



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

Internationalisation, langues et interculturel : une triade bien soudée

Rosana Pasquale

Université nationale de Luján, Argentine
rosanapasquale@gmail.com

Reçu le 15-10-2017 / Évalué le 11-11-2017/ Accepté le 18-11-2017

Résumé

En Argentine, l'internationalisation des études supérieures concerne essentiellement les *mobilités entrantes et sortantes* d'étudiants et d'enseignants. Ces dernières années, le flux d'individus atteint par ce phénomène a augmenté considérablement même si, à échelle mondiale, les chiffres argentins de la mobilité sont encore réduits. Or, dans ce contexte, la problématique des langues et des contacts interculturels se pose de manière évidente. Dans cet article, nous dressons un tableau des principales tendances de l'internationalisation en contexte argentin en faisant le pari du plurilinguisme et de la perspective interculturelle, comme des composantes incontournables de toute politique visant l'articulation des institutions nationales et étrangères.

Mots-clés : internationalisation, études supérieures, plurilinguisme, interculturel

Internacionalización, lenguas e intercultural: una triada muy sólida

Resumen

En Argentina, la internacionalización de la educación superior concierne principalmente la movilidad *de entrada y de salida* de estudiantes y docentes. En los últimos años, el flujo de personas afectadas por este fenómeno ha aumentado de manera significativa, aunque, a nivel mundial, las cifras de movilidad argentina son todavía muy reducidas. En este contexto, la cuestión de la lengua y los contactos interculturales se impone de manera evidente. En este artículo, daremos cuenta de las principales tendencias de la internacionalización en el contexto argentino, apostando al plurilingüismo y a la perspectiva intercultural, como componentes esenciales de cualquier política de vinculación de instituciones nacionales y extranjeras.

Palabras clave: internacionalización, estudios superiores, plurilingüismo, intercultural

Internationalization, languages and intercultural: a tightly knit triad

Abstract

In Argentina, the internationalization of higher education mainly concerns the incoming and outgoing students and teachers mobility. In recent years, the flow of people affected by this phenomenon has increased significantly, although, globally, mobility figures Argentina are still very reduced. In this context, the issue of language and intercultural contacts is an obvious way. In this article, we will realize the main trends of internationalization in the Argentine context, betting on plurilingualism and intercultural perspective, as essential components of any policy of linking national and foreign institutions.

Keywords: internationalization, higher education, plurilingualism, intercultural perspective

Le drame de nos institutions d'enseignement et celles du vaste monde en général est d'instruire, mais de ne pas éduquer. Aucun individu n'est formé pour devenir un citoyen universel, sinon les problèmes contemporains s'effaceraient d'eux-mêmes.

(A. Brugiroux, *Le prisonnier de saint Jean d'Acre*, 2006)

Depuis un certain temps, les problématiques liées à l'internationalisation des études supérieures font surface dans notre contexte universitaire : les programmes de coopération, les mobilités étudiantes et enseignantes, les offres de bourses doctorales et postdoctorales, les doubles diplômes, les cotutelles, les certifications d'études, les réseaux interuniversitaires, etc. se présentent comme autant de stratégies pour affirmer la place et la portée des universités locales dans le concert des universités du monde.

Des politiques ministérielles sont venues renforcer et diriger cet élan vers l'internationalisation -besoin plus ou moins ressenti à l'intérieur des universités- et des discours de plus en plus convaincants et convaincus sont tenus par divers acteurs de l'internationalisation, à propos de la nécessité de *s'insérer* dans le monde académique extra-muros. Selon Larrea¹ (représentante du Programme de Coopération du Secrétariat des Politiques Universitaires en 2015), le budget

national pour l'internationalisation a augmenté de 10 fois au cours des 7 dernières années et les lignes d'action dans la région se sont multipliées par 4 tandis que 65% du budget est alloué à la coopération avec trois pays : la France (37% de 65%), l'Allemagne et le Brésil. D'autre part, Fariña (2015), depuis le Ministère de l'Education nationale, soutient que les données factuelles sont claires : le nombre de bourses disponibles pour les étudiants, les enseignants et les chercheurs des universités nationales et des établissements d'enseignement supérieur non universitaires n'a pas cessé d'augmenter en qualité et en quantité ces dernières années, ce qui implique une forte augmentation des chances de *sortie* des acteurs académiques des frontières nationales. Enfin, les Commissions des Affaires Internationales et des Affaires Académiques du Conseil Interuniversitaire National (CIN) -organisme qui regroupe les présidents des 54 universités nationales- ont tenu l'année passée deux réunions où l'internationalisation des universités ainsi que les politiques linguistiques d'appui ont été les sujets de débat central².

Or, cet état de fait semble cacher une dimension préoccupante de cette *marche sur le monde* : que font les universités pour faciliter les expériences internationales des enseignants et des étudiants ? Suffit-il de faire circuler les informations (mailings, pages web, bulletins...) et d'encourager la présentation des candidats aux bourses, par exemple, pour ne pas *rater l'occasion* du bénéfice ? Ne faudrait-t-il pas prendre au sérieux la question et travailler sur les langues et l'interculturel pour aider les acteurs à mieux profiter de l'internationalisation des savoirs ? Voici quelques-unes de questions qui guideront les réflexions présentes dans cet article.

1. L'université comme institution à vocation internationale

Les universités sont nées sous le signe de l'international. En effet, il n'y a qu'à penser aux *nations* c'est-à-dire, aux regroupements des membres des Universités en associations amicales, confréries religieuses ou petites corporations, qui se retrouvaient à l'intérieur d'une grande université médiévale.

Or, chaque nation portait le nom des provinces voisines de l'université et celui des pays étrangers d'où provenait le plus grand nombre d'étudiants. Ainsi, l'Université de Paris était composée de quatre nations (France, Picardie, Normandie et Angleterre, l'Allemagne étant incorporée à posteriori) tandis que l'Université de Bologne regroupait les *citramontani* (Lombards, Toscans, Romains) et les *ultramontani* (Français, Picards, Bourguignons, Poitevins, Tourangeaux, Normands, Catalans, Hongrois, Polonais, Allemands, Espagnols, Provençaux, Anglais, Gascons).

Voici la description apportée par Vauchez visant à éclaircir cette facette de l'institution universitaire :

L'Université est une fédération de plusieurs écoles qui sont concurrentes puisque chaque maître dirige un établissement d'enseignement. La fréquentation de l'Université dépend en grande partie du prestige des professeurs et de nombreux étudiants suivent tel ou tel maître à travers ses pérégrinations en Europe. Dans les universités de renom, les élèves ont des origines géographiques diverses : ils se regroupent au sein de la faculté dans les nations. Dès les années 1220 à Paris, il y a ainsi 4 nations : Français, Normands, Picards et Anglais. Les élèves originaires d'un même pays se groupent ensemble : ceux des pays latins rejoignent les Français ; les Germaniques et les Slaves vont avec les Anglais ; ceux de l'Ouest se placent avec les Normands tandis que les Flamands se regroupent avec les Picards (Vauchez, 2009 : s/p).

