



La formation des enseignants de français langue étrangère en Autriche : une formation initiale universitaire complète dont l'articulation à la formation continue est mise à l'épreuve

Laurence Monnot

Notre Dame de Sion – Saint Marie, Paris, France

laurence.monnot@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0001-6687-0020>

Reçu le 28-10-2023 / Évalué le 20-01-2024 / Accepté le 30-04-2024

Résumé

Le français est la seconde langue étrangère enseignée au secondaire en Autriche. Cette position de solide second derrière l'anglais, qui s'explique par une tradition culturelle francophile, s'érode cependant. Alors qu'un article a déjà été publié en 2022 sur la formation des enseignants de FLE au secondaire, cette contribution s'attachera plus particulièrement à l'évolution de la formation des enseignants du secondaire général, où le français langue étrangère est le plus largement enseigné. Après avoir exposé la place du français dans l'enseignement secondaire et présenté succinctement le système scolaire autrichien, au sujet desquels nous renverrons aussi à l'article précédemment cité, nous nous pencherons sur les forces d'une formation initiale universitaire professionnalisante et les limites de son articulation avec la formation continue, assurée par les hautes écoles pédagogiques. Nous exposerons ensuite les réformes de l'enseignement secondaire général et de la formation des enseignants engagés durant ces vingt dernières années et les défis actuels auquel le système éducatif fait face, dans un contexte notamment de pénurie croissante d'enseignants (dans d'autres matières que le FLE). Enfin, nous soulèverons la question du désamour croissant pour le français et de son lien éventuel avec la formation des enseignants.

Mots-clés : FLE, formation des enseignants, Autriche, formation initiale, formation continue

Training Teachers of French as a Foreign Language in Austria: A Complete University Training Model in which Ongoing Training is Put to the Test

Abstract

French is the second most taught foreign language in secondary schools in Austria. This solid second position behind English, which can be explained by an attractiveness of French cultural traditions, is slowly eroding, however. While an article was published in 2022 on the training of teachers of FLE in secondary education, this contribution will focus more specifically on the evolution of teacher training in general secondary education where French as a foreign language is most widely taught. After outlining the place of French in secondary education and briefly presenting the Austrian educational system, we will look into the strengths of initial university professional training and the

limits of associating it with continuing education as seen in institutions of higher learning. This article will also present certain reforms of general secondary education and teacher training.

Keywords: FLE, teacher training, Austria, new teacher training, continuous training

Introduction

En 2021-22, 23 129 personnes enseignaient dans le secondaire général autrichien. Elles avaient suivi une formation universitaire longue (Master sur 6 ans) et professionnalisante, débouchant sur un diplôme d'enseignement de deux matières. L'architecture de la formation des enseignants de FLE est la même que pour les autres langues vivantes étrangères et suit un schéma que l'on retrouve pour toutes les disciplines du secondaire général. Cette formation universitaire inclut dès les premières années de *bachelor* des cours consacrés aux sciences de l'éducation et à la didactique, ainsi que des stages d'observation puis de pratique supervisée, avec prise en main d'une part croissante de cours.

Un vent de réforme souffle de façon continue depuis vingt ans. Il est nourri par la volonté de l'Autriche d'intégrer l'Union européenne de l'éducation, en s'arrimant au processus de Bologne, tandis que, d'autre part, le ministère fédéral s'efforce de mettre en œuvre les recommandations du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL). Ces deux mouvements, qui ont des conséquences sur l'organisation du système scolaire et sur la formation des enseignants, vont de pair avec un processus de centralisation des institutions éducatives.

Cette contribution prend appui tout d'abord sur des entretiens d'experts conduits en mai 2023 dans le cadre de recherches pour un master en sociodidactique du FLE à l'université Jean Monnet de Saint-Etienne. L'enquête portait sur la pratique de la réflexivité d'enseignants autrichiens ayant effectué un séjour immersif de brève durée en établissement secondaire français ; une des hypothèses étant que la formation initiale autrichienne constituait un facteur favorable l'acquisition d'une approche réflexive. Les informations recueillies ont été complétées et actualisées en septembre 2023 par d'autres entretiens avec des responsables de la formation des enseignants à l'université ou dans de hautes écoles

pédagogiques. Je m'appuierai aussi occasionnellement sur les propos recueillis auprès des enquêtés, concernant leur formation initiale ou continue.

1. Le français dans l'enseignement secondaire en Autriche : tradition, système scolaire et enseignement des langues

Avant de nous intéresser à la formation des enseignants de FLE du secondaire général, nous présenterons brièvement le contexte culturel et historique, ainsi que le cadre institutionnel de l'enseignement du français au secondaire.

L'Autriche, membre de l'Union européenne depuis 1995, compte 9 millions d'habitants en 2022 (Statistik Austria, 2023). État fédéral composé de neuf régions, son système constitutionnel est généralement qualifié de « fédéralisme centralisé », en raison des compétences partagées entre les niveaux fédéral, régional, et communal. Toutefois, dans le domaine de l'éducation du second degré, les instances fédérales jouent un rôle prépondérant, ce en quoi l'Autriche se différencie de l'Allemagne. La tendance à la centralisation s'est encore renforcée avec le regroupement récent des universités et des hautes écoles pédagogiques en quatre pôles inter-régionaux. Ce sont les lois et décrets fédéraux qui déterminent les fonctions de l'enseignant, le curriculum de la formation des enseignants de secondaire général et le programme scolaire de secondaire général pour chaque matière et chaque niveau de classe.

1.1. Langues pratiquées et langues enseignées

Pays germanophone situé au cœur de l'Europe centrale, héritier de l'empire austro-hongrois et territoire d'immigration dans les années 1960 et 1990, l'Autriche compte une importante population multilingue. En 2020/21, la part des élèves de langue maternelle autre que l'allemand s'élevait à 27 % au niveau national et à plus de 50 % à Vienne ; ce qui constitue une moyenne élevée au sein de l'UE. Ces élèves sont surreprésentés dans les filières courtes finissant sans le *Matura* (équivalent du baccalauréat, donnant accès aux études supérieures). Dans le

secondaire supérieur général (*allgemeinbildende höhere Schule* ou *AHS*), la part des élèves ayant une autre langue maternelle que l'allemand tombe à 20 % (Statistik Austria, 2022).

Six groupes linguistiques historiques (croate, hongrois, slovaque, slovène, tchèque et rom) peuvent se prévaloir du statut de minorité. Dans la pratique, la mise en œuvre de la protection qui leur est accordée dans le domaine de l'éducation concerne seulement une poignée d'écoles primaires et secondaires dans les régions du Burgenland, de Carinthie et de Styrie, ainsi qu'à Vienne. En dehors de ces écoles, les langues étrangères proposées au secondaire restent l'habituel quinté : anglais, français, espagnol, italien, russe.

1.2. La tradition du français en Autriche

Rendu populaire à la cour des Habsbourg par le Prince Eugène (1663-1736), le français s'impose comme la langue de référence de la philosophie à partir de la fin du XVIII^e. À la fin du XIX^e la grande bourgeoisie de l'empire austro-hongrois se nourrit encore de littérature française (Bisanz *et al.*, 2005). Un terreau culturel francophile prévaut donc, au moins jusqu'à la première guerre mondiale.

Après la seconde guerre mondiale, l'Autriche est occupée par les quatre puissances victorieuses (Etats-Unis, Grande-Bretagne, Russie et France) jusqu'en 1955. La France, qui administre les régions occidentales du Vorarlberg et du Tyrol et certains quartiers de Vienne, se montre soucieuse du rayonnement de sa langue face à la montée en puissance de l'anglais.

