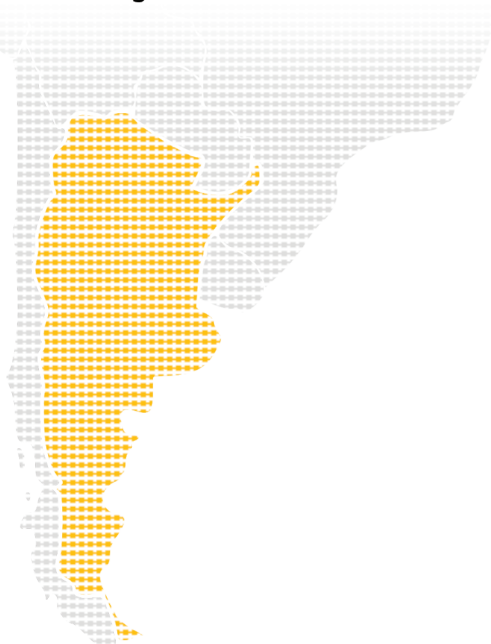


Synergies Argentine

Revue du GERFLINT

De la formation initiale à l'activité professionnelle : postures théoriques, mises en pratique et résonances dans les filières de Français et de Traduction en Argentine, Amérique Latine

Coordonné par
María Virginia Gnecco
et María Leonor Sara



Synergies Argentine

Numéro 5 / Année 2017

De la formation initiale à l'activité
professionnelle : postures théoriques,
mises en pratique et résonances
dans les filières de Français
et de Traduction
en Argentine, Amérique Latine

**Coordonné par María Virginia Gnecco
et María Leonor Sara**



REVUE DU GERFLINT
2017

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Argentine est une revue française et francophone de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte à l'ensemble des sciences du langage et de la communication, aux travaux de sociolinguistique, de didactique des langues-cultures et de traduction.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Argentine, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Argentine** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Argentine*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 2260-1651 / ISSN en ligne 2260-4987

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite,
Université de Rouen, France

Rédactrice en chef

Ana María Gentile, Université Nationale de la Plata,
Argentine

Rédactrice en chef adjointe

Beatriz E. Cagnolati, Université Nationale de la Plata,
Argentine

Secrétaire de publication

María Leonor Sara, Université Nationale de la Plata,
Argentine

Traduction et révision des textes en anglais

Guillermina Remiro et Soledad Pérez

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Argentine :

Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Calle 51 e/ 124 y 125

(1925) Ensenada, Buenos Aires, Argentina

Contact : synergies.argentine@gmail.com

Comité scientifique

Irma Biojout de Azar (Université nationale de La Plata, Argentine), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suisse), Cristina Casadei Pietraróia (Université de São Paulo, Brésil), Patrick Charadenet (Université de Franche-Comté, France), Erich Fisbach (Université d'Angers, France), Estela Klett (Université de Buenos Aires, Argentine), Philippe Lane (Université de Rouen, France), Julio Lucatini (Directeur général du Centre Franco-argentin de Hautes études, Université de Buenos Aires), Juan Alejandro Tobias (Université du Salvador), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques - FMSH, France), Aníbal Viguera (Université nationale de La Plata, Argentine).

Comité de Lecture pour ce numéro 5

Amelia Bogliotti (Université nationale de Córdoba, Argentine), Amalia Forte Mármol (Université nationale de La Plata, Argentine), Raquel Pastor (Université nationale de Tucumán, Argentine), Melina Porto (Université nationale de La Plata, Argentine).

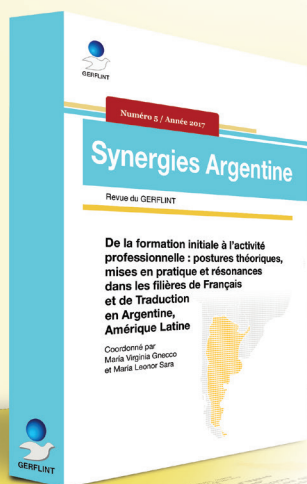
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Centre franco-argentin de Hautes études (CFA), Société Argentine des Professeurs de l'Enseignement du Français du Niveau supérieur et universitaire (SAPFESU), Université du Salvador, (USAL), Université Nationale de La Plata (UNLP), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Argentine n° 5 / 2017
<https://gerflint.fr/argentine>



Indexations et référencement

Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOHost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
JournalSeek
LISEO - CIEP
MIAR
Mir@bel
Open Science Directory
ProQuest
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
ZDB

Synergies Argentine, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Argentine n°5 / Année 2017
ISSN 2260-1651 / ISSN en ligne 2260-4987

De la formation initiale à l'activité professionnelle : postures théoriques, mises en pratique et résonances dans les filières de Français et de Traduction en Argentine, Amérique Latine

Coordonné par María Virginia Gnecco et María Leonor Sara

🐦 Sommaire 🐦

María Virginia Gnecco, María Leonor Sara	7
Présentation	
Claudio Suasnábar	11
Educación superior y educación comparada: tensiones y complementariedad entre dos campos de estudio	
Patrick Chardenet	27
Francophonie des Amériques ou (inter)américanité francophone? (un système d'action concret glottopolitique)	
Estela Klett	57
Internationalisation, plurilinguisme et formation des enseignants de langues étrangères	
Rosana Pasquale	71
Internationalisation, langues et interculturel : une triade bien soudée	
María Claudia Geraldine Chaia	93
La formación de traductores en las universidades públicas en Argentina	
Julia Espósito	109
Le droit comparé dans la formation de traducteurs juridiques en Argentine	

Recension

María Paula Salerno, María Julia Zapparart	123
<i>XXX Jornadas de Literatura Francesa y Francófona, La Plata, 11-13 mai 2017</i>	

Annexes

Profils des contributeurs	127
Projets pour les deux prochains numéros	131
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Argentine</i>	135
Publications du GERFLINT	139



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

Présentation

María Virginia Gnecco

María Leonor Sara

Université Nationale de La Plata, Argentine

Né de la volonté de convoquer des regards différents devant l'intérêt croissant pour l'internationalisation des activités à l'université et les défis de formation des professionnels en langues étrangères, ce cinquième numéro de *Synergies Argentine* réunit des chercheurs et des spécialistes en Sciences Humaines et Sociales, en Sciences de l'Éducation et en Didactique des langues-cultures, des acteurs sociaux impliqués dans le scénario scientifique et éducatif local et régional. Ce volume ouvre la voie à des réflexions sur les langues internationales, leurs usages en tant que facteurs de la mondialisation, l'évolution en matière d'éducation et d'intégration régionale et la logique d'action qui sous-tend la formation des enseignants et des traducteurs de français dans un contexte d'ouverture internationale. Les auteurs s'interrogent sur la façon dont les formations universitaires dans les Amériques assurent la nécessaire articulation avec les nouveaux enjeux de l'insertion professionnelle. La complexité de la conjoncture dans les études supérieures, l'hybridation des politiques éducatives, la gestion des pratiques langagières et leur intérêt glottopolitique sont autant de questions qui deviennent de plus en plus pertinentes pour penser « l'espace académique interaméricain ».

L'évolution conceptuelle opérée par la mondialisation qui s'affirme comme étant la caractéristique centrale du scénario mondial des deux dernières décennies, pose un défi incontournable pour l'Éducation en tant que discipline des Sciences Sociales.

Dans «*Educación superior y educación comparada: tensiones y complementariedad entre dos campos de estudio*», **Claudio Suásnabar**, analyse ce changement de paradigme en rapport avec deux domaines particuliers de l'éducation qu'il présente comme complémentaires et en conflit: celui des études supérieures et celui de l'éducation comparée. Il entreprend ainsi un parcours historique et détaillé qui permet d'arpenter les vastes territoires de ces domaines depuis leurs origines jusqu'à ce jour. Cette approche est suivie d'une réflexion sur les causes des tensions et sur les possibilités de collaboration effective entre les deux domaines. Dans le domaine de l'éducation comparée, l'auteur souligne la nécessité impérieuse de l'équiper d'un échafaudage conceptuel capable de dépasser la tendance athéorique

de ses études. Dans les études supérieures, il note deux sources de tension principales. Le caractère multidisciplinaire responsable des chevauchements entre les approches et perspectives et la multiplicité des acteurs intervenants dans la production de connaissances qui détermine trois secteurs en dispute : celui de la recherche académique, celui de la politique d'État et celui de la gestion de l'université. Finalement, l'auteur renvoie à une nouvelle attitude d'ouverture face aux nouvelles perspectives théoriques qui devraient permettre à l'éducation comparée et aux études supérieures de contribuer aux programmes de recherche et aux procès d'hybridation des politiques éducatives au niveau mondial, régional et national.

Pour sa part, dans son article « *Francophonie des Amériques ou (inter)américanité francophone ? (un système d'action concret glottopolitique)* », **Patrick Chardenet** s'engage dans le domaine des langues internationales, étudiées suivant leurs usages en tant que facteurs de la mondialisation. Il s'interroge également sur les langues de communication nationale comme facteurs d'intégration régionale dans l'ensemble géopolitique des Amériques et de la Caraïbe. Après une introduction sur les rapports entre les êtres humains acteurs sociaux, le langage et les langues, il questionne la façon de désigner l'ensemble des usages des répertoires langagiers du répertoire linguistique francophone dans cet espace géographique. Selon l'auteur on assiste actuellement à la construction d'un espace académique interaméricain à quatre langues internationales (espagnol, portugais, français et anglais) au sein duquel « la francophonie, comme les autres -phonies, joue un rôle glottopolitique qui peut être décrit comme système d'action concret linguistique et langagier ». Il s'agit d'une mécanique multisectorielle et interactionnelle de l'intégration de la francophonie dans les limites de l'espace des Amériques. Cette étude de cas lui permet d'affirmer que cette dynamique, soit-elle consciente ou inconsciente, constitue du capital linguistique d'une « (inter) américanité francophone ».

La formation des enseignants de langues étrangères au prisme de l'internationalisation et du plurilinguisme, c'est le sujet phare qui intéresse **Estela Klett**. Son analyse porte particulièrement sur le rapport existant entre l'internationalisation des études supérieures, le plurilinguisme et la formation des enseignants et les possibilités d'harmonisation entre ces niveaux. En effet, la dimension internationale des études est devenue une priorité des établissements d'enseignement supérieur et universitaire, des gouvernements nationaux et des organisations internationales. Dans ce contexte, il s'avère indispensable de penser autrement le plurilinguisme et c'est dans ce but qu'elle insiste sur le besoin d'établir des liens féconds avec les langues pour faciliter l'insertion des institutions universitaires dans le monde actuel. La dernière partie de son article 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. L'auteur soutient l'idée que

de nos jours il s'agit d'offrir une panoplie d'approches focalisées permettant des apprentissages moins ambitieux, plus réalistes dans leur mise en œuvre et plus adaptés aux besoins prioritaires des apprenants en vue d'un profil plurilingue.

Consciente du rôle de l'université comme institution à vocation internationale, **Rosana Pasquale**, dresse un état des lieux des principales tendances de l'internationalisation en contexte argentin. Dans son texte « Internationalisation, langues et interculturel : une triade bien soudée », elle offre premièrement un inventaire historique des conditions internationales dans lesquelles les universités se sont développées depuis leur naissance. L'auteur expose ensuite, sans prétention d'exhaustivité, les chiffres correspondant à la *mobilité entrante et sortante* d'étudiants et d'enseignants, phénomène central dans l'internationalisation des universités argentines. L'analyse des données présentées lui permettent d'avancer que l'Argentine s'affirme de plus en plus comme destination académique des étudiants universitaires du Cône Sud. Quant à l'internationalisation et son rapport aux langues, Pasquale invite à s'ouvrir sur le monde et assumer la pluralité linguistique et culturelle comme une richesse inhérente de l'international. S'inscrire dans le paradigme du pluriel et du multiple et éviter la standardisation et l'uniformisation internationales que supposerait la seule présence de l'anglais comme langue de communication. Elle conclut en faisant le pari du plurilinguisme et de la perspective interculturelle dans le cadre de l'internationalisation, comme étant des composantes incontournables de toute politique visant l'articulation des institutions nationales et étrangères.

La formation des traducteurs n'échappe pas aux effets de la mondialisation, c'est ainsi que s'imposent une ouverture aux changements et une adaptation aux nouveaux rôles.

C'est dans le cadre de son projet de recherche à l'Universidad Nacional del Comahue que dans son article «La formación de traductores en las universidades públicas en Argentina», **María Claudia Geraldine Chaia** fait le point sur la formation de traducteurs et d'interprètes aux universités publiques en Argentine. En effet, elle s'engage dans un premier moment, dans une caractérisation générale des institutions universitaires, leurs filières de traduction et d'interprétation, leurs cursus et leurs étendues. L'exposé et analyse des données statistiques sur ces sujets est suivi d'une brève réflexion sur les effets de la mondialisation et le développement technologique qui ont à la fois bouleversé le cadre de travail du traducteur et de l'interprète et crée des nouveaux genres textuels. À partir d'un aperçu des modèles en compétence traductrice, l'auteur analyse les différents cursus recensés pour mettre en évidence la prédominance de matières à forte empreinte linguistique au détriment des matières consacrées au développement de la compétence

instrumentale et aux connaissances requises pour l'intégration effective dans le marché de l'emploi. L'étude fait aussi ressortir des domaines négligés tels que la traduction audiovisuelle dans la multiplicité de ses possibilités. Finalement, prônant la recherche scientifique empirique comme outil essentiel qui viendrait assister le travail de modification et d'améliorations des cursus, l'auteur nous incite à rénover la formation des professionnels de la traduction et de l'interprétation.

« Le droit comparé dans la formation des traducteurs juridiques en Argentine » de **Julia Espósito**, se veut un appel à former à la rigueur professionnelle. L'auteur, doctorante en Sciences Sociales, pose les difficultés inhérentes au transfert culturel entre systèmes juridiques distincts dans le domaine de la traduction et souligne l'importance de l'enseignement du Droit comparé dans la formation des traducteurs juridiques. En effet, en retraçant l'opinion de différents spécialistes, l'auteur cherche dans un premier moment à démontrer la nécessité d'incorporer cette compétence extralinguistique dans les cursus des études supérieures en traduction. Dans un deuxième moment, l'auteur parcourt le domaine du Droit Comparé et résume les données du problème posé par le débat autour de sa nature comme science autonome et comme méthode de recherche. Elle s'arrête ensuite sur la notion de famille juridique pour explorer les contraintes et le défi posé par la parenté des langues et des systèmes juridiques. Ces réflexions la conduisent à conclure qu'il existe une carence évidente vis-à-vis du développement théorico-pratique en Droit comparé appliqué à la traduction juridique en Argentine, notamment dans la combinaison linguistique français-espagnol. De là qu'elle présente un projet de recherche, en cours à la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de l'Universidad Nacional de La Plata, qui mettra en relation trois langues (français, espagnol et anglais) et trois ordres juridiques appartenant à deux familles juridiques dans le but de mener à bien une formation dûment articulée entre le Droit comparé, la traduction juridique et la didactique de la traduction juridique.

Les lecteurs trouveront à la fin du parcours une recension qui complète le tableau offert par ce recueil.

Cette présentation ne pourrait pas arriver à son terme sans des mots de reconnaissance et de remerciement : à la Rédaction de *Synergies Argentine* pour nous avoir confié la coordination de ce numéro, aux membres du Comité de lecture pour leur temps et disposition et aux auteurs qui ont voulu partager leurs regards et recherches dans des contributions qui témoignent de la dynamique et de la richesse des thèmes au centre de notre appel.



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

Educación superior y educación comparada: tensiones y complementariedad entre dos campos de estudio

Claudio Suasnábar

Universidad Nacional de La Plata
IdIHCS-CONICET, Argentine
csuasnabar@gmail.com

Reçu le 15-10-2016 / Évalué le 11-11-2016/ Accepté le 18-04-2017

Enseignement supérieur et éducation comparée : tensions et complémentarité entre deux domaines d'études

Résumé

Au cours des deux dernières décennies, la globalisation s'est consolidée en tant qu'élément central du panorama global ayant un impact sur les transformations des systèmes d'enseignement supérieur et sur les orientations politiques à l'égard du secteur. En ce sens, l'article analyse les principales caractéristiques de deux domaines d'études : l'enseignement supérieur et l'éducation comparée, qui convergent dans l'étude des changements récents dans les universités et les instituts supérieurs. L'ouvrage explore l'origine de chaque champ, les perspectives théoriques dominantes et les débats en cours, à partir d'une revue bibliographique. Le texte est organisé en deux sections consacrées à chaque domaine d'études et une conclusion sur les liens entre eux.

Mots-clés : Education comparée, Enseignement supérieur, Université, Politiques d'enseignement supérieur

Resumen

En las dos últimas décadas se ha consolidado la globalización como un rasgo central en el panorama mundial que impacta en las transformaciones de los sistemas de educación superior y en las orientaciones de política hacia el sector. En ese sentido, el artículo analiza las principales características de dos campos de estudios: educación superior y educación comparada, que convergen en la indagación en los cambios recientes en universidad e institutos superiores. El trabajo explora el origen de cada campo, las perspectivas teóricas dominantes y los debates actuales, a partir de una revisión bibliográfica. El texto está organizado en dos secciones dedicadas a cada campo de estudio y una conclusión sobre los vínculos entre ambos.

Palabras clave: Educación Comparada, Educación Superior, Universidad, Políticas de educación superior

Higher education and comparative education: tensions and complementarity between two fields of study

Abstract

In the last two decades, globalization has become consolidated as a central feature in the global panorama that impacts on the transformations of higher education systems and on policy orientations towards the sector. In this sense, the article analyzes the main characteristics of two fields of study: higher education and comparative education, which converge in the investigation of recent changes in university and higher institutes. The work explores the origin of each field, the dominant theoretical perspectives and current debates, based on a bibliographic review. The text is organized into two sections devoted to each field of study and a conclusion about the links between them.

Keywords: Comparative Education, Higher Education, University, Higher Education Policy

Introducción

En las dos últimas décadas que articulan el fin de siglo XX y los comienzos del XXI se ha consolidado la globalización como un rasgo central en el panorama mundial, el cual no solo tiene un impacto en las relaciones económicas y políticas entre los países sino más profundamente, en las formas de entender y explicar los cambios y transformaciones culturales y sociales. Aunque todavía es motivo de discusión la propia definición de la globalización como proceso, lo cierto es que la creciente interconexión y velocidad de los flujos materiales y simbólicos entre países conlleva también un cambio conceptual que abarca al conjunto de las ciencias sociales.

En este contexto, la educación como disciplina no es una excepción y dos ejemplos permiten ilustrar el impacto de estos cambios en lo político y en lo conceptual. La difusión de los resultados de las pruebas PISA (Programme for International Students Assessment) impulsadas por la OCDE constituyen un evento mundial que cada vez más organiza la agenda del debate educativo cuya eficacia radica en la comparación de los sistemas educativos nacionales y sus logros en términos de calidad de los aprendizajes. Con igual suceso, la difusión de variados rankings de universidades tales como el elaborado por el suplemento educativo del diario Times (Higher Education World University Rankings) o el de la Universidad Jiao Tong de Shanghai (China), los cuales han disparado un debate no solo respecto del nuevo perfil y funciones de la universidad contemporánea sino también se materializa en cambios en las políticas de las instituciones y países. Ambos ejemplos dan cuenta del

carácter performativo que tiene estas comparaciones internacionales en la medida que tienden a legitimar ciertos “modelos de referencia” para el diseño de reformas.

Desde el punto de vista conceptual, estas tendencias sustentadas en la lógica de “estandarización” y “jerarquización”, plantean un desafío particular para la educación como disciplina y en particular para el campo de estudios de la educación superior y de la educación comparada. Por ello, no es casual, que al calor de estas tendencias, la creciente inclusión de contenidos, materias y seminarios en la formación de grado y post-grado referidos a estos temas expresa no solo la preocupación por el impacto de estos dispositivos sino también la necesidad de profundizar en los debates teóricos y las herramientas conceptuales para el análisis.

En buena medida, estas preocupaciones son las que orientan los objetivos y contenidos del seminario “*Políticas educativas y educación superior comparada*” que, con carácter de optativo, se oferta como parte del trayecto de formación en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. De tal manera, el conjunto de problemáticas que propone el seminario giran alrededor de dos campos de estudios: educación superior y educación comparada que se cruzan y superponen.

En este sentido, y dado que buena parte de estos debates circulan en publicaciones extranjeras y/o en otros idiomas, nuestra contribución al presente volumen intenta desarrollar de manera acotada las principales características de estos campos (origen, perspectivas teóricas y debates actuales) que, si bien resultan complementarios, dicha vinculación no está exenta de tensiones. Pensado más como un material de apoyo para las clases, el texto que sigue se organiza en dos secciones dedicadas a cada campo de estudio y una conclusión que presenta los vínculos entre ambos y algunas consecuencias.

La educación comparada como campo de estudio: etapas de su institucionalización y debates actuales

Quizás uno de los rasgos distintivos de la educación comparada sea el hecho que su institucionalización académica no puede desvincularse del propio proceso de constitución de la educación como campo de conocimiento¹. De tal modo, el origen de la educación comparada está marcado por las tensiones entre la conformación de un campo científico y las demandas del campo profesional que, como veremos, se pone de manifiesto en un discurso que oscilará entre la voluntad de reformar la educación y la reflexión teórica.

Ciertamente, este rasgo no es exclusivo de la educación sino de los nuevos campos de conocimiento que acompañan el desarrollo y expansión de los Estados Nacionales modernos. Como las ciencias sociales, la educación, y en particular la educación comparada, nacen como una parte de un movimiento de reforma social que se presenta como explicación de realidad, y a la vez, como forma de intervención/transformación de la misma (Wagner, Weiss, Witrock y Wollman, 1999).

Influenciadas por las ciencias naturales, no es casual, que la comparación haya integrado el repertorio metodológico de estos campos de conocimiento, lo cual resulta claramente perceptible en los desarrollos de George de Cuvier para la Anatomía, de Anselm von Feuerbach para el derecho, de Wilhelm von Humboldt para la antropología o de Emile Durkheim para la sociología. En todos ellos, el método comparativo se vuelve sinónimo de conocimiento científico.

En 1817 aparece publicado *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Education comparée* escrito por Marc-Antoine Jullien de Paris que postula un verdadero programa para “una ciencia comparada de la educación”, texto que en un mismo movimiento funda la educación y la educación comparada. Jullien consideraba que la educación como las otras ciencias, se componen de hechos y observaciones, los cuales era necesario recolectar y sistematizar en cuadros que permitieran compararlos y deducir los principios y reglas que los determinan. Esta concepción positivista del conocimiento fue solidaria con visión iluminista de la educación ya que consideraba la expansión de la instrucción pública como un medio de progreso social de las naciones y para la generación de ciudadanos esclarecidos y patriotas (Kaloyiannaki y Kazamias, 2012).

Este proyecto precursor de una ciencia de la educación comparada esbozado por Jullien de Paris no sería continuado ni profundizado por la generación siguiente de intelectuales-educadores de la segunda mitad del siglo XIX. Este período se caracterizará por la producción de informes en el marco de “misiones al extranjero” que realizarán, entre otros, el francés Victor Cousin que viajará por Prusia para estudiar el sistema educativo y los norteamericanos Horace Mann y Henry Barnard quienes también estudiarán con detenimiento las distintas experiencias educativas europeas. A diferencia del proyecto proto-científico de Jullien, la mirada que anima esta segunda generación es más pragmática porque se orienta hacia la búsqueda en el extranjero de enseñanzas útiles y factibles de ser aplicadas en cada país. Por tal razón, los informes y relatorios que elaboraran tendrán un carácter menos sistemático y más fundado en observaciones e impresiones que mezclarán consideraciones culturales y valoraciones morales sobre la educación y los sistemas educativos de los países visitados. En este caso la comparación se vuelve un argumento legitimador de las propuestas de reforma, las cuales se justifican por referencia a las bondades de la experiencia del extranjero (Nóvoa, 2009).

Como parte de esta generación pueden ubicarse al uruguayo José Pedro Varela, al venezolano Andrés Bello, y por supuesto a Domingo Faustino Sarmiento cuyo libro *Educación Popular* producto de sus viajes por Europa y Estados Unidos tendrá una influencia notable en el escenario educativo latinoamericano de fines del siglo XIX. Ciertamente es que la frontera entre “aprender del otro” y la “copia o trasplante de lo extranjero” no estaba claramente definida tal como lo indica la experiencia del propio Sarmiento cuando fue Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Las primeras décadas del siglo XX marcan el inicio de una tercera etapa en la evolución de la educación comparada como campo de conocimiento que, por un lado, articula el amplio movimiento de la Escuela Nueva y las primeras críticas hacia la escuela, y por otro, el surgimiento de las primeras formas de cooperación internacional como la creación del Buro Internacional de Educación en 1925, antecedente de la UNESCO que hacia 1933 comenzará a sistematizar estadísticas e información sobre los sistemas educativos. Esta línea de trabajo tendrá una influencia fundamental en el marco conceptual que irá adoptando el campo de la educación comparada, por cuanto la definición de indicadores escolares expresase no solo una visión eurocéntrica sino también legitimaran la jerarquía entre países atrasados o subdesarrollados y desarrollados. Como señala Kasamias (2012) durante estos mismos años existieron voces disonantes como las de Michael Sadler, Issac Kandel y Nicholas Hans que plantearon un tipo de comparativismo histórico-filosófico que, si bien compartían la mirada eurocéntrica, avanzaron en explicaciones menos lineales basadas en el peso de las ideas y tradiciones nacionales.

A partir de los años 1950, concluida la Segunda Guerra mundial, se inicia una cuarta etapa que se caracterizará por resurgimiento del programa científico de la educación comparada bajo la forma de un renovado positivismo que plantearan las teorías de la modernización y la sociología estructural-funcionalista. Distintas tendencias convergen en este movimiento conceptual: por un lado, la expansión de nuevos organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial que se suman a la UNESCO, los cuales se tornaran espacios esenciales para la formulación de políticas educativas, y en particular para el tercer mundo. Y por otro, se internacionaliza la reflexión educativa, en parte como resultado de la tarea de los organismos internacionales, pero también por la organización de una comunidad científica a partir de la creación de asociaciones internacionales como la Comparative and International Educational Society en 1956 y la Comparative Educational Society in Europe en 1961, las cuales comenzarán a editar regularmente publicaciones especializadas del campo.