Or, il semble bien que les rapports entre les différentes nations n'étaient pas toujours harmonieux :

Les conflits ne manquèrent pas entre ces groupements dont la configuration varia parfois au fil des temps ; mais leur existence même, qui faisait obstacle à la prépondérance des ressortissants du pays hôte sur les étrangers, atteste le caractère réellement international de l'université à cette époque (Mayeur et al. [1993] 2001 : 805).

Les citations précédentes sont aussi éclairantes en ce qui concerne la circulation des étudiants et des enseignants aux temps de la naissance des Universités : la *mobilité des enseignants et des étudiants*, qui constitue de nos jours l'essentiel de l'internationalisation, est donc un phénomène assez habituel dans l'Europe médiévale et, semble-t-il, inhérent à la vie universitaire elle-même depuis le début.

Un autre signe d'internationalisation serait à rechercher dans l'usage exclusif du latin comme langue du pouvoir ecclésiastique et donc, de la communication du savoir dans les universités médiévales. Cette domination du latin s'est bien étendue au-delà du Moyen Age même avec l'apparition d'autres langues concurrentes, tel l'arabe, le grec ou les langues vernaculaires. Voici ce qu'affirme Bury :

[...] cette ultime année d'un millénaire [...] avait très largement vu dominer l'empire de cette langue dans tous les domaines, avec les renaissances successives d'une latinité d'or et la confrontation progressive d'autres langues du savoir (l'Arabe au XIIe siècle, de nouveau le grec au XIVe et XVe, puis, l'idéal trilingue de la Renaissance avant la montée en puissance des langues vernaculaires [...]) De fait, jusqu'au XVIIIe siècle, le latin conserve une prééminence dans la diffusion des idées scientifiques, des travaux majeurs comme ceux de Léonhard Euler en mathématiques (1748), de Linné en sciences naturelles (1735) ou de Galvani en physiologie (1791) ont donné lieu à des publications

en latin... Ce genre de constat a donc conduit à privilégier l'approche du latin conçu comme langue vernaculaire de la république des lettres et des sciences (Bury, 2005 : 7-8).

Peut-on établir quelque corrélat entre *le tout en latin* des époques passées et *le tout en anglais* de notre ère ? Sommes-nous inéluctablement destinés à l'uniformisation et l'homogénéisation linguistique pour dire la science, pour communiquer le savoir et pour entrer en contact avec l'*alter ego*-scientifique ?

2. L'internationalisation en contexte argentin : quelques tendances

Il est clair que dans les limites de cet article nous ne prétendons pas à l'exhaustivité des données présentées et que nous sommes obligées de sélectionner certaines informations et, le cas échéant, à établir des comparaisons pour pouvoir mesurer le phénomène. En effet, les données que nous présenterons ci-après concernent notamment la *mobilité entrante et sortante* d'enseignants et d'étudiants, phénomène central dans l'internationalisation des universités argentines.

Une première approche quantitative, nous permet de rendre compte de quelques chiffres officiels, tels que :

Total 2003-2010 : 770 (mobilité étudiante) 775 (mobilité enseignante)³

Suite aux actions développées, au cours de ces dernières années, de nombreux accords de reconnaissance de diplômes ont été signés, le nombre de projets soumis aux appels successifs a augmenté et en 2014, 288 enseignants et 418 étudiants se sont mobilisés⁴.

Les données officielles du Ministère de l'Éducation nationale sont produites par le Programme pour la promotion de l'université argentine : il existe 23.737 étudiants étrangers, dont plus de 62% est concentré dans la ville de Buenos Aires. Un peu plus de 61% de ces étudiants sont dans des institutions de gestion privée. A partir de 2007, le nombre d'étudiants étrangers a augmenté et, même si le Secrétariat des politiques universitaires travaille encore pour obtenir des statistiques plus précises, les chiffres provisoires des grandes universités métropolitaines reflètent déjà une augmentation⁵.

Quelques conclusions rapides (et évidentes) à partir de ces chiffres. Il existe d'abord, un décalage très important au niveau du nombre d'étudiants atteints par la *mobilité entrante* (autour de 25000, en 2012) et ceux qui font partie de la *mobilité sortante* (418 en 2014). Nous n'avons pas de chiffres comparables concernant la *mobilité* des professeurs.

Ainsi, ces mobilités sont frappées d'inégalités numériques évidentes entre ceux qui *viennent* et ceux qui *partent* : si la présence d'étudiants étrangers est importante, celle des étudiants argentins qui se déplacent à l'étranger est très réduite. Ainsi, dans beaucoup de cas, les accords bilatéraux liant deux institutions, par exemple, deviennent des accords à sens unique, car la mobilité se fait dans une seule direction.

Quelles sont les raisons de ce décalage ? Des questions démographiques et des conditions d'accès à l'éducation supérieure, bien sûr, mais aussi des politiques et des expériences qui sont bien affirmées depuis longtemps dans beaucoup de pays étrangers et qui sont toutes récentes dans le nôtre, tel qu'il est expliqué dans les lignes qui suivent :

En Argentine, les premières actions isolées autour de l'IES [Internationalisation des Etudes Supérieures] sont observées vers la fin des années 90. Auparavant, dans les établissements d'enseignement supérieur il n'y avait ni structures spécifiques ni objectifs ni politiques à cette fin. De son côté, le gouvernement national ne développait non plus de politiques favorisant l'IES : on observe très peu de précédents de relations internationales des établissements d'enseignement supérieur [...] Au milieu des années 90, avec la création des premiers programmes de coopération internationale qui financent la mobilité des étudiants et des enseignants, certaines universités commencent à planifier des actions d'internationalisation [...] (Theiller, 2003, cité par Mayoral et al. 2014 : s/p)⁶.

Mise à part les chiffres purs et durs, une autre ligne d'analyse surgit de la lecture des données concernant la portée de l'internationalisation : le rayonnement que notre pays exerce sur le reste des pays du monde.

Entre 2006 et 2013, la présence d'étudiants étrangers a doublé en Argentine [...]. Selon le Secrétariat de politiques universitaires du Ministère de l'Education nationale, l'Argentine a plus de 50.000 étudiants étrangers dans les programmes de premier cycle et quelques milliers d'étudiants dans les cycles supérieurs d'enseignement, bien que les chiffres exacts ne soient pas encore publiés. Ces informations suggèrent que l'Argentine est aujourd'hui le pays latino-américain avec le plus grand nombre d'étudiants internationaux. [...] Selon les autorités argentines, deux sur trois étudiants étrangers sont des Latino-américains et le pays le plus représenté est de loin la Colombie : 'Les Colombiens représentent plus d'un tiers des étudiants étrangers', a déclaré Martin Gill, Secrétaire de politiques universitaires de l'Argentine. Selon Gill, après les Colombiens, la plupart des étudiants proviennent de la Bolivie, l'Equateur et le Chili (Smink, 2013)⁷.