En vertu d'un accord bilatéral de 1947, elle obtient du gouvernement autrichien que celui-ci assure « *une place particulière à l'enseignement de la langue et de la culture françaises dans les programmes scolaires de tous niveaux, de telle sorte que cet enseignement ne soit en aucun cas inférieur à celui d'une autre langue vivante.* » (Feurstein, 1999 : 89-90). Toutefois, le programme scolaire des premières années de collège ne prévoyant l'apprentissage que d'une langue étrangère, l'anglais s'impose de facto comme première langue.

Faisant feu de tout bois, la diplomatie culturelle française encourage à l'époque les bibliothèques universitaires et municipales à enrichir leurs fonds en littérature française et initie dès l'année 1946/47 l'envoi

d'assistants de français dans sa zone d'occupation (Feurstein, 1999 : 91-92). Cette pratique s'est perpétuée. Chaque année la France envoie des assistants de français en Autriche et accueille en retour des assistants d'allemand autrichiens. En 2019/2020, 75 postes d'assistants de français étaient offerts en Autriche (FEI, Autriche : Repères et chiffres clés, 2020, novembre).

Au fil des ans, l'Institut français d'Autriche (IFA), a développé de nombreux projets de coopération avec les écoles et lycées. Depuis le milieu des années 2010, la coopération linguistique a quelque peu réduit la voilure. Certains programmes plébiscités par les enseignants, comme *Le prix des lycéens* (tournée d'auteurs francophones dans des lycées) ont disparu, d'autres subsistent, tels que *France Tour* (animation d'ateliers de français pour promouvoir le français comme choix de langue vivante), ou encore *Francomics* (concours sur le thème de la bande dessinée) ou *Cinéfete*, un festival du film pour les lycées.

Outre cet engagement institutionnel, le rayonnement du français en Autriche est soutenu par des associations comme l'Association des Professeurs de Français en Autriche (APFA), qui compte 291 membres en 2023 et organise, au moins tous les deux ans, un congrès des enseignants de français, proposant des ateliers de formation.

Pour une frange toujours plus réduite de la bourgeoisie viennoise, la langue française semble conserver une aura distinctive. Cinq établissements secondaires, quatre à Vienne, le cinquième à Graz, proposent le français comme première langue vivante. Une seule école primaire, à Vienne, a choisi le français comme langue d'immersion au primaire. (Un enseignant intervient une heure par jour pour des activités en français). En dehors de ces établissements passant pour élitistes, le français est enseigné en tant que deuxième langue vivante étrangère au secondaire. À l'université, il peut être étudié dans les départements de langues-cultures romanes (*Romanistik*) de Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Salzbourg et Vienne.

1.3. Le système scolaire autrichien

Avant de nous intéresser à l'enseignement des langues étrangères au secondaire général et à celui du français en particulier, il convient de faire un point sur le système scolaire. Pour plus de détails sur le système

autrichien, dans lequel le secondaire professionnel tient une place importante (plus de 45 % des élèves y sont scolarisés) et comprend des formations très variées, avec des cycles courts et longs, plus ou moins professionnalisants ou généralistes, on pourra se référer à l'article Konzett-Firth et Tengler dans *Synergies pays germanophones* (n° 15, 2022).

Du primaire à la fin du secondaire général, la scolarité s'étend comme en France sur douze années, mais au lieu de compter cinq années de primaire et sept années de collège et lycée, l'enseignement général est organisé en trois blocs de quatre ans : quatre années d'école élémentaire (*Volkschule*), quatre années de « cycle inférieur » (*Unterstufe*) et quatre années de secondaire « supérieur » (*Oberstufe*), débouchant sur le *Matura*, nécessaire pour intégrer un établissement d'études supérieures. Les classes 1 à 4 du cycle inférieur du secondaire correspondent aux années du CM2 à la 4^e en France, et le cycle supérieur, allant des classes 5 à 8, aux classes françaises de la troisième à la terminale.

L'enseignement secondaire commence donc une année avant le secondaire français. À dix ans, à l'issue du primaire, les élèves sont orientés en fonction du choix des parents, mais aussi de leurs résultats scolaires et de l'offre locale d'enseignement. Ils poursuivent leur scolarité durant quatre ans, soit dans des « écoles moyennes » (*Mittelschulen*), au sortir desquelles ils enchaîneront le plus souvent sur une formation professionnelle ou technique, soit dans des « écoles supérieures d'enseignement général » (*allgemeinbildende höhere Schule* ou *AHS*), qui ouvrent la voie à l'enseignement supérieur (auquel accèdent aussi les diplômés des lycées professionnels de cycle long (*Berufsbildende Höhere Schule* ou *BHS*)).

Trois formes d'établissement dispensent une formation secondaire générale (AHS) : le *Gymnasium*, axé sur les « humanités » (lettres, sciences humaines et langues), le *Realgymnasium*, orienté vers les mathématiques et les sciences dures et le *Wirtschaftskundliches Realgymnasium* à dominante économique.

En ce qui concerne l'enseignement des langues, les élèves du *Gymnasium* ont commencé une première langue vivante (sauf exception, l'anglais) en classe 1 (soit à dix ans). À partir de la classe 3 (équivalent de la cinquième en France), l'établissement propose le latin ou/et, selon les cas,

une deuxième langue vivante étrangère. Il faut à ce point souligner la place que conserve le latin dans le secondaire général, car son apprentissage continue de faciliter l'accès à certains parcours universitaires comme le droit et la médecine. Ce qui conduit de nombreux établissements à reporter l'apprentissage de la seconde langue vivante étrangère (et de facto troisième langue) à la classe 5 (équivalente à la troisième).

Au *Realgymnasium* (focus sur les disciplines scientifiques), comme dans les lycées économiques *Wirtschaftskundliches Realgymnasium*, le choix d'une seconde langue vivante est facultatif et se fait au cycle supérieur (quatre dernières années de lycée). Une seconde langue vivante se trouve également enseignée dans les lycées professionnels de cycle long (*Berufsbildende Höhere Schule* ou BHS) (Konzett-Firth, Tengler, 2022).

Dans le cadre de l'autonomie des écoles, les établissements du secondaire général peuvent proposer une troisième langue, à titre optionnel, à partir de la classe 10 (classe de seconde française). Les cours de langues se poursuivent jusqu'à la dernière année (8e classe, équivalent à la terminale), toutefois une seule langue est obligatoire pour l'épreuve de *Matura* (baccalauréat).

La langue vivante 1 est dotée d'un volume horaire de trois à quatre heures par semaine la première année et la seconde langue étrangère de 3 heures chaque année en règle générale, mais un aménagement est possible dans le cadre de l'autonomie des établissements.

1.4. L'enseignement du FLE au secondaire général

On l'a vu, l'apprentissage du français bénéficie d'une longue tradition, en particulier à Vienne et au Tyrol, ce qui permet de disposer d'un bon ancrage dans les lycées. Contrairement à d'autres langues, le français est proposé dans presque tous les établissements de secondaire général.

En 2020/21, les apprenants de langue étrangère (tout type d'école confondu, du primaire au secondaire) se répartissent ainsi : sur 1 079 740 élèves, 98 % sont inscrits en anglais ; 6,3 % (67 519) en français, 5,1 % en espagnol et 4,7 % en italien (Statistik Austria, 2021).

Dans le secondaire général, où deux langues vivantes sont le plus souvent enseignées, la situation du français est meilleure que dans les écoles professionnelles. L'anglais reste hégémonique (99,8 % des élèves, au

cycle inférieur comme au cycle supérieur) mais le français conserve une seconde place solide (19,7 % ou 41 806 élèves). L'initiative visant à développer l'apprentissage d'une langue étrangère dès le primaire se traduit également par une préférence pour l'anglais. Le français est surtout présent au cycle supérieur du secondaire général ou lycée (34,5 % des effectifs contre 9 % au secondaire général inférieur ou collège) (Statistik Austria pour 2019/20). Il devance au lycée l'espagnol (25,1 %) et l'italien (17,3 %), mais la seconde langue apprise est en fait le latin (50,7 %) (Statistik Austria pour 2019/20).

