

Entre plurilinguisme et anglicisation de l'enseignement supérieur: des espaces réflexifs pour une internationalisation "à domicile" plus inclusive

Chloé Faucompré

Peggy Candas

Élise Bottazzi

Université de Strasbourg, Faculté des Langues

4, rue Blaise Pascal, CS90032, 67081 Strasbourg Cedex, France

c.faucompre@unistra.fr

ORCID: 0000-0002-9491-0579

pcandas@unistra.fr

ORCID: 0000-0003-2112-8751

e.bottazzi@unistra.fr

ORCID: 0009-0002-3469-2538

Internationalisierung zu Hause setzt sich in der Hochschulbildung als Imperativ durch und wird häufig durch die dominante Verwendung des Englischen vorangetrieben. Diese Dynamik führt zu Spannungen zwischen ins Rampenlicht gerückten mehrsprachigen Diskursen und homogenisierenden Lehrpraktiken. Ausgehend von einem seit 2021 an der Universität Straßburg etablierten Aktionsforschungsprogramm untersucht diese Studie, wie diese von den Dozent_innen erlebten Dissonanzen, einen Weg für die pädagogische und berufliche Transformation hin zu einer kohärenteren Internationalisierung werden können. In dem vorliegenden Beitrag wird gezeigt, dass eine situierte, inklusive und mehrsprachige Internationalisierung möglich ist, die auf Reflexivität und Anerkennung der Sprachen als kritische und epistemische Ressourcen beruht.

Internationalisation at home in higher education is increasingly viewed as an imperative and often implemented through the widespread use of English. This situation generates tensions between the institutional discourse in favour of multi/plurilingualism and homogenising trends. Based on data from a training program set up at the University of Strasbourg, this study explores how these dissonances, as experienced by university teachers, can trigger pedagogical and professional transformation in favour of a more coherent internationalisation strategy of curricula. Our analyses show that a situated, inclusive and plurilingual internationalisation, based on reflexivity and the recognition of languages as critical and epistemic resources, is possible.

Stichwörter:

Reflexivität, Mehrsprachigkeit, Internationalisierung der Curricula, Inklusion, Hochschulbildung, Aktionsforschung

Keywords:

reflexivity, plurilingualism, curriculum internationalisation, inclusion, higher education, action research

Mots-clés:

réflexivité, plurilinguisme, internationalisation des formations, inclusion, enseignement supérieur, recherche-action

1. Introduction

Depuis plus de deux décennies, l'internationalisation s'impose comme un processus intentionnel incontournable dans les politiques universitaires européennes. L'internationalisation des formations de l'enseignement supérieur est alors présentée comme un impératif stratégique pour renforcer l'attractivité, mais aussi la compétitivité et la qualité des formations en Europe (Hudzik 2011; de Wit 2019). Initialement centrée sur les programmes de mobilité encadrée, cette dynamique s'est progressivement élargie à "l'internationalisation à domicile" (Beelen & Jones 2015) afin de toucher davantage d'étudiant·es. L'objectif étant de former des "citoyen·nes du monde", l'usage privilégié de l'anglais, avec l'*English as a Medium of Instruction* (EMI), reflète une forme d'hégémonie culturelle et politique, en ce sens qu'il contribue à imposer une norme à la fois linguistique, académique, épistémique, majoritairement anglo-saxonne, au détriment d'une réelle pluralité des savoirs (Palomba 2020: 94).

Par ailleurs, nous pouvons, à l'instar d'autres auteur·rices avant nous, constater une dissonance entre la valorisation affichée du plurilinguisme et la réalité de l'anglicisation croissante des contenus, des pratiques et des curricula (Anquetil 2012; Roussel 2019; Cosnefroy et al. 2020). En effet, derrière ces discours se cachent souvent des logiques standardisantes et peu explicites "quant aux intentions visées" (Parmentier 2020: 57), pilotées par des injonctions de performance sur la scène internationale. Émerge alors une tension entre la volonté de tendre à une formation universalisante et le respect de la pluralité des individus que l'on retrouve aux niveaux institutionnel, pédagogique, didactique et individuel.

C'est précisément dans ce contexte que s'inscrit notre étude, qui propose d'adopter une posture réflexive pour interroger les effets concrets, à notre sens encore trop souvent invisibilisés, de cette internationalisation à domicile sur les acteur·rices principaux·ales de l'enseignement supérieur au niveau micro, à savoir les enseignant·es. En effet, en rupture avec une vision déconnectée du terrain, notre travail prend appui sur le cadre critique proposé par l'ouvrage collectif de Cosnefroy et al. (2020), qui suggère que, derrière la promesse d'un monde globalisé à la fois compétitif et ouvert, tenant compte de la pluralité des savoirs et des individus, se cache une forme de normalisation des savoirs, des langues et des formes d'enseignement. La question qui se pose est la suivante: une autre voie est souhaitable mais est-elle possible? Notre hypothèse est que les dissonances entre les discours politiques et les pratiques émergentes d'enseignant·es réflexif·ves peuvent devenir des leviers de transformation pédagogique et de repositionnement professionnel, individuels et collectifs, concourant à l'émergence d'autres voies pour l'internationalisation des formations, du "bas" vers le "haut".

Nous revenons ci-après sur les tensions et paradoxes de l'internationalisation des formations dans l'enseignement supérieur, avant de débiter notre étude de

cas à l'Université de Strasbourg. Nous proposons ensuite un retour réflexif sur notre dispositif de recherche-action-formation visant à former et accompagner les enseignant·es-(chercheur·ses) souhaitant faire certains de leurs cours disciplinaires en langue étrangère (Faucompré & Candas 2022), dispositif qui s'avère être à l'origine de l'évolution de notre propre conception de l'internationalisation des formations. Enfin, les représentations et postures de trois cohortes d'enseignant·es-(chercheur·ses) ayant participé à une session de formation intensive sont analysées, afin de vérifier si, et dans quelle mesure, les dissonances et tensions relevées constituent un levier pour notre dispositif d'accompagnement et pour la stratégie d'internationalisation plurilingue et inclusive que nous souhaitons promouvoir à l'université de Strasbourg.

