



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

Internationalisation, plurilinguisme et formation des enseignants de langues étrangères

Estela Klett

Université de Buenos Aires, Argentine
eklett@filo.uba.ar

Reçu le 15-11-2016 / Évalué le 11-12-2016/ Accepté le 18-06-2017

Résumé

L'article traite le rapport existant entre l'internationalisation des études supérieures, le plurilinguisme et la formation des enseignants de langues étrangères. Pour commencer, l'auteur analyse le concept d'internationalisation dans le domaine éducatif ainsi que son évolution. Ensuite, elle se penche sur les différents aspects de la notion de plurilinguisme et montre le besoin d'établir des liens avec les langues pour faciliter l'insertion des institutions universitaires dans le monde actuel. La dernière partie du texte est consacrée à la formation des enseignants, aux mythes qu'il faut faire tomber et aux voies non conventionnelles qui pourraient favoriser la création d'espaces plurilingues.

Mots-clés : internationalisation, plurilinguisme, formation, langues étrangères

Internacionalización, plurilingüismo y formación de docentes de lenguas extranjeras

Resumen

El artículo aborda la relación entre la internacionalización de la educación superior, el plurilingüismo y la formación de profesores de lenguas extranjeras. Primeramente, la autora analiza el concepto de internacionalización en la educación, así como su evolución. Luego, observa diferentes aspectos de la noción de plurilingüismo y muestra la necesidad de establecer vínculos con los idiomas para facilitar la inserción de las instituciones académicas en el mundo de hoy. La última parte del texto está dedicada a la formación de docentes, los mitos que hay que derribar y los caminos no convencionales que podrían ayudar a crear espacios plurilingües.

Palabras clave: internacionalización, plurilingüismo, formación, lenguas extranjeras

Internationalization, plurilingualism and teacher training in foreign languages

Abstract

The article examines the relationship between internationalization in higher education, plurilingualism, and teacher training in foreign languages. Firstly, the author analyzes the concept of internationalization in higher education, as well as its development. Secondly, she discusses different issues related to the concept of plurilingualism and she advocates the necessity of linking languages in order to help academic institutions keep up with today's global world. Lastly, she focuses on teacher training and the myths that we ought to deconstruct in order to create - through nonconventional ways - plurilingual spaces.

Keywords: Internationalization, plurilingualism, teacher training, foreign languages

Introduction

Le sujet de la dimension internationale des études est devenu une priorité des établissements d'enseignement supérieur et universitaire, des gouvernements nationaux et des organisations internationales. Les grands changements survenus dans les conditions environnantes, le mouvement des citoyens ainsi que les flux migratoires poussent les responsables de l'éducation à se pencher sur trois aspects qui devraient trouver une bonne articulation ensemble. Tout d'abord, il faut considérer l'intégration linguistique comme un enjeu majeur des sociétés actuelles, ensuite il y a les efforts à faire pour encourager l'approfondissement de l'internationalisation des études supérieures. Enfin, les deux actions évoquées ne peuvent pas cristalliser sans un corps professoral sensible à la problématique signalée et capable de s'engager dans le plurilinguisme et l'internationalisation des études. Or, il est intéressant d'observer que la formation initiale et continue des enseignants de langues étrangères (LE) dans notre pays est hétéroclite et souvent lacunaire. En effet, elle n'a pas encore incorporé ou bien, elle a laissé peu de place aux initiatives innovantes du *Projet d'amélioration de la formation initiale des enseignants de langue étrangère* promu par le Ministère de l'Éducation Nationale, en 2011. Dans le présent travail nous nous proposons d'analyser des possibilités d'harmonisation entre l'internationalisation des études supérieures, la notion de plurilinguisme et la formation des enseignants aux langues. Pour ce faire, nous nous attarderons sur chaque item pour le définir et nous proposerons en même temps des passerelles entre les trois noyaux.