1.5. Le *Lehrplan* pour les langues vivantes

C'est au ministère fédéral de l'éducation, des sciences et de la recherche (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* ou BMBWF), selon son intitulé en 2023, qu'incombe l'élaboration du plan général d'enseignement (*Lehrplan*) pour les différentes matières du secondaire général. Le *Lehrplan* pour les langues vivantes fixe, tout comme le programme scolaire précisé en France par les bulletins officiels du ministère de l'éducation, des objectifs en termes de compétences à atteindre. Cependant, à sa différence, il ne prescrit pas de contenu thématique à étudier. Celui-ci relève de la liberté pédagogique de l'enseignant autrichien.

Le *Lehrplan* établit donc les objectifs éducatifs ainsi que des charges horaires par matières. Cependant, dans le cadre de l'autonomie des écoles, chaque établissement secondaire dispose d'une certaine marge de manœuvre pour aménager ses propres emplois du temps et mettre ainsi l'accent sur certaines disciplines. C'est pourquoi, le volume horaire alloué respectivement à chaque matière et à chaque langue vivante revêt une fonction de marqueur identitaire de l'établissement. Depuis 2004, pour le cycle supérieur et 2006, un même *Lehrplan* s'applique pour toutes les langues vivantes au secondaire général (Hinger, entretien vidéo, 11.5.2023).

Pour résumer, les enseignants autrichiens de FLE du secondaire général (et du secondaire professionnel, quand une deuxième langue vivante y est proposée) enseignent à quelques exceptions près toujours la langue vivante étrangère numéro deux, à partir, soit de la 3^e classe (cinquième en France), soit le plus souvent, de la 5^e classe (troisième), donc pour les six ou, plus

souvent, pour les quatre années avant le bac, en général trois heures par semaine. Ils ont été formés selon une voie unique professionnalisante, que nous allons maintenant décrire.

2. La formation initiale des enseignants de français langue étrangère : une voie unique, universitaire, professionnalisante et son articulation avec la formation continue

Parmi les différents modèles internationaux de formation des enseignants, on distingue deux grands schémas. Dans le premier type, on dira, pour simplifier, que la ou les disciplines d'une part, et le couple didactique-sciences de l'éducation, d'autre part, sont enseignés soit consécutivement, soit en alternance, mais dans le cadre de cursus séparés. Dans ce modèle, l'étudiant suit le plus souvent un premier cycle universitaire dans une discipline et, plus tard ou en parallèle, une formation pour acquérir des compétences pédagogiques et didactiques. Le second modèle, dans lequel s'inscrit l'Autriche, propose une formation intégrée des volets disciplinaire, didactique et pédagogique.

Le curriculum autrichien comprend un enseignement dans deux disciplines, une formation théorique et pratique à la didactique (appliquée à ces disciplines) et aux sciences de l'éducation. Cette formation est professionnalisante car elle forme au métier d'enseignant de l'éducation nationale. Jusqu'à l'ouverture en 2023 d'une fenêtre d'entrée à des professionnels ayant suivi un cursus universitaire différent, une voie unique menait à l'enseignement d'une langue étrangère dans le secondaire général autrichien : une formation universitaire dédiée à l'enseignement de cette langue et d'une seconde discipline. Un diplôme universitaire en langue et culture française ou espagnole ne qualifie pas pour enseigner le français ou l'espagnol.

2.1. Des stages pratiques dès le début du cursus universitaire

Une autre dimension importante pour catégoriser les types de formation est l'intégration de stages pratiques dans le curriculum. Selon le rapport de l'OCDE, *Regard sur l'éducation 2022*, sur 27 pays dont

le cursus incorpore des phases de pratique, 22 forment d'abord à la discipline, puis prévoient de la pratique, et 13 pays intègrent dans un même cursus théorie et pratique. C'est le cas de l'Autriche.

2.2. Une formation universitaire sur douze semestres

Depuis l'année 2015-2016, le curriculum universitaire, s'alignant sur le processus de Bologne, prévoit un parcours de *bachelor* et *master* sur 12 semestres, au lieu de 9 auparavant ; ce qui constitue une durée d'études plus importante que dans la plupart des autres pays de l'OCDE (APA, 2022). Cette architecture, définie au niveau fédéral, s'applique dans toutes les universités. Par comparaison, en France, où l'on étudie non pas l'enseignement de disciplines mais la discipline, on enchaîne généralement un *master* après une licence (Bac + 3). Les enseignants du primaire et du secondaire professionnel court suivent également un cursus sur six ans mais dans des hautes écoles pédagogiques et non à l'université.

Une nouvelle donne est susceptible de remettre en cause cette architecture. La pénurie d'enseignants bouscule le déroulement de la formation universitaire. Il n'est pas rare que les étudiants des disciplines en pénurie soient sollicités pour enseigner dès la première année de master, soit avant d'avoir achevé leur formation universitaire, et sans avoir effectué tous les stages pratiques prévus par le curriculum. Le FLE ne faisant pas partie des matières en pénurie d'enseignants, les étudiants terminent a priori leurs études sans interruption, mais cette contrainte conduit le ministère à des arbitrages impactant l'ensemble du système. En septembre 2023, le ministre de l'Éducation a évoqué une possible réduction du cursus du *bachelor* à trois ans (Der Standard, 25.10.2022).

Mentionnons le « test d'aptitude », qui régit l'accès aux études d'enseignement. Contrairement à certaines disciplines, telles que la psychologie, le nombre de places universitaires n'est pas contingenté, mais il faut obtenir au moins 40 % des points au test d'admission. Celui-ci comprend trois parties, portant respectivement sur le métier d'enseignant (pondération de 50 %), sur une compréhension de texte (20 %) et sur des tests cognitifs (30 %).

2.3. Coopération et compétences respectives des universités et des hautes écoles pédagogiques

Depuis 2016, les universités et les quatorze hautes écoles pédagogiques des neuf régions sont regroupées au sein de quatre pôles inter-régionaux ainsi constitués : Regroupement Centre (Salzbourg, Haute-Autriche), Regroupement Nord-Est (Basse-Autriche, Vienne), Regroupement Sud-Est (Burgenland, Carinthie, Styrie), Regroupement Ouest (Tyrol, Vorarlberg) ; ce qui peut être interprété comme une marque supplémentaire du processus de centralisation à l'œuvre.

C'est dans le cadre de ces pôles inter-régionaux que s'organise de façon plus ou moins intense et structurée la coopération entre universités et hautes écoles pédagogiques.

Les cours disciplinaires de linguistique, littérature et culture sont exclusivement définis et dispensés par et dans les universités. Dans certaines régions, des commissions paritaires se mettent d'accord sur le programme des cours de didactique et sciences de l'éducation et leur enseignement peut avoir lieu, soit à l'université, soit dans les locaux des hautes écoles pédagogiques, par des enseignants de l'une ou l'autre de ces institutions. Dans d'autres pôles régionaux, l'étanchéité des systèmes perdure : tout le contenu de la formation initiale relève des universités et celui de la formation continue des hautes écoles pédagogiques.

Le contenu des enseignements en didactique n'est fixé par aucune directive, précisent Konzett-Firth et Tengler (2022), mais tend « *à fournir d'abord les bases de la didactique actuelle des langues, donc la mise en pratique de l'approche communicative, pour ensuite proposer des approfondissements plus variés* », avec un accent mis, selon les universités, sur l'évaluation (Innsbruck), le langage professionnel (Vienne), l'interculturalité (Salzbourg) ou encore aux médias et la différenciation interne (Graz et Klagenfurt) (Konzett-Firth et Tengler, 2022).