2. Tensions et paradoxes de l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Si l'on attribue les balbutiements de l'internationalisation de l'enseignement supérieur au Processus de Bologne, lancé en 1999, c'est parce qu'il s'agissait d'un premier objectif concret et général de création d'une Europe unie par le biais, entre autres, d'un espace universitaire commun. Cet objectif a d'abord pris la forme d'échanges entre les établissements d'enseignement supérieur et, plus particulièrement, de mobilité encadrée. Cette facette de l'internationalisation, accueil et envoi d'un maximum d'étudiant·es et d'enseignant·es à l'international, a engendré une compétition entre les établissements afin d'accroître leur attractivité via un meilleur classement au niveau mondial. Or, cette approche uniquement quantitative de l'expérience à l'international fait oublier que "l'internationalisation de l'enseignement supérieur est d'abord un moyen au service des apprentissages et du développement professionnel" (Cosnefroy et al. 2020: 127) et personnel, l'objectif principal étant de former des citoyen·nes du monde, préparé·es à la diversité des contextes dans lesquels ils et elles sont amené·es à évoluer. Elle invisibilise ainsi tout un lot d'enjeux, mais aussi de conséquences, comme par exemple le fait que la mobilité encadrée est prioritairement accessible aux étudiant·es issu·es d'un milieu social favorisé, engendrant des inégalités et une forme de hiérarchie (Cosnefroy & Hugonnier 2020: 11).

Face à cette inégalité d'accès à la mobilité, a émergé plus récemment l'idée d'"internationalisation à domicile" (de Wit et al. 2015), qui constitue une autre facette du processus d'internationalisation, conjuguant l'accueil d'étudiant·es internationaux·ales et la formation des étudiant·es dits "non-mobiles", dans une perspective d'amélioration de la qualité académique des formations (Leask 2015). Bien que l'internationalisation à domicile soit vue comme un moyen de rendre les étudiant·es compétent·es, par l'acquisition de savoir-faire et savoir-être "transversaux" et "transférables" leur permettant de faire face à la diversité du monde et à ses enjeux géopolitiques (Cosnefroy et al. 2020: 29), nous ne

perdons pas de vue qu'elle constitue également un moyen de rester compétitif sur la scène internationale.

Cette tension entre objectifs éducatifs inclusifs et logiques de performance à l'international met en lumière l'ambivalence fondamentale du processus d'internationalisation: entre ouverture à la diversité et uniformisation des pratiques. Cette ambivalence, ainsi que ses déclinaisons linguistiques et pédagogiques dans la formation professionnelle des enseignant·es(-chercheur·ses) disciplinaires, sont analysées dans les deux sections suivantes.

2.1 Diversité versus uniformité dans les formations de l'enseignement supérieur

Comme l'observe Parmentier (2020: 160) et d'autres avant lui (Frath 2014; Tremblay 2018; Truchot 2018), l'internationalisation passe souvent par une surreprésentation de l'anglais comme langue d'enseignement, sans par ailleurs qu'un soutien linguistique adéquat ne soit toujours prévu pour les étudiant·es (qu'ils soient locaux·les ou internationaux·les). Ainsi, si l'internationalisation est volontiers présentée comme un vecteur de diversité, elle s'accompagne en réalité d'un double mouvement paradoxal: d'un côté, une valorisation des compétences interculturelles dans les discours institutionnels; de l'autre, une homogénéisation des pratiques académiques par le biais d'un recours massif à l'anglais. Ce déséquilibre contribue à la diffusion hégémonique de certaines épistémologies au détriment d'autres, reproduisant des hiérarchies culturelles et scientifiques qui participent à ce que de Sousa Santos (2016, cité dans Palomba 2020: 95), appelle un "épistémicide" ou, autrement dit, l'effacement progressif de savoirs non dominants au profit de l'universalisation de normes occidentales. Cette tension est d'autant plus manifeste que l'internationalisation universitaire semble le plus souvent s'aligner sur les logiques du néolibéralisme académique, sans réelle remise en question des finalités éducatives sous-jacentes. Dans nombre d'universités européennes, on observe une faible réflexivité institutionnelle quant aux finalités de cette internationalisation: quels objectifs poursuit-on? Dans quel cadre de valeurs? Avec quelles implications pour les missions de l'université? Le manque d'alignement entre les discours, les pratiques et les valeurs rend cette internationalisation performative mais peu transformative. Parmi les compétences dites "transversales" censées être mobilisées dans les dispositifs d'enseignement internationalisant figure l'interculturalité, que nous choisissons de définir, à la suite de Derwin & Jacobsson (2021: 21), comme "le résultat de négociations et de dialogues réflexifs et critiques". Or, cette conception exigeante et critique n'est pas compatible avec les usages souvent normatifs ou disciplinaires de l'"interculturel", qui tendent à en faire un savoir à transmettre, plutôt qu'une posture à construire. Dans une perspective véritablement formatrice, construire cette compétence devrait passer par un processus critique par lequel l'enseignant·e et l'étudiant·e prennent conscience des catégories mentales,

(socio-)culturelles ou disciplinaires qui structurent leurs représentations, et cherchent à les déconstruire activement par un travail réflexif.

2.2 D'un plurilinguisme vitrine à un plurilinguisme critique

Du côté des langues de l'internationalisation, l'article de Courtaud (2020) met en lumière une autre facette de ces tensions: si l'internationalisation repose souvent sur l'idée que l'anglais, ou, plus largement, une *lingua franca*, permettrait de neutraliser les différences, elle masque en réalité des inégalités profondes. Tous les étudiants ne maîtrisent pas l'anglais, notamment une partie de ceux issus de contextes éducatifs non hégémoniques, et encore moins les attentes implicites liées aux traditions disciplinaires occidentales dans lesquelles s'inscrivent la plupart des formations. Loin de faciliter l'accès à l'enseignement, cette logique d'universalisation linguistique renforce ainsi les asymétries d'accès aux savoirs. Elle invisibilise la pluralité des rapports à la langue, à l'apprentissage et à la légitimité académique.