1. L'internationalisation des études supérieures

Alors que le terme a été utilisé très longtemps en sciences politiques et relations gouvernementales, dans le secteur de l'éducation sa popularité s'est manifestée seulement vers 1980. Le concept subi des changements au fil des années et nous verrons rapidement quelques points essentiels observables dans l'évolution. En 1993, Knight se réfère à l'internationalisation de l'éducation supérieure en la décrivant comme : *le processus d'intégration d'une dimension internationale / interculturelle dans les fonctions de l'enseignement, la recherche et le service de l'institution* (Knight, 1993 : 21) (notre traduction)¹. Dans la définition, on peut observer à deux reprises le préfixe latin *inter* qui signifie *entre*. Pourtant, bien que les deux mots expriment la réciprocité ou l'action mutuelle, ces idées ne sont pas développées par la suite. En effet, l'esprit qui prédomine dans le texte serait plutôt celui de l'insertion de ce qui vient d'ailleurs surtout du point de vue culturel, avec un pays actif et un autre réceptif.

À partir d'une définition sur laquelle tout le monde s'entend : *L'insertion de composantes internationales dans leurs activités d'enseignement, de recherche et de services aux collectivités*, Proulx, (2013 : 2) développe des aspects nouveaux. *L'internationalisation est un outil (et non une fin en soi) qui permet aux universités de mieux accomplir leur mission, par l'accroissement de la qualité des activités dans les trois composantes qui la définissent*. L'accent est mis sur l'importance d'atteindre les plus hauts standards de qualité de la recherche et de la formation avec l'aide de la mobilité étudiante, des échanges professoraux, des programmes conjoints d'enseignement et de recherche qui constituent les dimensions essentielles de l'internationalisation des universités. L'auteur cité insiste également sur la réciprocité des échanges et le partenariat ce qui suppose que chaque membre conserve son identité le succès reposant sur la construction de rapports égaux.

Chardenet (2015, 2016) expose d'une manière claire et concise son point de vue sur l'internationalisation. Il s'agit *d'un processus de flux entre des pôles, schématisé comme un mouvement*. On peut considérer un flux de savoirs (circulation de données, diffusion de la recherche et enseignements distants) et un flux d'acteurs (mobilités spatiales et virtuelles des étudiants, des enseignants-chercheurs et des personnels administratifs). Les flux supposent un axe de sortie au monde (de professeurs, étudiants, chercheurs professeurs qui se déplacent vers des institutions de l'étranger) et un axe d'entrée et de reconnaissance du monde (accueil d'étudiants et de chercheurs ainsi que projets de recherche en réseau). Les deux axes impliquent la présence de langues (au pluriel) et une politique linguistique qui en assure un choix responsable. Chardenet remarque ainsi un aspect qui n'était pas présent dans les concepts des auteurs mentionnés auparavant. Les pôles dont

nous avons parlé exigent la connaissance des LE et, par conséquent, une politique en ce sens de la part de l'université concernée. Il insiste également sur le besoin impérieux de préserver la pluralité des langues, toute perte de langue signifiant un appauvrissement dans un monde de plus en plus plurilingue et multiculturel.

Selon Larrea et Astur (2012) *L'État argentin encourage et accompagne depuis 2003 les processus d'internationalisation du système universitaire argentin dans le but d'insérer les institutions de l'éducation supérieure (IES) dans le domaine régional ou international*. Comme on peut noter, l'entrée est plutôt tardive mais les objectifs fixés coïncident avec ceux qui ont été évoqués précédemment par Proulx et Chardenet. En récapitulant des aspects de l'internationalisation nous citons : les cursus internationaux, la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, l'organisation transnationale des programmes d'enseignement, les projets internationaux pour le développement et la recherche, l'étude des langues étrangères, la délivrance de diplômes conjoints, etc. L'internationalisation peut être un moyen concret de réagir au caractère de plus en plus multiculturel de l'environnement éducatif et de répondre à ses besoins interculturels. Pour cette raison, la section qui suit aborde le sujet des LE et du plurilinguisme.

2. Le plurilinguisme

Dans cette section nous montrerons le lien inséparable entre le processus d'internationalisation et le plurilinguisme. Il est en effet difficile d'imaginer des échanges avec des universités étrangères sans la connaissance des langues. Comment peut-on participer d'un projet international, d'une bourse, des co-tutelles ou d'un programme de mobilité avec la langue maternelle uniquement ? Nous mettons au pluriel le syntagme *langues étrangères* car nous croyons qu'il faut lutter contre le monolinguisme pour sauvegarder la diversité. Il s'agit d'un besoin incontournable. La notion de plurilinguisme sera observée aussi bien sous un angle ancien que nouveau. En ce sens, le premier aspect que nous voulons remarquer est que les langues ne fonctionnent pas isolément. *Il n'y a que des langues en contact et des contacts de langues. Un signe et une langue ne prennent leurs valeurs que par rapport à une autre* dit Dahlet (2008 : 27). Le rapprochement de l'espagnol et du français, par exemple, permet de saisir la généralité de « cáscara » face à la spécificité de croûte, épiluchure, peau, pelure, coquille, coque, écale ou écorce. En revanche, le terme poisson est plus général que « pez » et « pescado » car le sème *vivant* ou *mort*, obligatoire en espagnol, n'est pas requis en français. L'envergure sémantique d'aimer devient plus claire si on contraste le terme avec « amar » et « gustar » (Klett, 2015 : 7).