2.4. Une formation complète jetant les bases d'un savoir-faire didactique et d'un savoir-être réflexif ?

Dans quelle mesure la formation des enseignants autrichiens de FLE favorise-t-elle l'appropriation d'une démarche réflexive ? Quelle part y est-

il accordé en formation initiale ? S’y trouve-t-elle enseignée dans les cours de didactique ou bien inculquée par la pratique des stages ?

La volonté de développer la réflexivité durant les études universitaires est clairement affichée : « *Vous serez accompagné dans votre développement professionnel et apprendrez à classer et à réfléchir sur vos propres expériences et observations* », promet la page de présentation générale des études d’enseignement (toutes disciplines confondues) du regroupement pour le Nord-Est (Vienne et Basse-Autriche).

Le curriculum de *bachelor* énumère les compétences à acquérir durant les quatre premières années : compétences disciplinaires, compétences didactiques appliquées (celles-ci seront expérimentées et analysées avec des études de cas pratiques, est-il précisé), compétences en sciences de l’éducation, compétences pédagogiques et pratiques, compétences transversales (adaptation aux besoins individuels des élèves, notamment en tenant compte de la diversité culturelle et linguistique) et « compétences sociales » (collaboratives). Pour cette dernière, il est spécifié que les étudiants auront « *développé la capacité de réfléchir à leur rôle, à leur façon de se former et à leur développement personnel* » et qu’ils apprécieront « *l’importance de la formation continue et du perfectionnement* ».

Les diplômes de *bachelor* puis de *master* en enseignement de deux disciplines au secondaire général valident une formation sur six années. Examinons de plus près la répartition entre cours disciplinaires et didactiques et entre théorie et pratique au regard des crédits ECTS. Au niveau du *bachelor*, les enseignements disciplinaires prévalent. Un étudiant de l’université de Graz (Région Sud-Est) en enseignement du français et d’une seconde discipline devra réunir les crédits ECTS suivants (sur un total de 240) : 73 ECTS en français (discipline linguistique et culturelle) et 73 ECTS dans la seconde discipline, soit 146 ECTS ou 60 % des crédits. La didactique appliquée (didactique du français et didactique de la seconde discipline) apporte deux fois 17 ECTS, soit 34 ECTS ou 14 % des crédits ; les études pédagogiques pratiques, 5 ECTS dans chacune des deux disciplines, soit 4 % des crédits au total ; les sciences de l’éducation 40 ECTS (17 % des ECTS). Auxquels s’ajoutent le dossier de mémoire et les matières optionnelles (ensemble 10 ECTS ou 4 % des crédits de *bachelor*).

On peut donc identifier au niveau du *bachelor* une répartition de 60 % en faveur des enseignements purement disciplinaires et 35 % pour des enseignements de didactique, pédagogie ou sciences de l'éducation.

Ce décompte, qui n'a de sens que comparatif, vise à mettre l'accent sur la différence avec les pays qui privilégient un enseignement universitaire strictement disciplinaire. D'un point de vue autrichien, ce calcul arithmétique peut paraître absurde, puisque l'enseignement didactique est appliqué à la discipline et le curriculum conçu comme une formation globale. C'est pourquoi, Konzett-Firth et Tengler proposent de distinguer trois piliers : « *les contenus spécifiques de la matière à enseigner - y compris la didactique, les sciences de l'éducation et les stages d'observation et de pratique* » (2022 : 9).

Poursuivons néanmoins notre exercice au niveau du *master* (toujours à l'exemple du curriculum de l'université de Graz). Sur un total de 120 ECTS, le « Français, discipline linguistique et culturelle » et la seconde discipline représentent chacun 12 ECTS, soit ensemble seulement 20 % des crédits. Le rapport s'est inversé. Les cours de didactique du français et de la seconde discipline (ensemble 16 ECTS ou 13 % des crédits), les sciences de l'éducation (20 ECTS ou 17 %) et le travail de master (20 ECTS ou 17 %) constituent une part nettement plus importante de la formation de Master.

Quid de l'importance accordée à la réflexivité ? La part de la pratique pédagogique dans le curriculum a été valorisée dans le but de la développer (Hinger, entretien, 11.5.2023). Son inculcation intervient de deux manières : d'une part au travers de cours dédiés à « l'étude pratique pédagogique », d'autre part par l'accompagnement aux stages. Dès la première année a lieu un stage d'observation, suivi chaque fois de bilans réflexifs avec les enseignants titulaires observés et objet de discussions en séminaire à l'université. Au fil des années, et c'est le point fort du cursus de *master*, les stages s'allongent et l'observation fait place à la co-intervention, pour s'achever par une prise en charge du cours en présence du titulaire. Chaque cours donné conduit à un bilan réflexif sur ce qui s'est plutôt bien ou mal passé, pourquoi, quelle autre approche serait possible, etc.

À ce stade, j'aimerais mentionner le regard porté sur leur formation initiale par certains de mes enquêtés, tout en rappelant, qu'il s'agissait

d'une recherche strictement qualitative, dans laquelle la formation constituait une simple variable, qui n'a pas fait l'objet d'un questionnaire approfondi.

AT6, qui enseigne le FLE et l'histoire, se remémore les stages pratiques successivement effectués dans le cadre de ses études : le premier consistait en de l'observation avec debriefing à la fin des séances ; le second en 8 h d'observation clôturées par 2 h de cours données dans chaque matière ; le troisième comportait plus d'heures de séances autonomes, etc. « *Le professeur titulaire assiste au cours donné puis l'on débrieife ensemble. La qualité du feedback dépend de l'enseignant. J'ai eu la chance d'avoir un très bon contact avec la titulaire (du dernier stage long d'enseignement de FLE, NDLA) et de ce fait des échanges agréables et enrichissants.* »

Pour finir ce tour d'horizon de la formation initiale des enseignants de secondaire autrichien, il convient de mentionner les semestres d'études *Erasmus* ou les stages dans un pays francophone, le plus souvent la France, pour les futurs professeurs de FLE. Si cette expérience interculturelle n'est pas requise pour valider son cursus universitaire, elle est fortement recommandée. Le curriculum de *bachelor* de l'université de Graz, précise, qu'il serait bienvenu d'effectuer un stage pratique ou d'étude dans le cadre des semestres 4 à 6. Universités et instituts pédagogiques disposent de services dédiés à l'organisation d'échanges. Parmi les enquêtés de l'étude (enseignants du secondaire ayant participé à un séjour d'immersion en France), un seul n'avait pas effectué de séjour à l'étranger, encore s'agissait-il d'une personne partiellement scolarisée dans le système français.

2.5. Intégration dans la vie professionnelle

Les études d'enseignement décrites plus haut destinent et qualifient à la profession d'enseignant au secondaire général. Elles permettent également d'enseigner les deux matières étudiées dans le secondaire professionnel supérieur et dans les « écoles moyennes » (collèges orientant vers un lycée professionnel).

Une fois obtenu leur *master* en Lehramt (enseignement), les enseignants cherchent un établissement où enseigner au moins une de

leurs deux disciplines. Au fil de la carrière, il arrive fréquemment que l'une prenne le pas sur l'autre.

