insgesamt auf nur drei bzw. vier Aufgaben beschränken. Diese Einzelbefunde für unterschiedliche Sprachen und Länder bestätigen einmal mehr, dass systematisch mehrsprachigkeitsorientierte Lehrwerke weiterhin die Ausnahme zu bleiben scheinen, obwohl tragfähige Konzepte und Praxisbeispiele, auf die in der Einleitung exemplarisch Bezug genommen wird, seit geraumer Zeit vorliegen.

Das Fazit, das Pierre Escudé in seinem Beitrag zu den Prämissen und Zielen des Grundschullehrwerks *euromania* zieht, weist in die gleiche Richtung. Aus seiner Sicht braucht es dringend mehrsprachigkeitsorientierte Lehrwerke, um die in Curricula und bildungspolitischen Rahmentexten geforderte Berücksichtigung und Förderung von Mehrsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht zu implementieren. Dies ist nachdrücklich zu unterstützen: Fächer- und sprachenübergreifende Lehrwerke für den Grundschulbereich nach dem integriert interkomprehensiven Modell von *euromania* zu entwickeln, das bereits 2008 beispielhaft aufgezeigt hat, wie typologisch ähnliche Sprachen über sachfachliche Themen zugänglich gemacht werden können, sind dabei ebenso wichtig wie integrativ-ressourcenvalorisierende Lehrwerke für die Sekundarstufe, wo Fremdsprachenunterricht nach wie vor einzelsprachig angelegt ist und auch Sachfächer wenig koordiniert unterrichtet werden, was die Implementierung sprachen- und fächerübergreifender Konzepte zusätzlich erschweren dürfte.

Dass weitere Maßnahmen erforderlich sind, um mehrsprachigkeitsorientierte Konzepte im Bedingungsgefüge eines kompetenzorientierten Unterrichts nachhaltig zu verankern, wird in der zweiten Buchsektion verdeutlicht, in der eine Auswahl empirischer Projekte an Schule und Hochschule versammelt ist. Matthias Grein geht dabei anhand episodischer Interviews der Wirkung von ‚Sprachenprofilen‘ auf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit aus der Schüler:innenperspektive nach. Diese curricular-institutionell verankerten Profile bzw. Fächercluster, die seit dem Schuljahr 2009/10 in Oberstufengymnasien einiger deutscher Bundesländer, u.a. in Hamburg, die Vorbereitung auf das Abitur strukturieren, wirken sich auch auf die Studententafeln aus. Im Fall der ‚Profilbereiche mit sprachlichem Schwerpunkt‘ sind Fremdsprachen in der Oberstufe mindestens vierstündig zu belegen. Der Autor zieht ein negatives Fazit in Bezug auf eine holistische Förderung von Mehrsprachigkeit durch diese Maßnahme, räumt aber ein, dass dieses Ergebnis, das auf der schmalen Basis zweier exemplarischer Skizzen beruht, nur sehr begrenzt aussagekräftig ist. Seine Einschätzung der methodologischen Schwierigkeiten, ein komplexes Phänomen wie die Entwicklung von Mehrsprachigkeit im holistisch-systemtheoretischen Sinn zu untersuchen, ist dabei ebenso zu unterstützen wie die Forderung nach systematischer Unterrichtsforschung.

Auch die Studie von Sofia Stratilaki-Klein befasst sich exemplarisch mit curricular-institutionell bzw. politisch initiierten Sprachfördermaßnahmen. Im Fokus stehen die ‚unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants‘ (UPEA2), die zugewanderten Schüler:innen mit nicht französischen Herkunftssprachen innerhalb eines Jahres die Teilnahme am Regelunterricht des französischen Bildungssystems

ermöglichen sollen. Dabei geht die Autorin über rein curriculare Aspekte hinaus, fragt ganz spezifisch nach gegenwärtigen und zukünftigen Bedarfen dieser Schüler:innen und versucht, diese anhand der Analyse von Unterrichtsinteraktionen, die zum Sprechen über Sprache anregen, transparent zu machen. Insgesamt zeigt die qualitative Studie mit sieben 7- bis 10-jährigen Schüler:innen, die alle aus unterschiedlichen Ländern kommen und zehn verschiedene Sprachen mitbringen, wie sprachliche, lebensweltliche und kulturelle Vorerfahrungen und Vorkenntnisse durch interaktive Unterrichtsarbeit anhand von bedeutungsvollem Input, im vorliegenden Fall Préverts *Déjeuner du matin*, mehrsprachige und plurale Identitätskonstruktionsprozesse beeinflussen, was das Potential ressourcenvalorisierender Ansätze transparent macht.