Si on prend la définition d'un dictionnaire, le plurilinguisme est la caractéristique d'une personne, d'une communauté ou d'un pays où plusieurs langues sont parlées. Comme on peut le voir, il n'y a pas beaucoup de précisions sur le degré de connaissance des langues des sujets. Pourtant, il est communément admis que la personne plurilingue possède un haut niveau de compétence de la langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en réception et en production. C'est le concept historiquement admis de plurilinguisme confondu souvent avec celui d'équilinguisme, c'est-à-dire la maîtrise de plus d'une langue avec une performance élevée et similaire. D'autres appellent ce genre de plurilinguisme équilibré. Il y a quelques années, nous avons fait une recherche auprès d'une centaine d'étudiants d'entre 18 et 24 pour connaître leurs représentations sociales sur le plurilinguisme (Klett, 2007). Pour 60% des enquêtés, une personne plurilingue c'est « quelqu'un qui *connaît bien* plusieurs langues ». Quoique les lexèmes utilisés varient : *savoir, étudier, apprendre* ou *maîtriser* une langue, les enquêtés ajoutent toujours des adverbes pour indiquer le niveau élevé à atteindre dans le maniement de la langue. Par ailleurs, il est à remarquer que les verbes cités renvoient à un univers vaste où une étude partielle de la langue ne semble pas envisagée.

Il y a, bien entendu, d'autres visions du plurilinguisme. Vigner (2008 : 42), par exemple, évoque *un plurilinguisme par le haut, celui des classes sociales cosmopolites mondialisées (...) fonctionnaires et cadres internationaux, universitaires et chercheurs, diplomates, artistes et créateurs variés, patrons de multinationales, etc. Personnes à fort capital culturel et social*. Cette vision ressemble à la précédente dans la mesure où le plurilinguisme qui les englobe est très concurrentiel et exige un haut niveau de compétence. À l'opposé, l'auteur situe *un plurilinguisme par le bas, celui des migrants par nécessité, des membres des diasporas variées*. Certains ont fui la misère et les persécutions politiques ou religieuses et pour survivre *ils se constituent des répertoires langagiers fondés sur des compétences aléatoirement distribuées selon les langues en contact, plurilinguismes constamment remodelés selon les circonstances de la vie* (Vigner, op. et loc. cit.). Il s'agit dans ce cas d'une conception extensive du plurilinguisme qui s'oppose à celle plus restreinte que nous avons évoquée supra. Si nous prenons comme base la notion extensive de plurilinguisme on peut comprendre pourquoi Vigner (2008 : 43) décrit *une métacompétence par laquelle le locuteur apprendra à circuler entre les langues au gré des circonstances de sa vie*.

Coste (2001) se sert du concept de répertoire linguistique utilisé par les sociolinguistes. Celui-ci *caractérise l'ensemble de variétés linguistiques - plus ou moins bien maîtrisées ou développées - que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés*.

Il définit la compétence plurilingue comme *l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire* (Coste, op. cit.). L'auteur signale que dans sa notion il paraphrase les caractéristiques qui sont données dans le Cadre européen commun de référence (CECR).

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser (CECR, 2001 : 129).