Ce constat révèle les limites des dispositifs qui misent sur l'anglais comme solution unique à l'internationalisation. Comme le souligne également le programme EQUiIP¹, la formation continue des enseignant·es à ces enjeux reste marginale, rarement systémique, souvent laissée à l'initiative individuelle. Peu de formations abordent concrètement la gestion de la diversité linguistique, épistémique et interculturelle des étudiant·es dans leurs dimensions pédagogiques. L'EMI, présenté comme un levier d'ouverture internationale, s'inscrit alors dans une logique instrumentale. Il est rarement articulé à un projet pédagogique cohérent ni à un accompagnement didactique suffisant. L'ambition affichée d'"internationaliser à domicile" se heurte ainsi à un déficit structurel de préparation institutionnelle, mais aussi, comme déjà dit plus haut, à une conception réductrice des compétences interculturelles, conçues comme des outils à mobiliser plutôt que comme des postures à construire collectivement et dans la durée.

Face à ce constat, la question se pose: comment contrer cette homogénéisation des pratiques académiques induite par une internationalisation centrée sur l'anglais? L'un des leviers souvent invoqués est celui du plurilinguisme, envisagé non plus comme un simple outil de communication, mais comme une clé d'inclusion, de complexité et de co-construction des savoirs.

Ainsi, à rebours d'un plurilinguisme d'affichage, Berthoud (2022: 26-27) insiste sur la nécessité de reconnaître le rôle structurant des langues dans la production et la transmission des savoirs: loin d'être de simples vecteurs de communication, elles façonnent nos cadres de pensée, influencent nos modèles d'action et nos modes d'échange. Le recours exclusif à une seule langue n'est pas sans effets sur les contenus eux-mêmes, risquant de favoriser une

¹ *Educational Quality at Universities for Inclusive International Programmes* (financé par le Programme Erasmus + de l'Union Européenne): <https://equiip.eu/>

monoculture académique et de restreindre la diversité des perspectives. Le plurilinguisme agit, lui, comme révélateur des implicites disciplinaires, stimule la mise en réseau originale de concepts et favorise l'élaboration de nouveaux points de vue. Il encourage aussi des formes de communication plus inclusives et diversifiées, transformant les dynamiques de groupe et reconfigurant les rapports pédagogiques. Berthoud & Gajo (2020) soulignent ainsi son potentiel pour renforcer la créativité, la réflexivité et l'ouverture critique dans les environnements d'apprentissage. Dans le même esprit, l'article de Courtaud (2020) propose de réinscrire les langues dans la tradition intellectuelle des disciplines. Par une approche historicisante des savoirs et une attention portée aux liens entre langue, culture universitaire et épistémologie, elle esquisse les contours d'un plurilinguisme critique, conçu comme outil d'explicitation, de décentration et de justice cognitive. Anquetil (2012: 33-35) rappelle que cantonner les langues autres que l'anglais à des fonctions sociales ou périphériques revient à nier leur pouvoir structurant dans la pensée scientifique, participant ainsi à un appauvrissement épistémique.

Cette réflexion rejoint les critiques face à l'usage de l'anglais comme lingua franca standardisée, souvent réduit à un outil communicationnel simplifié et décontextualisé. Ce phénomène, qu'Usunier qualifie de *thin standardization*, repose sur une vision appauvrie du langage: une langue réduite à sa fonction unique pour nommer et vidée de son potentiel interprétatif et culturel (Usunier 2013 cité dans Berthoud & Gajo 2020: 93). Ce type de simplification, de langue en apparence universelle, conduit à une neutralisation des savoirs et à une forme d'appauvrissement épistémique. À l'inverse, une *thick standardization* valorise la diversité linguistique et contextuelle pour penser autrement et plus loin. En cela, elle rejoint les analyses de Berthoud & Gajo (2020) et Berthoud (2022) sur le plurilinguisme comme levier de décentration, d'innovation et de complexification des savoirs. Cette approche engage à repenser l'internationalisation comme une opportunité de transformation profonde des pratiques académiques.

Ce type de positionnement appelle ainsi une transformation des curricula, des pratiques d'enseignement et d'évaluation pour intégrer la pluralité linguistique non pas en surface, mais au cœur même de l'élaboration des savoirs. Il implique aussi de repenser la formation des enseignant·es pour les préparer non seulement à gérer les langues présentes dans le cours, mais à reconnaître les tensions, les hiérarchies et les enjeux culturels que ces langues véhiculent, notamment dans leur articulation aux disciplines. Autrement dit, passer d'un plurilinguisme "vitrine" à un plurilinguisme opératoire, critique et situé.

Notre positionnement théorique étant défini, nous passons à l'étude de cas. Dans le cadre du projet d'internationalisation des formations de l'Université de Strasbourg, nous avons été chargées de concevoir et de mettre en œuvre une

formation à destinations d'enseignant·es(-chercheur·ses) souhaitant transposer leurs enseignements disciplinaires en langue étrangère.

3. Recherche-action-formation et reconfigurations de posture

Conçue en 2021 à la demande de la vice-présidence Formation de l'université et reconduite bi-annuellement depuis 2022, la formation intensive développée à l'Université de Strasbourg vise à accompagner des enseignant·es(-chercheur·ses) non spécialistes des langues dans une logique d'alignement pédagogique, en favorisant la cohérence entre les acquis d'apprentissage visés, les contenus et méthodes d'enseignement et les dispositifs d'évaluation (Parmentier 2020: 176). Concrètement, les cours internationalisés sont souvent des enseignements préexistants ayant été transposés en langue étrangère, majoritairement en anglais, ou, plus récemment, de nouveaux cours créés dans le cadre de l'évolution de l'offre de formation de l'université.