Il est certain que l'Argentine fait figure de *pays d'accueil* : son histoire et ses va-et-vient migratoires le montrent. Or, même si elle séduit par ses universités gratuites et d'accès libre, l'Argentine est loin d'entrer dans le *ranking* des pays les plus prisés pour devenir pays d'accueil dans l'internationalisation des études supérieures ou *pays de pointe* par le volume de la production scientifique⁸. Cependant, il est clair qu'au niveau du sous-continent, l'Argentine s'affirme de plus en plus comme destination académique des étudiants universitaires du Cône Sud : les moindres coûts des études, les facilités des déplacements (visas, lois migratoires, etc.), la qualité de l'offre de formation, l'uniformisation linguistique sont autant d'atouts qui attirent un public latino-américain, avide de diplômes de haut niveau.

Concernant la dimension linguistique et interculturelle, il est à noter que pour les ressortissants des pays latino-américains la question de la langue de circulation sociale et des savoirs ainsi que celle de pratiques socioculturelles de référence en vigueur dans l'environnement argentin, ne se pose pas comme un problème, comme il est le cas dans d'autres contextes d'internationalisation. Pour les Argentins en mobilité sortante, il est clair que la dimension linguistique est décisive : les pays de langue espagnole (Amérique latine, Espagne) sont préférés par les candidats argentins même si des pays comme l'Allemagne ou la France offrent de nombreuses possibilités de mobilité.

Pour terminer, une petite réflexion : il est accepté que les mobilités des enseignants et, notamment, des étudiants constituent le gros des stratégies d'internationalisation et un indicateur de poids dans l'impact des politiques d'internationalisation des études supérieures. Or, quoique important, cet indicateur devrait être relativisé : il est vrai que des masses d'étudiants (beaucoup moins, d'enseignants) se mobilisent chaque année à la recherche d'expériences académiques innovantes ; que ces mobilités sont enrichissantes pour nombre d'entre eux ; que ces dernières années, les accords interuniversitaires avec des institutions étrangères ont proliféré... Or, il n'est pas moins vrai que ces mobilités cachent des problèmes tels que l'accès réel aux programmes (manque d'information, délais de présentation peu flexibles ou mal connus, diffusion trop limitée), les difficultés des langues étrangères et des études qu'il faut faire avant de partir (méconnaissance des langues étrangères, offre de cours payants de langues étrangères qui ne répondent pas aux besoins immédiats des candidats, représentation erronées des candidats sur la/les langue/s étrangère/s et leur apprentissage), le nombre de postes vacants pour certaines mobilités (champs scientifiques de pointe, pays de destination, domaines d'expertise), l'impossibilité réelle des individus de faire face aux mobilités (frais, périodes trop longues, obligations familiales, profil des étudiants), entre autres.

A notre avis, ces mobilités, puisqu'elles constituent l'essentiel des politiques d'internationalisation, devraient s'accompagner d'autres stratégies qui prennent en compte quelques-uns des problèmes inhérents à cette question qui nous interpellent directement en tant que spécialistes des langues étrangères.

3. L'internationalisation et les langues

3.1 La situation des langues dans l'internationalisation : monolinguisme vs plurilinguisme

Il est indéniable qu'il n'est pas possible de penser l'internationalisation sans tenir compte de sa composante linguistique. Autrement dit, faire le pari de l'ouverture sur le monde, c'est assumer la pluralité linguistique et culturelle comme une richesse inhérente de l'international et s'inscrire dans le paradigme du pluriel et du multiple.

Chardenet (2015)⁹ explicite très justement de dilemme de l'internationalisation vis-à-vis des langues étrangères : il s'agit d'aller vers une seule langue et une culture universitaire unifiée, ce qui implique des coûts économiques inférieurs, ou de parier sur la diversité des langues, sur les productions académiques multilingues, sur la pluralité des connaissances exprimées en différentes langues, ce qui entraîne sûrement des dépenses économiques plus élevées ?

Les défenseurs du *tout en anglais* ont déjà fait leurs choix, à partir d'une vision stéréotypée des fonctions des langues et d'un cliché représentationnel. Sans nier l'importance de l'anglais, l'argument selon lequel « l'anglais est la seule langue utile en contexte international, il s'agit de la langue de l'international » est, tout au plus, assez médiocre : il suffit d'explorer les pratiques linguistiques en contexte d'internationalisation et les fonctions dévolues aux différentes langues en présence. S'il est certain que l'anglais sert aux contacts, aux communications quotidiennes, aux pratiques linguistiques habituelles, il n'est pas moins vrai que qu'accorder à l'anglais le statut de global language risque de faire oublier qu'au niveau de l'internationalisation de l'enseignement supérieur il y a d'autres composantes qui se jouent : la construction des connaissances scientifiques, les discours de la science, les droits linguistiques des citoyens-scientifiques, la construction sociohistorique de la science...

En effet, que l'anglais devienne la seule langue véhiculaire de l'internationalisation implique la standardisation et l'uniformisation internationales et la mise en avant de certaines valeurs de référence, liées à la langue et à la culture anglophones. Or, à travers l'anglais, c'est la science en anglais qui s'impose.

D'autre part, la présence quotidienne de l'anglais dans la publicité, les affiches, les discours médiatiques, les conversations les plus banales nourrit un cliché très présent dans l'imaginaire collectif : peu ou prou tout le monde parle anglais et personne n'a besoin de parler une autre langue étrangère. Or, la réalité est toute autre : en général, les locuteurs en anglais ne sont pas chevronnés ou ont des compétences très inégalement développées (ils lisent bien mais parlent à peine...).

Dans ce sens, les problèmes posés par la compréhension de documents en anglais (formulaire de candidatures, lettres, modes d'emploi, etc.) ou la production de textes simples (résumés, enquêtes, etc.) sont souvent sous-évalués, de même que la portée idéologique du phénomène qui suppose qu'il est normal de parler anglais, sans pouvoir évaluer réellement les compétences (ou le manque de compétences) possédées. Cette situation devient rapidement source de stress et de frustration chez les intéressés, pseudo-locuteurs en anglais.

Enfin, soutenir le monolinguisme dans le domaine de l'internationalisation des études universitaires c'est faire marche arrière dans le domaine des politiques linguistiques et retarder sa montre d'au moins une vingtaine d'années : ainsi, personne ne peut ignorer l'appauvrissement qu'impliquerait lier l'internationalisation à une seule langue étrangère et l'effet idéologique de la dévalorisation ou de la mise à l'écart des autres langues. A l'heure de la reconnaissance du plurilinguisme et de la pluralité linguistique comme des valeurs, nous revendiquons ces idée-force en les définissant comme suit :

Le plurilinguisme peut être défini comme la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003 : 195) tandis que la pluralité linguistique prend en compte non seulement la capacité individuelle des locuteurs mais aussi les contextes d'utilisation des différentes langues, les statuts formels et informels de ces langues (Dabène, 1997) et de leurs locuteurs, la présence des langues dans la société, les politiques vis-à-vis de celles-ci, les relations psycho-socio-affectives des locuteurs, les dimensions historiques de la présence des langues, etc. Nous situons le plurilinguisme dans une dimension utilitaire et individuelle tandis que la notion de la pluralité linguistique -quoique moins fréquente comme catégorie théorique et à plusieurs reprises rapprochée de la catégorie « diversité linguistique » - évoque une dimension sociale et politique que nous comptons mettre en avant. Ainsi, quand on parle de pluralité linguistique, on insiste sur le paysage social des langues qui se dessine, aussi bien sur l'axe synchronique que diachronique, dans un pays ou une région donnée (Klett et Pasquale, 2016, sous presse).