Der Beitrag von Joëlle Aden und Sandrine Eschenauer bezieht ebenfalls herkunftssprachliche Mehrsprachigkeit mit ein. Allerdings fokussiert er das spezifische Setting der ‚classes bilangues‘ [sic] zu Beginn der Sekundarstufe I und beschreibt das von den Autorinnen entwickelte Konzept des ‚Transsprechens‘ bzw. der ‚translangageance‘, das kommunikative mehrsprachige Kompetenz erweitern soll, indem es – konstruktivistisch-enaktivistischen Theorien entsprechend – Sprechen und Sprachenlernen als holistisch-körperliche Geschehen fasst. Um sprachliche Emergenzprozesse nachvollziehbar und kinästhetisch-emotionale Dimensionen von Mehrsprachigkeitskompetenz fassbar zu machen, wurde in einem Gymnasium eines benachteiligten Pariser Wohnviertels in vier aufeinanderfolgenden Schuljahren jeweils auf der gleichen Schulstufe ein dramapädagogisches Projekt implementiert. Mit Bezug auf die begleitende mehrperspektivische Langzeitstudie, deren Design nur ansatzweise skizziert wird, machen die Autorinnen eine signifikante Korrelation zwischen der Entwicklung empathischer Haltungen, der Steigerung ästhetischen Erlebens und der Vertiefung der Fähigkeit des ‚Transsprechens‘ geltend, was sie als wichtigstes Ergebnis ihrer Studie und Indiz für das Potential ihres Ansatzes werten.

Rebecca Dahm untersucht in ihrer quasi-experimentellen Studie das ‚engagement cognitif‘ von 12- bis 13-jährigen Schüler:innen bei der Bearbeitung von Sprachtransferaufgaben mit Bezug auf unbekannte Sprachen und vertieft damit Ergebnisse einer früheren Studie aus 2013, in der sie eine begünstigende Wirkung der ‚approches plurielles fondées sur des langues inconnues‘ (APLI) auf die Entwicklung von Lernstrategien und die Transferierbarkeit von Sprachlernkompetenzen festgestellt hat. Kernelement der untersuchten Aufgabensequenzen, die Herkunftssprachen mit einbeziehen, ist die Interaktion in sprachlich heterogenen Gruppen als Setting für die gemeinsame Konstruktion von neuem Wissen. Wie in der Vorstudie machen auch diese Ergebnisse positive Effekte des APLI-Ansatzes auf Lernergebnisse wahrscheinlich. Sie deuten darauf hin, dass mehr- und einsprachige Schüler:innen gleichermaßen von ko-konstruktiver Gruppenarbeit profitieren, was eine inklusionsfördernde Wirkung plausibel erscheinen lässt.

Insgesamt machen die vorgestellten vier schulbezogenen Studien nicht nur die Komplexität des Forschungsfeldes und die Vielfalt mehrsprachigkeitsfördernder Ansätze transparent, sondern auch die Notwendigkeit der Entwicklung forschungsmethodologischer Designs, die dieser Komplexität gerecht werden.

Wie Lehrpersonen auf die Übernahme und Umsetzung mehrsprachigkeitsorientierter Konzepte vorbereitet werden können, ist Thema des Beitrags von Andrea Bogner und Jacqueline Gutjahr. Sie beschreiben ein im YLAB der Universität Göttingen verortetes Lehrforschungsprojekt, das – im Sinne der Empfehlungen für die Lehrer:innenbildung – über Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus auch Überzeugungen angehender Lehrpersonen in Bezug auf Diversität in den Blick nimmt. Dabei erheben, analysieren und reflektieren Lehramtsstudierende sprachbiographische Daten von Schüler:innen, um sie für die Planung und Durchführung von Unterrichtssequenzen, die mehrsprachige Interaktionspraktiken einbeziehen, fruchtbar zu machen. Anhand des Projekts, zu dem vielfältige

Datensätze vorliegen, u.a. Einzel- und Gruppeninterviews zu den Sprachenportraits und Korpora aus den Unterrichtsinteraktionen, können individualisierte Zugänge zu Mehrsprachigkeit sichtbar gemacht werden, die für den Aufbau mehrsprachigkeitsorientierter Vermittlungskompetenz ebenso relevant sind wie für die Entwicklung übergreifender berufsbezogener Reflexionskompetenz.

Der abschließende Beitrag von Adelheid Hu, der ebenfalls im Hochschulbereich verortet ist und den Aspekt der Internationalisierung fokussiert, fragt nach der Relevanz mehrsprachiger Praktiken für wissenschaftliche Verstehens- und Lernprozesse. Anhand einer mikroperspektivischen Analyse von Kommentaren und Seminar Mitschriften mehrsprachiger Studierender in einem mehrsprachigen Masterprogramm an der Universität Luxemburg kann die Autorin zeigen, wie mehrsprachige Ressourcen zur Aneignung und Ausdifferenzierung akademischer Inhalte genutzt werden, wobei sich zwar einzelne lehr- und lernseitige Faktoren ausmachen lassen, aber keine spezifischen Strategien zur Wissenskonstruktion. Daraus wird die Notwendigkeit hochschuldidaktischer Ansätze abgeleitet, die mehrsprachige Wissenskonstruktion thematisieren sowie sprachen- und kulturvergleichende Reflexion systematisch integrieren. Auch diese Forderung ist nachdrücklich zu unterstützen. Entsprechende Maßnahmen können dazu beitragen, das Potential von Universitäten als sprachlich und kulturell hybride Begegnungs- und Diskursräume für den Aufbau und die Vertiefung mehrsprachigkeitsrelevanter Kompetenzen zu nutzen.