Las décadas del 1960 y 1970 estarán marcadas por el auge y declinación del discurso de los organismos internacionales producto del dispar éxito de las políticas y reformas impulsadas, hecho que también tendrá su correlato en el campo académico en el cuestionamiento en lo teórico al positivismo y los análisis cuantitativos, y en la práctica al discurso tecnocrático. Asimismo, en estos años se opera una toma de conciencia que va más allá de las críticas, que se expresa en el reconocimiento de los vacíos y limitaciones de la educación comparada y la necesidad de una profunda revisión conceptual. Una buena síntesis de este estado del campo es el libro *New Approaches to comparative education* de Philip Altbach y Gail Kelly editado en 1982 (publicado en español en 1992) que compila los principales trabajos de la *Comparative Education Review*, los cuales delinearán los núcleos fundamentales que constituyen estos nuevos enfoques. Dichas cuestiones pueden resumirse en el rechazo a la idea de Estado-Nación como unidad de análisis, en la necesidad de superar los modelos analíticos input-output, así como la utilización exclusiva de la cuantificación, y en el cuestionamiento al estructural funcionalismo como teoría de referencia.

Los años posteriores estarán signados por una búsqueda de respuestas a estos cuestionamientos que tomarán forma en una pluralidad de enfoques que convive con la persistencia de las miradas tradicionales. Ambos aspectos contribuirán a acentuar un clima intelectual de crisis de la disciplina, ahora profundizado por el pensamiento posmoderno. Así, junto a los cuestionamientos antes señalados, se sumará las críticas a la ideología del progreso y la noción de ciencia, nociones que están instaladas desde los orígenes de la educación comparada.

Con todo, y tal como señalamos al inicio, en las dos últimas décadas comienza un renovado interés por los estudios comparados como una de las tantas consecuencias de los procesos de globalización. Como señalan Nóvoa y Yrív-Marsal (2003), después de una etapa de relativo ostracismo, la perspectiva comparada como método de investigación y marco de análisis viene adquiriendo una renovada popularidad que se manifiesta en una creciente producción académica que no ha estado desligada de un debate teórico-metodológico sobre sus usos y posibilidades. Dichas discusiones en el campo de la educación comparada se manifiestan en al menos tres grandes posiciones teóricas alrededor de la caracterización y sentido de los procesos de internacionalización/globalización.

Así, para la llamada corriente neo-institucionalista representada por Francisco Ramírez, John Meyer y otros (2010) conocidos también como la escuela de Stanford, la creciente influencia de las dinámicas supranacionales se explica predominantemente por la emergencia de una sociedad mundial basada en patrones culturales comunes. Una segunda posición, la conforman las teorías críticas sobre el sistema

mundial capitalista que abrevan en el neo-marxismo (Dale, 2002) para las cuales la dinámica de la globalización responde primordialmente a la hegemonía política y económica de las fuerzas capitalistas y de los países centrales. Y por último, una tercer postura representada por Schriewer y otros investigadores europeos (2011) que, si bien reconocen el peso de las tendencias apuntadas por las teorías neo-institucionalistas y críticas, también señalan que otro rasgo de la época lo constituye la creciente interdependencia entre los Estados nacionales (“redes de interrelación”) que se expresan en las especificidades socio-históricas y culturales nacionales (“indigenización”, “hibridación”) que, según los estudios comparados, se revelan menos uniformes y homogéneos (Caruso y Tenorth, 2011).

Si bien estas grandes corrientes de análisis expresan los principales desarrollos y avances de la disciplina, desde el punto de vista cuantitativo no resultan representativas de la producción académica global. Así, un balance provisorio de esta masa de trabajos nos muestra que los estudios e investigaciones con sede universitaria parecen oscilar entre la exploración de tendencias globales y su impacto en la estandarización en diferentes países (por ej: la influencia de los organismos internacionales) y el estudio de “casos nacionales” que indagan sobre la particular influencia de los procesos de internacionalización y globalización en contextos locales (por ej: las reformas educativas). Contrastando con el reducido volumen de los trabajos universitarios, resulta notable la productividad de los organismos internacionales que combinan la elaboración de informes sobre la situación educativa mundial y regional (estadísticas, diagnósticos y tendencias) y decálogos de recomendaciones de política. Estos trabajos a la luz de los debates del campo difícilmente pueden inscribirse dentro de una perspectiva comparada no solo porque en general no explicitan opciones teóricas sino por el fuerte carácter prescriptivo-normativo de sus análisis.

No escapa a esta tendencia la producción académica en América Latina donde el campo de estudios de la educación comparada tiene un desarrollo relativamente reciente. En este sentido, podemos decir que los estudios desde esta perspectiva todavía son escasos; algunos trabajos, si bien se plantean explícitamente como una reflexión comparada, en rigor no avanzan más allá de la descripción de situaciones nacionales (Fernandez Lamarra y otros, 2005). No obstante, son numerosos los libros, compilaciones o dossier de revistas editadas en la región que reúnen especialistas e investigadores de diferentes países alrededor de un foco temático como pueden ser las reformas educativas o las reformas de la educación superior. Estas publicaciones han permitido generar un conocimiento respecto de los procesos nacionales, y a la vez, identificar la continuidad y presencia de ciertos núcleos o ejes en las políticas educativas que se repiten en todos los países. Pese a su importancia, estos trabajos

no han avanzado en una reflexión colectiva en primer lugar porque tampoco han sido sus objetivos sino más bien el de difundir en públicos más amplios los sentidos de los procesos de reforma.

Retomando una mirada amplia podemos señalar que este resurgimiento de la educación comparada se ha beneficiado del rico e intenso debate teórico sobre la comparación en ciencias sociales, hecho que se manifiesta en cierto consenso respecto de lo que significa comparar y de los usos de la comparación como forma de conocimiento. Como señala el especialista español Miguel Pereyra (1990), la educación comparada no consiste solamente en describir sino en explicar, cuestión que implica en primer lugar una toma de distancia de la idea de comparación (básicamente funcionalista) que como señalamos dominó las décadas por impulso de los organismos internacionales que se presentaba como la forma de comparación más realista y rigurosa. En segundo lugar, y estrechamente ligado a lo anterior, la idea de que no existe comparación posible sin una teoría explicativa. La ausencia de bases teóricas de la comparación condena a la realización de estudios y trabajos meramente descriptivos, sin un análisis exhaustivo de qué y por qué se comparan ciertos aspectos o realidades². Y en tercer lugar, la idea del vínculo estrecho entre historia y comparación, o dicho en otros términos, la necesidad de historizar todo estudio comparativo. La ausencia de la historia en la comparación implica una fuerte limitación por cuanto impide la reconstrucción de tramas socio-históricas y educativas que permiten arribar a explicaciones e interpretaciones multi-causales y dinámicas (Schriewer, 1990 y 2002). En esta dirección es donde esta renovación del análisis comparativo se aleja de aquella otra lógica homogeneizadora y reduccionista, superando el carácter meramente descriptivo³.

El campo de estudios de la educación superior: orígenes, dinámicas internas y perspectivas teóricas

Los estudios de la universidad en el mundo tienen una historia más reciente que el de la educación comparada ya que surgen con posterioridad a la Segunda Guerra mundial como parte del proceso de masificación de la educación secundaria y terciaria (Neave, 2001). Hasta dichos años, los estudios superiores avanzados en Europa y Estados Unidos estaban centrados exclusivamente en la universidad que tenía un fuerte carácter elitista, lo cual se correspondía con una estructura fuertemente diferenciada de los sistemas educativos. Así, el nivel medio comprendía dos circuitos: uno académico representado por las *Grammar Schools* en Inglaterra, el *Gymnasium* en Alemania o el *Liceo* en Francia que preparaban para la universidad, y otro claramente orientado a la formación profesional para la inserción temprana al mundo del trabajo. En este esquema, la población escolar se distribuía por medio de exámenes de Estado que se realizaba entre los 10 y 11 años.

La consolidación del Estado de Bienestar generó nuevas expectativas de ascenso y movilidad social por lo cual esta modalidad de “selección temprana” recibió numerosas críticas. Como respuesta a esta situación durante la década de 1960 se desarrollaron las llamadas reformas educativas “comprehensivas” que, sin modificar la estructura de los sistemas, introdujeron una serie de instituciones de nivel secundario no selectivas sobre la base de curriculums integrados (mezcla de académico y vocacional), las cuales permitieron la masificación del nivel medio (Fernández Enguita y Levin, 1989).

Ciertamente, este aumento de la matrícula generó una mayor presión social por el acceso a la universidad planteando el desafío de cómo expandir este nivel sin modificar la lógica selectiva y la excelencia académica que gozaban aquel núcleo de instituciones universitarias tradicionales. En buena medida, la noción de educación superior (higher education) condensa las diferentes estrategias que seguirán los países centrales para dar respuesta al dilema entre expansión educativa y selección académica. Así, la educación superior aludirá a un conjunto de instituciones con funciones específicas (diferenciación institucional) y con modalidades de enseñanza, duración y titulaciones también diferentes (diversificación de la oferta académica). De tal forma, la expansión de la educación superior como estrategia de política supuso una ampliación de las oportunidades de acceso en distintas instituciones, sin por ello modificar el carácter selectivo de las universitarias tradicionales.

Según la configuración histórica de los sistemas educativos y de las universidades en cada país marcarán los rasgos específicos que adoptará la educación superior. En Estados Unidos, la flexibilidad de la educación superior se manifestará en el carácter completo o incompleto de las universidades, esto es, que pueden o no incluir high school (escuelas preparatorias), colleges (ciclo de pre-grado universitario) y graduate school (el ciclo de grado conducente a la maestría y doctorado). Pero quizás el rasgo distintivo de la educación superior norteamericana sean los llamados “community college” que asumirán múltiples funciones dictando los primeros dos o tres años del college.

En Francia junto a la diferenciación histórica entre Grandes Escuelas y Universidades se crearán los Institutos Universitarios Tecnológicos que sobre una estructura regional brindan títulos de técnicos superiores en diferentes áreas de conocimiento. En Gran Bretaña por su parte, se estructurará en un “sistema binario” de universidades tradicionales e Institutos Politécnicos que no gozarán de autonomía hasta la década de 1990 cuando en el marco de las reformas neoliberales del thatcherismo muchas de estas instituciones se convertirán en universidades (Teichler, 2009 y Clark, 1997).

Estas distintas estrategias de política implementadas por los países centrales supusieron una demanda de conocimiento específico no solo respecto de la universidad sino también de las nuevas instituciones y las demandas sociales que buscaban dar respuesta. De tal manera, el surgimiento de un campo de estudios de la educación superior está estrechamente vinculado por un lado, al diseño, implementación y evaluación de políticas gubernamentales, y por otro, a las formas de institucionalización académica que adoptará en cada país. Esta doble vía de desarrollo del campo tendrá como consecuencia la permanente tensión en un tipo de conocimiento orientado a la política y otro más académico orientado desde preocupaciones cognitivas derivadas de la agenda de investigación propia del campo universitario.

Al respecto, García Guadilla (siguiendo a El-Khawass, 2000) y Teichler (1996) señalan la complejidad que introducen los distintos actores que participan en la producción de conocimientos en el campo. Así, para Teichler los dos principales actores en el campo de la investigadoras son los académicos y los *practitioners*, los cuales en su opinión contribuyen a introducir aún más variedad en este campo pues: a) está muy ligado a la resolución de problemas, b) existe una distinción borrosa entre investigadores y “practitioners”, c) se observa una incompletud sistemática en materia de investigación dada la dimensión y complejidad del objeto y la relevancia de los conocimientos locales, d) el fuerte contenido temático. En esta misma línea, García Guadilla incorporará a este par de actores al cuerpo de funcionarios políticos, conformando tres grandes esferas (la investigación académica, la política estatal y la gestión universitaria) que afectan el campo de estudios de la educación superior.

Como señala Neave (2001) analizando la experiencia internacional, la configuración e incluso la localización de este campo de estudios como sus preocupaciones están estrechamente ligadas al balance de poder entre estos actores. Los casos de Francia, Italia y Bélgica donde el grueso de la investigación es realizada en la esfera estatal son ilustrativos del peso de los *practitioners*, que contrasta con la situación de Gran Bretaña, Noruega, Alemania, y por supuesto, Estados Unidos donde la base de la investigación está dentro de las propias universidades. Con todo, advierte Neave, la mayor capacidad para influir en las decisiones oficiales por parte de las comunidades de investigadores no depende necesariamente del tipo de conformación del campo sino también del grado de acceso a los centros de poder y del reconocimiento de éstos como “interlocutores válidos”, a los académicos.

Ciertamente, la multiplicidad de actores intervinientes en el campo también se expresa en la pluralidad de marcos de referencia teórico. Sobre esta cuestión resulta relevante el aporte Ulrich Teichler (1996), quien aborda la cuestión del campo

reconociendo las limitaciones que las múltiples perspectivas disciplinarias y objetos analíticos pueden imponer a los intercambios intelectuales. Así, señala algunos de los problemas que enfrentan los estudios sobre la universidad como área centrada en estudios focalizados: a) son tironeadas por la relevancia temática, b) requieren de una considerable amplitud y profundidad en el conocimiento del campo, c) cruzan las disciplinas y sus objetos fundamentales. Esta multidisciplinariedad implica en general la existencia de un área dominante que el autor observa en los Estados Unidos en la educación, y que antes lo había sido el Derecho.

Como vemos, el carácter multidisciplinar del campo de estudios de la educación superior marca no solo sus tensiones y dinámicas internas sino también está en la base de la debilidad conceptual del campo. Por ello, más que hablar de teorías en el sentido fuerte del término, preferimos caracterizarlas como un conjunto de perspectivas de análisis que tienden a operar como marcos de referencia, las cuales si bien abrevan en diferentes disciplinas y escuelas de pensamiento resultan complementarias para el estudio de la educación superior.

Dichas perspectivas de análisis podemos agruparlas en dos grandes enfoques: por un lado, aquellos que pueden ser caracterizados como histórico-social cuyo foco de indagación se orienta hacia la construcción de una mirada estructural de las relaciones entre la universidad y en conjunto de las esferas sociales. Y, por otro lado, aquellas perspectivas que, sin dejar de lado el contexto social en que está inmersa la universidad centra su preocupación en las dinámicas internas de la universidad desde su propia especificidad. En lo que sigue intentaremos presentar de manera suscita los principales aportes y autores más representativos de dichas perspectivas.

En buena medida, la perspectiva socio-histórica resulta en mayor o menor medida tributarias de los análisis sobre el origen de la universidad realizado por Emile Durkheim en su libro *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas en Francia* (1992). Desde el punto de vista analítico, este trabajo parte de la necesidad de explorar la génesis histórica de las prácticas y concepciones que estructuran las instituciones educativas desde los procesos de diferenciación del trabajo social que caracteriza la evolución de las sociedades. Así, el elemento corporativo de las primeras universidades medievales da cuenta no solo de la emergencia de un nuevo estamento (diferente de la nobleza, el clero y los siervos) sino también de un tipo de institución que se organizará bajo el principio de la división del conocimiento en Facultades. Más aún este carácter corporativo se expresa en la forma de autoregulación donde son los miembros de la *universitas* aquellos que definen las prácticas y condiciones de acceso de los nuevos miembros a la corporación universitaria⁴.

Esta mirada inaugural de Durkheim que articula la dinámica societal y la evolución de la institución universitaria está presente en los trabajos que analizan el surgimiento de la universidad moderna a principios del siglo XIX y su relación con la conformación del Estado Nacional. Dichos trabajos se orientan a la construcción de los llamados “modelos históricos de universidad” que ciertamente expresan un movimiento de “nacionalización” de las estructuras académicas, los cuales configuran las grandes tradiciones universitarias en Europa y Estados Unidos tales como el modelo humboldtiano, napoleónico, inglés y la *research university* norteamericana (Ben-David y Zloczower, 1966 y Ben-David, 1983).

Ciertamente, los modelos históricos de universidad constituyen un recurso heurístico que posibilita captar las distintas configuraciones institucionales y su articulación con las funciones sociales que adopta la universidad. Complementaria a esta mirada, la perspectiva de la organización académica cuyo principal exponente será Burton Clark (1996 y 1998), quién construye su clave de análisis haciendo foco en la especificidad de la universidad y en las dinámicas internas.

Planteado de esta manera, Clark parte de identificar al conocimiento como el elemento distintivo de la universidad no solo porque delinea la centralidad de los procesos de transmisión, producción, apropiación y difusión del conocimiento que realizan las universidades sino también porque las características de dicho conocimiento delimitan las propias estructuras académicas. Así, la tendencia a la especialización, esto es, que la dinámica de producción lleva inevitablemente a generar nuevos campos de conocimiento; la tendencia a la autonomización de dicho conocimiento que se expresa en la institucionalización de estructuras (cátedras, carreras, institutos, etc.), el carácter abierto del conocimiento que remite a la tendencia de ampliación de sus fronteras, como también al herencia o densidad que porta dicho conocimiento especializado.

Ligado a estos rasgos, un segundo elemento que apunta Clark son los grupos de interés que generan en la estructura académica esta especificidad del conocimiento. Así, la dinámica del conocimiento no solo se materializa en la creación de nuevas estructuras académicas sino también genera conflictos derivados de los múltiples intereses que portan los actores académicos. Precisamente, esta característica ha motivado distintas metáforas para explicar la universidad tales como instituciones de base pesada, débilmente acopladas o anarquías organizadas. Son estos rasgos que explican también la fuerte capacidad y autonomía de estas instituciones, como también la dificultad que tienen para definir objetivos concretos en sus funciones. Por ello no es casual, que la problemática de la integración y del cambio sea una de las preocupaciones principales que esta perspectiva intenta dar cuenta⁵.

A modo de conclusión: tensiones y complementariedad entre dos campos para el estudio de la universidad.

Como señalamos en la introducción, la creciente “internacionalización” de las políticas y el predominio cada vez mayor de instrumentos de “estandarización” constituyen dos tendencias que no solo generan cambios profundos en los sistemas educativos y en las universidades sino también conlleva el desafío intelectual de repensar nuestras herramientas conceptuales. Por ello no es casual, el estado de debate que atraviesan los campos de la educación comparada y de la educación superior, aunque con diferencias de grado y profundidad que se manifiesta en el primer caso en la necesidad de dotar a este campo de una solidez conceptual capaz de superar la fuerte tendencia a-teórica de gran parte de la producción de estudios mal llamados comparativos. Mientras que en el campo de estudios de la educación superior si bien su carácter multidisciplinar genera un solapamiento entre perspectivas y enfoques -algunos provenientes de las disciplinas de base y otros generados endógenamente-, la tensión proveniente de los actores genera la dificultad para construir agendas de investigación propias.

Pese a estas limitaciones de ambos campos, los mismos presentan numerosos e importantes puntos de complementariedad que pasamos a enumerar brevemente, aunque quede para un trabajo de mayor alcance un desarrollo más pormenorizado.

En primer lugar, el origen de la universidad como institución indudablemente está asociado a un fenómeno de escala internacional, aunque cuando en el siglo XII surgieron todavía no existían los Estados Nacionales y dicha dimensión correspondía al Occidente cristiano. La modernidad traería aparejada la “nacionalización” de las universidades y la emergencia de los modelos mencionados, que posteriormente en el siglo XX irían influenciándose mutuamente. No es casual que la globalización pusiera nuevamente en el centro del debate la problemática de la internacionalización de la educación superior. Es precisamente en este punto donde la educación comparada y los estudios sobre la universidad se vuelven complementarios y posibilitan analizar la complejidad de las tendencias en curso.

En segundo lugar, y estrechamente ligado a lo anterior, la creciente influencia de los organismos internacionales, la generación de bloques regionales como la Unión Europea o Estados Unidos y el mundo anglosajón y la emergencia de redes y asociaciones de académicos y universidades, delimitan una multiplicidad de arenas de definición y decisión de políticas que van desde el nivel internacional, regional-local e institucional. Este conjunto de problemática abre un espacio productivo de investigación entre la educación comparada y en particular los fenómenos de “préstamos de política”, “aprendizaje de la experiencia internacional”, o más

genuinamente de procesos de “hibridación” de políticas entre los países. Así, los estudios de políticas de educación superior comparada constituyen un sub-campo que se enriquece de la producción teórica e investigativa de ambos campos.

Y en tercer lugar, la complementariedad de ambos campos remite una nueva actitud de apertura y diálogo plural entre disciplinas y enfoques teóricos que no es privativo de la educación superior ni de la educación comparada sino que es propia del estado actual de las ciencias sociales. Nos referimos a la apelación que realiza Wallerstein (1999) de “abrir las ciencias sociales” que no es otra cosa que la necesidad de superar las fronteras cerradas sobre la cual se erigieron las disciplinas hacia una convergencia fructífera para abordar los nuevos fenómenos de este nuevo siglo. En este sentido, la educación comparada y la educación superior pueden y deben realizar su aporte hacia un programa de investigación como también a complejizar la mirada como contribución al diseño de políticas a nivel global, regional y nacional.

Bibliografía

- Altbach, Ph., Kelly, G. 1990. *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori Editor.
- Becher, T. 1993. “Las disciplinas y la identidad de los académicos”, en Revista *Pensamiento Universitario* Nro. 1 (noviembre), Bs. As.
- Becher, T. 2001. *Tribus y territorios académicos*. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas. Edit. Gedisa, Barcelona
- Ben-David, J. 1983. *El papel de los científicos en la sociedad*. México. Ed. Trillas.
- Ben-David, J., Zloczower, A. 1966. “Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas”, en Ben-David y otros. *La Universidad en transformación*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Caruso, M. y Tenorth, H.E. 2011. *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Edit. Granica, Buenos Aires
- Clark, B. 1996. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen, México.
- Clark, B. 1997. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. UNAM-Porrúa, México.
- Clark, B. 1998. “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior”, en *Revista Perfiles Educativos* Nro. 81, CESU-UNAM, México.
- Dale, R. 2002. “Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada?”, en Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*. Ediciones Pomar, Barcelona.
- Fernández Enguita, M. y Levin, A. 1989. “Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas” en: *Revista de Educación* N° 289, Madrid.
- Durkheim, E. 1992. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas en Francia*. Edit. La Piqueta, Madrid.
- Fernández Lamarra, N., Mollis, M. y Dono Rubio, S. 2005. “La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica”, en *Revista Española de Educación Comparada* Nro. 11, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.

- García Guadilla, C. 2000. "The institutional Basis of Higher Education Research in Latin America with Special Emphasis on the role played by International and Regional Organizations", in Schwarz and Teichler (eds.) *The institutional Basis of Higher Education Research*. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Kaloyiannaki, P. y Kazamias, A. 2012. "Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista- meliorista", em *Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas*. Vol. 1, Brasília.
- Kazamias, A. 2012. "Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas hitórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada", em *Educação Comparada. Panorama internacional e perspectivas*. Vol. 1, Brasília.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. 2002. "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión entorno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo", *Revista Pensamiento Universitario* Nro. 10, Bs. As.
- Meyer, J. y Ramirez, F. 2010. *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Edit. Octaedro, Barcelona.
- Neave, G. 2001. "Prevenir o curar. La universidad como objeto de estudios", en *Educación Superior: historia y política*. Gedisa, Barcelona.
- Nóvoa, A. 2009. "Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa", em Donaldo Bello de Souza e Silva Alicia Martinez (org.) *Educação Comparada. Rotas de além-mar*, Xamã Editores, São Paulo.
- Nóvoa, A. y Yriv-Marsal 2003. "Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?", in *Comparative Education* Volume 39 No. 4 November.
- Pereyra, M. 1990. "La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación", en *Revista de Educación* Número Extraordinario. (Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación) CIDE. Madrid.
- Schriewer, J. 1990. "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos", *Revista de Educación* Número Extraordinario. (Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación) CIDE Madrid.
- Schriewer, J. (comp.) 2002. *Formación del discurso en la educación comparada*. Ediciones Pomar, Barcelona.
- Schriewer, J. 2011. "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada", en Caruso, Marcelo y Tenorth, Heinz-Elmar (comp.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en el medio global*. Edit. Granica, Buenos Aires.
- Suasnábar, C. 2013. "La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Nro. 59 (oct-dic) volumen XVIII.
- Teichler, U. 1996. "Comparative Higher Education: potentials and limits", en *Higher Education : the international Journal of higher education and educational planning*, Vol.32, Nº 4, December, 1996.
- Teichler, U. 2009. *Sistemas comparados de educación superior en Europa*. Edit. Octaedro, Barcelona.
- Wagner, P., Weiss, C., Witrock, B.y Wollman, H. 1999 (comps.). *Ciencias Sociales y Estados Modernos. Experiencias nacionales e incidencias teóricas*, México, FCE.
- Wallerstein, I. 1999. *Abrir las Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editores, México.

Notas

1. En este sentido, y pese a las diferentes denominaciones que adoptará la educación como disciplina: *Pädagogik* en Alemania, *Sciences de l'éducation* en Francia o *Educational Research* en el mundo anglosajón, podemos decir que desde fin de siglo XIX emerge un campo

disciplinar orientado al estudio de los fenómenos educativos, estrechamente vinculado, por un lado, al surgimiento de los sistemas educativos nacionales, y por otro, a las demandas de calificación profesional. Este campo se institucionalizará hacia la mitad del siglo XX tanto al interior como al exterior de la universidad, pero en estrecha relación al campo de saberes profesionales (Suasnábar, 2013).

2. Al respecto Miguel Pereyra ha señalado que “la investigación comparada existente ha hecho un uso muy limitado de modelos o diseños teóricos para organizar y categorizar conceptualmente el trabajo de comparación (...) lo que ha seguido predominando en la investigación comparada son los análisis correlacionales” (1990: 34)

3. “La ciencia social que queremos promover es una ciencia de la realidad. Queremos comprender la realidad de la vida que nos circunda, y en la que estamos inmersos, en su especificidad, queremos comprender, por un lado, la conexión y significación cultural de sus manifestaciones individuales en su configuración actual y por otro, las razones por las cuales ha llegado históricamente a ser así y no de otro modo...” (Pereyra: 1990,33)

4. Ligado a lo anterior, la necesidad de preservar su autonomía frente al poder real y al poder papal está en el origen de un conjunto de dispositivos pedagógicos que serán reapropiados y resignificados en la modernidad con el surgimiento de los sistemas educativos. Dichos dispositivos son el examen o la *disputatio*, las credenciales educativas relacionadas con los títulos de *Bachiller* o *Doctor* y el curriculum entendido como secuenciación y ordenación de contenidos tales como el *trivium* y el *quadrivium*.