Mises à part les fonctions et les représentations des langues, il existe d'autres dimensions qui devraient être considérées, selon Chardenet (op.cit), quand il s'agit de définir les politiques linguistiques dans le cadre de l'internationalisation. Ces dimensions sont *le statut des langues* et *le corpus* en telle ou telle langue. Quand on parle de statut des langues on réfère, selon ce spécialiste, à la position qu'occupe une langue donnée dans une société ou dans une région géopolitique déterminée tandis que le corpus implique le volume de productions académiques faites dans une langue. Les divers statuts des langues (langue maternelle, langues officielles, langues d'enseignement, langue administrative, langue seconde, langue véhiculaire, langue co-officielle) plus que le nombre réel de locuteurs contribueront soit à leur faiblesse, soit à leur vitalité sur le plan international. En fait, parmi les six langues internationales -l'arabe, l'anglais, le chinois, l'espagnol, le français, le portugais et le russe-, seules l'anglais et le français peuvent prétendre jouer un rôle vraiment supranational :

Ces deux langues sont réparties sur les cinq continents et elles sont présentes dans la plupart des instances internationales, ce qui n'est guère le cas ni de l'espagnol, ni du portugais, ni de l'arabe, encore moins du russe et du chinois¹⁰.

Quant au corpus des productions scientifiques, il est clair que le péremptoire « il faut publier en anglais » aboutit à une production normalisée en anglais qui risque de réduire la science à une seule modalité de construction globale et qui élimine toute diversité des démarches. Ainsi, par le biais du *globish*, on met en cause la valeur des études locales et régionales, les engagements des scientifiques vis-à-vis de leurs communautés d'appartenance, la portée sociale et sociétale de la recherche, le tout, au profit des seuls échanges internationaux. Nous transcrivons ci-après, l'une des conclusions du forum qui fait le point sur le caractère situé de la recherche et de la science et donc, de la nécessité d'expression en langue locale :

Les diverses formes de mondialisation du savoir peuvent être en contradiction avec la responsabilité sociale de maintenir le lien entre les chercheurs et la société civile : cette responsabilité implique la préservation de publications en langues nationales (mais aussi régionales et indigènes) de qualité, et cela rejoint la question de l'échelle régionale ou méso. Un savoir publié dans d'autres langues ou dans des revues mondiales rend plus difficile la diffusion et la restitution aux habitants par les articles. D'un autre côté, cette mondialisation permet peut-être de s'éloigner de formes très normatives de savoirs et de diffusion locale du savoir par des « sachants ». (...) Cette question de la mondialisation scientifique renvoie aussi à celle de l'évaluation scientifique, que ce soit sur le plan linguistique (par exemple expertise de francophones pour évaluer des non francophones, expertise de non francophones pour évaluer des francophones) ou

sur un plan plus large (expertise de traditions scientifiques issues d'univers scientifiques autres, et portant dès lors d'autres formes de normalisations du savoir et de l'écriture scientifique). (...) Quelle langue d'édition choisir ? - La question est aussi celle d'une internationalisation ambiguë. L'internationalisation signifie-t-elle normalisation par l'anglophonie et les standards des grandes universités anglo-saxonnes, ou accélération d'échanges internationaux décentralisés et multilingues ? L'internationalisation, dans le premier sens, peut renvoyer à une forme d'impérialisme non seulement linguistique mais aussi méthodologique : par exemple, les normes anglosaxonnes issues des sciences dures insistent sur un modèle de démonstration particulier (état de l'art, concepts, méthodologie, résultats). - On peut évoquer une sorte d'« aplatissement » conceptuel spécifiquement par rapport à la richesse des langues régionales concernant les territoires régionaux (Lemarchand et al. 2015 : 9-10).

3.2 Les institutions universitaires vis-à-vis du plurilinguisme

L'internationalisation étant indissociable de la pluralité des langues, les exigences de niveau en anglais, assez répandues en contexte universitaire, ne doivent pas occulter l'importance de l'apprentissage et la maîtrise d'une seconde (ou troisième ou quatrième...) langue étrangère. L'idéal actuel doit donc être *le sujet plurilingue* au sens de Coste :

L'individu plurilingue n'ayant rien du polyglotte émérite, mais se caractérisant - dans les définitions les plus communes - par la maîtrise plus ou moins fonctionnelle, à des degrés très divers, de plusieurs langues (Coste, 2010 : 143).

Or, parvenir à la formation d'un sujet plurilingue implique, de la part des institutions, non seulement la mobilisation de ressources économiques mais aussi l'établissement d'une politique linguistique axée sur le plurilinguisme et l'approfondissement des principes de démocratisation et inclusion sociale, ciments de l'action universitaire. La formation du sujet plurilingue va de pair avec la défense de la diversité linguistique en tant que réalité sociale dont la reconnaissance ne peut que contribuer au renforcement des principes mentionnés supra :

La défense de la diversité linguistique n'est donc nullement superflue : elle représente un enjeu central de la mondialisation. Ce qui est nouveau, c'est qu'il ne soit plus besoin sur Internet de promouvoir la diversité des langues : celle-ci est très largement acquise, et soumise à un mouvement qui ne fera que s'amplifier. L'enjeu est désormais ailleurs : d'un monde simple, communiquant par le truchement d'une lingua franca unique, nous sommes passés à

un monde complexe, où la communication est non seulement pluriculturelle, mais également plurilingue : exactement ce à quoi le modèle du tout-anglais que l'on a voulu nous imposer sur le mode de l'évidence nous a si mal préparés. Tel est le nouvel enjeu : comprendre ce monde qui est désormais le nôtre dans toute l'étendue de sa complexité non seulement culturelle, mais également linguistique et, plus techniquement, méthodologique (Oustinoff, 2013 : s/p).

Au niveau des ressources et des investissements, les universités sont censées répondre par des cours, des formations et des expertises professorales aux besoins et aux demandes des candidats à l'internationalisation. Or, cette réponse directe concernant les seuls candidats n'est pas suffisante quand on fait le pari du plurilinguisme dans le cadre de l'internationalisation. D'autres stratégies devraient venir la renforcer. Nous pensons notamment à l'élaboration des programmes d'études, à la mise en pratique des activités d'apprentissage dans d'autres langues (une classe faite en langue étrangère, par exemple), à l'offre des cursus extracurriculaires visant le développement des compétences linguistiques chez les étudiants et le personnel administratif, à la réalisation des matériels audiovisuels ou des pages web plurilingues pour diffuser les activités de l'université... C'est par là qu'une institution universitaire met en évidence son positionnement favorable vis-à-vis des langues et son engagement à la préparation des étudiants et les enseignants à l'internationalisation sortante.