Dans certaines disciplines en pénurie d'enseignants comme les mathématiques, la biologie ou le sport, l'intégration dans la vie professionnelle survient parfois avant l'obtention du diplôme. Dans d'autres en revanche, et c'est le cas du FLE, le nombre de postes à pourvoir peut être inférieur à celui des diplômés d'une année donnée dans une région donnée. Les diplômés en enseignement du FLE, de l'espagnol, de l'italien et du russe pourront avoir du mal à trouver un poste à plein temps à Vienne, met en garde la page web du regroupement de la région Nord-Est (mai 2023). S'ils combinent FLE et mathématiques ou FLE et sport, il est probable que l'emploi du temps sera plus chargé en géométrie et en éducation physique. Il est possible de s'inscrire sur une liste d'attente de la région mais la meilleure carte d'entrée reste encore les réseaux tissés avec les établissements durant les stages.

2.6. Des enseignants plutôt satisfaits de leurs conditions

L'étude TALIS (*Teaching and Learning International Survey ou Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*) fournit de nombreuses informations sur les conditions d'enseignement et la satisfaction des enseignants de l'OCDE. L'enquête par questionnaire a été administrée en Autriche en 2018 et en 2008 par le BIFIE (Institut fédéral pour la recherche en éducation, l'innovation et le développement du système scolaire autrichien). 4 255 enseignants autrichiens du secondaire inférieur (équivalent du collège ou aux classes du CM2 à la quatrième) y ont pris part.

Bien que les enseignants de FLE enseignent essentiellement au lycée (puisqu'en LV2), le portrait esquissé du corps enseignant de collège nous semble intéressant. Il est féminisé à près de 70 %. L'âge moyen (44,9 ans) et le nombre d'années d'expérience (17,9) sont sensiblement plus élevés que dans les autres pays. En moyenne, les enseignants autrichiens rejoignent l'enseignement à 27 ans.

Concernant les conditions de travail, les effectifs des classes s'élèvent à 22 élèves dans le premier cycle de secondaire général (et à 24,5 dans le secondaire supérieur ou lycée). Le temps de travail global est estimé à 46h,

soit une heure de moins que la moyenne dans les 23 pays de l'UE enquêtés. Cependant les enseignants autrichiens sont, plus que leurs collègues, sollicités pour effectuer des tâches administratives. La surcharge de tâches administratives est d'ailleurs la première cause avancée de stress (48 %), devant la correction de copies (37 %) et la gestion de classe (36 %). Malgré tout, 85 % des sondés s'estiment satisfaits de leurs conditions de travail (82 % pour le secondaire général).

Le désir de contribuer au développement des enfants (66 % des enseignants du secondaire général) ou d'apporter sa pierre à la société (94 %) sont les premières motivations exprimées pour justifier ce choix professionnel, avant la sécurité financière et de l'emploi (32 % et 59 %).

La perception « d'efficacité personnelle » est élevée : 92 % des sondés estiment que leur enseignement a un impact important sur leurs élèves. Si, comme ailleurs, les enseignants se sentent insuffisamment estimés par les institutions publiques, cette frustration (21 % se sentent estimés) est inférieure à celle de leurs collègues européens (12 %).

2.7. Appréciations portées sur leur formation

Bien qu'ils aient suivi des formations en pédagogie, et qu'ils reconnaissent les vertus des stages (80 %), 50 % des enseignants autrichiens enquêtés considèrent avoir été insuffisamment préparés, notamment à la gestion de classe. Ce déficit ressenti est certainement à mettre en relation avec la charge de gestion des problèmes disciplinaires.

Les résultats de l'enquête dressent donc un état des lieux plutôt positif. Au vu du curriculum universitaire et du parcours de stages des étudiants, on peut estimer que ceux-ci, ayant acquis connaissances et savoir-faire théoriques et pratiques dans leurs disciplines et en didactique, sont solidement armés pour commencer leur carrière d'enseignant, et qu'ils sauront recourir à une pratique réflexive.

Cependant face aux défis actuels, comme le besoin en formation continue et la pénurie d'enseignants dans certaines disciplines, l'articulation entre formation initiale et continue peut sembler manquer de cohérence.

3. La formation continue et son articulation avec la formation initiale

Le développement de la formation continue constitue depuis quelques années, un cheval de bataille du ministère, dans un objectif de « professionnalisation » et de formation tout au long de la vie.

Il convient de distinguer deux concepts en allemand communément traduits en français par le terme générique de « formation continue », *Fortbildung* et *Weiterbildung*. La *Fortbildung* s'apparente à de la formation permanente sous forme d'ateliers d'une demi-journée à quelques jours. Son but est de renforcer les compétences professionnelles, par exemple en prenant connaissance de nouveaux outils didactiques ou pédagogiques. Ces courts séminaires permettent aussi aux participants d'échanger sur les pratiques. La *Weiterbildung* se réfère à un cursus plus long, débouchant sur une qualification diplômante.

Depuis la réforme du statut des enseignants (*Dienstrechtnovelle*) de décembre 2013, les enseignants sont astreints à effectuer un minimum de 15 h de formation par an (*Fortbildung*). Il appartient à la direction des établissements de le contrôler.

Les formations sont choisies librement parmi un catalogue proposé par les hautes écoles pédagogiques, après validation (en principe formelle) par la direction de l'établissement. Durant leur première année dite « d'induction », les néo-enseignants ont l'obligation de suivre un séminaire sur le droit et décident en accord avec leur mentor des autres choix de formation. La directive précise que la formation se fera hors du temps scolaire (c'est-à-dire en deuxième partie de l'après-midi, puisque les cours finissent souvent avant 14h, le week-end ou durant les vacances scolaires). Cependant de nombreux séminaires offerts par les hautes écoles pédagogiques ont lieu en semaine.

À titre d'exemple, pour le semestre d'hiver 2023-24, le catalogue de la Haute école pédagogique de Styrie propose huit séminaires d'une journée (en semaine) aux enseignants de FLE. *Vivre la Francophonie en classe* et *Développer l'autonomie des lycéens dans l'apprentissage du français* (titres en français dans le catalogue), leur sont exclusivement destinés, tandis que les six autres formations s'adressent plus globalement aux enseignants de langue romane :

Amener les élèves à parler librement en français et en espagnol de manière ludique ; Développer l'envie de lire à la place du stress et de la frustration ; Examen oral du baccalauréat espagnol/français/italien : assurer le niveau B1 ; Production de médias dans l'enseignement des langues ; Construire en réseau des compétences linguistiques en français, italien et espagnol aux niveaux A2 et B1, ou encore Comment les erreurs peuvent aider à renforcer l'acquisition de la langue.

Pour des raisons à la fois logistiques et de partage d'expérience, de plus en plus de séminaires regroupent les enseignants de langues romanes.

De la même façon, la Haute école pédagogique du Tyrol propose des séminaires didactiques dédiés au FLE (une demi-journée sur la chanson française) et d'autres destinés indistinctement aux enseignants de langue.

Les hautes écoles pédagogiques disposent du monopole de l'offre susceptible d'être créditée au titre de la formation continue. Une exception, la participation au congrès de l'association des professeurs de français en Autriche peut également être prise en compte. Le XI^e congrès de l'APFA, organisé en coopération avec la Haute école pédagogique du Tyrol, l'Université d'Innsbruck et l'Institut français d'Autriche, s'est tenu sur trois jours à Innsbruck en octobre 2023. Axé sur le thème *Francophonies sans frontières*, il a rassemblé 130 enseignants de FLE d'Autriche autour de 29 ateliers. Dans le cadre de l'étude TALIS, mentionnée précédemment, 99 % des enseignants interrogés déclaraient avoir suivi une formation dans les 12 mois (92 % en moyenne pour leurs homologues de l'OCDE). Toutefois, ce résultat est à considérer avec circonspection car y entrait en compte de l'auto-formation par la lecture.

L'injonction du ministère à se former en continu rencontrerait l'assentiment de nombreux enseignants en raison de l'opportunité donnée de recevoir un retour sur la pratique didactique de la part de formateurs ou de pairs (Kreuberger, entretien, 15.11.23).