5. En este sentido, y tal como lo denomina este autor, existen dos fuerzas cohesivas que contrarrestan aquellas tendencias centripetas. Una es la disciplina que si bien su dinámica impulsa a la especialización, por otra parte constituyen ámbitos privilegiados para la socialización en normas, valores y creencias que generar cierto sentimiento de comunidad. Estos lazos están en la base del carácter nacional e internacional de las disciplinas que se manifiesta en la creación de asociaciones que agrupan investigadores y especialistas de un mismo campo (Becher, 1993 y 2001). La otra fuerza cohesiva son los establecimientos que al igual que las disciplinas tienden a generar creencias que identifican a los actores a través de las herencias y legados que portan las instituciones.



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

Francophonie des Amériques ou (inter) américanité francophone ? (un système d'action concret glottopolitique)

Patrick Chardenet

Université de Franche Comté

Laboratoire ELLIAD (Éditions, Langages, Littératures, Informatique, Arts, Didactiques, Discours), France
pchardenet@erasmus-expertise.org

Reçu le 29-10-2017 / Évalué le 16-12-2017/ Accepté le 18-07-2017

Résumé

Les langues internationales ont été peu étudiées jusqu'à présent du point de vue de leurs usages en tant que facteurs de la mondialisation et les usages des langues de communication nationale en tant que facteurs d'intégration régionale. Dans l'ensemble géopolitique des Amériques et de la Caraïbe, se construit un espace académique interaméricain à quatre langues internationales au sein duquel la francophonie, comme les autres -phonies, joue un rôle glottopolitique qui peut être décrit comme système d'action concret linguistique et langagier. Une dynamique consciente ou inconsciente, constituant du capital linguistique d'une (inter) américanité francophone.

Mots-clés : francophonie, interlinguisme méthodologique, système d'action glottopolitique, capital linguistique, interaméricanité

¿Francofonía de las Américas o (inter) americanidad francófona? (Un sistema de acción concreto glotopolítico)

Resumen

Las lenguas internacionales han sido poco estudiadas hasta el presente desde el punto de sus usos como factores de la globalización y los usos de las lenguas de comunicación nacionales como factores de integración regional. En el conjunto geopolítico de las Américas y del Caribe, se construye un espacio académico interamericano con cuatro lenguas internacionales dentro del cual la francofonía, así como las otras -fonías, desempeña un papel geopolítico que puede ser descrito como sistema de acción concreto lingüístico. Una dinámica consciente o inconsciente, que constituye el capital lingüístico de una (inter) americanidad francófona.

Palabras clave: francofonía, interlingüismo metodológico, sistema de acción glotopolítico, capital lingüístico, interamericanidad

**Americas Francophony or francophone (inter) Americanness ?
(a concret glottopolitical system of action)**

Abstract

The international languages have been studied very little until now from the point of view of their practices as factors of the globalization and the practices of the languages of national communication as factors of regional integration. In geopolitics area of Americas and Caribbean, is build an Inter-American academic space in four international languages where the francophony as other -phonies, play a glottopolitical rôle that may be described as a concret linguistics system of action. A conscious or unconscious dynamics, component of the linguistic capital of an inter- Americanness.

Keywords: francophony, methodology interlingualism, glottopolitical system of action, linguistic capital, inter- Americanness

*En tu remota tierra ha caído toda esta luz difícil,
este destino de los hombres
que te hace defender una flor misteriosa
sola, en la inmensidad de América dormida.*

Pablo Neruda, «Himno y Regreso» (1939), *Canto General*, 2005, Santiago Pehuén Editores, p.264.

Avant d'entrer dans le sujet et dans son contexte, c'est-à-dire la francophonie dans les Amériques comme étude de cas d'un système d'action concret glotto-politique, une remarque initiale sur les rapports entre les êtres humains acteurs sociaux, le langage et les langues me semble nécessaire pour ancrer la démarche d'analyse.

Les langues sur la Terre sont étroitement liées à l'humanité. Il n'y a pas de langue sans êtres humains dotés du langage. L'enfant de l'être humain naît avec une aptitude au langage. Il acquiert le langage et en développe ses capacités par les interactions avec son environnement d'abord immédiat puis progressivement avec des environnements plus éloignés et s'approprie des connaissances et des compétences dans une langue première, puis éventuellement dans une deuxième, une troisième, un ensemble de langues qui constituent son répertoire langagier (l'ensemble des savoir comprendre et savoir dire accumulés par l'expérience langagière d'un individu) et linguistique (l'ensemble des langues dans lesquelles il peut actualiser son répertoire langagier).

La plasticité des notions de répertoire langagier et de répertoire linguistique (Dufour, 2014) issues de l'ethnographie de la communication résulte à la fois de leur formation en tant qu'artefact théorique construit pour désigner une abstraction, la *compétence communicative* (Gumperz, 2005 : 57), de l'instabilité des usages et des traductions (*linguistic repertoire / verbal repertoire*) et de l'ancrage profond dans l'espace francophone, de la distinction entre *langagier (language repertoire)* et *linguistique (linguistic repertoire)*.

Ces répertoires servent aux êtres humains pour organiser le monde, la vie collective dans des sociétés qui au début de l'humanité étaient restreintes à de petits groupes qui ont formé des familles, des clans, des tribus, de villages, des régions, des pays jusqu'à ce mouvement de mondialisation dans lequel les langues hier isolées dans leurs territoires, entrent en contact par les flux de population et de communication qui n'ont jamais cessé d'augmenter avec l'accroissement démographique

De ce point de vue, on peut poser comme principe que les langues sont à la fois des facteurs de l'activité humaine et les répertoires langagiers, des sources de témoignages de cette activité à travers les discours dont les traces restent plus ou moins visibles. Ce qui pourrait se traduire par une équation de ce que nous pourrions nommer l'unicité plurielle :

$$Lu + lp = + Hum^{ex}$$

- (Lu) le langage est unique (en tant que capacité partagée par tous les êtres humains),
- (lp) les langues sont plurielles (en tant que compétences),
- (+ Hum^{ex}) l'expérience humaine diachronique et synchronique, locale et globale dans sa diversité stimule la production langagière.

Le capital linguistique et langagier qui s'accumule sous forme de répertoires l1 + l2 + l3 ... est donc plus ou moins fortement doté par l'expérience des sujets sociaux (inter)locuteurs.

Ce qu'il faut souligner ici, c'est ce lien étroit entre le capital linguistique et langagier et l'expérience humaine, qui considère les répertoires comme des objets sociaux et qui met en évidence le fait que le processus de reconnaissance d'une communauté dans son ou ses répertoires, est un produit de l'activité de ses membres et non un état d'une réalité a priori. Ainsi les cartographies qui associent langues et territoires ; langues et populations, ne sont que des représentations en surface d'une réalité figée dans un moment. Et tout est possible en matière de représentation, aussi bien l'association que la dissociation.

Prenons par exemple, cette carte qui, au lieu de plaquer des langues sur des territoires, construit des territoires à partir de la densité linguistique.

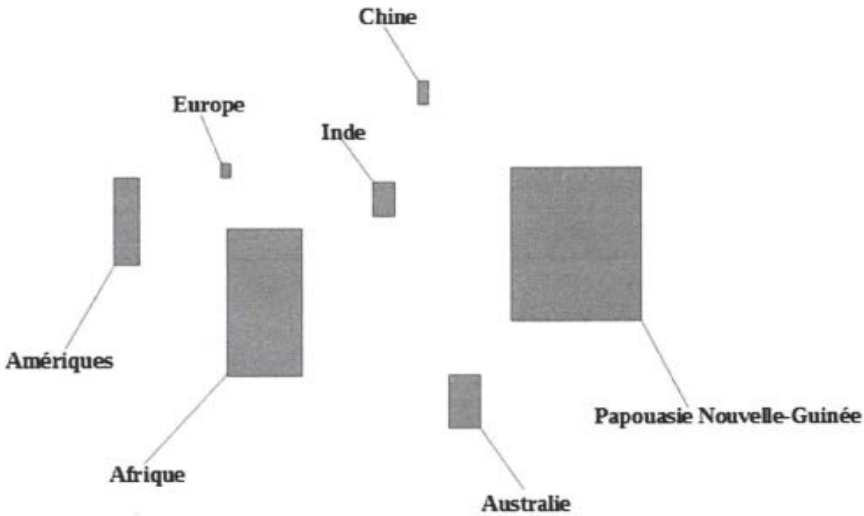


Figure 1. Représentation cartographique de la densité linguistique (d'après Michael Parkvall et Jacques Leclerc)

C'est ce qui est proposé avec la carte imaginée par Michael Parkvall et Jacques Leclerc¹ qui montre ce que pourrait être une carte du monde en fonction du nombre des langues par pays. Les pays les plus grands, visibles car au-dessus de 100 langues, seraient la Papouasie-Nouvelle-Guinée (830), l'Indonésie (722), le Cameroun (279), le Nigeria (521), le Congo-Kinshasa (217), l'Australie (207), la Chine (296), le Mexique (297), l'Inde (445) et les États-Unis (364), le Brésil (193), la Malaisie (145), la Russie (135), le Soudan (134), le Tchad (133), le Népal (127), la Tanzanie (129) et le Vanuatu (114). Les pays en dessous de 100 langues n'auraient que peu de visibilité territoriale.

Mettre en carte les langues, ordonner des répertoires dans lesquels on classe des dénominations, c'est rendre compte de telle ou telle façon, de glotto-activités en posant des actes glottopolitiques.

1. Analogie métaphorique des racines culturelles et linguistiques vs l'entre et le lien

À ce niveau, dans le cadre de cet article, il s'agit donc de questionner la façon de désigner l'ensemble des usages des répertoires langagiers du répertoire linguistique francophone, dans l'espace géographique des Amériques, à travers la description des contextes d'usages. Autrement-dit, comprendre comment sont reliés ou différenciés les composants variables et variés catégorisés dans le tout francophone ?

Dans la manière de rendre compte de ces activités, une simplification apparaît fréquemment dans les discours sociaux au nom des cultures et des langues, celle de l'analogie métaphorique des racines. Cultures et langues seraient alimentées par des racines. Or, mis à part les minéraux, il n'y a rien de plus stable et figé que les racines. Tout le contraire des cultures et des langues qui ont une grande portabilité.

Avec cet exemple, on peut voir comment se joue l'inclusion ou l'exclusion par les opérations de dissociation et d'association. L'opération de dissociation qui sépare les termes d'une proposition afin de les opposer dans la connaissance d'un tout², tandis que l'opération d'association, les rapproche. L'argumentation par liaison permet ainsi de transférer sur la conclusion l'adhésion accordée aux prémisses d'une proposition tandis que l'argumentation par dissociation vise à séparer des éléments que le langage a précédemment lié l'un à l'autre.

Opération argumentative d'association

La syntaxe de la phrase française et la syntaxe de la phrase espagnole sont semblables, ces deux langues sont proches.

Opération argumentative de dissociation

En espagnol le rapport phonie /graphie est assez transparent, ce qui n'est pas le cas en français, une langue est régulière, l'autre non.

Bien entendu, il ne s'agit pas ici d'une nouveauté en termes de contenus mais ce qui est intéressant à noter sur le plan discursif, c'est que ces deux opérations sont *in fine* liées, l'une n'existe pas sans l'autre : si l'association existe c'est qu'existe la dissociation et si la dissociation existe, c'est qu'existe l'association. Ainsi on peut tendre à rechercher des faits francophones pour les associer et constituer un tout, sans prendre en compte que cette opération est dans le même temps excluante par dissociation. Les deux opérations s'articulent l'une à l'autre pour décrire des états et plus particulièrement ici des états de continuum et de rupture.

Or ces continuums et ces ruptures ne sont pas des phénomènes endogènes à des objets langues qui seraient stables et nourris par un territoire borné. Ils sont le produit des (inter) locuteurs, acteurs sociaux langagiers. On oublie trop souvent

que les langues ne sont pas des objets en soi mais des artefacts créés par les êtres humains et donc soumis à toutes sortes d'influences et de pressions qui vont du psycholinguistique au démolinguistique en passant par le sociolinguistique et l'ethnolinguistique.

Nous sommes formatés par notre éducation grammaticale et normative qui tend à construire un objet langue idéal hors de nous, par un ensemble de règles qui apparaissent en être la source. Alors que la source des langues est dans l'interaction et la mobilité des êtres humains, constitutives des sociétés. Le minéral issu de la Terre, se transforme dans la fusion et s'érode. Le végétal croît et vit par ses racines plus ou moins profondes en trouvant dans les hasards du vent et du vol des insectes, sa reproduction dans une relative proximité. L'animal évolue dans l'adaptation à un environnement au sein duquel il se déplace. L'être humain est un spécialiste de la non-spécialisation car il est en mouvement dans un espace mondial qu'il tend à pousser vers l'univers, dans lequel il se déplace physiquement et virtuellement et aux différents territoires duquel il s'adapte et l'adaptant à ses besoins.

Ce processus est observable en diachronie et en synchronie, localement et globalement et bien entendu, il affecte les cultures et les langues. Mais attention aux métaphores qui favorisent des représentations simplistes. Ainsi, contrairement à l'analogie métaphorique usuelle qui voudrait qu'il faille préserver nos racines en danger, ce n'est pas à ce niveau de la vie souterraine ou à fleur de terre que se passent les choses. Nous ne sommes pas enracinés culturellement dans un terrain de minéraux et d'humus, attendant que le hasard des vents ou la nécessité de certains insectes, dissémine notre héritage culturel et linguistique.

L'analogie n'est pas pertinente. Par nos déplacements physiques et virtuels, nos cultures s'interrogent, interagissent et se transforment plus ou moins lentement, avec plus ou moins de bonheurs et de malheurs, et nos langues s'hybrident par les contacts qu'on leur impose, d'abord par les emprunts au plan lexical, au plan phonétique et au plan orthographique et parfois aux plans syntaxique, pragmatique et discursif.

Rendre compte de la francophonie des Amériques n'échappe pas à ces processus d'interculturalité et d'interlinguisme. Il y a ainsi des phénomènes contradictoires de renforcements et d'affaiblissements qui traversent nos cultures et nos langues par le fait même qu'elles se trouvent en inter-relations. En observant et en analysant les mouvements d'interculturalité³ et d'interlinguisme avec les outils des sciences de l'homme, des sciences de la société et des sciences du langage, nous cherchons à comprendre pour mieux aménager les conditions d'influence entre des évolutions inhérentes aux flux de population et de communications, et des préservations nécessaires à l'équilibre écologique.

De ce point de vue, ce qui se produit dans chaque culture et dans chaque langue identifiée et dénommée, qui se manifeste dans un territoire plus ou moins stabilisé ou de manière déterritorialisée, et qui relève de la description spécialisée généralement produite par des spécialistes de chacune de ces cultures et de ces langues dans un cadre académique cloisonné, n'est pas plus et pas moins important que ce qui se produit entre chaque culture et entre chaque langue, dans les territoires ou de manière déterritorialisée.

C'est aussi dans la description de l'entre et du lien, que l'on peut mieux connaître les caractéristiques de transformations en cours. Et nous pouvons aborder cela autant pour les cultures que pour les langues, autant au niveau micro qu'au niveau macro. Au niveau micro-descriptif de la construction de l'hybridation sémiotique, linguistique et langagière dans les faits culturels spécialisés ou non spécialisés, dans les discours spécialisés (des genres) et non spécialisés (du quotidien). Au niveau macro-descriptif de la construction d'espaces culturels et linguistiques territorialisés et déterritorialisés, avec leurs constituants humains, organisationnels, matériels et symboliques.

Dans le cadre de cet article, je propose d'appliquer le niveau macro-descriptif pour rendre compte de la construction d'un interaméricanité francophone. Démarche qui pourrait tout aussi bien s'appliquer à une interaméricanité hispanophone, comme à une intereuropéanité anglophone, voire à des espaces non géographiques comme ce qui relie et constitue par des langues dites révélées, des communautés autour de religions (l'oumma pour l'Islam, la kehilla pour le judaïsme) ou des communautés dispersées autour d'une langue (l'arménien, Donabedian-Demopoulos, 2007).

2. Tout-langues et Entre-les-Langues

L'un des problèmes auquel se trouve confronté le sujet social (inter)locuteur, qu'il soit spécialiste ou non, quand il parle des cultures et des langues en contact dans les usages, concerne les critères internes qui délimitent des frontières formelles entre les langues, entre les cultures et les critères externes qui délimitent des territoires dans lesquels ces langues et ces cultures sont en activité.

Les linguistes englobent parfois dans un même idiome, des langues nommées différemment par les États et/ou par les locuteurs (roumain / moldave ; serbe / croate ; hindi / urdu ; bahasa Indonesia / bahasa Melayu ...). C'est que d'une part, la conscience ethnolinguistique est un élément qui, en affirmant une identité linguistique légitime, tend à ériger dans le même mouvement, l'inclusion et l'exclusion communautaire. Et que d'autre part la linguistique descriptive tend parfois à stéréotyper certaines pratiques en décrivant des traits linguistiques sans tenir compte des conditions sociales ni des contextes politiques qui en expliquent le développement.

L'exclusion linguistique communautaire se manifeste socialement de différentes façons et par différents biais :

- une tendance à fermer les communautés linguistiques autour des langues première et seconde (en rejetant l'usage des langues dites étrangères dans une sphère de compétences non identitaires) ;
- une tendance qui s'exprime également sur le plan didactique quand l'enseignement est construit sur un modèle d'altérité séparée (qui ne met pas en perspective l'apprentissage comme entrée de plein droit dans la communauté linguistique de la langue cible).

On trouve bien souvent l'expression d'un droit des locuteurs à disposer de leur langue mais il semble qu'il puisse aussi être mis en opposition au droit des locuteurs à disposer des langues quelles qu'elles soient. C'est d'une certaine façon ce qui se passe en France dans le débat sur l'ouverture ou non de l'enseignement à l'université dans d'autres langues que le français (droit limité par la loi qui précise que la langue de tout le système éducatif français, de la maternelle au supérieur est le français).

On pourrait aussi voir la limitation de ce droit dans toute tentative d'aménagement des relations entre les langues mise en œuvre par une politique linguistique contraignante.

Pour le moment, restons-en à l'expression du droit à la langue comme manifestation d'une détermination autour d'une langue qui serait centrale à chaque individu (qu'elle soit première, seconde ou autre). L'expression « droits linguistiques » donne l'impression qu'il s'agit d'un véritable droit spécifique identifiable en lui-même, au même titre que les droits fondamentaux (politiques, civiques et sociaux) qui s'inscrivent dans des codes juridiques.

Mais dans l'histoire, les droits linguistiques n'émergent que sous certaines conditions et dans certains contextes (Huck, Potriquet, Truchot, 2016). Ils ne sont pas inscrits de façon permanente et universelle car fortement dépendant des contextes qui les rendent parfois peu utiles et à autre moment au même endroit, nécessaire. C'est évidemment le cas du français au Québec avec la loi 101 de 1977; mais c'est aussi le cas de l'anglais qui n'apparaît pas dans la constitution des États-Unis et qui a progressivement été affirmée comme langue officielle dans 31 États sur 50 depuis une vingtaine d'années, face à l'irruption de l'espagnol par l'effet des migrations ; comme c'est également le cas du portugais qui n'est la langue officielle du Brésil que depuis la Constitution de 1988, face aux 170 langues autochtones et à la trentaine issues de l'immigration; sans parler du guarani, langue officielle du Paraguay depuis 1992, ce qui ne l'empêche d'ailleurs pas d'être en danger (étant

passée progressivement de langue parlée par 94 % de la population en 1950 à 87 % en 2002 et à 77 % en 2012, tandis que l'espagnol, qui ne représentait pas une menace jusqu'en 1992 en n'étant alors parlé que par 56 % de la population du pays, est devenue par les effets de l'exode rural et de la modernisation du pays, une langue parlée par 74 % des Paraguayens. C'est pourquoi, l'expression d'un droit linguistique sous forme de loi ne trouve d'application possible que lorsque se construit un contrat social langagier sur la base des activités langagières réelles des (inter)locuteurs (Chardenet, P., 2014).

Il en va de même pour le français dont les nombreux discours au nom de la francophonie (la formation discursive francophoniste, Canut, 2010 :148), contribuent à fabriquer des contre-discours comme a pu le relever Cécile Canut (ibid, 153) :

Pour venir en France il faut que la femme puisse parler et écrire français. Comment ça se fait qu'il n'y ait pas un gouvernement africain qui ait attaqué cela ? Comment nous pouvons accepter cela. Comment nous ne décidons pas ici et maintenant en Afrique de dire la francophonie À BAS ! [réplique d'une partie du public : Oui, À BAS !Applaudissements]. Comment nous ne nous décidons pas d'enlever le français de son statut de langue officielle obligatoire dans nos pays. [Applaudissements]. Mais il n'y a aucune raison ! C'est ce que, de la colonisation, demeure encore. Mais je dis ça, c'est pas d'un point de vue revanchard. Nous avons des liens avec la France qui ne sont pas ceux des petits fascistes qui gouvernent aujourd'hui. Mais ces petits fascistes qu'est-ce qu'ils disent ? Nous on aime la France. Mais Sarkozy, il n'est même pas français, mais nous on aime la France et pour preuve, il faut que tout le monde apprenne le français. Mais il n'est pas plus français que moi ce bonhomme. [Applaudissements].

A. Traoré ; Journées ouvertes avec les travailleurs migrants expulsés et refoulés, qui se sont déroulées les 15 et 16 mars 2008, Bamako, Centre Joliba.

« La circulation discursive actuelle autour du français est, d'une part, indissociable de l'historicité discursive dans laquelle elle s'inscrit et, d'autre part, des conditions de production des discours, allant de la prise en compte des contextes strictement énonciatifs aux contextes (setting) sociaux les plus larges (Duranti & Goodwin (eds) 1986) » (cité par Canut, C., 2010). Dans les Amériques elle circule inversement, que l'on prenne pour objet la langue française minoritaire au Canada ou la langue française dominante en Caraïbe, ce qui en fait un cas intéressant d'oppositions notionnelles. Si l'usage de la notion de « francisation » qui désigne au Québec, les effets d'intégration des programmes d'apprentissage du français destinés aux populations immigrées, est banalisée, elle serait l'objet d'inquiétudes identitaires et de rejets en Haïti, en Martinique et Guadeloupe.

Nous avons dans ces formations discursives, les indices d'une globalisation par absorption glottophagique déjà bien documentée⁴ (Calvet, L.J., 1979), et ceux d'une glottodétermination en contre-discours. Mais l'historicité discursive se transforme avec l'entrée dans les discours, du plurilinguisme qui force à prendre en compte des ensembles de langues dans leurs relations construites par l'amplitude et les nouvelles formes de contacts qui provoquent une interpénétration des langues, des cultures et de leurs imaginaires. Édouard Glissant (1997) a développé la notion de Tout-monde pour désigner la coprésence nouvelle des êtres et des choses dans l'état de mondialité dans lequel nous nous trouvons embarqués. Par analogie, les formations discursives du plurilinguisme élaborent un Tout-langue qui met en coprésence nouvelle des (inter)locuteurs et des langues auparavant habitués à séparer les uns et les autres.

J'ai déjà eu l'occasion de développer la notion d'entre-les-langues comme objet d'études de l'interlinguisme méthodologique (Chardenet, 2013). D'autres ont aussi abordé une problématique comparable, comme Heinz Wismann (2012). En faisant l'expérience du bilinguisme, le chercheur prend conscience que la pratique des langues, l'activité langagière quotidienne, produit un surplus dans la description du réel, un capital qui permet la perception critique du monde. Alors la pensée se situerait précisément dans cet espace entre les langues, un espace de réflexivité.

Si l'identification des langues dans le « continuum global des pratiques linguistiques infiniment variables et variées des humains » (Blanchet, 2012), et leur dénomination, pose des problèmes de catégorisation (langues, dialectes), elle pose aussi des problèmes de reconnaissance par les (inter)locuteurs. « La langue «naît « parce qu'elle est reconnue «langue « » (Ibid, p. 18). De ce point de vue, on ne peut pas considérer que la langue identifiée précède sa dénomination et que cette entité reste intègre et figée comme elle est souvent représentée par des formations discursives⁵, par exemple :

- les discours législatifs ou réglementaires instituant la ou les langues officielles dans un pays, dans un système éducatif, dans une administration ;
- les discours de la *Francophonie* qui instaurent institutionnellement et territorialement la francophonie et ceux de la *Lusofonia* qui instaurent institutionnellement et territorialement la lusofonia (l'article « Lusofonia de Wikipedia est très intéressant de ce point de vue car non seulement, il décrit bien le rôle joué par la CPLP- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, créée en 1996, comparable à celui joué par l'OIF- Organisation Internationale de la Francophonie créée en 2005 qui est l'évolution d'une première structure fondée en 1970, l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), mais il promeut d'autres « -phonies » qui n'existent pas institutionnellement :

Veja também

- Geografia da lingua portuguesa
- Lista de países onde o português é língua oficial
- Accordo ortográfico de 1990
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
- Jogos da Lusofonia
- Relações entre Brasil e Portugal
- Wikipédia em português
- Anglofonia
- Francofonia
- Hispanofonia
- Iberofonia
- Arabofonia

Figure 2. Renvois à partir de l'article *Lusofonia* de Wikipédia, 2016⁶

Dès lors, rien n'empêche d'aller plus loin, de dépasser les limites séparant les langues en considérant le Tout-langue(s) comme un seul espace de continuums et de discontinuums, de se situer systématiquement dans l'entre-les-langues, de le faire reconnaître pour le faire naître. Cela impose des postures de recherche en politique linguistique et en didactique des langues, et des postures de formation aux métiers des langues qui permettent d'élaborer des méthodes et des outils, ce que j'appelle l'interlinguisme méthodologique.

Postures qui ont un impact dans le système d'action concret langagier.