Les idées de Vigner et Coste ainsi que celles du CECR concernant la compétence plurilingue coïncident sur le fait qu'il y a une mise en relation entre les différentes composantes qui la constituent. Une autre idée maîtresse est celle de déséquilibre entre les compétences, le répertoire étant formé de variétés inégalement développées et maîtrisées. Un nombre important de chercheurs donnent des arguments solides pour encourager la dissymétrie lorsqu'on apprend des langues. Au moins deux raisons pourraient justifier cette orientation : les besoins réels des sujets et la possibilité d'envisager l'apprentissage partiel d'une quantité plus élevée de langues. Il est vrai qu'il existe des hyperpolyglottes célèbres capables d'utiliser de dix à cinquante langues, selon les cas. Qu'il suffise de rappeler le compositeur et interprète Georges Moustaki, l'acteur américain Yul Brynner, le professeur Claude Hagège ou encore l'écrivain Elias Canetti, entre autres. Mais, ces performances admirables sont exceptionnelles. À l'école argentine on apprend une LE, parfois deux mais si on focalisait des compétences on pourrait en acquérir davantage. Il est plus facile et moins coûteux de développer des compétences différentes dans trois ou quatre langues selon les besoins. Si on est passionné d'opéra et on a envie de comprendre le bel canto, il suffit de se pencher sur la compréhension orale de l'italien et oublier les autres compétences. En ce sens, Lüdi (2000 : 82) signale :

« Il faut réfléchir aux types et aux niveaux de compétences que l'on veut viser. J'aimerais souligner et élargir, ici, la remarque de Miquel Strubell qui plaide en faveur de l'imperfection. Ayons en particulier le courage d'apprendre une langue avec l'unique objectif de la comprendre sans être capable de l'employer

en production. La communication bilingue doublement asymétrique (chacun parle sa langue et comprend l'autre qui parle la sienne) est de toute autre qualité que celle où chacun écorche la *lingua franca* commune... » (En italique dans le texte d'origine).

De façon analogue, Calvet suggère aussi une sélection, au moins dans certains cas. « Il est possible de penser à la formation des fonctionnaires européens à la compréhension passive de certaines langues. Les Suédois et les Danois pourraient se comprendre assez facilement en parlant chacun leur langue, tout comme les Allemands et les Néerlandais, ou les Italiens, les Français, les Portugais et les Espagnols » (Calvet, 2002 : 48). Eco, un visionnaire dans le domaine, avance : *Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment de nombreuses langues, mais, dans le meilleur des cas, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacun sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, sans pour autant être en mesure de la parler couramment* (Eco, 1994 [1993] : 38). Il est à signaler que les universités argentines, pionnières dans la sélection des compétences, ont instauré vers 1950 des cours de LE focalisés uniquement sur la compréhension de l'écrit. De nos jours, ce genre de formation continue de se faire avec un grand succès dans tout le pays.

3. La formation des enseignants : le projet national actuel

Depuis 2011, les formateurs de formateurs comptent sur le document officiel : *Projet d'amélioration de la formation initiale des enseignants de langue étrangère* promu par le Ministère de l'Éducation Nationale. Il constitue le socle commun à tous les *curricula* des institutions du pays offrant des cursus de formation de professeurs de LE. Le travail de l'équipe de rédaction, composée de 35 enseignants des 5 langues étrangères enseignées dans le système éducatif formel, a constitué un vrai exercice de plurilinguisme car tous les experts en langues y ont interagi ensemble dans le but de rédiger le texte le plus représentatif de l'état actuel de la formation des professeurs de LE. Suite à des discussions ayant abouti à des consensus, 4 noyaux conceptuels, piliers incontournables de toute formation d'enseignants en LE, ont été retenus : *l'apprentissage*, *la citoyenneté*, *l'interculturalité* et *les pratiques discursives*. Le document présente aussi les *objectifs* et les *expériences* indispensables que les futurs professeurs doivent poursuivre afin d'aboutir à la compréhension de leur discipline d'enseignement. Enfin, il rend aussi compte *des progrès*. Il fournit des pistes pour évaluer l'amélioration des futurs enseignants de LE au cours de leur formation. Il est à remarquer que les noyaux cités sont traversés par le concept de plurilinguisme et qu'il y a des activités pratiques qui le rendent tangible. Pourtant, il faut dire que l'analyse d'un nombre représentatif de plans d'études actuels des

instituts de formation montre que jusqu'à présent peu de place a été accordée aux initiatives concernant le plurilinguisme en action. Nous voulons donc développer des propositions en ce sens.

4. Creuser des voies nouvelles pour former des enseignants

Les sections précédentes nous ont montré que les langues sont au cœur d'enjeux politiques et géopolitiques, économiques et sociaux, culturels et éducatifs absolument considérables. En tant que responsables de la formation des enseignants on devrait non seulement se pencher sur le plurilinguisme mais surtout, aller au-delà des principes qui le régissent. Il faudrait, en effet, lui conférer un minimum d'organisation et le soutenir par des actions concrètes et opérationnelles. La diversité linguistique et culturelle de notre propre pays pose des défis qui ne peuvent se résoudre par aucune forme de monolinguisme.