La formation intensive, qui s'étale sur une semaine et propose 25 heures de formation en présentiel, se déploie selon une alternance entre ateliers pédagogiques et didactiques sur l'enseignement internationalisé en langues étrangères et des ateliers de mise en pratique, conçus pour accompagner les enseignant·es(-chercheur·ses) dans l'appropriation progressive des enjeux pédagogiques liés à l'enseignement disciplinaire en contexte plurilingue et internationalisé. Les premiers ateliers, à visée plus théorique mais fortement participatifs, permettent de questionner et de (re)définir les notions d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation dans le cadre de formations dispensées en langue étrangère. Ces séances visent à faire émerger, à confronter et à problématiser les représentations professionnelles des participant·es, dans une logique d'explicitation et de décentration. En complément, des ateliers de mise en pratique sont proposés: les participant·es y expérimentent des scénarios pédagogiques et reçoivent un retour structuré, à la fois de leurs pairs, de didacticien·nes et d'enseignant·es de langue, selon une logique d'analyse collaborative des pratiques.

3.1 Une démarche de recherche-action-formation

Ce dispositif s'inscrit dans une dynamique de recherche-action-formation (Charlier 2005; Macaire 2020), articulant étroitement action de formation, accompagnement réflexif et production de connaissances. Allant bien au-delà de la seule transmission de ressources, il met en effet l'accent sur la réflexivité professionnelle des participant·es. Il repose sur un recueil de données qualitatives en continu selon deux modalités principales et dans une approche compréhensive (Charmillot & Dayer 2007):

- des entretiens collectifs réalisés en début et en fin de formation, permettant de saisir les représentations initiales et les évolutions dans les postures enseignantes;

- la tenue d'un journal de bord individuel par chaque participant·e, favorisant une appropriation progressive de l'expérience vécue et un retour réflexif sur le développement professionnel opéré.

Ce dispositif vise ainsi un double objectif: accompagner le développement professionnel dans le cadre de la formation à l'internationalisation des formations, dans une perspective critique, et produire des données empiriques sur les processus de reconfiguration des postures enseignantes. À travers cette démarche, il s'agit de créer un espace d'intéressement (Macaire 2020), où les enseignant·es peuvent à la fois expliciter leurs tensions, coconstruire des savoirs d'expérience et engager une réflexivité sur leur propre rapport aux langues, à la transmission et à l'altérité linguistique.

3.2 *L'effet-miroir: transformation du chercheur et réflexivité collective*

L'un des apports méthodologiques majeurs de notre dispositif de recherche-action-formation réside en effet dans la réflexivité qu'il induit à double niveau: chez les participant·es à la formation, mais également chez les chercheuses-formatrices conceptrices du dispositif. En articulant observation, intervention et analyse située, cette démarche s'apparente à une *design-based research* dans laquelle chaque cycle de formation devient un terrain d'expérimentation, de régulation et de transformation progressive. Son caractère itératif permet de s'appuyer sur des cycles successifs pour produire des connaissances contextualisées pour l'amélioration des pratiques éducatives (Tinoca et al. 2022). Le journal de bord tenu par nous-mêmes, les chercheuses, joue ici un rôle central: il constitue à la fois un outil méthodologique de traçabilité de la démarche et un support d'analyse réflexive (Guillemette & Savoie-Zajc 2012). Ce travail d'écriture a révélé des impensés structurant notre propre formation, notamment une certaine vision cloisonnée du plurilinguisme, et mis en lumière une dissonance à deux niveaux: dans les discours institutionnels en faveur du plurilinguisme bien que la majorité des enseignements soit en anglais, ainsi qu'entre nos propres discours et les modalités effectives proposées dans la formation. En effet, nous avons au début prévu la formation pour l'enseignement disciplinaire en anglais et en allemand. Toutefois, c'est en se confrontant à la littérature, aux représentations de nos participant·es et en décortiquant les politiques linguistiques universitaires dans le cadre de l'internationalisation que nous avons pu proposer un nouvel atelier au sein de la formation. Ce dernier est directement axé sur l'internationalisation de la formation dans une visée plurilingue et interculturelle concrète et permet de développer avec les participant·es de réelles stratégies d'enseignement plurilingues. Dans cette dynamique, le journal de bord remplit une fonction de médiation réflexive, produisant un effet miroir. Baribeau (2005: 112) définit le journal de bord comme un espace de consignation de traces écrites, visant à établir un dialogue entre les données et le·la chercheur·se, à la fois comme observateur·rice et comme analyste. Cette activité, en permettant de "se

regarder soi-même comme un autre", renforce la cohérence interne et externe du processus de recherche. Dans notre dispositif, le journal de bord du·de la chercheur·se permet précisément ce va-et-vient entre expérience vécue et prise de distance analytique, entre posture d'acteur·rice et posture de chercheur·se, soutenant à la fois la transformation individuelle et la formalisation collective des apprentissages professionnels.

La recherche-action-formation s'avère donc induire un processus de transformation continu chez les chercheuses-formatrices que nous sommes, une prise de conscience rendant impossible de reconduire la formation en l'état. Dans la dernière partie de notre contribution, nous analysons des entretiens collectifs réalisés en début et en fin de formation intensive lors de différentes sessions, afin d'identifier d'éventuelles évolutions chez les participant·es en formation.

4. Résultats: postures enseignantes face à l'internationalisation

Nous analysons et interprétons ci-après les données issues d'entretiens de groupe (ou *focus group*, abrégé FG), menés respectivement en début (FG1) et en fin (FG2) de formation, ayant eu lieu dans le cadre de trois sessions de formation intensive (session 1 ou S1 en janvier 2022, session 2 ou S2 en juin 2022, session 3 ou S3 en janvier 2024). Nos extraits proviennent donc de trois cohortes distinctes d'enseignant·es(-chercheur·ses). Notre analyse s'inscrit dans une démarche d'analyse thématique en continu (Paillé & Mucchielli 2016), dans la mesure où les opérations de codage, de catégorisation et d'interprétation ont été menées de façon simultanée et progressive, tout au long de la lecture du corpus. Les résultats présentés ici concernent les représentations et postures des enseignant·es(-chercheur·ses) ayant participé à notre formation.