Au niveau des politiques linguistiques, le défi se situe dans l'intensification de l'articulation de ces politiques entre le niveau secondaire et supérieur. En effet, le système éducatif secondaire (et primaire) se trouve encadré par la Loi d'éducation nationale (2006) dont les grands principes directeurs sont l'équité, le respect de la diversité, l'inclusion, l'intégration. Or, au niveau des langues étrangères, cette Loi est aussi explicite : elle prône l'interculturalité et le plurilinguisme. Ainsi, le *Marco de Referencia para la Orientación en Lenguas* (Cadre de référence pour le Baccalauréat orienté vers les Langues, 2011); les *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (Contenus d'apprentissage prioritaires, à destination de l'école primaire et secondaire, 2012) et le *Proyecto de Mejora para la formación inicial de los docentes de Lenguas Extranjeras* (Projet pour améliorer la formation initiale des futurs enseignants de Langues Etrangères, 2010) sont les mises en œuvre, sous forme de documents officiels, de ces principes. Favoriser l'articulation des politiques linguistiques entre l'université et les autres niveaux du système éducatif serait donc un objectif majeur à atteindre, même dans le cadre de l'autonomie universitaire : ici comme ailleurs, le divorce entre l'enseignement supérieur et le niveau secondaire est à éviter.

Enfin, au niveau politique tout court, les universités gratuites et publiques ont pour mission la démocratisation et l'inclusion sociale. Or, dans le domaine de l'internationalisation, ces deux principes semblent encore peu matérialisés. A l'en croire encore à Larrea (op.cit), seul 1% des inscrits universitaires bénéficie de la politique d'internationalisation des études supérieures. Cette infime partie des candidats mobilisés recouvre en général des étudiants qui, lors de leur scolarisation primaire et secondaire, ont suivi des cours de langues étrangères. Si à cela, nous ajoutons que, toujours selon Larrea, une partie très réduite des universités bénéficient des programmes d'internationalisation, on constate un certain élitisme du phénomène, contraire aux principes généraux de la politique universitaire.

4. Revisiter l'interculturel à la lumière de l'internationalisation

Reconnaître le plurilinguisme et la diversité linguistique comme des composantes essentielles de l'internationalisation des études supérieures c'est aussi faire le pari de la pluriculturalité et diversité culturelle car, selon la formule déjà consacrée par Benveniste, langue et culture sont *les deux facettes d'une même médaille*. Or, dans un monde à forte mobilité, où la rencontre des cultures entraîne aussi bien des enrichissements que des conflits, la perspective interculturelle est nécessairement convoquée quand il s'agit d'assumer la complexité de la mise en scène des cultures.

Soucieuses de productivité et de performativité, les entreprises ont été vite attirées par les problèmes des rapports interculturels entre leurs employés et leurs cadres de direction et ce, depuis déjà une quinzaine d'années :

L'extension des flux d'échanges à une échelle planétaire, la création puis le nécessaire contrôle de nouvelles filiales, l'essor de « l'échange international de personnes » conduisent aujourd'hui les entreprises à une complexification de leurs pratiques de gestion. Ils les obligent à prendre davantage en compte qu'autrefois les différences culturelles [par le biais du] management interculturel, discipline récente, [qui] exprime ainsi, au niveau des entreprises, un enjeu qui est aussi celui des États Nation, à savoir la capacité d'un système social à nouer du lien social dans la durée, à intégrer une différence qui ne soit pas contrôlée arbitrairement « par le haut » et à assurer la reconnaissance de l'autre comme égal à soi (Pierre, 2012 : s/p).

Or, ces différences culturelles concernant des ressortissants appartenant à des cultures différentes, donnent lieu à des conflits qui peuvent être déclinés en ces termes :

Au-delà des particularités de tel ou tel groupe national, les occasions d'incompréhension sont très nombreuses. Ainsi, en Occident, un silence dans une conversation crée un malaise et signifie un problème dans la conversation. Or, pour des Asiatiques, cela veut simplement dire qu'il est nécessaire de prendre du temps afin d'assimiler l'information donnée auparavant. La notion de bulle personnelle peut également poser problème. Par exemple, les Nords-Américains ont un espace personnel très large et quiconque s'y trouvant est considéré comme un intrus. Par contre, dans le sud de la France, la Grèce ou l'Italie, cette bulle est beaucoup moins étendue ; votre voisin peut donc se tenir très près de vous sans que vous vous sentiez agressé. Autre thème d'incompréhension classique : les horaires. Pour les Allemands, les retards sont impardonnables et les réunions doivent se finir à l'heure prévue, pas une minute de plus. Alors que les Français évoquent volontiers le quart d'heure lyonnais / parisien / Rennais (et ajoutez tous les noms de ville que vous voulez) pour justifier leur retard à un rendez-vous, tout en se plaignant de l'incapacité de leurs voisins du sud, Espagnols et Italiens, à respecter un horaire. Au Mexique, les bonnes négociations commerciales impliquent d'être capables de parler longuement de tout et de rien avec son futur partenaire d'affaires. Enfin, si les Anglo-saxons adorent le reporting et toutes les situations qui permettent de l'analyse de données, les Asiatiques donneront peu, voire aucune rétroaction sur une situation professionnelle (Roberge, 2014).

Cependant, il est intéressant de noter qu'au-delà de la gestion des conflits entre les cultures nationales en présence, les entreprises ont recours à l'interculturel comme mécanisme d'action pour gérer d'autres différences, tout aussi culturelles, comme la culture des métiers, les culturelles générationnelles, les cultures d'entreprise...

Nombreuses et permanentes sont les tensions interculturelles auxquelles les entreprises sont confrontées en termes de management, de process, de business ou d'organisation. Quelques exemples parmi d'autres : un acheteur en France qui négocie au quotidien avec ses interlocuteurs indiens et chinois. Ou un manager basé à San Francisco qui pilote une équipe de 120 collaborateurs dispersés sur 10 fuseaux horaires. Ou bien encore un chef de projet qui doit piloter le déploiement d'un progiciel à l'échelle mondiale du groupe en impliquant les directions financière, informatique et opérationnelle (Gomezano, 2015).

Ce petit détour par l'entreprise ne saurait laisser de côté tout un ensemble de diplômes, décernés par différentes universités, dont le but est bien de répondre aux besoins aigus en médiation interculturelle suscités par les mobilités internationales et transnationales contemporaines¹¹. En guise d'exemple, nous ne citerons

que le Master MITRA (Master en Médiation Interculturelle : identités, mobilités, conflits) offert par un consortium de 8 universités formé par l'Université de Lille (France), de Leuven (Belgique), College Cork (Irlande), Wrocław (Pologne), Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal), Autónoma de México (Mexique), Fédérale de Rio de Janeiro (Brésil) et Babes-Boyai (Roumanie) ; le Diplôme d'Université Gestion des conflits, médiation et interculturalité (Université catholique de Lyon, France), le Master Management des Conflits Interculturels (Alice Salomon University of Applied Sciences Berlin, Allemagne), entre autres.