3. Glottopolitique et système d'action concret linguistique et langagier

La glottopolitique désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage et les langues, qu'elle en soit consciente ou non consciente (Guespin, Marcellesi, 1986). Tout le monde fait de la glottopolitique sans toujours le savoir, en choisissant telle langue plutôt qu'une autre pour parler, écrire, lire un livre ou chercher une information sur internet mais aussi pour enseigner ou apprendre. Et bien entendu en agissant comme prescripteur d'offre de services linguistiques.

Dans un article récent (Blanchet, Chardenet, 2016), Philippe Blanchet et moi-même, proposons de réintroduire l'acteur (inter)locuteur en tant qu'agent central d'un système d'action concret qui produit de la glottopolitique. Par leurs pratiques sociolangagières (qui incluent la sélection des langues et les formes utilisées), dans la mise en discours (le processus énonciatif de la sélection de références, des caractérisations, des descriptions, de l'argumentation dans la

macro-structure d'un genre), les (inter)locuteurs, accompagnent ou contredisent la glottopolitique des instances territoriales (établissements, organisations, administrations, entreprises) et des instances déterritorialisées (sites, plate-formes, applications, réseaux).

Cette approche est d'ailleurs cohérente sur le plan didactique avec un des principes actionnels du CECR⁷: « tout locuteur est un acteur social ». Ce qui a également été développé par Kern et Liddicoat (2008 :30) :

« ... la notion du locuteur/acteur est déstabilisante car elle met l'accent sur les contingences, la subjectivité, le hasard et la polyvalence du sujet parlant. [...] On passe de la conception d'une langue comme système fixe et autonome à une conception de la langue comme système sémiotique dynamique que l'individu combine avec d'autres ressources pour agir dans le monde social ».

Mais nous ajoutons à cette approche didactique qui restitue à l'apprenant locuteur, un rôle social (actif) en tant qu'apprenant, une approche glottopolitique qui fait de l'(inter)locuteur, un acteur de politique linguistique.

Ce qui vaut pour l'acteur (inter)locuteur, vaut également pour l'acteur médiateur qui intervient dans les orientations de politique linguistique explicites ou implicites des instances d'orientation et d'organisation (appareils administratifs d'État et de collectivités territoriales ; entreprises ; organisations gouvernementales et non gouvernementales ; associations) et les pratiques sociolangagières des (inter)locuteurs, en particulier pour le chercheur en didactique des langues et pour le formateur en langues. Les postures de recherche et de formation comme celle que j'ai pu décrire sous la notion d'interlinguisme méthodologique, contribuent de manière adjuvante ou contradictoire, à l'actualisation glottopolitique.

La glottopolitique apparaît donc comme un construit humain structuré par les acteurs (inter)locuteurs, médiateurs, instances d'orientation et d'organisation) qui y développent des stratégies langagières particulières, qui le structure dans un ensemble de relations régulières, soumises aux contraintes changeantes du contexte : un système glottopolitique d'action concret⁸.

La sociologie des organisations a pu montrer qu'à travers un système d'action concret, c'est l'acteur qui crée le système et non le système qui fixe la place et les rôles des acteurs bien qu'il en détermine les fonctions. Il en va de même avec le système glottopolitique d'action concret constitué par les pratiques (inter)langagières réelles des (inter)locuteurs, autant stimulées par des rationalités complexes, que des planifications d'aménagements ordonnés par une rationalité raisonnable. Ceci a des conséquences sur les postures de recherche en sciences du langage. C'est ce que j'appelle, l'interlinguisme méthodologique. Il peut s'appliquer à différents niveaux d'observation de corpus (micro, meso, macro).

Ceux de communautés d'acteurs au sein d'un établissement, comme ceux d'un espace linguistique international, en passant par ceux de réseaux d'établissements. Nous allons prendre comme exemple ici, quelques éléments qui caractérisent les faits francophones dans les Amériques et qui contribuent à constituer une (inter) américanité francophone.

4. L'interaméricanité francophone comme facteur glottopolitique

La notion d'américanité francophone n'est pas une donnée, c'est un construit produit de l'analyse et dans ce construit, la détermination du nombre de locuteurs reste une question importante sur laquelle des équipes de chercheurs se sont penchés. Il y a trois catégories fondatrices : celle des locuteurs de langue première qui naissent en milieu francophone et qui acquièrent le langage en français, celle des locuteurs francophones non natifs qui vivent (plus ou moins) en français, celle des locuteurs qui apprennent le français comme langue étrangère. Et l'on voit immédiatement que ces catégories ne peuvent être étanches : dans la première on peut aussi trouver des bilingues ; dans la deuxième catégorie on peut trouver des apprenants de français langue étrangère (3^e catégorie). Au-delà des problèmes de disponibilité de données de base, les outils de relevé ne sont donc pas simples à mettre en place. Bruno Maurer (2015 : 61-176), fait état de cinq « types d'enquête sur les réalités francophones » ayant produit des informations :

- le comptage des francophones,
- les pratiques langagières en francophonie,
- les représentations des langues en francophonie,
- le français en contexte multilingue,
- les usages du français en francophonie,

et montre à la fois leurs apports micro ou macro, global ou spécifique et les limites que leur isolement les unes des autres dans le temps et dans les capacités à les associer dans un même point de vue, instaure.

À la notion de « réalité francophone », on peut préférer celle de « fait francophone » pour désigner ce qui relève d'un fait de la langue française au-delà de la simple analyse sociolinguistique des relations variants / invariants qui incitait William Labov (2001) à désigner comme « fait de l'anglais » toute caractéristique définie de manière souvent intuitive comme propre à cette langue. Dans cet article, il propose d'en revenir aux comportements langagiers comme source. Le fait est ici, l'expression sociale de la langue, sa manifestation concrète dans un environnement (ce qui inclut sa forme et ses variations).

A priori, le poids démolinguistique de la langue française dans les Amériques semble peser très peu dans l'ensemble . Tout en tenant compte de fortes réserves

sur les statistiques démolinguistiques⁹, voici quelques éléments de comparaison. Ces données font partie d'un travail ponctuel élaboré pour l'université d'été sur la francophonie des Amériques (les sources proposent des années de référence allant de 2003 à 2014¹⁰) :

Nombre de locuteurs dans les Amériques incluant la Caraïbe (langue première, langue seconde et langue étrangère)

- 530 millions de locuteurs pour l'espagnol
- 351 millions de locuteurs pour l'anglais
- 203 millions de locuteurs pour le portugais
- 25 millions de locuteurs pour le français

De son côté, Étienne Rivard (2016) parvient à peu près au même nombre de locuteurs pour le français, avec des catégorisations différentes.

Région / pays	Locuteurs francophones (incluant partiels)	Apprenants de français
AMÉRIQUES	18.146 338	7.396 068
Amérique du Nord	11.329 376	3.303 264
Canada	9.960 585	1.791 015
États-Unis	1.358 816	1.512 249
Amérique latine et Caraïbe	6.816 962	4.092 804
Caraïbe	5.405 861	3.188 098
Dominique	7.000	7.880
République Dominicaine	164.507	485.000
Guadeloupe	337.684	
Haïti	4.454 000	2.646 434
Martinique	375.630	
Sainte Lucie	3.000	16.576
Amérique centrale	72.724	534.041
Costa Rica	5.000	332.020
Mexique	26.366	187.500
Amérique du Sud	1.338 377	370.665
Bolivie	304.960	12.000
Brésil	617.446	148.501
Colombie	60.000	23.800
Guyane française	157.320	

Figure 3 : Sommaire de l'espace francophone des Amériques (d'après les données de Rivard, É, 2016, p.25)

Les données les moins contestables sont celles du portugais car plus de 90% du nombre total de locuteurs est concentré au Brésil, dans le seul pays dont il est langue officielle. Plus la dispersion est importante et plus la langue est attractive en tant que langue d'apprentissage, moins les données sont fiables car les recours

à des dispositifs informels (professeurs particuliers) ou d'autoformation (en ligne) sont difficilement observables.

En fait, il faut avouer que la grande faiblesse des sources statistiques officielles de recensement, conduit à des manipulations par informations ponctuelles recoupées, par projections hypothétiques. Difficultés qui ont conduit l'Organisation internationale de la Francophonie, qui s'appuyait auparavant sur des compilations d'informations approximatives issues de données estimées produites par les services culturels des Ambassades de France, à renoncer depuis 2014 à faire ce travail hors des pays membres de l'organisation. On a ainsi pour les Amériques, des données de l'OIF, uniquement pour le Canada, Haïti, la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane, Sainte-Lucie, la République Dominicaine, le Costa Rica et l'Uruguay.

Lors des prochains rapports, le Mexique et l'Argentine (pays ayant rejoint l'OIF comme membres observateurs en 2014 et 2016) seront certainement intégrés. Ce qui, compte tenu de leur dimension démographique, posera davantage de problèmes de fiabilité statistique que le Costa Rica, La République Dominicaine et l'Uruguay.

4.1. L'impact francophone : attractivité relative, dispersion, coopération, institutionnalisation

Deux éléments d'information concernant la langue française montrent que la communauté de locuteurs francophones qui ne bénéficie pas d'une forte concentration démolinguistique (le Canada représentant environ 8 millions de locuteurs), bénéficie en revanche d'une qualité de dispersion par l'attractivité relative de son apprentissage.

Ainsi aux États-Unis, dans la majeure concentration anglophone des Amériques, l'apprentissage du français est en troisième position dans un contexte de baisse de 6,7 % des inscriptions pour l'apprentissage des langues étrangères entre 2009 et 2013 :

Langues	Inscriptions 2013	Écart depuis 2009	Inscriptions 2009	Écart depuis 2006	Inscriptions 2006	Écart depuis 2002
Espagnol	790.756	- 8,2%	864.986	+5,1 %	822.985	+10,3 %
Français	197.757	- 8,1 %	216.419	+4,8 %	206.426	+2,2 %
Allemand	86.700	-9,3 %	91.763	+16,4 %	78.829	+29,7 %
Italien	71.285	-11,3 %	80.752	+3 %	78.368	+22,6 %
Japonais	66.740	-7,8 %	73.434	+10,3 %	66.605	+27,5 %
Chinois	61.055	-2 %	60.976	+18,2 %	51.582	+51 %
Arabe	32.286	-7,5 %	35.083	+46,3 %	23.974	+126,5 %
Russe	21.962	-17,9 %	26.883	+8,2 %	24.845	+3,9 %

Figure 4 : Dynamique des inscriptions pour les langues les plus étudiées aux États-Unis entre 2006 et 2013. Source des données : The Modern Language Association of America.

Ici, c'est la dynamique d'attractivité qui est en question, pas le nombre brut car le nombre total d'élèves de langue étrangère aux États-Unis, est faible et en

diminution globale. Mais il faut noter que ce type de données produites par une association d'enseignants (même si elle est bien implantée depuis le XIXe siècle avec 25.000 membres dans 100 pays), ne compile que des états accessibles dans les établissements scolaires, soit officiellement soit par les membres). Cela ne reflète pas la quantité réelle globale d'apprenants de langues étrangères incluant toutes les manières d'apprendre une langue.

Les apprentissages à travers des dispositifs informels de plus en plus nombreux et variés s'accroissent avec les technologies numériques. En 1997, avant l'explosion de l'accès à internet, une enquête réalisée à São Paulo, montrait qu'il y avait à peu près autant d'élèves français prenant des cours particuliers que d'élèves inscrits à l'Alliance Française (Chardenet, P., Da Cunha, J.-C., 2008). Aujourd'hui, cette tendance est amplifiée par l'accès numérique. Ainsi, selon les résultats d'une enquête menée en 2016 par Duolingo¹¹, en Amérique latine 6,1 millions de personnes apprennent le français sur cette plate-forme gratuite. Et cette langue est en deuxième position derrière l'anglais, au Chili, en Colombie et au Mexique, et en troisième position en Argentine derrière l'anglais et l'italien (langue de nombreux descendants) et au Brésil (où la concurrence joue en faveur de l'espagnol, langue de voisinage).

Sur la base de ces données, on peut estimer que la communauté de locuteurs francophones dans les Amériques pourrait être composée d'environ 40 % d'apprenants. Ce qui en fait, par les trois dispositifs majeurs : apprentissage en ligne ; apprentissage par cours particuliers ; apprentissages en dispositifs formels (scolaire, universitaire, écoles de langue avec l'Alliance Française répartie dans la plupart des pays avec quelques fortes concentrations en nombre d'établissements et d'élèves : Argentine, Brésil, Colombie, Pérou), un facteur positif de dispersion territoriale. Cette dispersion constitue un ensemble capillaire qui favorise les liens avec autres communautés linguistiques, liens qui se manifestent socialement :

- par le rôle multiculturel joués par les Alliances Françaises, qui mêlent les activités culturelles francophones aux activités culturelles locales¹², parfois dans leurs diversités communautaires propres, ou qui proposent également, en parallèle aux cours de français, des cours pour étrangers, de la langue officielle du pays (espagnol, portugais) ;
- par le positionnement revendicatif des professeurs de français en faveur du plurilinguisme lorsque des règlements, des lois, des réformes tendent à réduire l'offre de langues dans les systèmes éducatifs ;
- par des accords ponctuels de coopération linguistique passés entre des organismes de diffusion et de promotion de la langue française appuyés par des États.

Après plusieurs accords passés dans les années 1990 et 2000 avec les municipalités de Córdoba, de Paraná, de Buenos Aires, plus ou moins tombés en désuétude avec les alternances politiques, trois nouveaux accords de coopération linguistique ont été signés en 2016 entre l'Ambassade de France à Buenos Aires et les provinces de Santa Fe (7 juin 2016), Entre Ríos (28 juin 2016) et Mendoza (12 juillet 2016), « visant à promouvoir le plurilinguisme et la diffusion de la langue française dans le cadre des politiques de renforcement du système éducatif argentin »¹³. Ces accords prévoient le développement de cursus d'enseignement bilingue. Cette démarche est étroitement dépendante de relations bilatérales et des mouvements d'orientation politique dans chaque pays (voire dans chaque province ou État pour les pays fédéraux).

Ces politiques publiques fondées principalement sur les niveaux variables du volontarisme de la politique linguistique extérieure de la France, conduisent à des accords formels ou des plans d'appui que l'on retrouve ponctuellement dans l'histoire de la coopération française en Amérique Latine et Caraïbe dans de nombreux pays (Argentine dans les années 1990, 2000 et 2016 ; Brésil dans les années 1990 avec le programme bivalence et dans les années 2010 avec le soutien au programme *Idiomas sem Fronteiras* ; Colombie, Costa Rica dans les années 2000 ; Cuba avec le plan d'aide à la formation des enseignants dans les années 2000 ; Équateur dans les années 1990-2000 avec les projets de formation bivalente ; au Mexique les accords avec la ville Mexico) n'incluant que très rarement des procédures d'évaluation des résultats atteints en fonction d'objectifs et de calendriers précis, ils restent très sensibles aux variations politiques et produisent des effets en dents de scie sur les données quantitatives et qualitatives.

Aux accords de coopération bilatéraux français s'ajoute l'internationalisation de l'institutionnalisation très forte de la langue française à travers les organisations qui la promeuvent directement ou indirectement :

- les organisations internationales au nom de la francophonie (Organisation Internationale de la Francophonie ; Bureau des Amériques de l'Agence universitaire de la Francophonie) et l'ensemble des appareils d'État, instruments de coopérations bilatérales des pays francophones (Wallonie-Bruxelles International auprès des ambassades de Belgique ; Langues Canada et Universités Canada ; Délégations et Bureau du Québec, Centre de la francophonie des Amériques ; Institut Français / services de coopération des ambassades de France) ;
- les diffuseurs francophones directs (TV5 Monde, TV5 Canada et TV5 Brésil ; le Bureau Export de la musique qui accompagne la filière française dans le développement de ses artistes à l'international ; les festivals de films francophones ; les semaines de la francophonie) ;
- les entreprises de pays francophones installées dans les Amériques.

Cette internationalisation de l'institutionnalisation s'articule (parfois en cohésion, parfois en contradiction) avec la forte centralisation de la langue en tant qu'institution française. La représentation des puissants liens entre l'État français et la langue française, ne joue pas dans les Amériques en défaveur d'une langue autre part associée au colonialisme (mis à part dans les territoires d'outre-mer en Caraïbe ou en Guyane). Pendant la période des dictatures en Amérique Latine (des années 1960 aux années 1980), elle a plutôt joui d'un effet inverse dans les Alliances Françaises et les Centres Culturels Français.

L'internationalisation de l'institutionnalisation de la langue française est aussi soumise aux interrogations posées par les politiques d'adhésion de certains pays de la région comme membre observateur de l'Organisation internationale de la Francophonie (République dominicaine 2010 ; Uruguay 2012 ; Costa Rica 2014 ; Mexique 2014, Argentine 2016). Au-delà de l'affichage diplomatique et compte tenu du fait que le statut d'observateur ne donne accès à aucun programme de l'OIF (en particulier celui du Volontariat international de la Francophonie qui offre aux jeunes âgés de 21 à 34 ans, la possibilité de mettre pendant une année leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être à la disposition d'un projet de développement et de vivre une expérience de mobilité internationale au sein de l'espace des pays membres), on ne constate pas d'effet direct sur le statut et le corpus de la langue française dans ces pays.

Si cette dynamique d'attractivité relative est difficile à mesurer globalement car elle fait appel à de nombreuses variables plastiques et instables, il reste que ce qui contribue à constituer l'impact francophone dans les Amériques, apparaît d'un côté comme très intégré au domaine politique et à la fois permanent dans la durée et instable dans le niveau et d'un autre côté comme très dépendant des acteurs sociaux.

4.2. L'(inter)américanité francophone, distribution et mobilité

Le fait francophone dans les Amériques apparaît donc marqué du double sceau de ce qui peut influencer le statut de la langue et de ce qui peut en développer le corpus, les deux étant liés aux modalités d'actualisation des relations entre les expressions de ce fait et les cultures, les langues, les économies et les politiques locales et régionales. Mais sa visibilité est souvent masquée par une forte mobilité qui en disperse les manifestations.

La parenthèse antéposée (*inter*)américanité, indique ici la dynamique multisectorielle et interactionnelle de l'intégration de la francophonie dans les constituants de l'espace des Amériques, comme facteur d'interculturalisation et d'interlinguisme qui cohabite avec d'autres et rend nécessaire une relation avec l'autre faisant partie d'un Tout-Langue et d'un Entre-les-Langues à la fois unique et variable.

Cette dynamique introduit le fait francophone à plusieurs niveaux. Nous en prendrons trois comme exemples :

- le niveau des ensembles linguistiques territorialisés (dans lesquels l'apprentissage du français langue étrangère est réparti sur quasi tout le territoire et représente 5,4 millions d'élèves, soit 13 % du nombre total dans le monde¹⁴, sur un fond d'unité relative des quatre langues officielles internationales) ;
- le niveau des ensembles géographiques et ensembles ethniques qui constituent traditionnellement des entités de circulation de proximité transfrontalière pour les populations, les biens, les cultures, les langues (Amérique du Nord ; Amérique centrale ; Caraïbe ; Pays andins ; Côte Sud) et où la langue et les cultures francophones sont ponctuellement présentes ;
- le niveau des ensembles politico-économiques marqués par la quinzaine d'accords existants comme l'Organisation des États Américain- OEA où le français est une des quatre langues officielles et la France, pays observateur (Accord de Libre-Échange Nord-Américain-ALENA ; Communauté caribéenne-CARICOM ; Unión de Naciones Suramericanas-UNASUR; Mercado Comum do Sul-MERCOSUL ; Système d'Intégration Centraméricain- SICA ; Organisation des États de la Caraïbe orientale-OECO ; Comunidad Andina-CAN ...) qui constituent des entités régulées par des lois et des règles de fonctionnement interne (avec des langues officielles), de circulation et d'échanges avec des effets linguistiques.

On peut ainsi constater un double effet du partenariat commercial central du Québec avec les États-Unis : à l'exportation, les produits québécois conservent une partie d'étiquetage en français ; à l'importation, le marché québécois imposant l'étiquetage préalable en français, les marchandises conditionnées aux États-Unis pour le Québec sont étiquetées en français, en anglais et en espagnol et exportés de la même façon en Amérique Latine, marquant ainsi les trois langues comme langues commerciales. Ce qui touche un nombre relativement important de marchandises compte tenu du niveau du commerce entre les États-Unis et le Québec¹⁵.

Cette dynamique d'intégration du fait francophone aux niveaux de l'apprentissage des langues, des contacts de langues, du statut des langues et des échanges économiques est un facteur de diversification et d'amplification interculturelles et interlinguistique qui caractérise l'(inter)américanité.

Mais la diversification ne s'arrête pas aux relations entre le fait francophone et les autres faits linguistiques et langagiers. Elle touche également l'intérieur de ces espaces de deux façons : par l'existence dans le même espace linguistique, de communautés d'origines différentes et par le point de vue formé dans le contexte latino-américain, sur l'ensemble mondial de l'espace linguistique considéré.

Pour le fait francophone, il s'agit des diversités de l'existence de cultures francophones intégrées dont l'histoire remonte à celle de la fondation des États des Amériques libérés des tutelles européennes. On pourra rappeler ici que se mêlent à cette histoire, les faits individuels, les faits communautaires, les faits économiques, les faits culturels :

- les pérégrinations des « coureurs des bois » Canadiens français (Bouchard, Lévesque, 2014), oubliés des grands récits nord-américains qui du XVIIe siècle au XIXe siècle, ont parcouru l'Amérique du Nord entre le lac Mistassini au Québec actuel et le fleuve Mississippi, entre le Labrador et le Nouveau-Mexique, de l'expédition de la Baie d'Hudson (1782) à celle de Lewis et Clark qui traverse les États-Unis (de 1804 à 1806), de la médiation entre les tribus Pieds-Noirs avec les anglais et la rencontre avec Kamehameha Ier, roi d'Hawaï ;
- les aventuriers novateurs comme ce Français nommé Blandin qui installa la première plantation de café au Venezuela (Perdereau-Blanchet, L., 1970) ;
- les installations communautaires en Argentine (Pieds-noirs d'Algérie et Suisses valaisans en Entre Rios, Aveyronnais à Pigüé), au Brésil, l'immigration par contrat dans la colonie de Benevides en Amazonie à la fin du XIXe siècle et la dissémination des Français rendue « invisible » par leur grande mobilité entre le XIXe et le XXe siècle (Vidal, L. ; De Luca, T.R., 2011), au Mexique avec les tentatives de fondation de colonies française en 1830 dans l'État de Veracruz puis plus largement en 1840 avec les Basques et les immigrants venant de la ville de Barcelonnette, mouvement renforcé au XIXe siècle, après l'intervention française au Mexique ;
- plus récemment les nombreux restaurants et entreprises de bouche créés par des Français à Buenos Aires, São Paulo ou New York ainsi que la présence d'ingénieurs et de techniciens français dans les entreprises de la Silicon Valley) ;
- la circulation d'expressions culturelles francophones plus éphémères (d'artistes, d'œuvres, de spectacles).

Faits territorialisés auxquels s'ajoutent aujourd'hui, la consommation de pages web en français. À cet égard, s'il est assez difficile de mesurer avec précision pour toute une population, la fréquentation de sites francophones, les médias et en particulier les blogs qui relaient fréquemment les événements culturels, les interventions de conférenciers dans les milieux académiques, intellectuels et économiques, sont des marqueurs intéressants de la présence continue, des cultures francophones dans un contexte qui fait de l'Amérique Latine, la région où les internautes sont les plus impliqués dans les réseaux sociaux¹⁶. Même si cela ne suffit pas à constituer une communauté, comme le souligne Andrés Forgues (2006).

Mais il s'agit également de la construction et de l'expression du point de vue des latino-américains francophones et non francophones, sur le fait francophone mondial, la langue française, son enseignement et son apprentissage ; les littératures et les cultures francophones et leur analyse. Si cette francophonie des (inter) locuteurs et des francophiles dans les Amériques (TV5 Brésil constate que 80 % de ses téléspectateurs suivent les émissions sous-titrées en portugais de la chaîne, ce qui caractérise d'une certaine façon une manifestation de francophilie), peut être observée et décrite à travers les facteurs relevés précédemment, il reste à définir ce qu'on peut appeler l'(inter)américanité.

4.3. Qu'est-ce que l'(inter)américanité ?

La notion d'américanité semble avoir été inventé par Miguel de Unamuno (2014), avec laquelle il a aussi construit la notion d'« argentiné ». Ce qui est très intéressant dans cette fondation notionnelle, c'est que Miguel de Unamuno est considéré comme un européen universel qui lisait aussi bien l'anglais que l'allemand, le français et le norvégien, tout en dialoguant avec les auteurs hispano-américains. Pour parler de sa passion pour les Amériques, il créa ces néologismes sur la base de celui de l'hispanité et d'autres avec le même suffixe.

Évidemment, on voit ici que la création n'est pas endogène aux Amériques mais qu'elle vient d'un regard externe, européen. Ce qui est quelque peu contradictoire avec la posture évoquée précédemment, d'un point de vue latino-américain sur le monde. C'est une question d'intérêt dans la circulation des notions dans les sciences humaines et sociales.

Ce processus de nominalisation à partir d'un adjectif est commun aux langues romanes et à l'anglais (*-ity* en anglais, *-idad* en espagnol, *-idade* en portugais, *-ità* en italien, *-ité* en français). Il permet de créer des noms abstraits exprimant la qualité de l'adjectif. C'est-à-dire que « américanité » est la qualité de l'américain.

Ce qui peut paraître trivial (comme *la lâcheté* est la qualité de celui qui est *lâche* et *l'amabilité*, et la qualité de celui qui est *aimable*).

Mais cette évidence appliquée à un groupe humain élargi, suppose la reconnaissance de traits communs à la communauté ainsi désignée et de traits distinctifs entre les communautés. Comment se fait-il qu'un européen universel, utilise une terminologie de la distinction ? Et dans quelle mesure cette distinction est-elle ou non séparation ou inclusion. Est-ce que dans l'identification de l'autre différent, on peut jeter les bases d'une inclusion conscientisante ? Comme on peut le voir, c'est un débat très actuel qui nous revient de loin.