4. 1. Faire tomber des mythes

L'Argentine se situe au sein de l'un des domaines linguistiques les plus vastes et compacts du monde selon Pozzo (2009 : 3) En effet, mis à part le Brésil, nos pays voisins sont hispanophones, comme la plupart du reste de l'Amérique latine. Chez nous, l'espagnol est la seule langue officielle bien que de nombreuses langues vernaculaires soient vivantes sur le territoire. Pourtant, malgré la présence de ces langues autochtones et de celles de l'immigration, notre pays a toujours été considéré comme une nation monolingue. Voilà un premier mythe qui doit disparaître au profit de l'attention que méritent les étudiants de nos cours parlant quetchua, aymara, coréen ou portugais. En les interrogeant sur leurs langues et sur leurs cultures on aurait un socle cognitif, linguistique et culturel de grande valeur pour la réflexion métacognitive, métalinguistique et interculturelle. D'une certaine façon, Bakhtine ouvrait cette voie lorsqu'il disait : *Le mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres* (Bakhtine, 1929 [1977] : 136). Les connaissances pluri-lingues que nous pouvons tirer de nos élèves nous permettent de saisir la relativité des points de vue et par là, de rejoindre l'incertitude. À ce sujet Dahlet signale : *Diversifiée par les différences des langues mais mobilisée par leurs liens, toute vérité, toute vision du monde, apparaît non seulement comme plurielle, mais aussi et surtout comme le produit de cette relation, ce qui interdit par définition toute pensée unique* (Dahlet, 2008 : 29).

Il existe un autre mythe qui dépasse les frontières de notre pays et qui constitue une conséquence de l'unilinguisme. C'est celui qui considère la première langue,

que ce soit le français, l'anglais, l'espagnol, le portugais ou autre, la source de la vérité, la langue de référence incontournable. Aux yeux du locuteur unilingue sa langue est homogène, monolithique, fiable : le monde est tel qu'elle l'exprime. Pourtant, on le sait, toute langue est, par définition, diversifiée, poreuse aux influences d'autres langues et riche en nuances grâce aux variations géographiques, sociales et situationnelles pourvues par le discours des sujets. À côté de la valeur modélisque attribuée à la langue unique, il existe un souhait parfois non avoué, mais largement présent dans les représentations de chacun. Il s'agit de faire accéder l'apprenant à la compétence du locuteur natif sur la base d'une approche maximaliste qui envisage toutes les compétences. Il est vrai que la formation d'un enseignant de LE suppose un travail sérieux et approfondi dans tous les domaines de la langue qu'il enseignera plus tard. Cependant, dans le cas des apprenants, la perfection est loin d'être la cible. D'une part, parce que nous encourageons des approches partielles et ciblées pour apprendre un nombre plus élevé de langues. D'autre part, parce que nous respectons la diversité d'apprenants. Il y en a qui refusent un apprentissage fusionnel et mimétique de la LE qui pourrait les faire sentir comme des êtres clonés.

Enfin, nous proposons de combattre l'idée, bien ancrée dans l'imaginaire collectif, d'une langue outil. Concevoir la langue uniquement comme un outil est réductionniste. Tout d'abord, un instrument ne crée pas et, ensuite, les sujets utilisateurs n'ont pas de sentiments envers lui. Par contre, les actes créatifs qui ne se réalisent que par les langues (écrire, chanter, réciter, échanger, etc.), sont accompagnés d'émotions et de représentations qui ajoutent des valeurs supplémentaires aux langues. Telle langue est douce ou musicale, telle autre est dure et froide ; il y a des langues qui attirent et d'autres qu'on rejette. Un argument de poids pour changer le mythe est que les langues se font écho de la culture des peuples et transmettent les rapports qu'ils établissent avec l'univers. *Les langues sont bien davantage que des espèces vivantes. Elles sont situées au plus profond de l'humanité. Une langue est aussi une certaine façon de ressentir, d'imaginer et de penser* dit Hagège (2006 : 236). Cette évidence permet d'attribuer aux langues une valeur formative qui contribue à une meilleure formation générale de l'individu grâce à la diversité culturelle à laquelle elles l'exposent. Voici un atout de taille pour le plurilinguisme.