4.1 De la représentation à l'appropriation du concept d'internationalisation

Les extraits de début de formation laissent voir une représentation initiale souvent réductrice de l'internationalisation, l'usage de l'anglais apparaissant comme allant de soi dans l'enseignement supérieur:

(1)

donc en fait il y a un moment il faut on peut pas dire qu'on forme des étudiants à aller dans le monde mondialisé où on est et que nous-mêmes les enseignants où clairement la plupart on arrive à se débrouiller même si on n'est pas des experts en anglais on fait pas l'effort de le faire donc moi je pense qu'il faudrait forcer un peu les choses (FG1-S1, L, Tdp 65²)

² Se lit: Focus Group numéro 1, Session 1, Code d'anonymat de l'informateur, Tour de parole numéro 65.

L'enseignant pose ici une sorte d'obligation de cohérence entre finalités affichées (mobilité, mondialisation) et pratiques pédagogiques (enseignement en anglais). Il s'agit d'un discours de légitimation, qui rationalise l'usage de l'anglais comme une évidence fonctionnelle, voire morale. Cela correspond à une représentation intériorisée de l'internationalisation, où l'anglicisation est perçue comme intrinsèque à toute formation de qualité en contexte globalisé, représentation qu'il ne vient pas questionner. L'utilisation du "nous-mêmes" et du "on" présente une injonction intériorisée, exprimée dans un "nous" flou qui inclut à la fois une critique collective et un reproche implicite: les enseignants seraient capables de faire cours en anglais ("se débrouiller"), mais manqueraient de volonté. Cela renvoie à une tension entre compétence linguistique perçue et effective, mais sans prise en compte des barrières structurelles. On peut aussi y lire une forme de culpabilisation intériorisée: l'enseignant ne questionne pas le cadre normatif, mais enjoint ses pairs à "faire l'effort", comme si la transformation relevait d'un engagement individuel, et non d'un processus institutionnel soutenu. De plus, nous pouvons également constater une acceptation résignée du fait qu'une transformation volontaire ne pourrait arriver sans que cela soit imposé de manière *top-down*, ce qui révèle une vision descendante de l'internationalisation où l'autonomie professionnelle est relativisée.

Cette conception coexiste avec des regards critiques et intuitifs sur le caractère appauvrissant ou uniformisant de cette orientation linguistique exclusive:

(2)

de + voilà parce que ça ça homogénéise aussi je trouve il y a tout ce risque d'homogénéisation de voilà on va on va juste la dispara la disparition des des + des choses locales hein des ressources locales et des concepts qui sont purement français qu'on peut pas juste voilà transmettre en anglais + voilà du coup je suis aussi un peu *reculant à ces termes (FG1-S2, G, Tdp 18)

Cette crainte d'homogénéisation, d'uniformisation et de la disparition des ressources dites "locales" peut s'entendre comme l'expression d'une inquiétude épistémique plus profonde, à savoir celle d'un désancrage des savoirs locaux lorsque l'internationalisation est exclusivement pensée à travers le prisme de l'anglais. Elle rejoint les analyses critiques de de Sousa Santos (2012), pour qui l'imposition d'un savoir dominant au détriment de formes alternatives constitue un épistémicide, autrement dit une invisibilisation ou une suppression de savoirs alors minorés.

La formation, et plus précisément l'entretien de groupe en début de formation, fonctionne comme un premier moment déstabilisant:

(3)

et donc du coup là je me suis mélangée avec plein de têtes et plein de visions de l'internationalisation et super tant mieux je veux dire c'est pas du tout mais du coup il y a beaucoup de choses qui sont branlantes mais qu'étaient pas qui ne l'étaient pas hier soir encore (FG1-S2, CE, Tdp260)

Cette prise de parole illustre un moment clé de basculement vers la réflexivité, où la confrontation avec d'autres points de vue entraîne une remise en cause immédiate des représentations initiales. L'enseignante décrit une sorte de déconstruction soudaine, à la fois déstabilisante et pertinente, puisque des éléments perçus comme "solides" au départ deviennent "branlants" en raison d'une ouverture à d'autres définitions possibles de l'internationalisation. Il s'agit d'un déclenchement de réflexion via une réflexivité collective dans le cadre professionnel (Cressey et al. 2006).

En fin de formation, les enseignant·es expriment une appropriation partielle mais plus réflexive du concept: ils et elles ne rejettent pas l'internationalisation, mais cherchent à en redéfinir les contours en contextualisant ses modalités, comme le montre cet extrait:

(4)

beaucoup de nos sujets fin* qu'il y quand même beaucoup de nos cours qui porte sur le cas français précisément et qui portent sur les institutions françaises et qui portent sur des processus sociaux voilà qui sont ancrés dans notre société parce que c'est +++ on enseigne quand même beaucoup sur la société française même si souvent on essaie d'impulser d'autres choses mais je pense que ça c'est une difficulté et je pense que ça mérite d'être + d'être réfléchi (FG2-S1, C, Tdp 51)

L'enseignante souligne ici que l'enseignement repose largement sur une épistémologie qui serait liée à des réalités nationales, ce qui rend problématique une simple transposition linguistique. Cet extrait explicite une dissonance entre l'anglais comme langue d'enseignement attendue et les contenus disciplinaires fortement contextualisés. Nous pouvons noter ici une recherche de cohérence entre la forme et le fond qui constitue une forme d'ouverture à la réflexivité.

Nous passons ainsi d'une conception restreinte à une compréhension plus complexe de ce qu'implique enseigner sa discipline dans une logique d'internationalisation. Dans les trois cohortes, les premiers et deuxièmes entretiens de groupe, respectivement en début et fin de formation, produisent un élargissement conceptuel, bien que cette évolution reste différenciée selon les disciplines et les dispositions initiales. Ces représentations en mouvement affectent, par ricochet, les postures pédagogiques des participant·es.

