GERFLINT

Numéro 18 / Année 2024

Synergies France

Revue du GERFLINT

Formation en français langue étrangère et développement de la francophonie : évolution de la professionnalisation et transformation des compétences

Coordonné par Sandrine Cazals et
Julie Ildegrad Tadeo Domínguez

Synergies France

Numéro 18 / Année 2024

Formation en français langue étrangère et développement de la francophonie : évolution de la professionnalisation et transformation des compétences

Coordonné par Sandrine Cazals et
Julie Ildegrad Tadeo Domínguez

REVUE DU GERFLINT
2024

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies France est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales. Elle est particulièrement ouverte aux travaux de sciences du langage et de la communication, de littératures, de didactique de la langue-culture française élaborés par tout doctorant inscrit en France et chercheurs de toute nationalité menant leurs activités professionnelles et leurs recherches scientifiques en France.

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

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

Périodicité : annuelle
ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Directeur de publication
Jacques Cortès, Professeur honoraire,
Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro
Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne
GERFLINT, France

Rédactrice en chef
Marie-Christine Fougerouse,
DILTEC, La Sorbonne Nouvelle, France

Traduction et révision des textes en anglais
Margaret Siebens, diplômée des Universités de Wellesley College, États-Unis et Jean Monnet de Saint-Etienne, France

Titulaire et Éditeur :
GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
27240 Sylvains-lès-Moulins - France

www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com
synergies.france.gerflint@gmail.com

Contact de la Rédaction :
synergies.france.redaction01@gmail.com

Comité scientifique
Catherine Blons-Pierre (France éducation international, France), Monique Monville Burston (Université de Technologie de Limassol, Chypre), Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia Antipolis, Ancien Président de la FIPF, France), Chantal Forestal (Aix-Marseille Université, France), Thierry Gustave (Université de Boston, États-Unis), Teresa Muryn (Université Pédagogique de Cracovie, Pologne), Trương Quang Đệ (Université de Hué, Vietnam).

Comité de lecture
Sandrine Cazals (Anthropologue et Responsable de formation, Le Cannet, France), Evelyne Delorme (Enseignante pluridisciplinaire et Chargée de mission formation, Saint Palais, France), Sylvie Geleznikoff (Lycée Charlemagne, Paris, France), Sylvie Liziard (Université Rouen Normandie, France), Aleksandra Ljalikova (Université de Tallinn, Estonie), Evelyne Randé (Conseillère pédagogique en enseignement des langues, La Rochelle, France), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France), Laurence Vignes (Université de Rouen Normandie, France), Yaprak Türkan Yücelsin Taş (Université de Marmara, Istanbul, Turquie).

Patronages et partenariats
Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

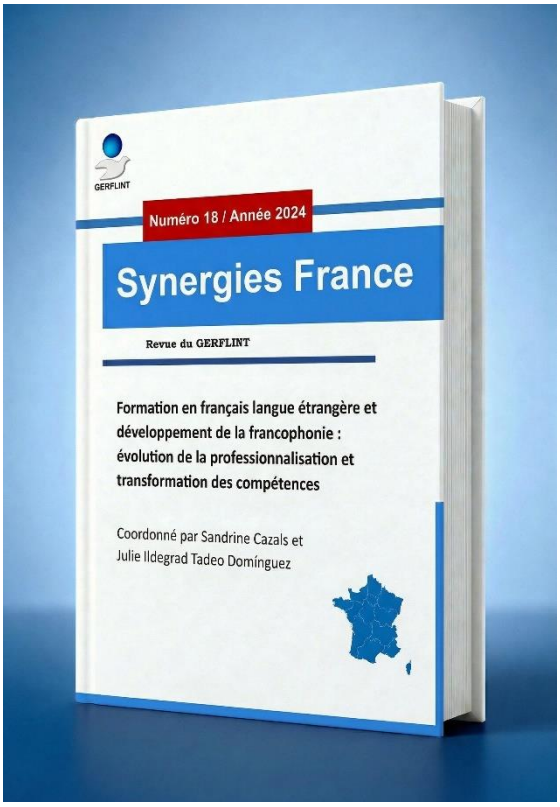
© GERFLINT- 2024 - Pôle Éditorial International -