Le modèle est bien entendu questionné en tant que régime de vérité politique (Foucault, M., 2007, pp.30-41) et Luis García Fanlo (2011), montre comment la notion d' « *argentinidad* » joue un rôle rhétorique dans la société argentine. Il s'agit moins d'entrer ici dans un débat sociologique et d'ethnographie de la communication, que de voir comment la productivité néologique joue un rôle dans l'institutionnalisation discursive d'une communauté.

Il semble qu'aujourd'hui la productivité de cette construction lexicale, tende à la banaliser en l'étendant à de nombreuses communautés. L'indice Wikipédia est intéressant car il témoigne des usages réels de l'écrit. Ainsi l'article *-ité* propose de nombreuses applications :

afghanité
africanité
albanité
algérianité
algérité
alsacianité
alsacité
amazighité
américanité
américité
anglicité
angolanité
...

Figure 5 : Extrait de l'article *-ité* de Wiktionnaire 2016¹⁷.

Rien qu'en restant à l'entrée alphabétique en *a*, la productivité est importante et touche des espaces nationaux, régionaux, culturels et linguistiques aux contours et caractéristiques variables selon les différentes *-ités* . Avec parfois même des concurrences de dénomination : *alsacianité*, *alsacité*.

En fait, le dénominateur commun aux *-ités*, pour peu que l'on se fonde sur celles étudiées pour construire une hypothèse par généralisation, semble plutôt s'établir sur la négation, sur ce qu'elle ne serait pas. L'*-ité*, ce n'est nullement la définition d'une catégorie géographique bornée ni une réduction au pays natal puisqu'elle enveloppe aussi les pays d'immigration et d'adoption et qu'elle s'étend au-delà des pays par un ancrage culturel, avec ou sans rejet du pays natal. Les *-ités*, donc l'américanité, seraient ainsi des dynamiques complexes peut-être plus inclusives qu'exclusives puisque l'adhésion par naissance ou adoption, n'empêche pas l'adoption cumulative de plusieurs *-ités*.

Ainsi l'américanité ne se restreint pas à être le produit conflictuel de plusieurs colonisations européennes qui se sont parfois affrontées tout en conquérant plus ou moins aisément des territoires autochtones communautaires tribaux, voire nationaux (puisque l'on parle des « nations quechuas », de la nation Aymara) et supra-nationaux (puisque l'on parle des empires inca et aztèques). Elle est cela qui la divise et l'unit à la fois, avec ses flux d'immigrations externes et de migrations internes multiples dans leurs origines et variées dans leur mode (définitif, par étapes ou circulaires avec retour au point d'origine). Elle n'est pas cohésive, ce qui en fait sa cohérence et le défi de ses dix entités¹⁸ qui ont tenté et tentent d'en unir des parties (pas plus que l'Union Européenne n'est cohésive).

Ce qu'elle est, relève de ses capacités d'accueil en termes d'espaces géographiques, démographiques, linguistiques et culturels (et là s'opère une différence avec l'Europe). Outre l'impact de l'esclavagisme avec les déplacements forcés d'Africains, rappelons les migrations massives (espagnols, italiens), intermédiaires (libanais, japonais, juifs¹⁹) et plus ponctuelles (allemands, français, russes, ukrainiens ...) qui forment aussi bien des communautés culturelles, linguistiques, économiques locales établies et d'établissement, que des réseaux sociaux trans et inter-nationaux de communication, d'entraide et d'influence qui inter-agissent principalement dans les 4 langues internationales de communication qui partagent un statut de langues officielles (anglais, espagnol, français, portugais), tout en gardant des liens avec leurs langues-cultures premières²⁰.

Ce ne sont là que quelques exemples de sources d'interactions culturelles et langagières qui constituent des corpus d'observation où une (inter)américanité francophone forme des espaces d'interlocution ordinaires et spécialisés au niveau des langues internationales, entre francophones et entre francophones et d'autres (inter)américanités anglophone, hispanophone, lusophone. Un ensemble de pratiques langagières quotidiennes qui témoignent d'un système d'action concret linguistique et langagier des (inter)locuteurs qui rend compte d'une socio-glotto-politique dynamique, c'est-à-dire de politiques linguistiques globales ou locales, générales ou sectorielles, produites par les interactions des acteurs sociaux.

Conclusion

L'(*inter*)*américanité francophone* est un construit théorique fondé sur une analyse quantitative et qualitative des faits francophones en tant qu'activités glottopolitiques de différents niveaux (dont il n'a été présenté que quelques ébauches exemplaires dans le cadre de cet article). L'apprentissage de la langue en est un ainsi que ses usages dans des sphères variées (domaine professionnel ; domaine familial, domaine éducatif, domaine scientifique, domaine administratif, domaine artistique ...). Mais fonder l'impact du fait sur le simple nombre d'élèves ne garantit en rien sa force sans relever les usages par les acteurs sociaux (*inter*) locuteurs²¹.

Il s'agit des constituants d'un système d'action concret langagier qui impacte les rapports de cultures et de langues dans les Amériques et entre les langues et les cultures des Amériques et les autres espace linguistiques dans le Monde, dont l'espace francophone international. Il se distingue de la notion sociolinguistique descriptive de *francophonie* (en tant que communauté des locuteurs de langue française) et de la notion de *Francophonie* (en tant que communauté politique qui n'est pas nécessairement fondée sur la langue).

Sources statistiques démolinguistiques

Anglais

Population Clocks en: U.S. Census al 12-09-2012

2011 Census Canada, Population by knowledge of official languages (<http://www12.statcan.ca/census-recensement/index-eng.cfm>)

2011 Statistics Canada, Population by mother tongue, 2011 (<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2011/dp-pd/hlt-fst/lang/Pages/highlight.cfm?TabID=1&Lang=E&As-c=1&PRCode=01&OrderBy=999&View=1&tableID=401&queryID=1&Age=1>)

2013, «Sociedad :Los idiomas de los argentinos», Página/12 del 2013-10-16. (<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-78287-2006-12-27.html>)

IBGE 2013 (http://www.ibge.gov.br/english/#sub_populacao)

Consulta Mitofsky : Las Lenguas Extranjeras en México, January 2013

http://www.totaluni.com/archivos_articulos/Mexicanos_y_los_Idiomas_59.pdf?iframe=true&width=100%&height=100%

Colombiastad

(http://www.colombiastad.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=353&Itemid=90)

CRYSTAL, D, 2003 (2e ed.), English as a global language, Cambridge University Press (<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam041/2003282119.pdf>)

Espagnol

http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol#cite_note-Eurob2012-158

Ethnologue (<http://www.ethnologue.com>)

Francisco Moreno Fernández, Jaime Otero Roth, 2006, Demografía de la lengua española,

Fundación Telefónica y el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (<http://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf>)

El español: Una lengua viva (2014), Instituto Cervantes (<http://eldia.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>)

Migration Policy Institute (<http://www.migrationpolicy.org>)

Canada 2011 Census (<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-eng.cfm>)

Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía- CELADE (<http://www.cepal.org/es/areas-de-trabajo/poblacion-y-desarrollo>)

CONAPO- Consejo Nacional de Población de México (<http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones>)

U.S. Census Bureau (04-03-2015)

IBGE 2013 (http://www.ibge.gov.br/english/#sub_populacao)

Censo DANE, reloj poblacional (http://www.dane.gov.co/reloj/reloj_animado.php)

Estimación del censo argentino INDEC para 2015 (<http://www.indec.gov.ar/bajarPublicacion.asp?idc=3D2BFB85B73CA5EE01EF7C16425C4F61164ABA15860CC2C245A368C-60365FEE807EA9BDED4FEDB76>)

Censo de Venezuela. Estimación para 2015 (www.ine.gov.ve http://www.ine.gov.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=98&Itemid=51)

Français

« Languages Spoken at Home by the U.S. Population », 2010, Bureau du recensement des États-Unis, dans World Almanac and Book of Facts 2012, p. 615
<http://www.francophonie.org/Sainte-Lucie.html>

L'aménagement linguistique dans le monde- CEFAN- Chaire pour le développement de la recherche

sur la culture d'expression française en Amérique du Nord, Université Laval http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/francophonie_tableau1.htm
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/cnddemo.htm>

Statistique Canada, recensement de la population, 2011 (<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm>)

Portugais

Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (<http://www.instituto-camoes.pt/cooperacao/atribuicoes-no-dominio-da-cooperacao>)

Observatório da Língua Portuguesa (<http://www.observalinguaportuguesa.org/pt>)

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística divulga as estimativas populacionais dos municípios em 2011 (<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/pt/noticias>)

Bibliographie

Blanchet, P. 2012. « L'identification des langues : une question clé pour une politique scientifique et linguistique efficiente- L'exemple des catégories « béarnais, gascon, occitan « ». *Modèles linguistiques*, n° 62, p. 17-25.

Blanchet, P., Chardenet, P. 2016. Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives : propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud. In: Cunha, J.C.; Lousada, E., *Pluralidade Linguístico-cultural em universidades sul-americanas: práticas de ensino e políticas linguísticas*, Pontes, São Paulo, p. 7-22.

Blanchet, P., Coste, D., (dir.) 2010. Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris : L'Harmattan, p.7-27.

- Bouchard, S., Lévesque, M.-C. 2014. *Ils ont couru l'Amérique- De remarquables oubliés T2*, Montréal, Lux Éditeur.
- Calvet, 1979 (1974). *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, 2e édition. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Canut, C. 2010. « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale », *Langue française*, 3/2010 (n° 167), p. 141-158.
- Chardenet, P. 2014. Quelques éléments de fondement d'un droit pour la coexistence des langues dans le monde : un contrat social langagier. In : Doucet, M. (dir.) *Le pluralisme linguistique - L'aménagement de la coexistence des langues*, Observatoire international des droits linguistiques, Cowansville, Éditions Yvon Blais, p.35-46.
- Chardenet, P. 2013. Éléments pour un interlinguisme méthodologique en quelques notions. In : Sofia Stratilaki, S., et Fouillet, R., *Éducation aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco*, Paris : Riveneuve Éditions, p.255-266.
- Chardenet, P. 2008. « L'interlocution dans ses espèces d'espaces (ou le paradoxe de Ptolémée) », *Synergies Chili*, n° 4, revue du Gerflint, *Politiques linguistiques pour le développement national / Políticas lingüísticas para el desarrollo nacional*, coordonné par Oscar Valenzuela, UMCE-Santiago, UPA Valparaiso, IFC Santiago, p. 17-31. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chili4/05chardenet.pdf> [Consulté le 15 septembre 2017].
- Chardenet, P. 2004. « L'unicité plurielle : la variété des langues facteur de l'expérience humaine », *Synergies Amérique du Nord*, n° 1, *Le défi de la diversité*, Cortès, J., J.-P., Piriou, J.-P., Mousli Bennet, B., Gerflint (Groupe d'Etudes et de Recherches en Français Langue Internationale), CELEC/CEDILEC 3069, Université Jean Monnet- Saint-Etienne, University of Southern California, p. 123-130. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/AmeriqueduNord1/Chardenet.pdf> [Consulté le 15 septembre 2017].
- Chardenet, P., Da Cunha. J.-C. 2008, L'avenir du français en Amérique du Sud. In : Maurais, J., Dumont, P., Klinkenberg, J.-M., Maurer, B., Chardenet, P., *L'Avenir du français*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie, p.219-227.
- Clanet, C. 1990. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Demorgon, J. 2000, *L'interculturalisation du monde*. Paris : Economica.
- Donabedian-Denopoulos, A. 2007. Langues et diasporas : enjeux linguistiques et enjeux identitaires. Réflexion à partir du cas de l'arménien occidental. In : Bruneau M. et al. *Arméniens et Grecs en diaspora : approches comparatives*, Oct 2001, Athènes, École Française d'Athènes, pp.523-538. [En ligne] <halshs-00682232>
- Dufour, M. 2014, « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique », *Lidil- Revue de Linguistique et de Didactique des langues*, Grenoble, ELLUG, p. 179-194, [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 02 janvier 2017. URL : <http://lidil.revues.org/3515>
- Duranti A., Goodwin C. (eds) 1992 (1986). "Rethinking context, Language as an interactive phenomenon", *Studies in the Social and Cultural Foundations of Language* 11, Cambridge: Cambridge University Press, reprinted [En ligne] <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/reprints/rethco.pdf>. [Consulté de 02 janvier 2017].
- Forgues, A. 2006. Les médias et les potentialités des technologies au sein des communautés francophones. In : Beauchamp, M., Watine, T., (dir.), 2006, *Médias et milieux francophones*, Université Laval. Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 253.
- Fanlo, L.-G. 2011. « La argentinidad: un marco interpretativo », *Polis* [En ligne], 29 | 2011, Publié le 06 avril 2012, consulté le 07/01 2017. URL : <http://polis.revues.org/2053>
- Foucault, M. 2007. *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Glissant, É. 1997. *Traité du Tout-Monde*. (Poétique IV) Paris : Gallimard.
- Guespin L., Marcellesi J.-B. 1986. « Pour la glottopolitique ». *Langages*, n° 83, vol 21,

Paris : Larousse, p. 05-34. [En ligne] http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493 [Consulté de 02 janvier 2017].

Gumperz, J. 2005. *Engager la conversation*. Paris : Éditions de Minit.

Huck, D., Potriquet, G., Truchot, C., 2016. « *Droits linguistiques* » et « *droit à la langue* ». *Identification d'un objet d'étude et construction d'une approche*. Limoges : Lambert Lucas.

Kern, R., Liddicoat, A.J. 2008. De l'apprenant au locuteur/acteur. In : Zarate G., Lévy D. et Kramsch, C., *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Labov, W. 2001. « Qu'est-ce qu'un fait linguistique ? », *Marges linguistiques*, 1, Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur. [En ligne, extrait], consulté le 02 janvier 2017, URL : http://linguistes.fr/public/Cours/Poitiers-2010/L1-L2/Labov_Extraits.pdf

Lamard, J. 2016. « La francophonie nord-américaine : bilan historiographique ». *Bulletin d'histoire politique*, Volume 24, n° 2, Montréal, Association québécoise d'histoire politique et VLB éditeur, p. 104-119.

Maurer, B., (coord.) 2015. *Mesurer la francophonie identifier les francophones- Inventaire critique des sources et des méthodes*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines. [En ligne], consulté le 02 janvier 2017, URL : <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/mesurer-la-francophonie-version-pdf-ligne.pdf>

Perdereau-Blanchet, L. 1970. « L'évolution des investissements français au Venezuela (1830-1970) ». *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, Volume 32 Numéro 1 p. 107-128. [En ligne], consulté le 02 janvier 2017, URL : http://www.persee.fr/doc/carav_0008-0152_1979_num_32_1_2177

Rivard, É., et alii, (avec la collaboration de Renauld Govain, Carol J. Léonard, Chô LY, Raymond Pelletier, Jean-Claude Redonnet, Kary Nohemy Rodriguez de Pacas et Lia Varela) 2016. « Espace francophone des Amériques : portrait dynamique et géographique d'une francophonie plurielle », Québec : *Cahiers de l'ODSEF*, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone / Université Laval, [En ligne] : https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/ca_odsef_rivard_ao_er2016-03-31-web.pdf [Consulté le 2 janvier 2017].

Unamuno, M, de 2014. *Sobre Latinoamérica*. Barcelone: Linkgua.

Vidal, L., De Luca, T.R. 2011. *Les Français au Brésil- XIXe-XXe siècle*. Paris : Les Indes Savantes.

Wismann, H. 2012. *Penser entre deux langues*. Paris : Albin Michel.

Notes

1. Leclerc, J., 2016. «Le recensement des langues», dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval. [En ligne]. URL: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_recens.htm (21/12/2016).

2. Martínez, L.; Martínez, H., 1997. *Diccionario de Filosofía*, Editorial Panamericana. Santafé de Bogotá, Colombia.

3. L'interculturalité peut être définie comme « l'ensemble des processus - psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels - par lesquels les sujets et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes » (Clanet, C., 1990, p.71). En ajoutant qu'il ne s'agit pas plus que pour l'interlinguisme pour les langues, d'une essentialisation des cultures comme espaces de «dialogue» mais plutôt comme espace social et historique dialogal et dialogique d'influences et d'hybridations (Blanchet, P., Coste, D., 2010 ; Demorgon, J., 2000).

4. Ce terme a été créé par Louis-Jean Calvet dans *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie* (1974), où il analyse les rapports entre le discours linguistique et le discours colonial sur les langues : la langue du colonisé est dénigrée, infériorisée, alors que celle du colonisateur est valorisée. L'absorption est violente et frontale en contexte colonial, elle est plus douce et insidieuse en contexte post-colonial.

5. C'est-à-dire des ensembles d'énoncés soumis à des mêmes régularités et déterminant ce qui peut et doit être dit à partir d'une position donnée dans des contextes donnés.

6. [En ligne] : URL : <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lusofonia> (01/12/2016).

7. *Cadre européen commun de référence pour les langues*

8. Influencée par la théorie des jeux, la sociologie des organisations se développe dans les années 1970 (Crozier, M., Friedberg, E., (1977), 1981. *L'Acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil). La notion de de système d'action concret y tient une place centrale dans l'approche d'analyse stratégique qui étudie la rationalité des acteurs. L'organisation y est définie comme un construit humain ou un ensemble humain structuré, composé de membres qui y développent des stratégies particulières (en fonction de buts personnels qui entreront parfois en contraction avec ceux de l'organisation) qui le structurent dans un ensemble de relations régulières, soumises aux contraintes changeantes de l'environnement qui provoquent un mouvement d'ajustements permanents provoqués par la quête de gains symboliques ou matériels des acteurs. L'ensemble de ce construit en ajustement permanent constitue le système d'action concret.

9. Cf. Chardenet, P., 2015 Espace académique des Amériques à quatre langues, Université d'été sur la francophonie des Amériques, Université d'Ottawa / Centre de la francophonie des Amériques.

[En ligne] : URL : https://www.youtube.com/watch?v=XX_oTvtZAj0&t=1478s (03/02/2017).

10. Cf. liste des sources en fin d'article.

11. Duolingo, 05/05/2016, *Which countries study which languages, and what can we learn from it ?* Enquête a été menée auprès des 120 millions d'utilisateurs de 194 pays du monde inscrits sur le site internet de la plateforme. L'anglais est la première langue étudiée dans 116 pays du monde. Le français est la première langue enseignée dans 35 pays (contre 32 pour l'espagnol et 9 pour l'allemand). C'est l'une des deux langues les plus enseignés dans 58% des pays, tandis que l'espagnol est l'une des deux langues les plus étudiées dans 46% des pays. Mais globalement en nombre total d'utilisateurs, l'espagnol (étudié par 17% des utilisateurs du site), dépasse le français (étudié par 11% des utilisateurs du site). [En ligne]. URL : <http://making.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-welearn-from-it> (04/12/2016).

12. Présentation web de l'Alliance Française de Bogota en 2017.

[En ligne]. URL : <http://www.alianzafrancesa.org.co/web/ciudad/bogota/somosalianza/sobre-nosotros> (consulté le 07/01/2017).

13. Site de l'Institut Français d'Argentine. [En ligne]. URL: <http://ifargentine.com.ar/fr/firma-de-un-convenio-de-cooperacion-linguistica-entre-la-embajada-y-la-provincia-de-mendoza/> (07/01/2017).

14. 2014. Rapport de l'Observatoire de la langue française, sur la langue française dans le Monde, Organisation internationale de la Francophonie.

15. Cf. Destination des exportations et provenance des importations québécoises en 2012 (source : *Le commerce international de marchandises du Québec*, Pascal Tremblay, Division de l'économie, des ressources et des affaires internationales, 10 juillet 2013. [En ligne]. URL <http://www.bdp.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/2013-36-f.htm> (05/03/2017).

16. En 2012, quasiment 100 % des internautes latino-américains utilisent des réseaux sociaux chaque mois (1 minute sur 4 de connexion internet est destinée à un réseau social). comScore MMX (NASDAQ: SCOR).

17. [En ligne]. URL : <https://fr.wiktionary.org/wiki/-it%C3%A9> (21/12/2016).

18. Voir 4.2.

19. Dès les années 1890, le Baron de Hirsch a travaillé pour un établissement de masse des juifs en Argentine. Cent mille hectares furent achetés, sur lesquels s'installèrent 35.000 personnes. L'association avait pour but d'installer trois mille colons par an en Argentine. Herzl mentionnera encore en 1897 dans son *Judenstaat*, l'option argentine comme possibilité face à l'option palestinienne. Et l'implantation de Juifs en Argentine, elle se poursuivra au moins jusqu'à la Première Guerre Mondiale.

20. Cf. 4.1. La position de l'italien comme deuxième langue étrangère d'apprentissage en Argentine sur le site Duolingo.

21. (Inter) entre parenthèses car cela doit inclure les usages pour soi, pour le locuteur lui-même (notes de conférence ; notes de lecture ; note destinée à se rappeler ce qu'on a l'intention de faire ; notes d'exposé ; pensées intimes ; rêves ; prières ...) qui dénotent l'amplitude du rapport du sujet à la langue, des usages d'interaction sociale qui relèvent de l'interlocution.



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).



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'Éducation 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 (Gomerzano, 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 interculturelité (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 dénaturiser 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 défaillant 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*. Verónica 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).



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

La formación de traductores en las universidades públicas argentinas¹

María Claudia Geraldine Chaia

Universidad Nacional del Comahue, Argentina
geraldine.chaia@fadel.uncoma.edu.ar

Reçu le 14-02-2017 / Évalué le 10-08-2017/ Accepté le 20-11-2017

La formation des traducteurs dans les universités argentines

Résumé

Cet article se propose de décrire les caractéristiques principales des filières de traduction offertes par les universités publiques argentines. On y présente d'abord un aperçu général de la formation des traducteurs et des interprètes dans le système universitaire argentin. Ensuite, et après avoir mis l'accent sur la situation actuelle de la profession et des Études de Traduction, on y décrit la traduction comme un processus cognitif, exécutif et social susceptible d'être acquis. C'est à partir de ces concepts que sont repérées dans les plans d'étude les différentes composantes liées au développement des habiletés et des connaissances nécessaires pour mener à bien ce processus complexe (de traduction), que les étudiants devront acquérir pendant leur formation. Les résultats qui découlent de cette analyse mettent en évidence les points forts mais aussi les points faibles dans la formation de traducteurs en Argentine.

Mots-clés : formation des traducteurs, université publique, plan d'étude, Argentine

Resumen

En este artículo describimos las principales características de las carreras de traducción, del nivel de grado, que ofrecen las universidades públicas argentinas. Presentamos, en primer lugar, un panorama general de la formación de traductores e intérpretes en el sistema universitario argentino. Luego de hacer una breve referencia a la situación actual de la profesión y de los Estudios de Traducción, describimos la traducción como un proceso cognitivo, ejecutivo y social adquirible. A partir de estos conceptos, identificamos en los planes de estudios los distintos componentes ligados al desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para poder llevar adelante este proceso complejo (de traducción), y que los estudiantes deberán adquirir durante su formación. Los resultados que surgen de este análisis ponen en evidencia las fortalezas, aunque también las ausencias, en la formación de traductores de Argentina.

Palabras clave: formación de traductores, universidad pública, plan de estudio, Argentina

Translator training in public universities in Argentina

Abstract

This article outlines the main characteristics of undergraduate translator training programmes offered by public universities in Argentina. Firstly, a general overview of translator and interpreter training in the Argentinian university system is presented. After making a brief reference to the current situation of translation profession and Translation Studies, translation is defined as a cognitive, executive and social process that can be acquired. Taking these concepts into account, the skills and knowledge needed to carry out this complex (translation) process are identified in the different components of translator training programmes. The analysis evidences the strengths, but also the weaknesses, in translator training in Argentina.

Keywords: translator training, public university, translator training programme, Argentina

Introducción

La formación de traductores e intérpretes en las instituciones del nivel superior públicas y privadas argentinas ha sido objeto de constante reflexión en los últimos años en Argentina. Esto se hace visible, fundamentalmente, en los numerosos eventos académicos específicos sobre la formación de estos profesionales celebrados en esta última década, como el Primer Congreso Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción y las *Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción, que ya transita su cuarta edición*¹, el II Ateneo Interuniversitario de Traductología: La Formación para la Traducción²; *el Simposio Internacional sobre Traducción y Educación: Actualidad y Desafíos en la Formación Superior de Traductores*³; el Primer Congreso Universitario de Formación en Traducción e Interpretación⁴, por mencionar solo algunos. A pesar del interés evidente sobre el tema, si se hace una revisión bibliográfica sobre el estado de situación de la formación de traductores e intérpretes en los niveles de grado y de postgrado y en el nivel no universitario, que dé cuenta del número y tipo de instituciones, fecha y contexto de creación de las carreras, contenidos de los planes de estudios, contenidos y modelos de enseñanza, se pone de manifiesto un importante vacío, a diferencia de lo que sucede con el estado de conocimiento sobre estas cuestiones en otros contextos geográficos (Véase, por ejemplo: Ulyrch, 2005 y Niska, 2005). En una publicación anterior (Chaia, 2014) mencionamos repertorios de instituciones formadoras de traductores que incluyen a las instituciones argentinas, como el Observatorio de Instituciones Formadoras de Traductores de la *European Society for Translation Studies*, el repertorio de la *American Translators*

Association (ATA) y el directorio publicado por Harris (1997). La información que ofrecen estas obras, sin embargo, está desactualizada e incompleta, incluso al momento de su publicación. En el artículo de 2014 que mencionamos *ut supra*, destacamos también los estudios de Gentile (2007), Dal Dosso (2007) y Arrizabalaga (2013) como antecedentes investigativos de suma relevancia sobre la enseñanza de la traducción en Argentina. Estos estudios, sin embargo, fueron planteados con objetivos de estudio y alcances limitados. Es justamente la escasa existencia de investigaciones actualizadas y de amplio alcance, que arrojen luz sobre el estado de la cuestión de la formación de traductores e intérpretes, lo que nos llevó a plantear el diseño y ejecución del proyecto de investigación *La formación en traducción e interpretación en Argentina* (PIN 04/J025)⁵, en el que se enmarca este artículo.