De ce qui précède, découle donc l'intérêt de revisiter l'interculturel en tant que composante essentielle de la mobilité internationale, à caractère académique. D'après la définition de Blanchet :

L'idée fondatrice de cette approche est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans une langue (apparemment) partagée. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.) [...]. L'enseignement / apprentissage des langues et cultures « autres » (terme préféré à « étrangères », réducteur et connoté, cf. Blanchet 1998) se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue / culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle (Blanchet, 2007 : 21).

Il est indéniable que la notion d'identité est incontournable dans cette approche. Nous revenons sur Blanchet pour nous éclairer à ce propos :

Une identité (ici culturelle) est un sentiment d'appartenance collective (donc, d'appartenance à un groupe), conscient de la part de l'individu et du groupe, reconnu par le groupe et, de l'extérieur, par d'autres groupes (qui s'en distinguent alors). Il n'y a d'identité que souhaitée, acceptée, assumée. Une identité est un processus, en construction et en évolution constantes, toujours ouvert et adaptable, qui n'établit pas de frontière étanche entre les groupes, dont les caractéristiques identitaires (notamment culturelles) se recoupent en partie. Elle se manifeste par des indices emblématiques, notamment linguistiques, mais pas uniquement. Enfin, chaque individu et chaque groupe sont toujours porteurs d'appartenances multiples, d'identités multiples, qui se recoupent ou s'englobent partiellement, dans un ensemble complexe et nuancé. Il n'y a du reste pas nécessairement de correspondance exclusive et totale entre identité culturelle et identité linguistique, même si la plupart des différences culturelles se manifestent par des différences linguistiques (entre langues différentes ou variétés diverses d'une même langue) (Blanchet, op.cit : 22).

Or, les sujets à la mobilité académique sont aux prises de cette identité multiple : ils sont façonnés par leurs appartenances à des cultures nationales, régionales, scolaires, éducatives, académiques, professionnelles..., participent à la mise en place des *habitus* et des pratiques de références spécifiques, solidaires de leurs communautés socio-culturelles d'origine. Si nous focalisons sur le versant académique de l'identité des sujets, l'approche interculturelle peut s'avérer utile pour aider à l'interprétation et à la compréhension des phénomènes de toutes sortes, inhérents à la vie académique hors frontières. De ce point de vue, une notion qui devient centrale est celle de *cultures éducatives* :

Les cultures éducatives au sens large ne sont donc que le développement spécialisé et concentré de savoirs spécifiques aux sociétés humaines dans ce lieu précis de transmission qu'est l'institution scolaire et universitaire (Cortier, 2005 : s/p).

Ainsi les cultures éducatives, en tant que phénomènes sociaux, impliquent un conglomérat de conceptions où

*Les modes d'organisations sociaux et politiques sont déterminants aussi bien sur la nature de la relation pédagogique que sur les finalités de l'éducation (...). L'histoire, les traditions, les religions, les valeurs patrimoniales et sociales sont largement présentes dans les cultures éducatives et déterminent à un niveau macro les politiques, les formes institutionnelles, les sélections et classifications de contenu opérés pour la rédaction des programmes, et à un niveau micro les représentations, les conceptions, les rituels, les *habitus* dans la relation pédagogique, la communication, les modalités de prises de parole. N'oublions pas, à un niveau méso, les manuels et supports didactiques, mais aussi les modes de recrutement et de certification des enseignants (culture professionnelle), voire les cultures d'établissement (Cortier, op.cit.).*

A ce concept, nous pouvons ajouter celui de *cultures didactiques* en tant que *sous-ensemble des cultures éducatives, liées à une discipline particulière, [(...) ancrées] au sein d'un système éducatif donné* (Cortier, op.cit.) et encore, ceux de *culture d'enseignement* et *culture d'apprentissage* comme un ensemble de rituels culturels d'enseignement/apprentissage, de traditions académiques, de savoirs et de savoir-faire convoqués, de stratégies et d'*habitus*, de formes de transmission des connaissances, de valeurs prégnantes...

Cette brève référence qui précède montre, nous croyons, l'intérêt que revêt l'approche interculturelle dans la mobilité des étudiants et des enseignants issus des cultures d'enseignement/apprentissage dont les rituels académiques et les jeux pédagogiques diffèrent peu ou prou de ceux qui dominent dans la culture

d'enseignement/apprentissage d'accueil. Dans ce contexte donc, il ne saurait suffire de former les futurs candidats à la mobilité à la prise en compte des règles de comportement et d'interprétation du quotidien, à la déconstruction de stéréotypes, aux rituels communicatifs, verbaux et non verbaux de circulation sociale, entre autres, mais surtout de les confronter à des savoirs et savoir-faire académiques qui relèvent des différences de pratiques d'enseignement et d'apprentissage auxquelles sont exposés tous les acteurs sociaux.

Depuis cette perspective quels seraient les contenus interculturels à inclure dans un programme de mobilité ? On ne saurait trop insister sur le rôle et la portée des représentations sociales (Jodelet, 1989) et des *entailles* culturelles par où se faufile la culture-autre. Pour Jodelet, une représentation sociale est *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* (Jodelet, 1989 : 36) donc, elles résultent à la fois du reflet des objets ou des faits et de l'activité du sujet et elles s'imposent à la réflexion, surtout quand elles mettent en avant leurs dimensions figées et immuables qui constituent de véritables obstacles à la connaissance. Ainsi, en mobilisant la réflexion sur la langue, la culture, les conceptions, les valeurs de l'autre, on est forcé de sortir de ses propres habitudes et automatismes et à dénaturer sa vision du monde qu'on a tendance à considérer comme étant la seule possible.

Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication. Résultat d'un processus d'élaboration cognitive et symbolique, elles orientent les comportements des sujets. Ainsi, grâce à la matérialité signifiante de la langue présente dans les discours sociaux de référence, il est possible de lire les positionnements des sujets, situés dans une société déterminée et au sein d'un groupe particulier (Klett et Pasquale, op.cit.).

En ce qui concerne les *entailles culturelles*, nous les définissons, en nous inspirant de la notion d'*entailles textuelles* de Peytard¹², comme ces comportements, ces discours, ces savoirs et savoir-faire relatifs au contexte académique d'accueil, qui font monter à la surface les non-dits culturels, évidents pour un natif et explicites pour un étranger. Ces entailles culturelles constituent autant d'endroits où se manifeste, de manière plus ou moins évidente, conflictuelle ou voilée la culture-autre (dans ce cas-ci, la culture académique du pays d'accueil).

En prenant cette voie, nous nous éloignons de la notion d'*interculturel volontaire* et que nous rejoignons celle d'*interculturel factuel* (Demorgon, 2003 cité par Lenouvel, 2007) :

Cette expression, l'interculturel volontaire (Demorgon, 2003 : 44-45), illustre bien le fait qu'aujourd'hui encore, l'interculturel est souvent réduit à sa plus simple expression, c'est-à-dire un concept généreux qui permettrait d'atteindre, d'emblée, un idéal de paix en masquant les conflits pourtant inévitables dans toute relation interculturelle. C'est là confondre la finalité avec les moyens permettant d'y accéder (...) L'interculturel factuel (Demorgon, 2003) se distingue de l'interculturel volontaire dans la mesure où il intègre le conflit à côté de l'échange, de la compréhension, de l'altérité et du respect (Lenouvel, 2007 : s/p).