4. Évolution de la formation initiale et continue depuis vingt ans et tentatives de réponses aux défis actuels

Cette dernière partie revient sur les évolutions du système de formation initiale et continue durant les vingt dernières années, sur les nouveaux défis auxquels il fait face et sur la façon dont il les relève.

Notons que le choix des vingt dernières années est certainement arbitraire mais qu'il correspond aussi au début de mise en œuvre d'une série de mesures liées d'une part à l'arrimage au processus de Bologne et, d'autre part, à la conformisation aux recommandations du CECRL.

2004 : *Lehrplan* unique (programme), axé sur la pratique communicative, pour les 13 langues vivantes proposées au lycée général

2014 : le cursus universitaire de l'enseignement de deux disciplines est porté à 12 semestres

2014 : baccalauréat centralisé (mêmes sujets dans toute l'Autriche)

2016 : « semestrisation » du cycle supérieur du secondaire général (lycée)

2016 : regroupement des universités et des hautes écoles pédagogiques en quatre pôles inter-régionaux

2019 : l'année de stage est remplacée par l'année « d'induction »

2023 : ouverture du recrutement d'enseignants du secondaire général à des professionnels dotés d'une formation universitaire autre que celle de l'enseignement de leur discipline.

À partir de 2004 pour le secondaire supérieur (lycée) et de 2006 pour le secondaire inférieur (collège), le programme d'enseignement des 13 langues vivantes étrangères proposées au lycée (14 au collège) est défini par un *Lehrplan* unique, au lieu d'un par langue. Cette mesure, traduit la volonté d'adopter l'approche recommandée par le CECRL. Cela signifie-t-il que les enseignants de langue vivante étrangère adoptent les mêmes méthodes didactiques ? Le *Lehrplan* et l'approche par compétences ont mis en avant la communication orale, mais la mise en œuvre peut différer, et se faire de manière plus ou moins enthousiaste et rapide. Quant au contenu, les enseignants ont toute liberté pour le définir (Hinger, entretien du 11.5.2023).

La « semestrialisation » du cycle supérieur du secondaire général (lycée), qui survient dix ans plus tard, en 2014, relève, elle aussi d'une mise en œuvre des recommandations du CECRL. Le redécoupage de l'année scolaire vise une acquisition progressive et individuelle de chaque compétence (lire, écouter, parler, écrire), avec des objectifs semestriels.

Les avis sur les effets sont partagés : l'évaluation des langues par compétences, à l'aide de grilles communes, inciterait les enseignants à concevoir le cours dans la perspective des tests, plutôt que de réellement développer les compétences. « *Une de mes tâches au ministère de l'éducation était de développer des formats pour que cette méthode*

d'entraînement reste en arrière-plan de l'enseignement », explique Ingrid Tanzmeister, ancienne responsable pour les langues romanes au secondaire général au ministère de l'éducation, qui a aussi enseigné la didactique des langues à l'université de Vienne. (Entretien, 2.5.2023).

L'arrimage au Processus de Bologne se concrétise à partir de 2015-2016 par l'allongement du cursus universitaire pour la formation à l'enseignement, avec un *bachelor* sur quatre ans et un *master* sur deux ans.

Le processus de centralisation se poursuit d'autre part avec le « baccalauréat centralisé » (sujets uniques dans toute l'Autriche) en 2014 et surtout, la création de pôles universitaires inter-régionaux en 2016. L'unification du *Lehrplan* pour les langues vivantes au secondaire participe également de cette dynamique.

La première année d'intégration dans la vie professionnelle : un dispositif mis à l'épreuve par la pénurie d'enseignants, objet d'amendements récurrents

En 2019, l'« année de stage », qui inaugurait la carrière dans l'enseignement, a été supprimée. On peut supposer que l'allongement de la formation initiale, conjuguée à la pression occasionnée par la pénurie d'enseignants (qui pousse à faire appel aux étudiants avant la fin de leur cursus) en sont la cause. Durant cette année de SAS, les nouveaux venus n'avaient la charge que d'une classe par discipline. Pour notre enseignant de FLE, une classe de français et une classe dans sa seconde matière, sous la supervision d'un collègue. Le reste du temps de travail étant investi dans l'observation avec debriefings des classes de collègues (*Hospitation*) et des séminaires de formation.

Un des enquêtés de l'étude sur l'apport réflexif d'une immersion brève en établissement secondaire français, décrit son année de stage sous l'ancien système. Durant cette phase, il avait la charge d'une classe de FLE et d'une classe d'histoire (soit 3 h par semaine dans chaque matière). Le collègue affecté pour le superviser revoyait avec lui les fiches de préparation de cours. « *Rétrospectivement, même si à l'époque j'avais l'impression que les corrections et certains commentaires du mentor étaient inutiles, je pense maintenant qu'ils étaient utiles. Je m'interrogeais aussi sur les « pourquoi » et « comment » elle procédait et cela m'a montré d'autres*

approches et d'autres perspectives. Mes fiches étaient barrées de rouge. Mon superviseur était sévère mais elle m'a appris à préparer mon cours. »

Depuis 2019/2020 (révision du statut des enseignants), les néo-diplômés supportent tout de suite une charge de cours normale (18-20 heures). Durant leur première année dite d'« induction », ils sont également supervisés par des mentors, mais le dispositif présente de nombreuses faiblesses. Outre la charge horaire considérable pour les nouveaux enseignants, la formation des mentors laisserait à désirer.

Selon les témoignages des enseignants enquêtés comme des experts interviewés, la supervision se révèle très inégale. Les mentors sont des collègues désignés par le chef d'établissement, qui, en principe (mais pas toujours), ont suivi dans une haute école pédagogique une formation de quelques jours à cet effet et sont très chichement rémunérés pour cette mission. Dans les faits, la qualité du mentorat dépend souvent du degré d'investissement et de la bonne entente entre collègues.

« Les mentors n'enseignent pas forcément la même matière. Leur soutien porte sur la pédagogie et la didactique mais dans ce cas, ce ne peut pas être de la didactique appliquée. L'année de stage était précieuse et l'année d'induction ne la remplace pas », estime Verena Kreuzberger de la Haute école pédagogique de Styrie, faisant écho à d'autres experts.

Avec un temps plein, les néo-enseignants disposent de peu d'espace temporel pour des échanges fréquents ou approfondis avec les mentors. Et de peu de loisir pour opérer un travail réflexif. Ils ne bénéficient plus non plus la possibilité de fréquenter les cours des collègues (Hinger, entretien du 11.5.2023).

Le BMBWF a confié une étude au Centre de formation des enseignants de l'université de Vienne. Publiée en 2021, celle-ci pointe du doigt les faiblesses de « l'année d'induction ». 40 % des enquêtés du secondaire étaient mentorés par des collègues d'une autre discipline, ce qu'ils ressentaient négativement. Ils estimaient ne bénéficier que de 20 minutes de coaching par semaine. Parmi les problèmes énoncés, le plus crucial est celui du manque de temps ou de la surcharge de tâches, viennent ensuite l'inconsistance perçue du mentoring, le contenu des séminaires de formation suivis et les contraintes organisationnelles (Prenzel *et Al.*, 2021).

Conscient de ces critiques, le ministère de l'éducation revoit régulièrement le dispositif de la première année mais continue de recruter des étudiants encore en *master* et, depuis 2023, des professionnels sans formation aux sciences de l'éducation (*Quereinsteiger*). En 2022, il a été décidé que la phase « d'induction » pourrait être réduite à six mois selon des conditions qui demeurent floues. Dans le même temps, l'importance du mentorat se voit réaffirmée et son bénéfice étendu aux *Quereinsteiger*.