El PIN se estructuró en tres etapas. Una primera etapa de tipo exploratoria para la identificación de carreras de traducción e interpretación que ofrecen instituciones del nivel superior universitarias y no universitarias. Una etapa abocada al análisis de los planes de estudios y a indagar acerca de los modelos de enseñanza-aprendizaje de la traducción. Y una última etapa que se propone hacer un estudio diacrónico de una muestra de las carreras relevadas, a fin de conocer su contexto de origen y evolución.

Dado que la información que se presenta en este artículo proviene de una investigación en curso, cuya recogida de datos y actualización de su análisis están en proceso de elaboración, damos a conocer solo parte de los mismos. Presentamos una caracterización de las carreras de traducción e interpretación del nivel de grado que ofrecen las instituciones universitarias públicas y privadas, a fin brindar un panorama general al respecto⁶. Luego, presentamos los datos que surgen del análisis de contenido de los planes de estudios. Los resultados de este análisis se interpretan a la luz del estado de situación de la profesión y de los modelos que provienen de las investigaciones del proceso traductor realizadas en el ámbito de la disciplina. No se abordarán en este trabajo cuestiones relacionadas a modelos de enseñanza; sino que el análisis se basa en la información explícita que se proporciona en los planes de estudios: en la fundamentación, en los objetivos, en el perfil del estudiante, en el perfil del graduado, en las incumbencias, en la denominación y número de asignaturas y en la carga horaria.

Las instituciones universitarias y las carreras de traductor e intérpretes: caracterización general

En los años 1948 y 1968⁷ se crearon las primeras carreras de traductor público de nuestro país en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y en la Universidad

de Buenos Aires (UBA), respectivamente. Los datos recogidos en fuentes primarias y secundarias en el marco de un estudio piloto⁸ y en el PIN 04/J025 nos permiten contabilizar un total de treinta y nueve (39) carreras de traductor e intérprete del nivel de grado en el país, ofrecidas por un total de veinte (20) universidades, diez (10) públicas y diez (10) privadas, las que representan el 19% de las instituciones universitarias argentinas⁹ (esto es, el 20% de las universidades públicas y el 18% de las universidades privadas). Éstas se localizan en su gran mayoría en la provincia de Buenos Aires (9 instituciones: 3 públicas que ofrecen un total de 8 carreras y 6 privadas con 12 carreras). Le siguen las provincias de Mendoza, Entre Ríos y Santa Fe, cada una con dos universidades (una pública y una privada). Finalmente, las provincias de Córdoba, La Rioja, Río Negro y Catamarca cuentan con una universidad pública cada una, y la provincia de Salta con una universidad privada (Cuadros 1 y 2):

Institución	Ubicación geográfica (Provincia)	Tipo de institución	Carrera	Duración	Año de creación
Universidad Nacional de la Plata- UNLP	Buenos Aires	Pública	TP de inglés	5	1948
			TP de francés	5	1948
Universidad Nacional de Catamarca- UNCA	Catamarca	Pública	TP de inglés	4	1989
Universidad Nacional de Córdoba- UNC	Córdoba	Pública	TP de inglés	5	1990
			TP de alemán	5	1990
			TP de francés	5	1990
			TP de italiano	5	1990
Universidad Nacional del Comahue- UNCO	Río Negro	Pública	TP de inglés	5	1991
Universidad Nacional de La Rioja- UNLAR	La Rioja	Pública	TP de inglés	4	1998
Universidad Autónoma de Entre Ríos- UADER	Entre Ríos	Pública	TP de portugués	2.5	2000
			TP de inglés	2.5	2000
			Traductor de francés	4	
			Traductor de italiano	4	
Universidad de Lanús-UNLA	Buenos Aires	Pública	TP de inglés	4	2007
Universidad Nacional de Rosario- UNR	Santa Fe	Pública	TP de portugués	4	2009
Universidad de Buenos Aires (UBA)	Buenos Aires	Pública	TP de inglés	5	1968
			TP de alemán	5	
			TP de francés	5	
			TP de portugués	5	
			TP de italiano	5	
Universidad Nacional de Cuyo (UNCU)	Mendoza	Pública	TP de inglés	4	s/d

Cuadro 1: Universidades públicas que ofrecen formación para traductores e intérpretes: tipo de institución, ubicación geográfica, carrera que ofrece y año de creación de la carrera.

Universidades privadas					
Institución	Ubicación geográfica (Provincia)	Tipo de institución	Carrera	Duración	Fecha creación carrera
Universidad del Salvador- USAL	Buenos Aires	Privada	Trad. Científico Literario de inglés	4 años	1970
			TP de inglés	4 años	1970
			Licenciado en Interpretación de Conferencias en inglés	4 años	1990
			TP de portugués	4 años	2012
Trad. Científico Literario de portugués	4 años	2012			
Universidad del Aconagua- UDA	Mendoza	Privada	TP de inglés	4 años	1996
Universidad Adventista del Plata- UAPAR	Entre Ríos	Privada	TP de inglés	5 años	1995
Universidad de Belgrano (UB)	Buenos Aires	Privada	Traductor Público Literario y Científico Técnico de inglés	4 años	s/d
Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA)	Buenos Aires	Privada	TP de inglés	4 años	s/d
Universidad del Museo Social Argentino (UMSA)	Buenos Aires	Privada	TP de inglés	4 años	s/d
			Intérprete de inglés	4 años	
Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL)	Santa Fé	Privada	TP de inglés	1 año	s/d
			TP de portugués	1 año	
Universidad de Morón (UM)	Buenos Aires	Privada	TP de inglés	4 años	s/d
Universidad Católica de Salta (UCASAL)	Salta	Privada	TP de inglés	4 años	s/d
			Técnico Traductor en inglés	4 años	
Universidad Argentina de la Empresa (UADE)	Buenos Aires	Privada	TP de inglés	4 años	s/d
			Intérprete Simultáneo de inglés	5 años	

Cuadro 2: Universidades privadas que ofrecen formación para traductores e intérpretes: tipo de institución, ubicación geográfica, carrera que ofrece y año de creación de la carrera.

De las treinta y nueve (39) carreras identificadas en el sistema universitario argentino, treinta y una (31) corresponden al título de traductor público (79%); tres (3) a la carrera de intérprete (8%); dos (2) a la carrera de traductor científico-literario (5%), dos (2) a la carrera de traductor (5%); y una (1) a la carrera de técnico traductor (3%).

Las carreras de traductor e intérprete se ofrecen para cinco combinaciones lingüísticas: inglés-español (62%), francés- español (10%), portugués-español (15%), italiano-español (8%), alemán-español (5%); aunque la Universidad de Buenos Aires establece que otorga el título de traductor público en “el Idioma Extranjero en el que se haya especializado el estudiante” (Res. 4961, con fecha 8 de agosto de 2012), esto es Traductor Público en *idioma oficial x*.

La duración de los planes de estudios se extiende entre tres y cinco años. La mayoría de las carreras de traductor se estructuran en cuatro años (19 carreras) y cinco años (15 carreras). Estas últimas son las que se dictan en la Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Adventista del Plata. La carrera de Intérprete de Inglés de la Universidad del Museo Social Argentino contempla un plan de estudios de 4 años, la de Intérprete de Conferencias en Inglés de la Universidad del Salvador, 4 años; y la carrera de Intérprete Simultáneo de inglés que ofrece la Universidad Argentina de la Empresa, 5 años. Las carreras de Traductor Científico Literario en idioma portugués y en idioma inglés de la Universidad del Salvador tienen un plan de estudios de 4 años, respectivamente.

Con respecto a las fechas de creación, los datos registrados en los cuadros 1 y 2, aunque incompletos, nos permiten observar que en su mayoría las carreras de traductor e intérprete del nivel superior surgieron durante las décadas de 1970, 1990 y de 2000.

Dado que en este artículo nos concentramos en las universidades públicas, nos limitamos a la formación de traductor. Como puede observarse en la información que se proporciona en el Cuadro 1, las universidades públicas no ofrecen formación de grado en interpretación.

Situación actual de la traducción: profesión y disciplina

Snell Hornby (2010) sostiene que si damos una mirada retrospectiva hacia la década del 90 es posible identificar dos eventos que generaron cambios sustanciales en la traducción. Uno de estos eventos es de carácter externo a la profesión y a la disciplina. Se trata de la globalización, que junto a los desarrollos tecnológicos y a las innovaciones en la comunicación revolucionaron el modo de trabajo del traductor. Snell Hornby lo denomina giro de la globalización (Cfr. giro tecnológico, Cronin 2010). La autora explica que durante siglos el traductor fue visto como una figura solitaria, que trabajaba aislado, abocado a la búsqueda de las mejores opciones que resultaran en el mejor equivalente para su traducción. Actualmente, el entorno de trabajo del traductor ha cambiado radicalmente, producto del advenimiento

de las tecnologías que han permitido innovaciones en las industrias de la lengua. El traductor trabaja hoy asistido por bases de datos terminológicas, sistemas de memorias de traducción, aplicaciones y programas específicos, e internet. El giro de la globalización modificó los modos de trabajo del traductor y, a su vez, dio lugar al surgimiento de nuevos géneros textuales para la traducción (las páginas web, las redes sociales, los blogs) y convirtió otros en obsoletos. Estos nuevos productos textuales y, en general, los diversos aspectos que involucra el proceso de globalización (económico, social, cultural, político y tecnológico), dieron origen a nuevas modalidades de traducción, como la localización. De hecho, Cronin (2010) sostiene que la localización es la manifestación explícita del rol de la traducción en la economía global. Los avances tecnológicos, pero también el impulso de las nuevas políticas de igualdad y de accesibilidad, fomentaron el surgimiento de nuevas modalidades de traducción, como el subtítulo para sordos, el audiosubtitulado, el rehablado, el subtítulo en vivo, el sobretítulo para ópera y teatro y la audiodescripción para ciegos (Chaume Varela, 2013).

El otro evento al que hace referencia Snell Hornby (2010) es el giro empírico. Se trata de un cambio producido en el seno mismo de la disciplina. La autora explica que después de décadas de debates estrictamente teóricos, se plantea desde el interior de la disciplina, la necesidad de investigaciones científicas de tipo empírica. Rojo (2013) identifica la existencia de dos líneas de investigación bien definidas desde finales de los 90: los estudios de corpus y los estudios del proceso.

Conocimientos y habilidades para el ejercicio de la profesión de traductor

Entre las numerosas investigaciones realizadas en las últimas décadas en los Estudios de Traducción, se destacan, por su relevancia para el diseño de modelos y propuestas didácticas para la formación de traductores, los estudios empíricos del proceso (Massey y Ehrensberger-Dow, 2011; Massey, 2017). En consonancia con esta afirmación, hicimos una revisión de una selección de modelos que se derivaron de estudios del proceso traductor. Esta revisión se realizó con el propósito de seleccionar las herramientas conceptuales que nos permitieran describir los datos que surgieran del análisis de los planes de estudios.

El grupo PACTE (2000, 2003, 2005, 2015) define la competencia traductora como el *sistema subyacente de conocimientos necesarios para saber traducir*: la competencia de transferencia, la competencia comunicativa, la competencia extralingüística, la competencia instrumental/profesional, la competencia psicofisiológica y la competencia estratégica (constituyente central del modelo). Según Gile (2009: 8-10), los conocimientos y destrezas técnicas que se necesitan para traducir y para interpretar son: 1) conocimientos de la lengua y cultura para la

para la correcta comprensión de textos en la lengua de partida; 2) competencias para la producción de textos en la lengua meta; 3) conocimiento extralingüístico especializado y general; 4) conocimiento declarativo sobre traducción (el mercado, clientes, normas, fuentes de información y herramientas disponibles) y el conocimiento procedimental (habilidad para adecuarse a las normas, para aplicar técnicas para la obtención de conocimiento *ad hoc*, para la solución de problemas, para realizar traducciones especializadas como la localización, traducción de páginas web y traducción audiovisual), es decir, las destrezas técnicas (*technical skills*). Kelly (2002) propone una definición y la modelización de competencia traductora basadas en su observación de la realidad profesional. Identifica en la competencia traductora varias subcompetencias: a) comunicativa y textual; b) cultural; c) temática; d) instrumental profesional; e) psicofisiológica; f) interpersonal, es decir la capacidad para interrelacionarse y trabajar en equipo, no solo con otros traductores sino también con especialistas de las áreas temáticas que trata el texto, terminólogos, documentalistas, revisores, clientes, autores, usuarios, etc.; y g) estratégica. Según Göpferich (2009), la competencia traductora se compone de las siguientes y conocimientos: a) subcompetencia comunicativa; b) conocimiento sobre el tema que tratan los textos de trabajo (*domain competence*); c) competencias en el uso de herramientas y para la investigación (*tools and research competence*). Como la autora misma lo plantea, esta última subcompetencia se corresponde con la instrumental del grupo PACTE: comprende el empleo de herramientas convencionales y tecnológicas específicas para la tarea del traductor (desde el uso de obras de referencia, tanto impresas como electrónicas, bancos de datos, textos paralelos, buscadores, procesadores de texto, sistemas de gestión terminológica, etc.); d) subcompetencia para la activación de tareas de rutina (*translation routine activation competence*), que la autora describe como operaciones de transferencia (o *shifts*) que conducen a la obtención de equivalentes aceptables en la lengua meta; e) subcompetencia psicomotora y f) competencia estratégica. Pym (2003) propone un concepto minimalista de competencia traductora y la reduce a dos tipos de habilidades: la habilidad para generar una serie de más de una alternativa posible de texto meta para un texto de partida, y la habilidad para seleccionar solo una de ellas rápidamente y con confianza justificada, para un propósito y lector determinados.

Los estudios enfocados en el comportamiento del traductor profesional, sin embargo, muestran con claridad que la actividad de proveer un servicio de traducción involucra, además de la producción de un material traducido a partir de un material de partida, las etapas de pre y postraducción, tal como las describe Gouadec (2007). La etapa de pretraducción incluye la recepción del encargo, para lo que es necesario el ofrecimiento del servicio, o bien la búsqueda o la demanda de ese servicio por parte del cliente; la negociación con el cliente en lo relativo

al encargo de traducción; la elaboración y envío del presupuesto. La etapa de traducción comprende a su vez tres fases: la pretransferencia, la transferencia y la postransferencia. La primera fase, la pretransferencia, incluye el análisis del material, la documentación, la búsqueda de terminología, preparación de la memoria de traducción. La fase de transferencia es la traducción propiamente dicha, esto es la transferencia y adaptación del contenido, formato y formas. La fase de postransferencia comprende las tareas de control de la calidad (revisión, corrección y edición). La etapa final del proceso de traducción incluye la validación de la traducción (el testeo, por ejemplo, en el caso de la localización de videojuegos, la utilización in situ de un manual de instrucciones), la aplicación del formato o la integración del texto meta al soporte correspondiente; y, finalmente, la entrega de la traducción al cliente:

[...] el ciclo completo del proceso de traducción [...] incluye todo el proceso de provisión del servicio de traducción, es decir todas las operaciones ejecutadas por el traductor [...], desde el momento en el que el traductor sale a buscar un contrato o traducción hasta el momento en el que la traducción terminada es enviada y ya no requiere de la intervención del traductor. (Gouadec, 2007:56)¹⁰

En el ámbito específico de las investigaciones del proceso, Muñoz Martín (2010a, 2014) distingue tres niveles en el proceso traductor. El primer nivel refiere a las operaciones y estados mentales que intervienen cuando el sujeto traduce. El segundo nivel abarca las subtareas y procedimientos u operaciones observables cuando una persona traduce, tales como leer, escribir, consultar fuentes de información, revisar y corregir la traducción, tipear, etc. El tercer nivel comprende todas las funciones de los agentes que intervienen en un proyecto de traducción: desde que el traductor recibe el encargo de traducción hasta que la traducción llega a sus receptores o hasta que el traductor cobra por su trabajo. En esta misma línea, Chesterman (2009) identifica tres enfoques en las investigaciones centradas en el agente traductor: el sociológico (centrado en el comportamiento observable de los traductores en su labor diaria, en tanto agentes individuales o grupos, sus redes sociales, el estatus, los procedimientos de trabajo, su relación con otros grupos o agentes y con las tecnologías, etc.), el cultural (que se ocupa del estudio de la ética, la ideología, las tradiciones, y del rol y la influencia de los traductores e intérpretes a través de la historia) y el del proceso (que se focalizan en la toma de decisiones, el impacto de las emociones, las actitudes de los traductores con respecto a las normas, la personalidad, etc.).

Según esta reseña de modelos de competencia traductora, y de lo planteado por Muñoz Martín (2010a, 2014) y por Chesterman (2009), la traducción se define como una actividad cognitiva, ejecutiva (Tolosa, 2013) y social adquirible, para lo cual se requiere desarrollar las siguientes habilidades y conocimientos específicos:

- a. la habilidad para transferir un texto según PACTE (o la *translation routine activation competence* en la propuesta de Göpferich).
- b. la habilidad para identificar problemas de traducción y proponer, evaluar y optar por la solución más adecuada para esos problemas, según Pym; o competencia estratégica según PACTE, Kelly, Göpferich.
- c. el conocimiento sobre la traducción (conocimiento declarativo según Gile): del mercado laboral, conocimientos generales sobre la traducción, acerca del rol del traductor y de las traducciones a través de la historia y conocimientos básicos para el ejercicio de la profesión, entre otros (competencia profesional según PACTE y Kelly).
- d. el conocimiento de las herramientas tecnológicas para la documentación y para el procesamiento de textos (destrezas técnicas según Gile; competencia instrumental según Kelly y PACTE; *tools and research competences* según Göpferich)
- e. una competencia interpersonal (según Gile) que es la capacidad para interrelacionarse con los demás agentes de un proyecto y de trabajar en equipo.

Las primeras dos habilidades son las requeridas para las fases de pretransferencia, transferencia y postransferencia; mientras que los conocimientos de las tres categorías restantes son esenciales para las tareas de pre y postraducción en el modelo de Gouadec (2007).

Identificación de las competencias específicas en los planes de estudio de grado

Analizamos los planes de estudios a partir de los modelos de competencia traductora y de la descripción de la traducción como una actividad cognitiva, ejecutiva y social. En primer lugar, identificamos las asignaturas específicas de traducción que, por su denominación, podemos inferir que están abocadas al desarrollo de las habilidades y conocimientos específicos para poder recorrer las tres etapas del proceso descritas por Gouadec (2007). Seleccionamos:

- (a) las *asignaturas de práctica de la traducción*, tales como Traducción Jurídica, Traducción Comercial, Traducción Literaria (UNCo, UNLP y de la UNC),
- (b) las *materias de herramientas informáticas* aplicadas a la traducción, como el Taller de Herramientas para la Traducción (UNCo),
- (c) las de *investigación documental y terminológica*, como Terminología y Documentación (UNC, UNCo)
- (d) las *asignaturas de teoría de la traducción*, como Teoría y Metodología de la Traducción (UNR); Traducción y Traductología (UNCo); Introducción a la Traductología (UNC), Traductología y Traducción I y II (UNLAR).

(e) las *asignaturas abocadas al desarrollo de la competencia profesional*, específicamente los conocimientos sobre el mercado, el ingreso y permanencia en el mismo.

Determinamos el número de asignaturas específicas sobre el total de las materias del plan de estudios y calculamos el porcentaje que las primeras representan sobre el total. Registramos los resultados en el siguiente cuadro:

Institución	Total asignaturas	Asignaturas específicas	Porcentaje de asignaturas específicas sobre el total
UADER	14	7	50
UADER	35	8	22,85
UBA	38	9	23,68
UNCU	35	11	31,42
UNLA	39	10	25,64
UNLP	38	8	21,05
UNR	28	6	21,42
UNCo	37	14	37,83
UNC	33	10	30,30

Cuadro 3: Número total de asignaturas, número total de asignaturas específicas y cálculo del porcentaje que representan estas últimas sobre el total.

Como puede observarse en el cuadro 3, a excepción de la carrera de traductor público de la UADER, que es un ciclo de complementación curricular de solo dos años y medio de duración, entre un 20% y no más de un 37% de las asignaturas de los planes de estudio son asignaturas específicas de traducción. Esta proporción se confirma si se hace un cálculo del porcentaje de la carga horaria que representan las asignaturas específicas sobre el total (Cuadro 4). Sin embargo, para el caso de la carrera de traductor público de la Universidad Nacional de Córdoba, la carga horaria de las asignaturas específicas representa un porcentaje marcadamente superior en comparación a los demás planes de estudios. Para el caso de la Universidad Nacional del Comahue, se destaca una carga horaria total elevada, aunque el porcentaje de horas destinadas al desarrollo de las habilidades específicas para traducir no varía en relación a los planes de estudios de las demás universidades públicas:

Institución	Carga horaria total	Carga horaria Asignaturas específicas	Porcentaje Carga horaria de asignaturas específicas sobre el total
UADER	1040	528	50,76
UADER	2896	656	22,65
UBA	2616	600	22,93
UNCU	2720	660	24,26
UNLA	2964	712	24,02
UNLP	3218	888	27,59
UNR	3360	840	25
UNCo	4128	1344	32,55
UNC	2336	1088	46,57

Cuadro 4: Carga horaria total de la carrera, carga horaria de las asignaturas específicas y cálculo del porcentaje que representa esta última sobre el total.

Aunque aún no hemos calculado la distribución exacta de la carga horaria restante, verificamos en nuestro análisis que ésta se destina a la adquisición de la lengua extranjera, el perfeccionamiento de la lengua materna y materias de Derecho. Esta observación se refuerza en el análisis de las secciones fundamentación, perfil del estudiante, perfil del egresado y objetivos de la carrera, en los que se hace hincapié en la importancia de los aspectos lingüísticos y culturales, especialmente, y a los ámbitos legal y comercial, en detrimento de los aspectos específicos en la formación de traductores. Copiamos a continuación fragmentos textuales tomados de las secciones que acabamos de mencionar:

- *Conocimientos lingüísticos desde el punto de vista contrastivo. Conocimientos socioculturales y literarios...Manejo de métodos y técnicas de traducción* (UNR. Sección: objetivos de la carrera)
- *perfecto dominio de la lengua extranjera y la nativa al igual que acabados conocimientos ... del derecho comparado y técnicas de traducción* (UNLA. Sección: perfil del egresado)
- *Saber seleccionar y aplicar los métodos, técnicas e instrumentos apropiados para la traducción de textos, el análisis y la producción de documentos* (UNCU- Sección: perfil del estudiante)
- *formación integral con énfasis en los aspectos lingüísticos de ambas lenguas ...de lograr que el alumno adquiriera un excelente manejo del idioma inglés y de la lengua materna* (UNCo. Sección: perfil del estudiante)
- *Refuerzo de las áreas legal y comercial* (UNCo. Sección: fundamentación del cambio de plan)

- el traductor público...deberá desempeñarse, no solo con *pericia lingüística y un profundo conocimiento de la lengua oral y escrita* sino también de *los sistemas del derecho* de los países intervinientes (UADER. Sección: perfil del egresado)
- *brindar un trayecto actualizado sobre aspectos teórico-metodológicos de la traducción, la información, la comunicación* (UADER. Sección: objetivo de la carrera)
- dominio del registro formal de la lengua escrita, específicamente en el ámbito jurídico...los futuros traductores deben convertirse en *especialistas de la lengua*. (UBA. Sección: objetivos de la carrera)

Queda por determinar en los fragmentos anteriores a qué refieren exactamente los conceptos de “métodos, técnicas e instrumentos”. Estos son recurrentes en varios de los planes de estudios analizados.

- Finalmente, los fragmentos tomados de la sección alcance del título muestran las incumbencias que contempla la formación de traductores en las universidades públicas:
- Traducción de *documentos públicos y privados*. Traducción *comercial, jurídica, literaria, científica y técnica* (UNLP, UNR, UNCo)
- traducciones directas e inversas de textos comerciales, científicos, técnicos literarios, y de carácter público o privado. - Actuar como *intérprete*. - Participar en centros de *investigación*. Actuar como *revisor y asesor lingüístico* (UNLP)
- Actuar como intérprete y *perito* (UNCo- UBA)

Demostramos en este análisis el importante vacío en los planes de estudios de las materias destinadas a la adquisición de las habilidades instrumentales o tecnológicas. Esta cuestión la aborda con más detalle Bianchini (2016) en un estudio realizado en el marco de nuestro proyecto de investigación. Se pone en evidencia también la inexistencia de asignaturas abocadas a la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos del mercado (ingreso, desarrollo y permanencia). Estas observaciones, no obstante, deben considerarse con cautela, dado que se basa exclusiva y fundamentalmente en la carga horaria, denominación y número de asignaturas y, en menor medida, en el análisis de los demás componentes del plan. Queda pendiente un análisis más profundo de los contenidos mínimos de las asignaturas y de los modelos de enseñanza- aprendizaje de la traducción. Si bien no identificamos nombres de asignaturas que podríamos relacionar con la aplicación de herramientas de traducción y con conocimientos para el ejercicio de la profesión, creemos que es posible que estos contenidos se ofrezcan transversalmente en las asignaturas específicas de las demás materias especializadas de traducción.

Asimismo, observamos que las incumbencias contempladas en los planes de estudio y, en consecuencia, la formación misma se limita a las variedades de traducción escrita tradicionales: traducción pública de documentos públicos y privados, la actuación como perito, la traducción técnica, científica-técnica, la traducción literaria.

Reflexión final y desafíos

Hemos presentado el panorama general de la formación de traductores e intérpretes en el nivel de grado de las universidades públicas y privadas. Nos concentramos luego en los datos recogidos del análisis de contenido de los planes de estudios de las carreras de traductor de las instituciones públicas. Después de referirnos muy brevemente a los dos cambios más recientes en el ejercicio de la profesión y en los estudios científicos de la traducción, presentamos las herramientas conceptuales derivadas de los resultados generados en las investigaciones del proceso de traducción: los modelos de competencia traductora y la concepción de la traducción como una actividad cognitiva, ejecutiva y social adquirible.

Nuestro análisis de los planes de estudios dejó en evidencia la escasa presencia de asignaturas abocadas al desarrollo de la competencia instrumental y al conocimiento para el ingreso y permanencia en el mercado. Asimismo, los fragmentos textuales tomados de los planes de estudios revelan una fuerte impronta lingüística en la concepción de la traducción. Ponen de manifiesto, además, áreas poco exploradas a nivel profesional, tales como las modalidades de traducción audiovisual y la localización de productos audiovisuales.