4.2. Intégrer des parcours non conventionnels

Dans cette section nous voulons faire des propositions tangibles en vue de favoriser le plurilinguisme. Nous avons déjà parlé des apprentissages partiels parmi

lesquels nous incluons l'intercompréhension des langues et la focalisation des compétences. Si on forme des enseignants d'une langue unique, comme c'est le cas en Argentine, on peut leur conseiller de faire des cours d'intercompréhension de langues apparentées. Si l'institution n'en propose pas, il existe de nombreux sites qui offrent cette voie de façon gratuite. Rappelons au passage quelques bases qui régissent cette modalité nouvelle des échanges. Selon Janin (2010 : 19), sa définition de base est la suivante : *Je te parle ma langue, tu me réponds dans la tienne et nous nous comprenons*. L'un des principes sur lequel se fonde cette approche est que *les langues ne sont pas des ensembles étanches : elles échangent, s'influencent, tout en gardant des traits originaux qui les rendent spécifiques*. Enfin, *la langue n'est pas seulement un vecteur de la communication, elle est également la forme même du savoir et de la vision du monde* (Janin, 2010 : 19).

Il va de soi qu'en tant que formateur on ne peut pas obliger les apprenants à suivre un cours qui ne fait pas partie du cursus obligatoire. Cependant, on peut accorder une valeur à l'intercompréhension en lui attribuant des points comme s'il s'agissait d'un TP. On peut également considérer le cours comme une initiation à l'observation participante et demander un journal de bord consignait l'aspect expérientiel de l'activité. À titre d'exemple, citons les programmes Eurom4, Galatea, Galanet, Itinéraires romains pour les langues romaines et IGLO, pour les langues germaniques. Il est important de noter également qu'il existe des sites intéressants sur le Web avec des histoires, des jeux et des activités dans plusieurs langues romanes, anglo-saxonnes et slaves. Les apprenants se retrouvent dans le cyber espace pour partager des souvenirs de vacances, des recettes et des expériences quotidiennes (Ollivier et Barrière, 2011 : 34). Le contact avec plusieurs langues, restreint ou large, est toujours un pas un avant vers l'ouverture d'esprit.

La démarche fondée sur le principe des compétences restreintes pourrait également être l'objet d'activités didactiques notées pour des futurs enseignants. Ce type d'approche par compétence peut éviter *l'écueil d'une approche maximaliste dans une langue donnée qui, le plus souvent, notamment en contexte scolaire, n'atteint jamais véritablement ses objectifs* (Vigner, 2008 : 42). Une étude focalisée de la langue permet de combler plus aisément les besoins prioritaires des élèves, au moins dans certains cas. Si on est spécialiste de droit pénal on doit lire des maîtres allemands, par contre, si on fait du droit civil, la lecture d'auteurs français s'impose. À la Faculté de Philosophie et des Lettres (UBA), le doctorat en Anthropologie sollicite comme pré requis la connaissance du portugais pour assurer la lecture de textes fondateurs en cette langue alors que celui d'Histoire de l'Art demande la compréhension de l'italien écrit.

Dans la perspective d'une éducation au plurilinguisme, *l'apport de passages littéraires sur des expériences et des situations d'appropriation de langue étrangère ou de communication exolingue mérite un intérêt particulier* dit Porquier (2014 : 51). Il présente de nombreux exemples d'hétéroglossie, entendue comme *la présence ou l'évocation, dans un texte littéraire, de langues autres que celle du texte...* (Porquier, op. cit.). La mention de la langue différente de celle du roman apparaît souvent en italique et / ou en note. Voici des formes variées d'hétéroglossie dans la littérature argentine. Dans « Misteriosa Buenos Aires » de Mujica Lainez l'auteur a introduit un texte en français, *Le Royal Cacambo*, où il parodie certaines parties de *Candide* de Voltaire. Le sociologue Fogwill a écrit de nombreux récits truffés de considération sur les langues étrangères. On retient en particulier : « La chica de tul de la mesa de enfrente » (1978) et « Muchacha Punk » (1979). Ces deux contes ont un protagoniste argentin qui raconte des faits survenus à Londres. Les textes possèdent des fragments en anglais, des réflexions sur les langues et leurs représentations ainsi que des traductions. Ces recours qui altèrent les conventions de l'unité textuelle en espagnol, outre l'intérêt littéraire, constituent un champ d'exploration riche pour le travail avec des futurs enseignants. Ils pourraient analyser les méandres de la communication interlinguistique, l'alternance des langues, le système de transcription inventé, entre autres.