Face aux critiques concernant les mentors, les hautes écoles pédagogiques ont renforcé leurs catalogues de formation et proposent des séminaires spécifiques au contenu plus étoffé. Le pôle régional Est offre aussi une formation longue qualifiante.

Ces réaménagements constants traduisent les dilemmes auxquels fait face l'éducation autrichienne : pallier la pénurie d'enseignants dans certaines disciplines, quitte à recruter les jeunes avant la complétion de leur formation initiale ; leur confier dès le départ un maximum de classes, tout en les astreignant à une formation continue encore imparfaitement rodée, au prix d'une surcharge de travail.

En 2023, le ministère de l'éducation a ouvert le recrutement d'enseignants à des diplômés « *venus par des chemins de traverse* » (*Quereinsteiger*), qui ont suivi un cursus universitaire différent de celui de l'enseignement. S'il leur est confié dès le départ une pleine charge de cours, ils n'en devront pas moins suivre une formation additionnelle sur deux ans pour obtenir un statut pérenne et les mêmes droits sociaux que leurs collègues ayant suivi la voie « normale ».

En ce qui concerne le FLE, il est donc devenu possible à un diplômé de langue et culture françaises de postuler à la certification par une commission du ministère pour enseigner le français dans le secondaire. Toutefois, la certification ne garantit en rien l'obtention d'un poste, alors que le nombre de diplômés du cursus universitaire régulier reste supérieur à celui des postes à pourvoir.

5. L'énigme du désamour croissant pour le français langue étrangère

Cette contribution ne saurait s'achever sans soulever une question qui fâche. Pourquoi le FLE, langue vivante étrangère la plus enseignée derrière

l'anglais, séduit-il de moins en moins d'élèves au secondaire et cède-t-il en particulier du terrain face à l'espagnol ? Ce reflux peut-il avoir un lien avec la formation des enseignants ?

Selon le rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe, publié en 2023 par la Commission européenne, l'Autriche compte parmi les 10 États membres de l'UE dont la part des apprenants de français a baissé de plus de 5 points entre 2013 et 2020, tandis que celle des hispanisants progressait de plus de 5 %.

Sur 212 264 élèves poursuivant leur scolarité dans le secondaire général en 2020/21, 99,8 % étudiaient l'anglais, 19,7 % le français et 12,8 % l'espagnol. Le français reste donc solide deuxième de cordée mais dix années auparavant, plus d'un quart des élèves l'étudiait (26,6 %) contre 7,6 % pour l'espagnol (Statistik Austria, consulté le 24.08.23).

Auprès des élèves, l'image de la langue française serait devenue ambivalente. Le français passerait pour « difficile », ce qui dissuaderait un nombre croissant. L'univers culturel, dont la langue véhicule l'image, serait certes perçu comme riche et prestigieux mais teinté d'« arrogance » et jugé moins ludique ou dynamique que l'espagnol.

Pourquoi cette image ? Quelle est la part de « responsabilité » des enseignants et de la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue dans sa transmission ? Les exigences des enseignants de français sont-elles plus élevées ? Ou la notation plus sévère ? « *De nombreux enseignants sont très pointilleux sur la correction du français et sévères, bien plus que dans d'autres langues. De ce fait l'espagnol paraît plus facile* » (Entretien avec Ingrid Tanzmeister à Vienne, 2.5.2023).

On peut s'interroger sur les facteurs qui décident du choix d'une deuxième langue à 13 ans ou le plus souvent à 15 ans. Il y a d'une part, l'enseignant (la réputation qu'il a auprès des élèves du lycée) et l'image générale de la langue, souvent liée à des clichés, estime Verena Kreuzberger, enseignante à la Haute école pédagogique de Styrie, auparavant enseignante de français langue étrangère et d'allemand. « *Il n'est pas rare d'entendre des élèves proférer qu'après quatre ans ils ne parlent toujours pas français* ».

Si historiquement et peut-être même d'un point de vue culturel, la langue-culture française est plus proche, l'Espagne séduit plus comme pays

de vacances. D'un côté la plage et le divertissement, de l'autre, les châteaux de la Loire, Strasbourg, la Bretagne et son calme, pas forcément la meilleure image d'appel pour des adolescents. Les enseignants aussi sont victimes de clichés : dans l'imaginaire de certains un enseignant de français passe *a priori* pour sévère.

Quel rôle les enseignants jouent-ils dans la perpétuation de ces clichés ? Pour Hinger, diplômée en enseignement de l'espagnol et de l'histoire, avant de se spécialiser en didactique des langues, qu'elle enseigne à l'Université de Graz, l'attrait pour l'espagnol s'explique par la valorisation de son universalité et de sa vitalité. La musique sud-américaine, le rythme de la langue, et la diversité culturelle qu'il incarne, le font percevoir par les élèves comme une langue « cool », attribut symbolique dont le français serait moins pourvu aux yeux des élèves. L'enseignement du français resterait normatif, les enseignants reproduisant ce qui leur a été inculqué. *« Le français n'a pas réussi à adopter une approche vraiment communicative. L'utilisation orale n'est pas encore suffisamment au centre de l'enseignement scolaire. En comparaison avec l'anglais, le français semble la traîne dans ce domaine. Les enseignants osent peu d'approches rafraîchissantes et c'est perçu implicitement en classe par les élèves »*. (Hinger, entretien du 11.5.2023).

En dépit d'un curriculum identique et des injonctions aux méthodes communicatives, une certaine tradition de l'enseignement du français se perpétuerait, qui donnerait du français l'image d'une langue engoncée dans ses rigidités grammaticales et peu apte à une approche ludique. *« Nous savons que les enseignants enseignent la plupart du temps comme ils ont été eux-mêmes enseignés et que la formation n'a ici qu'un effet à court terme »*. N'y aurait-il alors aucun espoir ? *« Si, il y en a. Regardez le latin, il a connu un regain d'intérêt auprès des élèves. La didactique du latin a réussi à se renouveler de manière innovante et c'est ce qui manque en français »*. (Hinger, entretien du 11.5.2023).

Pour Krösbacher, responsable du pôle langues étrangères à la Haute école du Tyrol et enseignante de français dans une école secondaire à vocation commerciale (*Handelsakademie*), les nouveaux enseignants de français ont, tout comme leurs collègues, pris le tournant communicatif mais les images associées à la langue perdurent et les parents peuvent

garder en mémoire leur expérience de l'apprentissage à l'ancienne et de la répression des fautes. (Entretien du 28.09.23).

Ou encore l'enseignant pécherait-il par les contenus choisis ? Rappelons que le *Lehrplan* autrichien se contente de définir des compétences linguistiques, interculturelles ou méthodologiques à acquérir par les élèves. Les enseignants du secondaire général ont toute liberté quant au choix non seulement des supports didactiques mais aussi des thèmes abordés. Pour beaucoup, le manuel scolaire peut faire figure de programme informel. Ceux-ci proposent des contenus et véhiculent des images sur la langue et la région linguistique. La faute aux manuels de FLE ? À noter, pour qui souhaiterait creuser le sujet, qu'une partie des manuels est éditée en Autriche avec un contenu original, tandis que l'autre est adaptée des manuels allemands et que certains déclinent la même approche selon une architecture commune pour plusieurs langues.

Entretiens

Prof. Barbara Hinger, entretien vidéo, 11.5.2023 (Didactique des langues étrangères, Institut des Etudes Romanes, Université de Graz)

Prof. Ingrid Tanzmeister, ancienne responsable au ministère de l'éducation pour les langues romanes au secondaire général. A aussi enseigné la didactique des langues à l'université de Vienne. (Entretien, 2.5.2023).