Quisiéramos finalmente dejar en claro nuestra posición con respecto a la relevancia de la investigación empírica como medio para poder plantear modificaciones y cambios de planes de estudios teóricamente informados y debidamente fundamentados. Académicos e investigadores debemos tener en cuenta la importancia de llevar adelante estudios centrados en el agente, como propone Chesterman (2009), con miras a la optimización de la formación de los profesionales de la traducción.

Bibliografía

Arrizabalaga, M. I. 2013. Four Models and a Challenge. Past, Present, and Future of Translator Training Programs in Argentina. *Connexions*. International Professional Communication Journal n° 1, p. 39-45.

Bianchini, M. 2016. ¿De qué hablamos cuando decimos herramientas informáticas para la traducción en las universidades públicas de Argentina hoy? *4º Congreso Nacional El conocimiento como espacio de encuentro*. Gral. Roca. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional del Comahue. 18-20 de agosto de 2016.

- Chaia, M. C. G. 2014. Los traductorados en Argentina: una aproximación al estado de la cuestión. *II Ateneo Interuniversitario de Traductología. La formación para la traducción*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. 25 y 26 de agosto de 2014.
- Chaume Varela, F. 2013. The turn of audiovisual translation. New audiences and new technologies. *Translation Spaces* n°2, p. 105-123.
- Chesterman, A. 2009. The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes - Journal of Language and Communication Studies* n° 42, p. 13-22
- Cronin, M. 2010. *Translation in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Dal Dosso, H. 2007. *La importancia de las TIC en los programas universitarios de formación de traductores de la Argentina*. Granada: Universidad de Granada.
- Gentile, A. M. 2007. La enseñanza de la traducción científica en el contexto universitario argentino. *Panace@*, 8 (26), p. 188-192.
- Gile, D. 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Edición revisada. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamin.
- Göpferich, S. 2009. Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp. Susanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen and Inger M. Mees (Eds). *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*. Copenhagen Studies in Language 37. Copenhagen: Samfundslitteratur, p. 12-37.
- Gouadec, D. 2007. *Translation as a Profession*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Harris, B. 1997. *World Directory of Translation and Interpretation Teaching*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Kelly, D. 2002. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes* n° 1, p. 9-20.
- Massey, G., & Ehrensberger-Dow, M. 2011. Commenting on translation: Implications for translator training. *Journal of Specialised Translation*, 16, p. 26-41.
- Massey, G. 2017. Translation Competence Development and Process-Oriented Pedagogy. In: Schwieter, John W., & Ferreira, Aline, (eds): *The Handbook of Translation and Cognition*. Malden: John Wiley & Sons, p. 496-518.
- Muñoz Martin, R. 2010a. On paradigms and cognitive translatology. In: G. M. Shreve & E. Angelone, *Translation and Cognition*. Amsterdam, the Netherlands/ Philadelphia, PA: Benjamins. P.169-187.
- Muñoz Martin, R. 2014. Una instantánea movida de la investigación en procesos de traducción. *MonTI Special Issue - Minding Translation*, p. 9-47. ISSN 1889-4178
- Niska, H. 2005. Training interpreters: Programmes, curricula, practices. En: Tennent, M. (ed.) *Training for the New Millennium*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins. P. 35- 64.
- PACTE. 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. En: Beeby, A; D. Ensinger Y M. Presas (eds.) *Investigating Translation: Selected Papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona*. Amsterdam: John Benjamins. P. 99-106.
- PACTE. 2003. Building a Translation Competence Model. En: Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins. P. 43-66.
- PACTE. 2005. Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues-*Meta* 50 (2), p. 609-619
- PACTE. 2015. Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. *Translation Spaces*, vol. 4 (1), p. 29-53.
- Rojo, A. 2013. *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Síntesis.
- Pym, A. 2003. Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. *Meta* 48(4), p. 481-497.

- Snell Hornby, M. 2010. The Turns of Translation Studies. *Handbook of Translation Studies*. Vol. 1. Gambier & Van Doorslaer (eds.) Benjamins, p. 366-370
- Ulrych, M. 2005. Training Translators: programmes, curricula, practices. En: Tennent, M. (ed.) *Training for the New Millennium*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins. P, 3-33.
- Witthaus, R. 1981. *Régimen legal de la traducción y del traductor público*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.

Notas

1. El Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas organiza bianualmente este evento académico en la ciudad de Buenos Aires (Argentina); aunque el primero tuvo el carácter de congreso y se celebró los días 23 al 26 de mayo de 2007.
2. Celebrado en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), los días 25 y 26 de agosto de 2014.
3. Organizado por la cátedra “Introducción a la Traductología” y el equipo de investigación “Estudios de Traducción Total”, que dirige la Dra. Arrizabalaga, en la Universidad Nacional del Córdoba, los días 9 y 10 de agosto de 2017.
4. Organizado por la carrera de traductor público de la UBA y celebrado los días 6 y 7 de septiembre de 2017.
5. El proyecto se ejecuta en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Comahue y tiene un período de duración de cuatro años (desde diciembre de 2014 a diciembre de 2018).
6. Podrá observarse, sin embargo, dado el carácter de investigación en curso y a las dificultades para lograr respuesta por parte de algunas instituciones que conforman nuestra población objeto de estudio, que parte de la información, especialmente la referida a la fecha de creación de las carreras, está incompleto aún.
7. Puede leerse una cronología detallada del surgimiento y evolución de la carrera de traductor público de la UBA en Witthaus (1981). (Véase también: Bastin, 2001; en Baker y Saldahana, eds.)
8. Le antecede al PIN 04/J025 un proyecto piloto de menor alcance, que se limitó al estudio de la formación de grado universitaria y a la formación terciaria de traductores. En este proyecto piloto, realizado también en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, no se contempló los postgrados ni la formación de intérpretes. Su periodo de ejecución fue del 2012 al 2014.
9. El sistema universitario argentino está conformado por 104 universidades, 55 públicas y 49 privadas.
- 10.[...] the entire translation process cycle [...] includes the whole process of translation service provision, i.e. all the operations performed by ‘translator’ [...], between the moment he sets out to seek a contract or a translation and the moment the finished translation is delivered and no longer requires the translator’s attention (Gouadec, 2007:56).



Le droit comparé dans la formation de traducteurs juridiques en Argentine

Julia Espósito

Universidad Nacional de La Plata, Argentina
jesposito@fahce.unlp.edu.ar

Reçu le 04-02-2017 / Évalué le 11-07-2017/ Accepté le 20-11-2017

Résumé

Le présent article soutient l'importance de l'enseignement du Droit dans la formation de futurs traducteurs juridiques (compétence extralinguistique). En même temps, il cherche à démontrer la nécessité d'inclure, de manière explicite dans les programmes d'études des formations universitaires de traduction de notre pays la discipline « Droit comparé » en tant qu'outil de grande valeur pour la tâche traductrice. Nous présentons un nouveau projet de recherche mené à la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation (UNLP) visant l'inauguration d'un axe de recherche encore non exploré dans notre pays : l'utilité des études de Droit comparé comme instrument pour le développement professionnel et l'enseignement de la traduction juridique adaptée au contexte local.

Mots-clés : traduction juridique, droit comparé, formation des traducteurs

El derecho comparado en la formación de traductores jurídicos en Argentina

Resumen

El presente artículo subraya la importancia de la enseñanza del Derecho en la formación de futuros traductores jurídicos (competencia extralingüística). Y al mismo tiempo, busca señalar la necesidad de incorporar explícitamente en los planes de estudio de las carreras de traducción en nuestro país la asignatura "Derecho comparado" como un instrumento de gran valor y utilidad en la tarea traductora. Presentaremos un incipiente proyecto de investigación que se desarrolla en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) que pretende inaugurar un área de investigación aún no explorada en nuestro país: la utilidad de los estudios de derecho comparado como herramienta para el desarrollo profesional y la enseñanza de la traducción jurídica adaptada al contexto local.

Palabras clave: traducción jurídica, derecho comparado, formación de traductores

Comparative Law in the teaching of legal translators in Argentina

Abstract

This paper underscores the significance of teaching Comparative Law when instructing legal translators-to-be (extralinguistic competence) and simultaneously aims at pointing to the need for explicitly incorporating a course on Comparative Law in the study programs on translation taught in our country, as an instrument of great value and usefulness in the translator's task. We will introduce a starting research project which is being carried out at the School of Humanities and Education Sciences (UNLP) which intends to open up a very much still unexplored research field in our country: the usefulness of Comparative Law as a tool for both professional development and teaching in Legal Translation, adapted to the local context.

Keywords: legal translation, Comparative Law, translator teaching

Introduction

D'après Hurtado Albir, la *compétence traductrice* habilite le traducteur à réaliser les opérations cognitives nécessaires afin d'accomplir le processus de traduction. Cette compétence traductrice comprend six sous-compétences agissant de façon enchevêtrée : 1) la compétence bilingue ; 2) la compétence extralinguistique ; 3) la compétence de transfert ; 4) la compétence instrumentale et professionnelle ; 5) la compétence psychophysiologique ; 6) la compétence stratégique (Hurtado Albir, 2001 : 375-395).

La compétence extralinguistique comprend les savoirs sur la traduction, les connaissances de la culture de départ et de la culture d'arrivée, les connaissances encyclopédiques et les connaissances thématiques (Hurtado Albir, 2001 : 395). C'est ici que nous plaçons l'enseignement/apprentissage du Droit dans la formation des futurs traducteurs juridiques.

Pendant longtemps, divers auteurs ont soutenu une discussion par rapport au niveau de connaissance en Droit qu'un apprenti traducteur doit avoir pour traduire un texte juridique. De nos jours, il existe un certain consensus en faveur de l'idée selon laquelle il ne faut pas être juriste pour faire de la traduction juridique (Gémar, 2002 ; Sparer, 1988, 2002 ; Lavoie, 2003 ; Bocquet, 2008 ; Mayoral Asensio, 2005 ; Borja Albi, 2000). Même s'il n'est pas absolument nécessaire d'être juriste, il est vrai qu'il existe le besoin de maîtriser le domaine du droit. Voyons les opinions des spécialistes.

D'après Bocquet, le premier problème auquel le futur traducteur doit faire face est celui de savoir ce que c'est que le Droit. Pour cet auteur cela justifie une introduction au Droit qui ne soit pas une simple description mais la présentation d'une réalité méconnue. L'introduction à cette réalité doit être « centrée sur l'apprentissage et la maîtrise de la logique du droit, parce qu'elle est aussi la logique de son langage et de son discours » (Bocquet, 2008 : 89).

Selon le jurilinguiste Sparer « lorsqu'il s'agit de traduire, la clef de la qualité est avant tout l'aptitude à la traduction. En effet, une bonne traduction ne s'improvise pas et il n'est pas évident qu'il suffirait d'être juriste (...) bilingue pour pouvoir faire de la traduction de niveau professionnel dans ces domaines » (Sparer, 2002 : 275). Pour cet auteur, il serait très intéressant de montrer aux étudiants les différents domaines du Droit et d'aborder des textes variés, mais il faut tout d'abord s'assurer une compréhension générale du phénomène juridique.

Judith Lavoie (est d'accord avec Sparer quand elle affirme qu'il ne suffit pas d'être juriste pour traduire des textes juridiques car des compétences linguistiques sont nécessaires à la pratique de la traduction juridique. Elle explique que l'étudiant en traduction juridique devra connaître les bases du domaine dans lequel il compte développer sa profession, tel qu'il arrive pour tout traducteur professionnel (Lavoie, 2003 : 396).

Pour sa part, Mayoral Asensio nous dit que « les connaissances du droit exigées au médiateur linguistique ne sont pas les mêmes que dans le cas des professions juridiques. En outre, ces connaissances doivent comprendre les deux systèmes juridiques impliqués¹» (Mayoral Asensio, 2005 : 108). Il faudrait, selon lui, une structuration de la connaissance juridique dessinée pour le cas spécifique des médiateurs linguistiques.

Jacques Pelage, professeur à l'École supérieure d'interprètes et de traducteurs (ESIT) de Paris, affirme que, tenant compte que chaque société a son propre système de droit, le traducteur doit dépasser deux obstacles : l'un est la différence de système linguistique, quelles que soient les langues en contact, et l'autre est la différence de système juridique (Pelage, 2000 : 2). Nous reviendrons un peu plus loin sur ce sujet.

L'objet de cet article est précisément de contribuer à l'élaboration de cette structure dont parle Mayoral Asensio : nous sommes fortement convaincues que la connaissance de l'ordre juridique auquel appartient le texte source et le texte cible est fondamentale pour arriver à une bonne traduction. À ce moment-là, le Droit comparé apparaît comme un outil privilégié de l'activité traduisante.

Pour ce faire, dans un premier moment, nous promouvons la discipline *Droit comparé* dans la formation de futurs traducteurs juridiques en Argentine et le besoin de son inclusion dans les cursus universitaires. Dans un deuxième moment, nous présentons un nouveau projet de recherche qui vise à mettre en évidence l'utilité des études de Droit comparé comme un instrument pour le développement professionnel et l'enseignement de la traduction juridique adaptée au contexte local.

Nous exposerons une définition de Droit comparé et ses objectifs pour le Droit et pour la Traductologie. Puis, nous allons approfondir sur l'une des notions importantes du Droit comparé visant la tâche traductrice. Ensuite, nous allons signaler quelques repères concernant la confrontation entre plusieurs langues et plusieurs systèmes juridiques. Finalement, nous présenterons le projet de recherche mené à la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation de l'Université nationale de La Plata.

1. Une approche du Droit comparé

Serna de la Garza explique que parmi les doctrinaires il existe un débat autour de la nature du Droit comparé. D'une part, certains juristes soutiennent que le Droit comparé est une science autonome car sa finalité est de « systématiser les matériaux juridiques d'un ordre juridique déterminé, en utilisant à cette fin également les matériaux juridiques provenant des autres ordres juridiques, avec l'idée d'offrir une comparaison, la vérification des analogies et des différences, pour classer des institutions et des systèmes, pour donner un ordre à la connaissance et créer des modèles dotés de force prescriptive² » (Serna de la Garza, 2005: 1).

D'autres soutiennent à leur tour que le Droit comparé est une méthode de recherche parce qu'il s'agit d'un recours employé par le chercheur pour résoudre les problèmes qui se posent dans son propre système juridique. Ces doctrinaires proposent une approche fonctionnaliste : le comparatiste ne doit pas s'orienter vers les normes et les structures mais vers la recherche des « équivalents fonctionnels » dans les systèmes juridiques en comparaison.

Dans une position intermédiaire, nous trouvons des doctrinaires comme Fix-Zamudio qui rendent compatible l'idée de discipline scientifique avec l'idée de méthode juridique. Cet auteur assure qu'il existe un consensus sur le fait que le Droit comparé comprend deux branches : 1) une discipline scientifique autonome qui s'occupe de l'analyse des notions et des principes de la méthode juridique comparative et 2) la mise en pratique, conformément aux lignes directrices de la science juridique susmentionnée, d'une méthode d'étude, de l'enseignement et de la recherche : il s'agit donc de deux aspects étroitement liés (Fix-Zamudio, 2005 : 26).

Le comparatiste français René David attribue au Droit comparé des objectifs multiples : il est utile pour la recherche historique ou philosophique concernant le Droit, d'améliorer la connaissance du Droit national, le perfectionnement de la compréhension des peuples étrangers et le développement d'un meilleur régime des relations internationales, ce qui est indispensable pour parvenir à une harmonisation ou unification du Droit (David et Jauffret-Spinosi, 2010 : 4).

González Martín reprend le raisonnement logique du juriste Mauro Cappelletti pour établir les phases de l'analyse comparatiste : 1) la première phase consiste à placer un point de départ commun (*tertius comparationis*), un problème ou une nécessité sociale réelle partagée par deux ou plusieurs pays ; 2) la deuxième phase comporte la recherche des normes, des institutions, des processus juridiques avec lesquels les pays examinés ont essayé de résoudre le problème/nécessité ; 3) la troisième phase prétend expliquer les analogies et les différentes solutions pour le même problème ; 4) la quatrième phase comprend la recherche des grandes tendances évolutives ; 5) dans la cinquième phase s'évaluent les solutions adoptées d'après l'efficacité pour la résolution du problème/nécessité ; 6) la dernière phase serait une question de prédiction des développements futurs (González Martín, 2000 : 626).

En général, les juristes n'ont pas envisagé le Droit comparé aux fins de la Traductologie. Cette science pourrait bien s'en servir des études de Droit comparé pour faciliter, compléter et développer l'enseignement et l'apprentissage de la traduction juridique.

Même si Fauvarque-Cosson réfléchit sur l'enseignement du Droit comparé dans le cadre de la formation des avocats, il est intéressant de prendre ici quelques-unes de ses propositions. Pour elle, un cours de Droit comparé doit éveiller la curiosité et l'esprit critique des étudiants, susciter leur intérêt pour des cultures inconnues ; « C'est aussi leur apprendre à se poser les bonnes questions, à rechercher les informations. C'est encore et surtout les aider à identifier les sources de droit pertinentes (...) » (Fauvarque-Cosson, 2002 : 295).

Cet auteur revendique la fonction culturelle du Droit comparé et considère impossible de dissocier Droit et culture. « Le comparatiste cultive la diversité, s'efforce de mesurer et de comprendre les différences qui existent entre les divers droits et propose des explications d'origine culturelle » (Fauvarque-Cosson, 2002 : 299). Cela dit, nous trouvons de vraies similitudes entre la tâche du comparatiste et celle du traducteur, de là que nous proposons de penser à un *traducteur juridique comparatiste*.

Ainsi nous trouvons assez de professionnels de la traduction qui ont commencé à réfléchir sur le rôle du Droit comparé et ses méthodes dans la traduction juridique (Borja Albi, 2003 ; Alcaraz Varó, 2002 ; Terral, 2003 ; Gémar, 2002, 2005 ; Arntz, 2001 ; Holl, 2010 ; Ferran Larraz, 2006, 2009 ; Dullion, 2015 ; Valderrey, 2005 ; parmi d'autres auteurs).

Tel que le fait Fauvarque-Cosson dans le champ du droit, Valderrey, déjà dans le cadre de la traduction spécialisée, en vient à revendiquer la valeur du Droit comparé pour connaître et approfondir les réalités et les principes juridiques d'autres pays ou cultures. Elle assure :

Cela étant, l'application du Droit comparé ne doit pas se limiter à l'étude superficiel de la législation en vigueur des pays parmi lesquels se fait la traduction, c'est-à-dire l'étude des termes. Il faut aller au-delà et analyser les sources du Droit et leur hiérarchie, la manière dont les tribunaux réalisent ces normes, l'origine et la composition des membres du pouvoir judiciaire et un long etcetera. En définitive, et en tenant compte de notre combinaison linguistique de travail, il s'agit de stimuler la connaissance de certains aspects des droits exprimés en langue française qui permettent la traduction à l'espagnol ce type de textes³ (Valderrey, 2005 : 11).

Pour sa part, Dullion nous dit que le Droit comparé doit occuper une place de choix dans la formation en traduction juridique car « définies dans le contexte de chaque société, les notions juridiques sont différentes d'une culture à l'autre » (Dullion, 2015 : 92). Elle affirme même que le passage par le Droit comparé ne peut pas déboucher sur des solutions toutes faites pour régler les problèmes terminologiques (Dullion, 2005 : 99).

Monjean-Decaudin soutient que normalement les juristes regardent la relation entre le Droit comparé et la traduction du point de vue de la fonction que la traduction a pour le Droit comparé. De nos jours, il existe une tendance à envisager la fonction qu'a le Droit comparé pour la traduction. Sa position est catégorique : la fonction de la comparaison dans la traduction est ignorée dans la théorie, par la traductologie et la science juridique, et dans la pratique, par les traducteurs et les juges (Monjean-Decaudin, 2010 : 6). D'après elle, il existe actuellement un rapprochement entre le Droit comparé et la traduction juridique, et elle propose la création d'une *juritraductologie* qui *pourrait prendre en compte à la fois les questions théoriques et pratiques de la traduction du droit. Elle pourrait analyser, décrire et théoriser les éléments d'étude de la traduction juridique à savoir l'objet à traduire et l'objet traduit mais également l'opération de traduction c'est-à-dire le processus de comparaison-traduction du droit.* (Monjean-Decaudin, 2010 : 11).

Dans le même esprit, Sieglinde Pommer (cité par Piché, 2013 : 506) affirme que *bien que beaucoup ait été écrit sur l'interrelation entre la langue et le droit*

par des linguistes ainsi que des juristes, pas assez d'attention a été consacrée aux implications, multiples et complexes, entre la traduction juridique et le droit comparé, ni en théorie ni en pratique.

Voilà le défi que nous envisageons dans notre projet de recherche, expliqué ci-dessous, auquel il nous faut ajouter quelques considérations liées à la combinaison des langues (français-espagnol) et des ordres juridiques en contact.

2. « Familles juridiques » : une notion importante de Droit comparé pour la traduction juridique

Avant de continuer avec le développement de notre sujet, nous voulons mentionner la notion de famille juridique, indispensable à l'étude du Droit comparé.

le but d'organiser l'étude des systèmes juridiques contemporains, la doctrine les regroupe sous la notion de famille juridique : c'est l'ensemble des systèmes juridiques qui partagent des éléments institutionnels, des notions philosophiques et une hiérarchie de leurs sources (González Martín, 2000 : 629).

Les comparatistes ont des critères différents pour classer les systèmes juridiques ; nous allons nous servir du classement en cinq familles : la famille juridique romano-germanique ; la famille juridique de la Common law ; la famille juridique socialiste ; la famille juridique religieuse et la famille juridique hybride ou mixte. Nous n'allons pas faire une description de chaque famille mais nous voudrions tracer les traits caractéristiques des deux familles qui nous concernent dans cet article et dans notre projet : la famille romano-germanique et celle du Common law.

Le droit des pays appartenant à la famille romano-germanique se fonde sur le système du droit roman. Dès XIX siècle, la loi a une fonction principale : régler la conduite future des hommes. À l'origine, ce système de droit a été créé pour régler les rapports entre les citoyennes. De sa part, la Common Law est le produit des décisions prises par des juges au moment de résoudre les problèmes des particuliers. Alors, elle a comme but primordiale la solution d'un conflit et non pas la formulation d'une règle générale (David et Jauffret-Spinosi, 2010 : 15).

3. Le Droit comparé appliqué à la traduction des ordres juridiques appartenant à la même famille : quelques repères

Dans son article intitulé *L'empreinte culturelle des termes juridiques*, Florence Terral (2004) assure que le problème primordial de la traduction juridique est de transmettre un message non seulement d'une langue à une autre mais aussi d'un système juridique à un autre. Elle arrive à la conclusion suivante :

... qu'il est a priori plus « simple » de traduire un même droit en plusieurs langues alors qu'il sera plus « complexe » de traduire en deux droits en plusieurs langues. Le degré de complexité vient du fait que, dans le premier cas, il ne sera pas véritablement nécessaire d'avoir recours au Droit comparé (puisque l'on se place dans un seul système juridique) et les difficultés de traduction seront essentiellement - mais pas uniquement - au niveau de la forme linguistique, alors que dans le deuxième cas (entre deux systèmes juridiques) (...), le recours au droit comparé s'avère indispensable et les problèmes de traduction seront essentiellement liés au contenu juridique et aux difficultés inhérents au transfert culturel entre cultures juridiques distinctes. Dans les deux cas, la traduction juridique implique tout à la fois une opération juridique et linguistique» (Terral, 2004 : 878).

Il est important de dire que nous sommes d'accord avec Terral. Or, nous considérons que le Droit comparé occupe en effet une place de choix au moment de traduire un texte juridique d'une langue à une autre (français - espagnol) placée entre deux ordres ou systèmes juridiques appartenant à une même famille juridique. Tel est le cas de l'ordre juridique argentin et de l'ordre juridique français qui présentent des similitudes car ils se regroupent dans la même famille romano-germanique. Il serait toutefois excessif de pousser les ressemblances du fait qu'il existe des catégories ou des notions chères à l'un de ces pays qui ne sont pas nécessairement connues dans l'autre.

Nous avons déjà exprimé que chaque société a son propre Droit qui reflète son histoire, sa culture et sa structure politique-idéologique. D'ailleurs, il faut tenir compte que l'ordre juridique argentin s'insère dans le contexte de l'Amérique latine et non de l'Europe, là où se trouvent la plupart des développements du Droit comparé appliqué à la traduction.

Il est vrai que la plupart des pays francophones font partie de la famille romano-germanique sauf le cas des Comores, Seychelles et l'Île Maurice qui appartiennent au système hybride, le Madagascar au système socialiste et l'Algérie, le Maroc et le Liban au système religieux. Le cas du Canada, par contre, est unique : c'est un pays bilingue et bijuridique. Nous allons constater que l'appartenance à une même famille ne suffit pas au moment de traduire un texte juridique qui résulte fonctionnel dans la langue-culture d'arrivée.

Nous présenterons deux exemples d'un même système juridique (romano-germanique) qui met en contact deux langues (français-portugais et français-arabe égyptien) afin de prendre des notes des aperçus des spécialistes.

Dans le premier cas, nous trouvons deux similitudes : le droit français et le droit portugais appartiennent à la même famille juridique et le français et le portugais sont deux langues romanes. Cependant, Dechamps affirme que ces avantages peuvent cacher des inconvénients :

N'oublions pas que le droit, tout en étant une manifestation sociale, reflète les évolutions de la société et que chaque société connaît sa propre évolution. Ainsi la langue qui véhicule ces concepts juridiques connaît des modifications suivant les différences institutionnelles et les caractéristiques géopolitiques de chaque pays, surtout liées à des pratiques professionnelles spécifiques ; elle est fortement marquée culturellement » (Dechamps, 2013 : 90).

Dans le même sens, Medhat-Lecocq explique que le droit égyptien est étroitement lié au droit français car il a comme source principale le Code Napoléon. C'est pour cela que le traducteur juridique risque cependant de faire des confusions fâcheuses. « Cela est dû au fait que les deux systèmes, égyptien et français, ont évolué différemment, chacun en fonction du contexte culturel et historique de leur pays respectif » (Medhat-Lecocq, 2010 : 251).