Enfin, les notions de représentations sociales et d'entailles culturelles viennent illustrer la nature des conflits interculturels qui pourraient avoir lieu dans la situation qui nous occupe, la mobilité académique internationale :

Les différences culturelles, qui sont la source des conflits de la communication interculturelle, sont de deux natures différentes qui illustrent la difficulté de développer une compétence interculturelle : à côté des différences effectives et perçues dans une situation réelle, on trouve le plus souvent des différences d'ordre symbolique, posées à l'avance à travers une vision stéréotypée de l'autre. Ce sont ces dernières qui sont les plus difficiles à dépasser, même après une période très longue au contact d'une culture autre (Lenouvel, op. et loc. cit.)

En guise d'exemple, nous citerons pêle-mêle quelques-uns des noyaux de la vie académique extra et intra-muros, rendant compte des différences effectives et symboliques, telles qu'elles sont considérées plus haut. A notre avis, ces centres d'intérêt mériteraient des réflexions particulières dans un programme de préparation à la mobilité.

- La place et le rôle de la langue maternelle du sujet à la mobilisation et des langues-autres qu'il pourrait éventuellement utiliser : langue de circulation sociale, d'apprentissage, de communication scientifique, contacts avec des locuteurs pluri/monolingues...
- La place du sujet-apprenant et du sujet-enseignant dans la culture d'enseignement-apprentissage d'accueil : centration sur l'apprenant ? sur l'enseignant ? sur les savoirs ?...
- L'hétérogénéité linguistico-culturelle des classes : présence des langues-cultures différentes, gestion de la différence...
- La situation d'accueil : poids de l'institution, choix possibles, structure administrative, festivités ou activités d'intégration...
- Les perspectives méthodologiques dominantes : directivité, autonomie, personnalisation de l'enseignement, répartition des tâches et des rôles...

- Les activités didactiques récurrentes : prise de note, dictées, exposition magistrale, ateliers, travail en solitaire/en groupe, types d'évaluations, fréquentation des bibliothèques...
- Le poids symbolique des composants divers de la vie académique : l'institution, les livres, les savoirs, l'autorité professorale, le profil du *bon étudiant*, les agrégations, les rentrées, les hiérarchies professorales...
- L'explicitation des valeurs et présupposés de la culture d'enseignement/apprentissage à laquelle on a été exposé et de celle où l'on va s'insérer : les cérémonies institutionnelles comme le port de la toge ou robe académique, la remise de grades universitaires, décorations ou titres honorifiques, les concours pour les professeurs, les soutenances de thèses ; le *folklore* des institutions universitaires comme les *baptêmes* ou *bizutages*, les bals ou les marathons ; la distribution du temps de travail et du temps de loisirs, partagés en semestres et périodes de vacances, durée et horaires des cours, l'utilisation du temps...

Bref, chaque terme du répertoire ci-dessus pourrait donner lieu à des explorations interculturelles intéressantes dont le principal avantage serait certes, de démonter cette représentation que Tapernoux énonce comme suit :

[...] Croire que la rencontre des cultures pourrait passer comme une lettre à la poste, par simple contact réciproque, est une illusion pernicieuse. [...] La rencontre des cultures n'est jamais du registre de l'évidence naturelle. Elle est un travail de toutes les parties en présence, comme toute rencontre qui secrète de l'altérité (Tapernoux, 1997, cité par Ogay et al.2002 : 44).

Pour terminer

Notre parcours de l'internationalisation des études supérieures concerne le contexte national et les politiques linguistiques et culturelles qui, à notre avis, sont encore insuffisamment développées mais qui devraient faire partie du noyau dur des discussions dans les années à venir.

L'internationalisation *hors frontières* souffre encore de défaillances que nous avons pu identifier dans les lignes qui précèdent ; cependant, ce sont les déficits de l'internationalisation à *l'intérieur des frontières* qui nous semblent les plus urgents à considérer.

Parmi ces déficits, nous mentionnerons l'absence de discussions (inter)institutionnelles à propos des offres plurilingues, les incohérences entre les enseignements linguistiques dispensés et les possibilités réelles de mobilités, les offres de

services linguistiques peu accessibles, l'investissement encore défailant dans les programmes d'internationalisation ou de coopération universitaire, entre autres. Face à ces déficits, les actions s'imposent et nous interpellent nous tous : les professeurs, les décideurs, les étudiants, les spécialistes disciplinaires.

Bibliographie

Blanchet, Ph. 2007. « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». *Synergies Chili* n° 3, p. 21-27. [En ligne]. <https://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf> [Consulté le 12 juin 2016].

Bury, F. 2005. *Tous vos gens a latin : le latin, langue savante, langue mondaine (XIVe-XVIIe siècle)* Librairie Droz : Genève. [En ligne] : https://books.google.com.ar/books/about/Tous_vos_gens_a_latin.html?id=3yTkbnZleSwC&redir_esc=y [Consulté le 22 mai 2016].

Cortier, C. 2005. « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », *Études de linguistique appliquée*, n°140, p. 475-489 [En ligne] : URL : www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-475.htm [Consulté le 12 juin 2016].

Coste, D. 2010. « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, p. 141-165. [En ligne] : http://acedle.org/old/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf [Consulté le 23 mai 2016].

Gomezano, N. 2015. « L'interculturel en entreprise : un laboratoire du 'vivre ensemble' », FocusRH [En ligne]. <http://www.focusrh.com/tribunes/l-interculturel-en-entreprise-un-laboratoire-du-vivre-ensemble-par-nathalie-gomezano-27998.html> [Consulté le 12 juin 2016].

Jodelet, D. (éd) 1989. *Les représentations sociales*. Paris : PUF

Klett, E., Pasquale, R. 2016. *Les représentations des enseignants argentins sur la pluralité linguistique : une étude de cas à l'université*. Bogotà : Université des Andes.

Lemarchand, N. et al. 2015 *Rapport sur les langues scientifiques dans la mondialisation-Géographie*, Comité national français de Géographie, mars 2015. [En ligne] : https://www.aphg.fr/IMG/pdf/150412-rapport_cnfg_langues_de_la_diffusion_scientifique_geographie_2_.pdf [Consulté le 1 juin 2016].

Lenouvel, S. 2007. « Des conflits culturels au cœur de la DLC : une dynamique de l'évolution », *Études de linguistique appliquée*, n°145, pp. 101-109. [En ligne] : URL : www.cairn.info/revue-ela-2007-1-page-101.htm. [Consulté le 15 juin 2016]

Mayeur, J-M et al. [1993] 2001. *Histoire du Christianisme Apogée de la papauté et expansion de la chrétienté (1054-1274)* Tome V. Desclès : France. [En ligne] : https://books.google.com.ar/books/about/Apog%C3%A9e_de_la_papaut%C3%A9_et_expansion_de_l.html?id=_Kz0AwaAQBAJ&redir_esc=y [Consulté le 22 mai 2016].