4.2 Des postures enseignant·es en tension

Nous avons pu distinguer dans nos résultats une certaine diversité dans les postures enseignantes, entre reproduction des injonctions, résistances et réappropriation. Nous mobilisons ici le concept de posture en référence au travail d'Acker (2015: 36-39) que nous entendons comme un positionnement situé au croisement entre l'individuel et le collectif, façonné par des croyances et expériences dans un environnement social et institutionnel donné. Ces postures ne sont pas figées mais en mouvement perpétuel sur une sorte de continuum de la réflexivité. Nous présentons ci-après les trois postures les plus

représentatives de nos données que sont: la posture pragmatique, la posture sceptique et critique et, enfin, la posture réflexive.

4.2.1 Posture pragmatique

Cette première posture que nous avons identifiée se traduit par une forme d'intériorisation de la contrainte institutionnelle d'internationalisation (et d'anglicisation) à laquelle les enseignant·es adhèrent pour des raisons par pragmatisme, en faisant toutefois preuve d'un réalisme critique.

Des extraits, comme le suivant, révèlent une représentation stratégique de l'internationalisation, perçue comme un levier d'attractivité dans le cadre de dispositifs comme, ici, Erasmus:

(5)

et donc euh, de mon côté, on reçoit quand même un peu de pression pour faire fonctionner le circuit Erasmus et ça fonctionne nettement mieux si on peut aussi, nous, donner des formations en anglais donc voilà on sent un peu cette pression-là de l'internationalisation je trouve pas que ce soit une mauvaise pression je dis juste qu'on la ressent et c'est clair que l'Unistra veut aussi exporter ses formations à l'étranger et ça se fait plus facilement en anglais qu'en français (FG1-S2, A, Tdp 10)

L'enseignant évoque une pression institutionnelle diffuse, mais bien réelle, qui oriente les pratiques vers l'anglais comme vecteur de visibilité internationale. Il y a à la fois cette normalisation de la réduction de l'internationalisation à l'anglais et une posture critique face à quelque chose d'imposé, dans un mouvement *top-down*. Pourtant, cette posture pragmatique est intériorisée, signe d'une adhésion lucide à cette injonction institutionnelle, où l'on devient le relais des politiques d'établissements dont on peut dire qu'elles ne favorisent pas une réflexion plurilingue ou inclusive en "poussant" pour l'anglais. Nous pouvons noter une forme de consentement actif mais ambivalent, qui ne conteste pas frontalement la logique dominante, tout en reconnaissant son caractère prescriptif.

En fin de formation, l'on remarque un tournant dans la manière d'envisager l'enseignement en contexte internationalisé. Dans l'extrait suivant, l'enseignant a pris conscience que la nature d'un tel cours n'est pas déterminée par sa "localisation". Il ne se situe plus dans une logique de traduction ou d'adaptation d'un contenu disciplinaire figé, mais dans une posture de co-construction:

(6)

Alors que maintenant je vois cela plutôt [comme] une culture disciplinaire qu'on invente dans la salle, en fonction de notre public c'est pas en fait la question de localisation c'est plutôt de faire quelque chose de nouveau (FG2-S5, B, Tdp 97)

L'enseignant semble considérer que chaque cours internationalisé permettra d'"inventer" une culture disciplinaire nécessairement unique car co-construite par le groupe, à travers une diversité d'interactions et de profils linguistiques et culturels. Il y a ici mise à distance des modèles fixes ou imposés, en rupture

complète avec les représentations de l'internationalisation comme simple traduction linguistique ou outil de marketing institutionnel.

4.2.2 Posture sceptique et critique

Ce positionnement oscille entre résignation et résistance vis-à-vis des politiques d'internationalisation et est marqué par une remise en question de celles-ci. Ainsi, certain·es enseignant·es expriment une adhésion aux politiques d'internationalisation, tout en reconnaissant leur faible appropriation à l'échelle locale:

(7)

je pense que des fois il faut forcer un peu les choses pour que les gens XXX pourquoi pas obliger + que +dans l'offre de formation dans chaque master dans dans chaque bachelor ou alors licence + on oblige une certaine manière d'avoir un certain nombre d'UE disciplinaires ou quasiment d'avoir un semestre en anglais? (FG1-S1, L, Tdp 65)

Ce type de posture révèle une internalisation de l'injonction à l'internationalisation comme norme académique, considérée non comme un levier pédagogique à discuter collectivement, mais comme une nécessité fonctionnelle. Derrière cette proposition d'obligation dans les formations, on perçoit une forme de désillusion sur la capacité des enseignant·es à se mobiliser volontairement. D'autres formes de déception apparaissent:

(8)

Mais +++ ouais ouais donc je partage juste le fait d'autant plus que la faculté de sciences sociales de Strasbourg revendique un héritage franco-allemand que je trouve assez peu présent à l'heure actuellement + du côté des enseignants du côté des étudiants + alors après c'est sûr que ça on a les problèmes que pose l'internationalisation vers l'anglais sont sûrement accentués si on prend l'allemand en considération quoi je me demande quel serait l'effectif d'étudiants dans un cours en allemand s'il y a un effectif RIRES (FG1-S1, J, Tdp 71)

L'enseignant souligne une dissonance entre le discours institutionnel et la réalité des faits, dénonçant avec ironie l'invisibilisation de l'allemand dans un contexte universitaire revendiquant pourtant un "héritage franco-allemand". En revanche, s'il semble sensible à la présence d'une certaine diversité de langues, son discours montre qu'il n'envisage pas les cours disciplinaires internationalisés dans une perspective véritablement plurilingue, mais fait uniquement coexister plusieurs monolingues, juxtaposés. Bien que les écarts entre les discours et la mise en œuvre dans le contexte local soient soulignés, nous ne constatons pas de bascule vers un nouveau paradigme.

4.2.3 Posture réflexive

La posture réflexive prend la forme d'une appropriation critique des injonctions institutionnelles en les réinterrogeant pour transformer et reconfigurer ses pratiques enseignantes en les inscrivant davantage dans une perspective plurilingue et interculturelle.