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies France nº 18 - 2024
https://gerflint.fr/synergies-france

Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost :
Communication Source
Communication & Mass Media Complete
Ent'revues
ERIH Plus
EZB
HAL Science ouverte
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalSeek
JUFO (Publication Forum, Finlande)
LISEO
MIAR
Mir@bel
MLA – Modern Language Association Database
OpenAlex
ProQuest Central
Social Science Premium Collection
Linguistics data base
Scopus, Scopus sources
SHERPA-RoMEO
SJR SCImago (Scopus)
Ulrichweb
Zenodo



Disciplines couvertes par la revue

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

© GERFLINT- 2024 - Pôle Éditorial International

Synergies France nº 18 - Année 2024
ISSN 1766-3059 / ISSN en ligne 2260-7846

Formation en français langue étrangère et développement de la francophonie : évolution de la professionnalisation et transformation des compétences

Coordonné par Sandrine Cazals
et Julie Ildegrad Tadeo Domínguez

Sommaire

Sandrine Cazals, Julie Ildegrad Tadeo Domínguez..... **9**
Présentation

Formation initiale et continue en français langue étrangère dans le monde : constats et réflexions

Anca Porumb **19**
Réflexions sur la formation initiale des enseignants de français langue étrangère en Roumanie

Jackeline Elva Tadeo Domínguez, Julie Ildegrad Tadeo Domínguez..... **35**
La formation des enseignants de français langue étrangère au Pérou : programmes d'études universitaires, défis et attentes des enseignants

Di Zhang..... **59**
Le système d'éducation du français langue étrangère en Chine : une formation industrielle pour enseignants et étudiants

Rosana Pasquale **79**
La formation initiale et la formation de 2e et 3e cycles des enseignants-chercheurs argentins de français langue étrangère, entre distancements et rapprochements

Laurence Monnot **99**
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

Compétences en français langue étrangère et évolution professionnelle des enseignants

Isabelle Bernard, Waël Rabadi **129**
Se former pour mieux former Le cas de la littérature française dans le cursus de français langue étrangère de l'Université de Jordanie

Marzieh Mehrabi, Shiva Amini **149**
Formation de formateurs pour une exploitation de l'image dans le cours de français langue étrangère

Salah Arrar **169**
Professionnalisation-formation des enseignants de français langue étrangère au prisme des compétences professorales

Sandrine Cazals, Marie-Christine Fougerouse **193**
Formateurs en français langue étrangère et seconde : propositions pour un portefeuille de compétences clés

Francophonie et enjeux en formation initiale et continue en français langue étrangère

Chancelline Armelle Nongni Kendjio **221**
Les limites de la formation initiale des enseignants de français langue étrangère et seconde au Cameroun

Riadh Kossentini **241**
Le suivi de l'impact de la formation continue en français langue étrangère en Tunisie : état des lieux, lacunes et perspectives

Julie Prévost..... **267**
Fragilités de la formation (initiale et continue) des enseignants de français langue seconde en France

Yannick Djiecheu **289**
Cultures éducatives, contextes et technologisation de la classe : enjeux pour la formation initiale et continue en français langue étrangère

Thierry Bidon **313**
La Francophonie et le développement durable : Innovations et bonnes pratiques

Annexes

Profils des auteurs **333**

Projet pour le nº 19 - Année 2025 ..... **339**

Consignes aux auteurs **341**

Publications du GERFLINT **345**

GERFLINT

© *Synergies France,* nº 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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 9-15

GERFLINT

Présentation

Sandrine Cazals
Université Nice Sophia Antipolis, France
sandrinecazals@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-2615-1715

Julie Ildegrad Tadeo Domínguez
Institution Claude Lebois, Saint-Chamond, France
tadeo.dominguez.julie@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-9776-6024

La francophonie connaît actuellement un développement exponentiel dans le monde, variable selon les continents, et plus particulièrement en Afrique. Roger Pilhon distingue trois cercles de francophones dans le monde : les francophones de langue maternelle, les pays ou régions partiellement francophones qui utilisent le français comme langue d'usage ou langue seconde, les francophones occasionnels qui ont appris le français dans des contextes non francophones soit comme langue d'enseignement, soit comme langue étrangère. Cet espace linguistique représente environ 300 millions de personnes. L'ampleur de ce rayonnement amène à s'interroger sur la professionnalisation, et plus largement la formation des enseignants de langue, qu'elle soit initiale ou continue.