Die vorliegende Kurzbesprechung der Beiträge verdeutlicht die methodische und thematische Vielfalt des Sammelbandes, was dem Ziel der Herausgeberin, einen differenzierten Blick auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen, gerecht wird. Darüber hinaus werden Transfermöglichkeiten transparent und Desiderata in Bezug auf eine unterrichtsbezogene Forschung und evidenzbasierte Entwicklung ressourcenvalorisierender Lehr-/Lernmedien im Kontext geeigneter Begleitmaßnahmen erkennbar, die es trotz erheblicher Anforderungen dringend umzusetzen gilt, um die nachhaltige Implementierung und Weiterentwicklung mehrsprachigkeitsorientierter Konzepte in der Unterrichtspraxis zu forcieren. Insofern ist der Sammelband für Forschende, Lehrende und Studierende eine gleichermaßen interessante Lektüre, die einen wichtigen Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Konzept mehrsprachiger und mehrkultureller Kompetenz aus sprachendidaktischer Sicht leistet.

## Claire Kramersch (2021): *Language as Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karen Genschow, Goethe Universität (Frankfurt am Main)

A researcher with a transcultural and multilingual biography herself, the renowned scholar of applied linguistics, SLA pedagogy, and professor emerita at the University of California, Berkeley, Claire Kramersch has been concerned throughout her numerous publications with various aspects of language that transcend the idea of language as a transparent carrier of meaning, which is widespread among learners and even teachers. In her latest book, she returns once again to the less “visible” questions of language and language learning, mainly those related to its multiple symbolic dimensions and especially to the exercise of power through language. It is only consequent then, that she addresses these subjects with a particular sensitivity to her own use of language and writes from a position located –figuratively speaking– at the bottom, not the top, of the ivory tower. She also explicitly mentions her intentions, the structure, and the aims of this analytical approach to language use. She outlines her own position – as a subject of knowledge production – within the broad field of applied linguistics with its diverse methods and approaches, and locates her own perspective within the postmodern branch inspired by Foucault’s works and his reflections on power, as well as different “applications” of his theories to applied linguistics. In a similar vein, she reveals her intentions in a transparent manner: to deepen the reflection on the dimensions of power implicated in language use and –consequently– language learning. In the introduction it also becomes clear that the readership she addresses is heterogeneous: mainly SLA teachers, to whom she intends to provide with insights into the history of linguistic research that are directly related to language teaching as well as to the varied dimensions of language and communication that transcend a purely “functional” understanding of both. In addition to language teachers, this work is also useful to applied linguistic scholars at the introductory level as she herself states (“Much of what is presented in this book does not assume any prior knowledge on the part of the reader”, p. 16). I would add that it is interesting even for scholars at more advanced levels because even though she recaps most relevant contributions to the discipline, Kramersch also presents scientific analyses of language use in contexts of power and thus contributes significantly to research. Concerning language teaching, it follows logically that she takes a critical stance toward the communicative turn in language teaching, which leaves aside the emotional resonances and power relations of language implicit in the view that learning a new language means putting new labels on the same objects. But in this book –in contrast to *The Multilingual Subject* (2010)– she does not address specifically language teaching contexts, even though some of her examples originate there and are directly related to her vast experience in this area. Instead, she applies the various approaches and findings of linguistics, applied linguistics and semiotics to current political issues, e.g., certain speech acts of former US president Donald Trump, which she analyzes carefully and exhaustively. She also draws on literary examples like Peter Bichsel’s short story about a man who decides to rename all the objects within his reach, or La Fontaine’s tale of “The Wolf and the Lamb”. Coherent with her view, as she argued in her previous book, that speakers are entire beings – which, of course, also accounts for scholars of applied linguistics– she finally refers to some personal examples as a mother and grandmother. In this sense, she seems to reinterpret the feminist motto of the personal being political by affirming its relevance also for scientific research.