Mayoral, L., Alvarez, S. 2014. «La internacionalización de la educación superior como estrategia emergente en el ámbito universitario argentino», *Revista Técnica Administrativa*, Vol. 13, número 2. [En ligne]. <http://www.cyta.com.ar/ta1302/v13n2a2.htm> [Consulté le 27 mai 2016].

Ogay, T. et al. 2002 « Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle ». *Enjeux*, n° 129, p. 36-64. [En ligne]. http://www.doc-developpement-durable.org/file/Communications-Relations_Interculturelles/pluralite%20culturelle%20a%20l-ecole-apports%20de%20la%20psychologie%20interculturelle.pdf [Consulté le 12 juin 2016].

Oustinoff, M. 2013. « La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 2 | 2013. Consulté le 18 juin 2016. URL : <http://rfsic.revues.org/328>.

Pasquale, R. 2015. *Informe de la Jornada "La internacionalización de los estudios superiores: ¿Qué lugar para las lenguas extranjeras?"*, CABA, 30 de octubre de 2015. 10p.

Pierre, Ph. 2012. « Le difficile croisement des cultures en entreprise », *Communication et organisation* [En ligne], 22 | 2012. Consulté le 11 juin 2016. URL : <http://communication-organisation.revues.org/2712>

Roberge, A. 2014. « L'entreprise interculturelle », *THOT Cursus Formation et culture numérique*. [En ligne] <http://cursus.edu/article/19554/entreprise-interculturelle/#.V1wSdfnhCM8> [Consulté le 12 juin 2016].

Vauchez, A. 2009. *L'université médiévale vue d'aujourd'hui*, séance publique du lundi 26 janvier 2009 de l'Académie de Sciences Morales et politiques. [En ligne] : <http://www.asmp.fr/travaux/communications/2009/vauchez.htm> [Consulté le 22 mai 2016].

Notes

1. A l'occasion de la Journée *La internacionalización de los estudios superiores: ¿Qué lugar para las lenguas extranjeras* (Réflexions sur la place des langues étrangères à l'heure de l'internationalisation des études supérieures) tenue à Buenos Aires le 30 octobre 2015, plusieurs spécialistes, dont Larrea et Fariña entre autres, ont débattu sur la question linguistique dans le cadre du mouvement d'internationalisation des études supérieures actuel. Cf. *Informe* dans Bibliographie

2. Ces réunions ont été tenues au mois de juin et de novembre 2015, au siège du CIN. Les secrétaires de Coopération et secrétaires académiques des UUNN y ont longuement débattu au sujet d'une politique linguistique appropriée dans le cadre de l'internationalisation.

3. Toutes les traductions des citations en espagnol nous appartiennent. Les versions originales des citations font partie des notes 5 à 9. TOTAL 2003-2010: 770 (movilidad estudiantil) 775 (movilidad docente). <http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%C3%ADculo-Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-ES.pdf>

4. Como consecuencia del desarrollo de acciones, durante estos años se firmaron múltiples acuerdos de reconocimiento de títulos, se incrementó el número de proyectos presentados ante las sucesivas convocatorias y sólo en 2014 se movilizaron más de 288 docentes y 418 estudiantes.

<http://www.unicen.edu.ar/content/el-programa-de-internacionalizaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-superior-y-cooperaci%C3%B3n-internacional-la->

5. Los datos oficiales del Ministerio de Educación de la Nación surgen de lo elaborado por el Programa de Promoción de la Universidad Argentina, que arroja que son 23.737 los estudiantes extranjeros, de los cuales más del 62% se concentra en la ciudad de Buenos Aires. Un poco más del 61% estudia en instituciones de gestión privada. Del 2007 a esta parte, el número creció y, si bien todavía la Secretaría de Políticas Universitarias trabaja para obtener estadísticas más precisas, las cifras de las principales universidades metropolitanas ya reflejan un incremento. <http://www.lanacion.com.ar/1471448-ya-son-mas-de-25000-los-estudiantes-extranjeros-en-la-argentina>

6. En la Argentina, las primeras acciones aisladas en torno a la IES se observan ya entrada la década de los noventa. Anteriormente, en las instituciones de educación superior, no existían estructuras institucionales específicas, ni objetivos, ni políticas a tal fin. Por su parte, el gobierno nacional tampoco desarrollaba políticas que promocionaran la IES, observándose muy pocos antecedentes de relaciones internacionales de las instituciones de educación superior [...] A mediados de los noventa, con la creación de los primeros programas de cooperación internacional que financian la movilidad de estudiantes y docentes, algunas universidades comienzan a planificar acciones de internacionalización [...] (Theiller, 2003, citado por Mayoral et al. 2014 : s/p) <http://www.cyta.com.ar/ta1302/v13n2a2.htm>

7. Entre 2006 y 2013 se duplicó la presencia de estudiantes extranjeros en el país, algo que puede verse más allá de las aulas: alcanza con recorrer las calles, los restaurantes y los bares de ciudades como Buenos Aires, Córdoba o Rosario, que concentran la mayoría de las universidades. Según la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina el país tiene más de 50.000 alumnos extranjeros en carreras de grado y otros miles cursando posgrados, aunque las cifras exactas aún no han sido publicadas. Estos números permiten suponer que Argentina es actualmente el país de América Latina con mayor cantidad de estudiantes internacionales.

Se trata de una suposición y no de un dato fehaciente porque es imposible confirmarlo: un representante de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) dijo a BBC Mundo que en la mayoría de los países de la región no hay estadísticas oficiales sobre la cantidad de estudiantes extranjeros (...) Según las autoridades argentinas, dos de cada tres estudiantes del exterior son latinoamericanos, y el país con mayor presencia, por lejos, es Colombia. «Los colombianos representan más de un tercio del total de estudiantes extranjeros», afirmó a BBC Mundo Martín Gill, secretario de Políticas Universitarias de Argentina. Según Gill, después de los colombianos, los que más vienen a estudiar a Argentina son bolivianos y ecuatorianos, aunque también aumentó notoriamente la presencia de chilenos. In *Argentina, un imán para los estudiantes universitarios*. Veronica Smink BBC Mundo, Argentina, 30/5/13

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/05/130524_argentina_estudiantes_extranjeros_vs

8. En guise d'exemple, nous dirons que le seul pays d'Amérique du Sud qui est sur la liste des 20 premiers pays d'origine des étudiants internationaux en mobilité en France en 2013-2014 est le Brésil (11^e place). Information tirée de L'Essentiel des chiffres clé n° 9, Septembre 2014, Campus France.

http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n9_essentiel.pdf

9. Cf. Note 1

10. Cf. Note 12

11. https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/opleidingen/f/CQ_51925654.htm#activetab=diploma_omschrijving

12. Peytard définit 4 types d'entailles. Selon l'auteur, les entailles textuelles sont des lieux

textuels « où les ambiguïtés, les connotations, les bifurcations, les déceptions sémantiques affluent... » (Peytard, J. 1988. « Usage du texte littéraire en classe de langue de Français langue étrangère (éléments de problématique) », *Le Français dans le Monde « Enseignement de la littérature »*. Paris : Librairies Hachette et Larousse).