En France, la formation universitaire en didactique du français langue étrangère (FLE) est apparue en 1983 avec des diplômes de deuxième et troisième cycles puis des doctorats. Auparavant, les formations en français langue étrangère étaient assurées par le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) et le Bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises (BELC), en relation avec le ministère des Affaires étrangères (MAE). Ainsi, une discipline s'est structurée en contexte universitaire pour former des enseignants porteurs désormais de compétences et de ressources pédagogiques spécifiques. La formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) passe d'abord par une

formation initiale en langues étrangères, en sciences du langage ou en lettres.

Le FLE arrive seulement en troisième année (L3) où il est proposé en option pour figurer alors - sous forme de mention - dans les diplômes de licence. Depuis la création du FLE comme champ universitaire autonome, les programmes ont évolué. La formation universitaire s'articule autour de matières telles que la linguistique, la didactique des langues, l'anthropologie culturelle, la sociologie, la grammaire, etc. avec des variantes selon les universités. Les publics ont aussi évolué, la formation initiale a dû s'adapter afin de répondre aux exigences sociétales et d'employabilité dans une perspective nationale ou internationale. En effet, depuis une quarantaine d'années, la formation initiale des enseignants de FLE se déroule dans les universités françaises comme à l'étranger dans le cadre de cursus en langues.

Le déroulement de la formation des enseignants de FLE à travers le monde est quelque peu différent de celui qui est élaboré en France. Ainsi, la formation est conçue au sein d'une politique linguistique nationale qui prend en compte les attentes de la discipline, les traditions pédagogiques, et les débouchés sur le marché du travail. Chaque professionnel relevant du FLE porte un profil singulier intégrant des compétences diversifiées, en accord avec son pays d'origine et un système éducatif donné. En fin de compte, les compétences professionnelles des enseignants de FLE englobent les savoirs nécessaires à l'exercice de leur métier.

La formation d'un individu se poursuit après qu'il a validé le diplôme lui permettant d'exercer une activité professionnelle. On parle aujourd'hui de la *formation tout au long de la vie*, expression utilisée assez fréquemment au sein de la société éducative en général. Cette expression trouve son origine en anglais comme *life long education*, *recurrent education* ou *continuing education e*n 1929, même si le concept d'apprentissage tout au long de la vie a été principalement adopté par l'UNESCO lors d'une conférence organisée en 1960. En France, cette notion de processus permanent d'apprentissage s'est essaimée grâce à la loi de 1971 concernant l'enseignement professionnel pour adultes. Nous observons aujourd'hui

son déploiement au sein des politiques éducatives en tant que formation continue, formation professionnalisante ou formation tout au long de la vie.

Les compétences pédagogiques des enseignants font l'objet d'une transformation tout au long de leur carrière. En effet, se former en permanence suppose des changements de pratiques de classe, un renouvellement des savoirs, une évolution et un enrichissement des compétences professionnelles ; il s'agit également de s'adapter aux contextes d'enseignements pluriels résultant de l'évolution de la société.

Les publications de ce numéro visent à contribuer à la réflexion sur la formation des enseignants de français langue étrangère à l'échelle internationale. Les contributions ont été structurées en trois parties. La première propose un panorama sur la formation initiale et continue des enseignants de français langue étrangère dans le monde. Nous avons, à cet égard, recueilli des contributions portant sur la Roumanie, le Pérou, la Chine, l'Argentine, et l'Autriche. La deuxième partie comporte des articles venus de Jordanie, d'Iran, d'Algérie et de France qui se concentrent sur les compétences en FLE et l'évolution professionnelle des formateurs. La troisième partie présente des travaux axés sur le Cameroun, la Tunisie, la France et l'Allemagne. Ces interventions mettront en lumière le dynamisme de la Francophonie ainsi que les défis liés à la formation des enseignants en FLE.