Prof. Verena Kreuberger, entretiens le 4.5.2023 et le 15.09.23). Haute école pédagogique de Styrie, Institute for Secondary Teacher Education, German in Department of Language and Intercultural Education

Karin Krösbacher, responsable du pôle langues étrangères à la Haute école du Tyrol et enseignante de français dans une école secondaire supérieure à vocation commerciale (Handelsakademie), (Entretien du 28.09.23).

Bibliographie

Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (AEFE). *Les établissements labellisés – Volksschule Stubenbastei*. [En ligne] : <https://www.labelfranceducation.fr/etablisements/> [consulté le 3 mai 2023].

APA. (3.10.2022). Lehrerausbildung - Dauer über dem OECD-Schnitt. [En ligne] : <https://science.apa.at/power-search/9059857740857328604> [consulté le 3 mai 2023].

Association des Professeurs de Français en Autriche (APFA). [En ligne] : <https://www.apfa.at/> [consulté le 3 mai 2023].

Bisanz, H. *et al.*, 2005. Vienne Fin de Siècle. Hazan.

BMBWF (Hg. 2021). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. [En ligne] : <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html> [consulté le 28 mars 2023].

BMBWF. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule. [En ligne] : https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf [consulté le 28 mars 2023].

BMBWF. *Hospitationspraktikum. FAQ: Übersicht*. [En ligne] : <https://www.weltweit.unterrichten.at/portal/hospitationsprogramm/faq> [consulté le 28 mars 2023].

BMBWF. *Grunddaten des österreichischen Schulwesens*. [En ligne] : <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gd.html> [consulté le 28 mars 2023].

BMBWF. Übersicht über die 14 Pädagogischen Hochschulen in den vier Verbünden. [En ligne] : https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/pv_verb.html [consulté le 5 mai 2023].

BMBWF. *Möglichkeiten für einen Quereinstieg in den Pädagog/innenberuf*. [En ligne] : <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html> [consulté le 11 mai 2023].

Bundesministerium für Finanzen. Bundesrecht konsolidiert: Schulorganisationsgesetz § 3, tagesaktuelle Fassung. [En ligne] : <https://www.ris.bka.gv.at/> [consulté le 30 mai 2023].

Bundesministerium für Finanzen. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz, Fassung. [En ligne] : <https://www.ris.bka.gv.at/> [consulté le 30 mai 2023].

Der Standard. (25 octobre 2022). Besseres Image und viel Recruiting sollen Lehrermangel beheben. [En ligne] : <https://www.derstandard.at/story/2000140283735/besseres-image-und-viel-recruiting-sollen-lehrermangel-beheben> [consulté le 28 mars 2023].

European Commission. (2023). Eurydice Report. Key data on teaching languages at school in Europe. [En ligne] : <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition> [consulté le 30 mai 2023].

Feurstein, M. 1999. "Der verlorene Kampf gegen den Vorrang des Englischen. Die französische Sprach- und Schulpolitik." In: T. Angerer, & J. Le Rider (Hrsg.), *„Ein Frühling, dem kein Sommer folgte « ? Französisch-österreichische Kulturtransfers seit 1945* (83-98). Wien: Böhlau Verlag

Institut Français d'Autriche. *Projets éducatifs*. [En ligne] : <https://www.institutfrancais.at/fr/bildung/schulprojekte/france-tour> [consulté le 3 mai 2023].

Institut Français d'Autriche. *Label FrancÉducation*. [En ligne] : <https://www.institutfrancais.at/fr> [consulté le 3 mai 2023].

Konzett-Firth, C., Tengler, B. 2022. « Le français langue étrangère en Autriche - un aperçu de son ancrage dans le paysage éducatif et de la formation des professeurs ». *Synergies pays germanophones*, n° 15, p. 101-114.

Lehramt Nord-Ost. [En ligne] : <https://www.lehramt-ost.at/> [consulté le 9 mai 2023].

Lehramt Süd-Ost. [En ligne] : <https://www.lehramt-so.at/> [consulté le 9 mai 2023].

LehrerInnenbildung West. [En ligne] : <https://lb-west.at/> [consulté le 9 mai 2023].

OCDE. 2022. Bildung auf einen Blick 2022, wbv Media, Bielefeld/Éditions OCDE, Paris. [En ligne] : <https://doi.org/10.1787/dd19b10a-de> [consulté le 5 mai 2023].

OECD/OCDE. 2018. Teaching and Learning International Survey TALIS. [En ligne] : <https://www.iqs.gv.at/talis-2018> [consulté le 3 mai 2023].

Pädagogische Hochschule. [En ligne] : <https://phwien.ac.at/> [consulté le 9 mai 2023].

Pädagogische Hochschule Kärnten. Berufseinstieg / Induktionsphase / Einführende Lehrveranstaltungen. [En ligne] : <https://www.ph-kaernten.ac.at/fwb/induktion/berufseinstieg/> [consulté le 9 mai 2023].

Pädagogische Hochschule Steiermark. [En ligne] : <https://www.phst.at/home/> [consulté le 9 mai 2023].

Prenzel, M., Huber, M., Muller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., Lüftenegger, M. 2021. Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich. Münster: Waxmann Verlag
RIS. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz (loi sur l'organisation scolaire). [En ligne] : <https://www.ris.bka.gv.at/> [consulté le 18 août 2023].

RIS. Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz (loi sur l'enseignement scolaire). [En ligne] : <https://www.ris.bka.gv.at/> [consulté le 18 août 2023].

Schmich, J., Opriessnig, S. (Dirs.) TALIS 2018 (Band 2). (2020). *Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Salzburg. [En ligne] : <http://doi.org/10.17888/talis2018-2> [consulté le 18 avril 2023].

Statista. *Statistiken zu den Schulen in Österreich*. [En ligne] : <https://de.statista.com/themen/10364/schulen-in-oesterreich/#statisticChapter> [consulté le 18 avril 2023].

Statistik Austria. Lehrpersonen. [En ligne] : <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen> [consulté le 25 septembre 2023].

Statistik Austria. Schüler : innen. [En ligne] : <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen> [consulté le 25 septembre 2023].

Statistik Austria. (2021). *Schulerfolge und Fremdsprachenunterricht*. [En ligne] : <https://www.statistik.at/> [consulté le 25 septembre 2023].

Statistik Austria (2022 b). *Bildung in Zahlen 2020/21*. [En ligne] : <https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf> [consulté le 25 septembre 2023].

Statistik Austria. (2022). Bildung in Zahlen. 1.7.1.1 Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/20. [En ligne] : <https://www.statistik.at/> [consulté le 24 août 2023].

Universität Graz. Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. [En ligne] : <https://www.uni-graz.at/de/studium/bachelorstudien/lehramt-sekundarstufe-allgemeinbildung/> [consulté le 9 mai 2023].

Universität Graz. UF Französisch. Masterstudium. [En ligne] : <https://www.uni-graz.at/de/studium/unterrichtsfacher/uf-franzoesisch-ma/> [consulté le 9 mai 2023].

Universität Graz. (26. 05. 2021). Mitteilungsblatt 79. Sondernummer. Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Curriculum 2019 in der Fassung 2021. [En ligne] : <https://mitteilungsblatt.uni-graz.at/de/2020-21/32.a/pdf/> [consulté le 10 mai 2023].

Universität Graz. (26. 05. 2021). Mitteilungsblatt 80. Sondernummer. Curriculum für das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Curriculum 2019 in der Fassung 2021. [En ligne] : <https://mitteilungsblatt.uni-graz.at/de/2020-21/32.b/pdf/> [consulté le 10 mai 2023].

Universität Wien. *Unterrichtsfach Französisch - Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*. [En ligne] : <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramt/franzoesisch-unterrichtsfach/> [consulté le 9 mai 2023].



© Synergies France, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-france>