En explorant des moyens susceptibles de favoriser la transposition didactique du concept de plurilinguisme nous avons proposé une filmographie plurilingue pour les futurs enseignants (Klett, 2014 : 87). En effet, on regarde des extraits de films qui posent des problèmes de compréhension au niveau linguistique ou culturel. Examinons quelques cas. Le film *Un prophète* (2009) de Michel Audiard raconte la vie d'un jeune délinquant d'origine maghrébine dans une prison violente. Le personnage parvient à une sorte de rédemption pour son énorme facilité à s'insérer au sein des groupes hostiles identifiés par leurs codes linguistiques différents : arabe, corse et français. *L'auberge espagnole* (2002) de Cédric Klapisch montre les activités de Xavier, un jeune français, qui partage un appartement à Barcelone avec sept autres personnes. Chacun de ses colocataires est originaire d'un pays différent. L'intercompréhension des langues est une aubaine dans cet espace de Babel. *Stupeur et tremblements* (2002), film basé sur le livre homonyme d'Amélie Nothomb, expose les péripéties d'une jeune fille francophone qui entre en contact avec la culture japonaise. Un exemple argentin c'est *Miss Mary* (1986) de María Luisa Bemberg. Dans le texte alternent l'espagnol et l'anglais. L'histoire tourne autour d'une famille argentine aisée ayant engagé une jeune britannique comme gouvernante. En même temps, on assiste à la montée d'un mouvement fasciste.

Encore une idée pour promouvoir le plurilinguisme consiste à proposer aux étudiants en formation de consulter des bibliographies et des sitographies en plusieurs langues. Cet aspect est rarement reflété dans les programmes de formation dans lesquels on favorise la référence *exclusive* à la langue étrangère de la formation. La pratique suggérée fait pendant à la proposition de Chardenet. *La systématisation dans les colloques internationaux, de présentations bilangues (une langue d'exposition orale plus une autre langue pour un document d'appui projeté) et l'extension des résumés d'article dans une autre langue que celle de l'article, serait un pas important et peu coûteux dans la construction d'un espace scientifique dialogal plurilingue* (Chardenet, 2016, sous presse).

Conclusions

Nous avons traité successivement les trois pivots sur lesquels ce texte est bâti : l'internationalisation, le plurilinguisme et la formation des enseignants. Dans le cas de l'université, il s'avère indispensable que l'institution soit ouverte au travail avec des partenaires situés aux quatre coins du monde. La finalité est de développer des programmes de recherche, de formation et d'évaluation conjoints ; d'encourager des publications scientifiques en réseau et en plusieurs langues ; de faciliter la mobilité des enseignants, des chercheurs et des étudiants, le tout dans un aller-retour qui contemple la réciprocité. Il va de soi que les chemins proposés sont impraticables sans un travail assidu sur les langues à apprendre dans les institutions universitaires. Le plurilinguisme est devenu un besoin pour l'administration de l'université, pour les sujets qui la fréquentent et pour la mise en place des contenus académiques. On peut donc imaginer qu'il faut enrichir le capital linguistique pour être à la hauteur des circonstances, la connaissance de l'anglais étant nécessaire mais pas suffisante. C'est à ce moment là qu'interviendrait le formateur. En effet, les langues ne peuvent être gérées selon des démarches classiques d'un apprentissage maximaliste, cloisonné et cumulatif où elles s'ajoutent les unes aux autres sans planification.