Nous constatons en effet, chez d'autres enseignant·es, une prise de conscience forte de la complexité de l'internationalisation des formations. L'extrait suivant montre qu'en fin de formation, l'internationalisation ne requiert pas, pour cet enseignant, qu'il traduise son cours mais qu'il en réinterroge les finalités, les attentes, les publics, les langues, les supports, les critères d'évaluation, etc.:

(9)

ouais lorsque vous avez parlé d'alignement pédagogique j'ai l'impression que là l'alignement il est + c'est un carré à dix faces euh c'est un Rubik's cube faut aligner 10 faces pas droites (FG2-S1, F, Tdp24)

L'enseignant a bien commencé à développer une posture réflexive en ce qu'il reconnaît la multiplicité des tensions, sans encore disposer des leviers pour les résoudre. Le suivi des participant·es nous permet d'ailleurs d'affirmer que la plupart d'entre eux·elles sont dans l'attente d'un accompagnement sur la durée, un "après" formation, plus individualisé, et qui permette de soutenir cette réflexivité et ce processus de transformation.

Les participant·es viennent également réinterroger les cadres qui sont perçus comme insuffisants, notamment dans la difficulté à appliquer l'alignement pédagogique à un contexte d'enseignement internationalisé:

(10)

en étant forcé de se poser la question ça m'a forcé à me dire en fait, c'est vrai que c'est pas trop mal de faire certains cours en anglais en l'occurrence chez nous + c'est bien d'être forcé de se poser la question quel cours pourquoi à quel moment et de s'en emparer. S'il n'y avait pas eu cette obligation sans vous j'aurais repoussé ça plus tard (FG1-S5, P, Tdp 150)

Le glissement réflexif est finalement déclenché par la contrainte institutionnelle. L'enseignant reconnaît que, sans l'obligation, il n'aurait pas engagé de réflexion sur l'internationalisation. Nous pouvons d'ailleurs noter un rapport ambivalent à la contrainte formulée avec une forme de lucidité: être "forcé" devient une opportunité de repenser ses choix pédagogiques. La distinction entre obligation et choix est ainsi remise en question, au point qu'on peut se demander si l'injonction initiale ne devrait pas être requalifiée comme apparent déclencheur de repositionnement professionnel.

Au moment du bilan réflexif de fin de formation, certain·es participant·es vont jusqu'à se projeter dans la mise en œuvre concrète de ce qu'ils et elles ont appris durant la formation et anticipent un sentiment d'isolement:

(11)

j'ai l'impression pour l'instant relativement seule au sein de ma composante dans les questionnements et les préoccupations et j'ai l'impression que c'est pas une problématique dont on s'est beaucoup saisi collectivement mais par ailleurs je me rends compte que même si dans ma composante c'est un peu tragique il y a d'autres personnes qui peuvent faire une équipe intéressée et je suis ravie d'avoir trouvé ça aussi dans la formation (FG2-S5, P, Tdp 201)

Les enseignant·es expriment effectivement le besoin d'un fort d'ancrage local et recherchent un soutien et une émulation collective qui n'est pas toujours présente au sein de leur équipe pédagogique mais qu'ils et elles déclarent trouver dans le groupe de formation. Ils et elles soulignent ainsi la fonction légitimante et fédératrice de la formation, perçue comme un espace refuge, mais aussi comme levier de transformation potentielle si elle est prolongée. La fin de la formation déclenche ainsi un sentiment ambivalent: au sentiment de puissance critique acquis se mêle celui de cette fragilité.

Par ailleurs, certain·es participant·es terminent la formation en ayant véritablement déconstruit certaines de leurs représentations:

(12)

Pour moi + à la fin de cette formation um + nous sommes ma première idée sur l'internationalisation a beaucoup évolué et maintenant elle intègre le fait que l'internationalisation um n'est pas + l'enseignement n'est pas seulement l'enseignement dans une langue étrangère mais que ça intègre à la fois le contenu de la formation en termes de mobilisation de ressources de différentes cultures mais en termes également de prise en compte des différences um que peuvent avoir les étudiants en termes culturels ou en termes sociaux* aussi donc pour moi finalement c'est en fait une ouverture qui va au-delà de la notion de langue étrangère (FG2-S2, R, Tdp 6)

L'extrait ci-dessus marque en effet une prise de conscience critique et un repositionnement; la langue cesse d'être une fin en soi pour devenir un vecteur parmi d'autres de la relation pédagogique interculturelle. Il y a ici rupture avec l'anglicisation techniciste en faveur d'une conception plurilingue et socialement située de la formation.

Si les différentes postures montrent comment les participant·es à la formation intensive intériorisent et reproduisent les injonctions institutionnelles, de manière plus ou moins assumée, ou y résistent, les critiquent ou les reconfigurent, les analyses font également apparaître de saines oscillations, sorte de creuset qui laisse la place à la réflexivité et à la transformation dans le temps.

5. Conclusion: pour une approche énaactive de l'internationalisation des formations

Les postures enseignantes observées au fil de la formation intensive révèlent une tension entre cette conception instrumentale et appauvrie de l'internationalisation, centrée sur l'usage de l'anglais comme *lingua franca*, et une approche plus réflexive et contextualisée. Cette évolution progressive fait écho aux critiques adressées à la *thin standardization* (Usunier 2020: 93), où la langue est réduite à un vecteur de communication neutre, dépouillé de sa charge symbolique, affective et culturelle. Dans les extraits analysés, les enseignant·es expriment souvent un malaise face à cette décontextualisation du langage, perçue comme une homogénéisation des savoirs et une perte de légitimité des ressources locales. À l'inverse, les reconfigurations de posture

amorcées en fin de formation traduisent une ouverture vers une *thick standardization*, une prise en compte des spécificités linguistiques, culturelles et disciplinaires comme leviers de complexification, de créativité et de légitimité cognitive. En ce sens, l'internationalisation n'est plus conçue comme un simple processus de traduction ou d'alignement technique, mais bien comme un espace de redéfinition des pratiques pédagogiques et scientifiques. L'approche énaïve (Varela et al. 1993) offre ici un cadre fécond: le sens ne précède pas la situation pédagogique, il émerge dans l'interaction entre les langues, les corps, les cultures et les disciplines. Le recours à plusieurs langues, qu'il soit stratégique, dialogique ou affectif, devient alors une ressource pour activer des modes de pensée différenciés, incarnés, situés. C'est dans un cadre interactionnel plurilingue que peut se déployer une *thick standardization*: non pas une internationalisation cosmétique fondée sur l'anglais (ou une autre langue) comme vecteur unique, mais une ouverture réelle à la pluralité des savoirs, des langues et des subjectivités. L'internationalisation est donc à repenser comme "relation", et non comme dispositif ou processus, pour aller vers un modèle d'internationalisation contextualisé, plurilingue, collaboratif et réflexif.