The three major parts of the book deal with different but interrelated levels of symbolic power, e.g. “The power of symbolic representation”, “The power of symbolic action”, and “The power to create symbolic reality”. Besides this major structure, the book is divided into nine chapters, which I will briefly outline in the following:

The introduction, besides the above-mentioned aspects, prepares the ground in terms of fundamental notions, like the three different approaches to the “symbolic”: linguistic, anthropological, and sociological. She then turns to explaining the basic concept throughout her work: symbolic power, which she describes in the context of applied linguistics as well as in educational settings. The first chapter begins with Trump’s use of the word “wall” and proceeds with a detailed analysis of the three aspects of symbolic power: the power to signify, to interpret, and to manipulate, drawing on linguistic, semiotic, and cultural scholars, such as Sapir, Peirce, and Barthes, with his study of myth.

In the second chapter, she considers the power of symbolic representation. It opens with Jean de la Fontaine’s fable “The Wolf and the Lamb”, from which she moves on to the different ways of looking at symbolic representation: from a psycholinguistic view as a mental/bodily schema to a staged performance in the sense coined by Goffman and Foucault, and finally, as a delegation, as elaborated by Hanks and Bourdieu. The third chapter again draws on literary examples: the 19<sup>th</sup>-century German children’s book *Struwwelpeter*, famous, above all, for its violence, and two American children’s books, by which she analyzes the workings of power by means of narrative. Chapter 4 returns to Trump and his exercise of symbolic power vis-à-vis the former FBI director James Comey, which Kramersch uses as an opening to present the performative structure of communication, drawing on Austin, Goffman, and Bourdieu. Chapter 5 deals with symbolic violence, which she tackles mainly with Bourdieu, using examples of situations in everyday communication as well as of institutional violence, especially in educational institutions and in language classes in particular. Chapter 6 deals with the passage from symbolic violence to what Kramersch calls “symbolic warfare”, again resorting to Trump’s political acting as a president, this time his threat to North Korea. From there, she develops an analysis of the symbolic functioning of populism by means of Bourdieu’s notion of “symbolic alchemy”, by which “relations of domination and submission [turn] into affective relations” (p. 120). Additionally, she presents an analysis of Trump’s use of language, which she calls Newspeak, in reference to Orwell, revealing Trump’s techniques for exercising symbolic violence, e.g., disparaging and ridiculing others, manipulating interactional contexts, as well as his use of Twitter. In chapter 7, Kramersch considers “the power to create symbolic reality” by means of new media, and especially social media, departing from Debord and Baudrillard and their analyses of “the spectacle society” as well as hyperreality. The chapter ends with a reflection on conviviality as an imagined community as put forward by Anderson. The eighth chapter deepens her analysis of the digital in terms of language use and power by examining digital media as symbolic systems. As examples, she examines the operations of Google and social media like Facebook and Twitter with a critical eye to the algorithmic control exercised by these platforms. Chapter 9 provides insights into her own reflections on strategies of resistance to symbolic violence based on concepts and thoughts of Butler, Certeau, Bakhtin and Bourdieu. The conclusion not only summarizes the various ideas on different complexes developed throughout the book, but also details their relevance to applied linguistics research, language teaching, and educational practice, outlining especially ethical implications and practical applications. Finally, it should be mentioned that at the end of each chapter, recommendations for further reading are given –an excellent service, especially for introductory contexts.

To sum up, Kramersch’s *Language as Symbolic Power*, even though she turns to the more political implications of language use, is very coherent with her above-mentioned previous work, in the sense that it deals with the symbolic aspects of language use, foregrounding the exercise of power through language. She succeeds in explaining complex theoretical discourses regarding the role of language in social contexts, in comparing notions that circulate in different scientific disciplines and in making them accessible through various examples. As a good case in point Kramersch identifies and compares multiple and even inflationary uses of the notion of representation in different disciplinary contexts,



making clear from the start what they imply, and in what sense she herself applies them. This is one of the credits of her book; the other is its contribution to critical discourse analysis with examples from our contemporary world and politics.

Even for literary scholars (like me), her book is revealing and transferable to literary analysis –at least partially– as it illustrates ways to integrate the analysis of power relations articulated in language that also cross literary texts. A literary text is not addressed to any concrete person, and in this way – one might think– free of direct power relations through the communicative act between author and reader, which, by the way, remains to be proven (considering sociological approaches to literature), but certainly, her analyses are directly applicable to communication within literary texts, as she shows in several examples throughout her book.

While her analyses of Donald Trump’s political interventions (as detailed above) are undoubtedly brilliant, it seems to me, that Trump is an easy (and maybe too easy) target. In this sense, connected to the wish to read more of these lucid insights by Kramersch, I would formulate the desire to read critical reflections on the more “bourgeois” politics and their particular use of language (like France’s prime minister Macron talking about “war” against the Covid pandemic etc.). Another intriguing perspective could be one that includes colonial and neo-colonial as well as decolonial approaches to language, for example in relation to contemporary debates on restitution. I would welcome to read Kramersch’s reflections on these specific topics, as they would undoubtedly shed light on these aspects of symbolic power in political contexts.