Nous croyons qu'il s'agit de redessiner la carte des apprentissages. Sans viser la compétence du locuteur natif dans une seule LE, faut-il comprendre l'oral et échanger des énoncés simples pour obtenir une bourse ? Ou s'engager dans un processus de compréhension de l'écrit qui peut s'étendre à quelques langues d'une même famille afin d'assurer la lecture des bibliographies de pointe ? Ces approches focalisées, comme nous l'avons vu, permettent des apprentissages moins ambitieux, plus réalistes dans de leur mise en œuvre et plus adaptés aux besoins prioritaires des apprenants. Il semblerait qu'une démarche de concertation entre décideurs universitaires, formateurs et enseignants s'impose pour cristalliser dans des actions

immédiates la proposition d'un éventail de langues à apprendre. Voilà une devise simple pour convaincre les décideurs dubitatifs. *Les langues : des moteurs puissants pour la réussite des échanges à l'université et ailleurs !*

Bibliographie

- Bakhtine, M, (Volochinov, V. N.) 1929 [1977]. *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Trad. de M. Yaguello, introd. de R. Jakobson. Paris : Éditions de Minuit.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Enseigner, apprendre, évaluer*. 2001. Paris : Didier.
- Calvet, L.-J. 2002. *Le marché aux langues*. Paris : Plon.
- Chardenet, P. 2015. «La internacionalización de la enseñanza superior». Conferencia pronunciada en el V Congreso de profesores de francés y Seminario CLEFS Amsud (AUF), Montevideo, 9 de diciembre de 2015.
- Chardenet, P. 2016. « Internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche : pourquoi une politique linguistique stratégique : contexte latino-américain ? ». *Revue de la SAPPESU*, Año XXXIV n°39. Sous presse.
- Coste, D. 2001. «La notion de compétence plurilingue». Paris : Eduscol. Ministère de l'Éducation nationale.
[En ligne] : <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html> [Consulté le 10 novembre 2016].
- Dahlet, P. 2008. « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers ». In : Martinez, P. Moore, D. et Spaëth, V. *Plurilinguismes et enseignement*. Paris : Riveneuve.
- Eco, U. 1994 [1993]. *La ricerca della lingua perfetta*. Roma: Editori Laterza Fare l'Europa. Traduction de Jean-Paul Manganaro. Paris : Seuil.
- Fogwill, R. 2009 [1972] *Cuentos completos*. Buenos Aires : Alfaguara.
- Hagège, C. 2006. *Combat pour le français*. Paris : Odile Jacob.
- Janin, P. 2010. « L'intercompréhension entre langues apparentées ». *Culture et recherche* n° 124, hiver 2010-2011, p.19-20.
- Klett, E. 2007. «Aprendizaje plurilingüe: miradas de aprendientes». In: Klett et al. *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*, Buenos Aires, Araucaria, p. 92-101.
- Klett, E. 2014. « Formation des enseignants et plurilinguisme : quels moyens peut-on se donner ? ». *Revue de la SAPPESU*, n° 37, p. 80-90.
- Klett, E. 2015. « Editorial ». *Revue de la SAPPESU*, n° 38, p.7.
- Knight, J. 1993. « Internationalization: management strategies and issues », *International Education Magazine*, 9, p. 21-22.
- Larrea, M., Astur, A. 2012. «Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria». [En ligne] : <http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%C3%ADculo-Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-ES.pdf> [Consulté le 22 avril 2016].
- Lüdi, G. 2000. Synthèse de la Table ronde : Facteurs sociaux et économiques susceptibles de favoriser ou d'entraver la diversité linguistique. *Actes de la Conférence d'Innsbruck* (Autriche), 10-12 mai 1999 : « La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe ». Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 67-82.
- Mujica Láinez, M. 2005 [1950]. *Misteriosa Buenos Aires*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Ollivier, Ch., Barrière, I. 2011. « Nouvelles perspectives pour la classe de langue ». *Le Français dans le Monde* n° 376, p. 34-35.
- Porquier, R. 2015. « Le bleu, de Raymond Queneau à Laura Alcoba : à propos d'hétéroglossie littéraire ». *Revue de la SAPPESU* n° 38, p. 51-67.

Pozzo, M. I. 2009. « La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina ». *Diálogos Latinoamericanos* 15. [En ligne] : <http://www.redalyc.org/pdf/162/16220868002.pdf> [Consulté le 5 novembre 2013].

Proulx, R. 2013. « Voir l'internationalisation des universités autrement ». [En ligne] : <http://www.uqam.ca/rectorat/allocutions/corim-version-finale.pdf> [Consulté le 10 avril 2016].

Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Docentes de Lenguas Extranjeras (2010-2011). [En ligne] : <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89787> [Consulté le 4 avril 2016].

Vigner, G. 2008. « Vers une compétence plurilingue : apprentissage ou enseignement ? ». *Le Français dans le monde* n° 355, p. 42-43.

Note

1. The process of integrating an international/intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution (Knight).