Passons maintenant à la combinaison linguistique français-espagnol. D'après Soriano Barabino, la plupart des études du Droit comparé appliqué à la traduction juridique se sont faites dans la combinaison linguistique anglais-espagnol. Elle estime que la raison possible de cet oubli est l'appartenance des ordres juridiques français et espagnol à la même famille juridique romano-germanique. Cet auteur affirme que malgré la proximité entre les ordres juridiques, le traducteur nouvel ou l'apprenti traducteur trouvent les mêmes difficultés de compréhension des notions juridiques de base qui ont ceux qui traduisent dans n'importe quelle combinaison linguistique (Soriano Barabino, 2013 : 46).

Soriano Barabino, Dechamps et Medhat-Lecocq sont d'accord sur le fait que chaque ordre juridique a évolué avec la société dans laquelle il s'inscrit et c'est la raison pour laquelle il existe aujourd'hui de grandes divergences entre eux.

En dernier lieu, nous voulons citer Pelage qui signale que *la parenté des langues et des systèmes juridiques ne doit pas nous dispenser d'une extrême prudence. (...) Or la traductologie juridique nous enseigne que, avant de se livrer à la traduction d'un terme, il faut le situer dans une institution, laquelle est une composante de l'ordonnement juridique, qui doit lui-même être placé dans un environnement culturel* (Pelage, 2005 : 34).

Nous partageons la position de Soriano Barabino sur le manque de développement théorique et pratique des études de Droit comparé appliqué à la traduction

juridique dans la combinaison linguistique français-espagnol. À cet égard, nous voudrions ajouter que si même le travail de cet auteur comprend la combinaison français-espagnol, elle le fait à partir de l'espagnol péninsulaire et du Droit de l'Espagne. D'où, nous trouvons un grand vide pour la formation des traducteurs juridiques en Argentine : d'un côté, une variante de l'espagnol et de l'autre côté, un ordre juridique propre. Tous ces arguments nous ont poussée à concevoir un projet de recherche visant à combler ce vide.

4. Un nouveau projet de recherche à la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation

Le projet de recherche intitulé « Les études de Droit comparé : outil ou méthode pour la traduction juridique et la didactique de la traduction en Argentine ? » est mené par une équipe de recherche qui regroupe trois langues, à savoir : l'espagnol, l'anglais et le français et trois ordres juridiques appartenant à deux familles juridiques : d'une part, l'Argentine et la France (la famille romano-germanique), et d'autre part, les Etats-Unis (la Common law). Il s'agit d'un groupe de travail interdisciplinaire qui regroupe des traducteurs en langue française et anglaise et des avocats.

Ce projet a pour objectifs : a) de contribuer au développement de la traduction juridique au niveau national ; b) de devenir le point de départ du développement des études et des recherches au niveau national dans le cadre universitaire de la traduction juridique ; c) d'analyser l'application de la discipline Droit comparé comme un outil privilégié pour l'exercice professionnel et pour la didactique de la traduction juridique.

Pour la dernière étape de notre recherche, nous envisageons de mettre en comparaison les trois ordres juridiques ; il s'agit d'un travail inédit dans notre pays.

Conclusion

Cet article ne constitue qu'une toute première étape de recherche qui vise à fournir les fondements d'un nouvel espace dans la formation des apprentis traducteurs juridiques. Nous avons montré que les études de Droit comparé appliquées à la traduction juridique entre deux ordres juridiques appartenant à la même famille dans la combinaison linguistique français-espagnol ne sont pas encore assez développées et beaucoup moins dans une approche régionale. C'est pour cela qu'il est indispensable de promouvoir en Argentine l'enseignement du Droit comparé dans la formation des futurs traducteurs.

Le but du projet de recherche est de proposer une formation articulée entre le Droit comparé et la traduction juridique et la didactique de la traduction juridique. Pour y arriver, il nous faut établir et délimiter les contenus et les techniques de Droit comparé dont les futurs traducteurs juridiques dans notre pays pourraient se servir afin de bien maîtriser ce domaine de spécialité. Nous sommes au point de départ de ce défi, il nous reste un long chemin à parcourir. Allons-y!

Bibliographie

- Arntz, R. 2000. «La traducción jurídica, una disciplina situada entre el derecho comparado y la lingüística contrastiva». *Revista de lenguas para fines específicos*, n° 7-8, p. 375-399.
- Bocquet, C. 2008. *La traduction juridique. Fondement et méthode*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- David, R. y Jauffret-Spinosi, C. 2010. *Los grandes sistemas jurídicos contemporáneos*. México: Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM.
- Deschamps, C. 2013. Problématiques de l'enseignement/apprentissage du français juridique dans la formation de traducteurs juridiques. In : *La traduction juridique : Points de vue didactiques et linguistiques*. Lyon : Publications du CEL.
- Dullion, V. 2015. « Droit comparé pour traducteurs : de la théorie à la didactique de la traduction juridique ». *Revue internationale de Sémiotique juridique*, Volumen 28, p. 91-106.
- Fauvarque-Cosson, B. 2002. « L'enseignement du droit comparé ». *Revue internationale du droit comparé*, Volume 54, n° 2, p. 293-209.
- Fix-Zamudio, H. 2005. Tendencias actuales del derecho comparado. In: *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México: Universidad Autónoma de México.
- González Martín, N. 2000. «Sistemas jurídicos contemporáneos: nociones introductorias y familia jurídica romano-germánica». *Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, 30, p. 621-672, [En ligne]: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/jurid/cont/30/cnt/cnt27.pdf> [consulté le 4 octobre 2016].
- Gémar, J.-C. 2002. « Traduire le texte pragmatique ». *Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, N° 3, mis en ligne le 08 juin 2010. Disponible sur : <http://ilcea.revues.org/798> [consulté le 2 novembre 2016].
- Holl, I. 2010. «La traducción jurídica: entre el derecho comparado y el análisis textual contrastivo». *Translating Justice. Traducir la Justicia*, p. 99-117.
- Lavoie, J. 2003. « Faut-il être juriste ou traducteur pour traduire le droit ? ». *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, vol. 48, n° 3, p. 393-401.
- Mayoral Asensio, R. 2005. ¿Cuánto derecho debe saber el traductor jurídico? In: *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*. Castellón : Universitat Jaume I.
- Medhat-Lecocq, H. 2010. « De la nécessité pour le traducteur de maîtriser les domaines spécialisés : le cas de système juridictionnel ». *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, vol. 55, n° 2, p. 251-265.
- Monjean-Decaudin, S. 2010. « Approche juridique de la traduction du droit », Centre d'Études Juridiques Européennes et Comparées. Publication en ligne : <https://cejec.parisnanterre.fr/2010/01/13/approche-juridique-de-la-traduction-du-droit/> [consulté le 20 octobre 2016].
- Pelage, J. 2000. « La traductologie face au droit ». In : *Actes du colloque La traduction juridique, histoire, théorie(s) et pratique*. Genève : ETI-ASTTI.
- Pelage, J. 2005. « La Traductologie, Science Auxiliare du Droit ». *Babilônia Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução*, n° 02/03, p. 31-41.

Pelage, J. 2007. « La traduisibilité des discours juridiques ». *Babilônia Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução*, n° 5, p. 161-175.

Piché, C. 2013. « Lost in translation. La comparaison des droits en contexte de diversité linguistique ». *RDUS*, vol. 43, n° 1-1, p. 479-509.

Serna de la Garza, J. M. 2005. *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*. México: Universidad Autónoma de México.

Soriano Barabino, G. 2013. « La competencia temática en la formación de traductores de textos jurídicos en la combinación lingüística francés/español ». *Estudios de Traducción*, vol. 3, p. 45-56.

Sparer, M. 1988. « L'enseignement de la traduction juridique : une formation technique et universitaire ». *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, vol. 33, n° 2, p. 319-328.

Sparer, M. 2002. « Peut-on faire de la traduction juridique ? Comment doit-on l'enseigner ? ». *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, vol. 47, n° 2, p. 266-278.

Terral, F. 2004. « L'empreinte culturelle de termes juridiques ». *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, vol. 49, n° 4, p. 876-890.

Notes

1. «los conocimientos de derecho exigibles al mediador lingüístico no son los mismos ni en la misma medida que en el caso de las profesiones legales. Además, sus conocimientos deben ser de los dos sistemas jurídicos implicados» (Mayoral Asensio, 2005: 108).

2. «sistematizar los materiales jurídicos de un ordenamiento jurídico particular, utilizando para ese fin también los materiales jurídicos de otros ordenamientos, con la idea de ofrecer una comparación, de verificar las analogías y las diferencias, de clasificar institutos y sistemas, dando orden al conocimiento y creando modelos dotados de prescriptividad» (Serna de la Garza, 2005: 1).

3. «Así pues, su aplicación no debe limitarse al estudio superficial de la legislación vigente en los países entre los que se efectúa la traducción, esto es, al estudio de los términos. Se debe ir más allá y analizar las fuentes del Derecho y su distinta jerarquía, la forma en la que los tribunales aplican estas normas, el origen y composición de los miembros del poder judicial, y un largo etcétera. En definitiva, y ciñéndonos a nuestra combinación lingüística de trabajo, se trata de desarrollar el conocimiento de ciertos aspectos de los derechos expresados en lengua francesa, que facultan para traducir al español este tipo de textos». (Valderrey, 2005 : 11).

Synergies Argentine n° 5 / 2017



Recension





ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

XXX Jornadas de Literatura Francesa y Francófona, La Plata, 11 - 13 mai 2017

María Paula Salerno

UNLP - CONICET, Argentine

pausaler@yahoo.com.ar

María Julia Zaparart

UNLP - IdIHCS, Argentine

juliazaparart@gmail.com

Les « XXX Jornadas de Literatura Francesa y Francófona » se sont tenues du 11 au 13 mai 2017 à l'Universidad Nacional de La Plata (UNLP) sous le patronage du Gerflint. Cet événement scientifique, organisé par l'Asociación Argentina de Literatura Francesa y Francófona (AALFF), se célèbre annuellement depuis 1988 dans différentes universités de notre pays et il est traditionnellement structuré autour de trois axes thématiques changeant d'une édition à l'autre.

En 2017, le Comité chargé de l'organisation des « Jornadas » était composé de professeurs des chaires de Littérature Française, Traduction Littéraire et Culture et Civilisation Françaises des Départements de Lettres et de Langue et Littératures Modernes de l'UNLP. Les « Jornadas » ont réuni près de 80 chercheurs venus de différentes régions de l'Argentine (UNLP, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad del Salvador, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional del Litoral), de l'Uruguay (Universidad de la República, Udelar) et du Canada (Université de Sherbrooke). Les travaux et communications se sont répartis entre 20 sessions organisées autour de 3 axes thématiques, 5 conférences plénières, la présentation de l'œuvre de l'écrivain canadien Jean Bédard et une table ronde consacrée à l'œuvre d'Octave Mirbeau, à l'occasion de la commémoration du centième anniversaire de la mort de l'écrivain pour 2017.

La cérémonie d'ouverture a été présidée par le Doyen de l'Université, M. Anibal Viguera ; la Directrice de l'IdIHCS (Institut de Recherche en Sciences Humaines et Sociales), Mme Gloria Chicote ; et la Présidente de l'AALFF, Mme Susana Artal.

Pour l'édition 2017, les thèmes proposés ont été : 1) hospitalité / extranéité, 2) révolution et 3) littérature comparée (littérature d'expression française et autres

littératures ou langages artistiques). Il y eu 65 communications de spécialistes portant notamment sur la Littérature du Moyen Âge, les rapports étroits entre la Littérature Française et la Littérature Argentine, la Littérature Contemporaine et la Littérature Francophone. Les communications traitaient principalement du genre romanesque, mais la poésie, le théâtre, l'essai et la BD ont été également présents.

Les conférences plénières ont porté sur les rapports entre le Nouveau Roman et le roman en Argentine (M. Mario Goloboff, UNLP) ; la présence de la culture et de la littérature française dans l'œuvre de l'écrivain argentin Alan Pauls (Mme Estela Blarduni, UNLP) ; l'importance de Simone de Beauvoir dans le contexte sociopolitique vers la fin de l'Occupation Allemande en France (M. José Amicola, UNLP) ; la confluence de différents types de poétiques théâtrales dans *Les Mamelles de Tirésias* (1917) de Guillaume Apollinaire (Jorge Dubatti, UBA) et l'américité et la conception de l'histoire de l'Amérique depuis une perspective autochtone – notamment dans l'œuvre de Joséphine Bacon (M. Jean-François Létourneau, Université de Sherbrooke).

D'ailleurs, Jean Bédard a présenté sa trilogie de chants de la terre, qui forme une grande quête de la joie par une humanité réconciliée avec la nature. Cette trilogie est composée de *Le chant de la terre innue* (Montréal, VLB, 2014), *Le chant de la terre blanche* (Montréal, VLB, 2015) et *Le dernier chant des premiers peuples* (Montréal, VLB, 2016). Dans cette présentation, le romancier et philosophe canadien s'est exprimé sur la mission de l'écrivain et ses conséquences sur notre destinée.

Finalement, pour la clôture des « Jornadas », Lucía Campanella (Udelar) a organisé la table ronde autour de l'œuvre d'Octave Mirbeau avec des communications portant sur le roman *Sébastien Roch* (1890) en rapport avec la tradition du *Bildungsroman* (M. Mariano García) et sur l'esthétique décadente dans l'œuvre de Mirbeau (M. Mariano Sverdloff).

Nous saluons ce type de rencontres scientifiques car elles permettent de promouvoir la littérature en langue française et de mieux connaître les orientations des travaux de recherche actuels sur la spécialité. Une grande partie des communications présentées dans les « XXX Jornadas de Literatura Francesa y Francófona » seront prochainement publiées, en format numérique, sur le site de l'UNLP.

Synergies Argentine n° 5 / 2017



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrices invitées •

María Virginia Gnecco est Professeur en Langue et Littérature française (UNLP). Actuellement responsable de la Chaire Phonétique et Phonologie Française I et II à la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), elle est professeur chercheur à l'AIT (IdHICS-UNLP) et membre du Groupe d'Études Phonologiques (GrEFO-UNLP). Elle assure des cours de FLE au Lycée Victor Mercante (UNLP) où elle est Chef du Département des Langues Étrangères section FLE. Elle a effectué de nombreuses interventions lors des derniers congrès nationaux et internationaux.

María Leonor Sara est rattachée à l'Institut de Recherches en Sciences Humaines et Sociales de la FaHCE (IdHICS-CONICET-UNLP). Elle est traductrice et professeur en Langue et Littérature françaises. Elle a obtenu un Master 2 en Sciences du Langage (Université de Rouen, 2013). Ses recherches s'inscrivent dans les domaines de la didactique des langues-cultures et de la traduction. Elle est directrice du Département des Langues et Littératures Modernes de la Faculté des Sciences Humaines de l'UNLP où elle assure également les chaires de Langue et Culture Françaises. Elle participe régulièrement à des colloques scientifiques internationaux.

• Auteurs des articles •

María Claudia Geraldine Chaia est traductrice assermentée en anglais (1997) et titulaire de deux Masters, en Linguistique (2002) à l'Universidad Nacional del Comahue (UNCo, Argentine), et en Recherche en Traduction et Interprétation à l'Universidad Jaume I, Espagne (2013). Elle est professeur de la formation en traduction assermentée en anglais à la Facultad de Lenguas (FADEL- UNCo) des cours de Méthodologie de la traduction (Introduction à la Traduction, Traduction et Traductologie, Terminologie et Documentation et Pratique professionnelle). Elle coordonne le Centre d'Études en Traduction (CET) à l'UNCo. Elle codirige le projet de recherche *La formation en traduction et en interprétation en Argentine* (2015-2018). Elle poursuit maintenant ses études du Doctorat Langues appliquées, littérature et traduction à l'Universidad Jaume I.

Patrick Chardenet est Maître de Conférences en sciences du langage à l'Université de Franche Comté (2001-2017), détaché à l'Agence universitaire de la Francophonie (2005-2016), il a été professeur invité et professeur collaborateur au Brésil (UNISINOS 2002 ;

Universidade de São Paulo 2012, Universidade Federal do Pará 2017), chargé de cours à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (2000-2010) et à l'Université Stendhal Grenoble 3 (2006-2015). Il a travaillé en tant qu'expert dans 11 projets internationaux, évalué des projets de recherche pour le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et pour le Fonds de la Recherche Scientifique de la Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique. Il collabore actuellement à un projet de recherche « État des apprentissages et des usages professionnels du français au Brésil » (Universidade Federal do Pará, Universidade de São Paulo, Université de Franche Comté) et à une enquête internationale sur la recherche en didactique du français langue étrangère et seconde (Université Rennes 2).

Julia Espósito est diplômée comme Avocate et Traductrice assermentée en Langue Française à l'Université Nationale de La Plata (UNLP). En 2014, elle a obtenu son diplôme de Spécialiste en Enseignement Universitaire. Elle poursuit actuellement des études de doctorat en sciences sociales à l'UNLP. Elle est professeur adjoint à la Faculté des Humanités et Sciences de l'Éducation et professeur auxiliaire à la Faculté des Sciences Juridiques et Sociales (UNLP). Elle enseigne le Droit appliqué à la traduction et le Droit international public. Elle est chercheur (catégorie 5) et membre de l'équipe de recherche « Les Études de Droit comparé : outil ou méthode pour la traduction juridique et la didactique de la traduction en Argentine ? » sous la direction de Mme Beatriz Emilce Cagnolati à la Faculté des Humanités et Sciences de l'Éducation. Elle a présenté de nombreuses communications lors de congrès nationaux et internationaux dans les domaines du droit et de la traduction.

Estela Klett est professeur titulaire de la chaire de *Français* à la faculté de philosophie et des lettres de l'UBA où elle dirige le Département des Langues Modernes. En 2018, elle recevra le titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Cuyo (Argentine) pour son travail en vue de la diffusion du français. Elle a publié une quinzaine de livres concernant l'enseignement du français ainsi que de nombreux articles dans des revues spécialisées. Ses recherches portent sur la compréhension des textes en langue étrangère, sur la phraséologie contrastive ainsi que sur la didactique des langues-cultures.

Rosana Pasquale est professeur de français, diplômée de l'Institut National du Professorat « Dr. Joaquín V. González » (1985). Elle a soutenu son DEA à distance (Université de Rouen) en 2002. Elle est Docteur en Sciences du Langage (Université de Rouen, 2009). Elle est enseignant-chercheur à l'Université de Luján (Département d'Éducation). Elle est également professeur à l'IES en Langues Vivantes « Dr. Juan Ramón Fernández », à Buenos Aires, Argentine. Ses recherches portent sur la didactique du FLE, notamment sur les manuels de FLE contextualisés, la lecture-compréhension et l'interculturel en classe de LE. Elle a publié de nombreux articles, chapitres de livres et livres et a coordonné des éditions de diverses publications. Elle a aussi fait partie de comités de lecture et des comités académiques de publications nationales et internationales. Elle a participé à des congrès nationaux et internationaux comme intervenante et a assuré de nombreux cours et conférences. Elle dirige la

Revue de la SAPFESU depuis 2016 et est co-directrice de la Revista Polifonías, du Département d'Éducation de l'Université de Luján, depuis 2011.

Claudio Suasnábar est docteur en Sciences sociales (FLACSO/Argentine) et professeur en Sciences de l'Éducation (Universidad Nacional de La Plata). Il a fait un post-doctorat en Éducation à l'Institut d'Éducation de l'Université de Lisbonne. Actuellement il est professeur des Universités et assure le cours d'Histoire, politique et gestion du système éducatif à la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP et poursuit ses recherches à l'IdIHCS-CONICET.

• **Auteurs de la recension** •

María Paula Salerno est Professeur de Littérature française à l'Universidad nationale de La Plata (UNLP), Argentine. Elle a obtenu des bourses de recherche de la CIC (Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires) et du CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Ses recherches concernent principalement les archives littéraires, la critique textuelle et la critique génétique. Actuellement, elle est en train de rédiger sa thèse de doctorat, consacrée à l'œuvre des écrivaines argentines Aurora Venturini et Ana Emilia Lahitte.

Julia Zapparart est Traductrice et Professeur en Lettres (UNLP). Elle a fait un Master en Littératures Françaises à l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV) et en Traduction Littéraire à l'Université de Vincennes-Saint-Denis (Paris 8). Actuellement, elle est Professeur de Littérature française contemporaine à l'Université nationale de La Plata (UNLP), où elle prépare actuellement sa thèse : « Traduction littéraire et politiques éditoriales. Les traductions de Patrick Modiano et Michel Houellebecq à l'espagnol », sous la direction du Dr Ana María Gentile et du Dr José Luis de Diego.

Projets pour les deux prochains numéros



Les chemins de la recherche en traduction :

Origines, actualité et perspectives

Coordination des numéros : Beatriz Emilce Cagnolati et María Laura Perassi

(Universidad Nacional de la Plata et Universidad Nacional de Córdoba)

Depuis les origines de l'humanité, la traduction a eu une place de prestige dans les échanges de tout type : commerce, conflits armés, accords de paix, besoin de diffuser des connaissances, envie de les acquérir. Sans elle, sans les traducteurs – jadis improvisés, aujourd'hui formés dans la profession –, le monde aurait eu une tout autre destinée.

Pratique d'abord, réflexion par la suite, peu à peu certains traducteurs ont commencé à se poser des questions sur l'activité traductive. Mais la recherche sur la traduction en tant que tâche organisée et systématique est devenue de plus en plus complexe à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Ainsi est née la Traductologie, branche de la connaissance qui, par la suite, a continué à dessiner son autonomie sur la base de critères multidisciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires, en articulant des problématiques conceptuelles et méthodologiques voisines aux Sciences humaines et aux Sciences sociales.

En effet, à l'heure actuelle, le développement de la Traductologie montre des sources épistémologiques qui côtoient celles des Sciences du langage, des Sciences cognitives, de la Sociolinguistique, du Droit, de l'Histoire, de la Philosophie, de la Psychologie, de la Théorie littéraire, de la Didactique, de la Pédagogie, des Études culturelles, des Études de genre, des Sciences de l'information et de la communication... et la liste n'est pas exhaustive.

À travers les numéros 6 et 7 de *Synergies Argentine*, nous lançons en deux temps un appel aux 'fouilleurs' de la traduction : chercheurs sondant les chemins déjà connus mais aussi ceux inimaginables ; traducteurs interpellant leurs langues de travail ; professeurs menant des recherches didactiques ; bref, un appel aux amateurs de l'exploration des langues-cultures-sciences en contact.

Axes thématiques

Nous proposons deux chemins visant à observer l'ensemble de la recherche en traduction, notamment en Argentine mais aussi en Amérique latine et dans le monde.

1. Recherches historiques

– Sur la traduction et sur la Traductologie :

La pratique de la traduction à travers le temps. Les domaines d'application de la traduction. Les débuts de la réflexion théorique sur la traduction. Les origines et l'évolution de la Traductologie.

– Sur le devenir de la traduction comme activité professionnelle :

Le rôle des traducteurs au long du temps. De l'auto-formation à la formation des traducteurs professionnels. Création et évolution des associations des traducteurs. La visibilité et la portée des associations professionnelles des traducteurs dans la société.

2. Recherches en Traductologie

L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans la Traductologie. Lignes actuelles en Traductologie. Traduction et Sciences du langage. Traduction et Études culturelles. Traduction et Études de genre. Traduction et autres disciplines/sciences. Perspectives de la recherche en Traductologie.

Orientations bibliographiques et perspectives géo-traductologiques francophones

(Sources : Base du GERFLINT, <https://gerflint.fr/Base/base.html>)

Chili

Nieto, M, Garide, C. (coord.) 2014. *La traduction au service des exceptions culturelles ou d'une communication globalisée ? Synergies Chili* n° 10.

<https://gerflint.fr/Base/Chili10/Chili10.html>

Chine

FU Rong, Plessis, J. (coord.) 2017. *La traduction : enjeux pour l'apprentissage de langues, la formation de traducteurs, la circulation internationale du savoir et des idées, Synergies Chine* n° 12.

<https://gerflint.fr/Base/Chine12/Chine12.html>

Cortès, J. 2017. « Eppur si muovo ! Entre Art, Possibilité et Nécessité, réflexion sur les paradoxes de la Traduction », Préface. *Synergies Chine* n° 12, p. 9-31.

https://gerflint.fr/Base/Chine12/jacques_cortes_preface.pdf

Espagne

Vinuesa Muñoz, C. 2017. « La traduction théâtrale : un enjeu collectif, une méthode ». *Synergies Espagne* n° 10, p.185-202.

<https://gerflint.fr/Base/Espagne10/Vinuesa.pdf>

Italie

Caimotto, M-C, Galisson, O. (Coord.) 2016. *Traduire le pouvoir, le pouvoir de traduire. Synergies Italie* n° 12.

<https://gerflint.fr/Base/Italie12/italie12.html>

Pologne

Rougé, D. 2015. « Introduction à l'œuvre théorique d'Antoine Berman, traductologue français ». *Synergies Pologne* n° 12, p. 11-17. <https://gerflint.fr/Base/Pologne12/rouge.pdf>

Un appel à contributions a été lancé. Les dates de remise des articles à la Rédaction sont le 31 octobre 2018 pour les contributions au n° 6 et le 01 septembre 2019 pour les contributions au n° 7.

Contact : synergies.argentine@gmail.com

Consignes aux auteurs

- 1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies.argentine@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2 L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3 Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4 Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5 Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6 La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Argentine, n° 5 / 2017
Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel du GERFLINT: <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Argentine, n° 5/2017

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° D47P2F9

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2017 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Né de la volonté de convoquer des regards différents devant l'intérêt croissant pour l'internationalisation des activités à l'université et les défis de formation des professionnels en langues étrangères, ce cinquième numéro de *Synergies Argentine* réunit des chercheurs et des spécialistes en Sciences Humaines et Sociales, en Sciences de l'Éducation et en Didactique des langues-cultures, des acteurs sociaux impliqués dans le scénario scientifique et éducatif local et régional. Ce volume ouvre la voie à des réflexions sur les langues internationales, leurs usages en tant que facteurs de la mondialisation, l'évolution en matière d'éducation et d'intégration régionale et la logique d'action qui sous-tend la formation des enseignants et des traducteurs de français dans un contexte d'ouverture internationale.