La formation intensive dont il a été question dans cette contribution joue un rôle-clé comme espace de remise en question, de légitimation et de mise en réseau. L'internationalisation inclusive ne peut être imposée; elle se construit par l'accompagnement à la réflexivité, la mise en discussion des normes et la valorisation de la diversité des savoirs. En cela, les postures enseignantes sont autant d'indicateurs de la capacité des dispositifs de formation à produire un véritable changement de paradigme. Cependant, les repositionnements observés chez les participant·es restent fragiles, limités par le manque de relais au niveau de l'institution et le sentiment d'isolement au retour dans les composantes. Les reconfigurations de posture pédagogique peuvent être accompagnées durant la formation intensive mais les stabiliser n'est possible que sur le temps long, dans un écosystème propice qu'il appartient à l'université de promouvoir.

Note

L'intelligence artificielle générative a été mobilisée ponctuellement à titre d'assistance rédactionnelle, notamment dans l'amélioration du style des sections résultats et conclusion.

BIBLIOGRAPHIE

Acker, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues – Une approche située* [thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01383697/document>

Anquetil, M. (2012). Pour une politique linguistique universitaire au service d'une internationalisation plurilingue et durable, un rôle pour la réflexion francophone? *Quaderni di linguistica*, 3, 31-45.

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord. *Recherches qualitatives, Hors Série, 2*, 98-114.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (éds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp.67-80). Dordrecht: Springer.
- Berthoud, A.-C. (2022). Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la transmission des connaissances scientifiques. In J. Beacco, O. Bertrand, J. Herreras & C. Tremblay (éds.), *La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur* (pp.25-36). Palaiseau: Les éditions de l'école polytechnique.
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2020). *The multilingual challenge for the construction and transmission of scientific knowledge*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 259-272.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s, 15*, 163-179.
- Cosnefroy, L. & Hugonnier, B. (2020). Introduction. In L. Cosnefroy, J.-M. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, D. Palomba & S. Uvalic-Trumbic (éds.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes?* (pp.11-13). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Cosnefroy, L., De Ketele, J.-M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Palomba, D. & Uvalic-Trumbic, S. (éds.) (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Courtaud, L. (2020). Les différentes dimensions en jeu dans la formation universitaire d'étudiants étrangers : vers des approches réflexives historicisantes dans le champ du FOU. *Revue TDFLE, 77*, https://doi.org/10.34745/numerev_1389.
- Cressey, P., Boud, D. & Docherty, P. (2006). The emergence of productive reflection. In D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (éds.), *Productive reflection at work* (pp.11-26). New York: Routledge.
- de Sousa Santos, B. (2012). Épistémologies du Sud, *Études rurales [en ligne], 187*, <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>.
- de Wit, H. (2019). Internationalization in higher education, a critical review. *Simon Fraser University Educational Review, 12*(3), 9-17.
- de Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (éds.). (2015). *Internationalisation of higher education: A study for the European parliament*. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Dervin, F. & Jacobsson, A. (2021). *Interculturaliser l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- Faucompres, C. & Candas, P. (2022). Internationalisation des formations et langues de l'internationalisation. *Cahiers du plurilinguisme européen, 14*, <https://dx.doi.org/10.57086/cpe.1507>.
- Frath, P. (2014). Anthropologie de l'anglicisation de l'université et de la recherche. *Philologica Jassyensia, 1*(19), 251-64.
- Guillemette, S. & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession, 20*(3), 41-52.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization. From concept to action*. Washington, D.C.: NAFSA.
- Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. London & New York: Routledge.

- Macaire, D. (2020). La "recherche-formation", une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17(2), <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697>.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Palomba, D. (2020). La dimension géopolitique et géoculturelle. In L. Cosnefroy, J.-M. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, D. Palomba & S. Uvalic-Trumbic (éds.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes?* (pp.91-108). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Parmentier, P. (2020). Chapitre 7. Curriculum et internationalisation de l'enseignement supérieur. In L. Cosnefroy, J.-M. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, D. Palomba & S. Uvalic-Trumbic (éds.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes?* (pp.155-183). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Roussel, S. (2019). Apprendre un contenu disciplinaire en langue étrangère: enjeux politiques, théoriques et pratiques pour l'internationalisation des formations dans l'enseignement supérieur. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [en ligne], 38(2), <https://doi.org/10.4000/apliut.7162>.
- Tinoca, L., Piedade, J., Santos, S., Pedro, A. & Gomes, S. (2022). Design-based research in the educational field: A systematic literature review. *Education Sciences*, 12(6), 410.
- Tremblay, C. (2018). L'enseignement supérieur et la recherche entre anglicisation et internationalisation. *Repères-Dorif*, 17, 1-8.
- Truchot, C. (2018). Internationalisation, anglicisation et politiques publiques de l'enseignement supérieur. In F. Le Lièvre, M. Anquetil, M. Derivry-Plard, C. Fäcke & L. Verstraete-Hansen (éds.), *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI^e siècle. (Re)penser les politiques linguistiques: anglais et plurilinguisme* (pp.41-57). Berne: Peter Lang.
- Usunier, J.-C. (2013). Plurilinguisme et construction des savoirs sous l'angle de diverses disciplines. *Synergies Europe*, 8, 48-51.
- Usunier, J.-C. (2020). In conclusion: Standardization and the myth of the lingua franca. In A.-C. Berthoud & L. Gajo (éds.), *The multilingual challenge for the construction and transmission of scientific knowledge* (pp.93-95). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Varela, F., Thompson E. & Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.