1. La formation initiale et continue des enseignants de français langue étrangère dans le monde : constats et réflexions

Pour aborder cette première partie, **Anca Porumb** analyse l'évolution de la formation initiale des enseignants de FLE en Roumanie sur les trente dernières années, période marquée par plusieurs réformes éducatives. Elle décrit la situation spécifique de la Roumanie, en explorant les besoins des sociétés modernes et les domaines du FLE (FOS, FLS, FOU). L'impact de la migration et des outils numériques est également abordé, menant à une réflexion sur les atouts, manques et limites de cette formation.

Jackeline Elva Tadeo Domínguez et **Julie Ildegrad Tadeo Domínguez** présentent le contexte actuel de la formation initiale et continue des enseignants de français langue étrangère au Pérou, s'appuyant sur l'analyse

des programmes universitaires de formation en FLE et sur une enquête réalisée auprès des acteurs professionnels du domaine. L'étude explore les forces et les limites des dispositifs de formation existants au sein des universités formatrices des enseignants. Des pistes d'amélioration sont formulées pour renforcer la qualité et la professionnalisation de la formation en FLE dans le pays.

Di Zhang analyse la vitesse à laquelle la Chine a augmenté le nombre d'établissements de formation en français langue étrangère au cours de soixante-dix dernières années. Il explore les origines historiques de ce phénomène, influencées par les modèles soviétiques, la standardisation de l'enseignement et son impact sur la qualité pédagogique ainsi que les limitations et les critiques qui en émergent sous le concept de la formation « Made in Chine ».

Rosana Pasquale analyse la formation des enseignants de FLE en Argentine, qui se divise en deux modèles : universitaire et non universitaire. Ces modèles partagent des similarités tout en ayant des distinctions notables. La formation universitaire propose des cycles avancés pour enseignants-chercheurs, bien que cette option reste limitée. Les programmes de 2e et 3e cycles possèdent des spécificités importantes. La recherche joue un rôle central pour examiner et décrire ces approches pédagogiques.

Le français, seconde langue étrangère enseignée en Autriche après l'anglais, perd en popularité malgré une tradition francophile selon **Laurence Monnot**. Elle analyse la formation des enseignants dans le secondaire général, abordant les limites de la formation initiale et continue. Les réformes des deux dernières décennies et la pénurie d'enseignants y sont également examinées.

2. Compétences en français langue étrangère et évolution professionnelle des enseignants

Isabelle Bernard et **Waël Rabadi** dressent un bilan de la formation continue des enseignants de littérature dans les cursus de BA (*Bachelor of Arts*) à l'Université de Jordanie. Ils analysent l'évolution récente de l'enseignement littéraire, influencée par les débats mondiaux sur l'avenir

des Humanités.L'étude présente des retours d'expérience, des séquences pédagogiques et des expérimentations inédites menées en Jordanie. Ils mettent en avant les objectifs d'une formation en écriture créative, dans une approche trans-artistique et numérique, pour professionnaliser l'enseignement de la littérature en FLE.

Marzieh Mehrabi et **Shiva Amini** analysent l'usage des images fixes des manuels de FLE par des enseignantes iraniennes. Trente-trois séances de cours et des entretiens avec huit enseignantes ont servi de corpus. Les résultats révèlent un manque de formation spécifique à l'exploitation pédagogique de l'image. Bien que les enseignantes jugent l'image utile, leurs pratiques en classe ne reflètent pas cette conviction. L'image est surtout utilisée de façon limitée, sans exploiter pleinement ses dimensions dénotatives et connotatives. L'étude propose ainsi des pistes de formation pour améliorer l'intégration didactique de l'image en classe de FLE.

Salah Arrar analyse la professionnalisation des enseignants de FLE en Algérie, en évaluant l'efficacité de la formation initiale. Il s'intéresse à son impact sur le développement des compétences professionnelles et l'insertion des diplômés. La recherche adopte une approche analytique pour identifier les fondements du processus de formation-professionnalisation. Il examine notamment la contribution des textes institutionnels et des curricula à doter les futurs enseignants de savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à leur métier.

Sandrine Cazals et **Marie-Christine Fougerouse** analysent le rôle du formateur en FLE/S, chargé d'accompagner les apprenants vers une participation sociale épanouie. L'étude met en lumière les compétences professionnelles et transversales mobilisées, issues de la formation initiale, continue et de l'expérience. Une enquête menée auprès de soixante-et-onze formateurs souligne la diversité des ressources utilisées pour améliorer la pratique. L'analyse des réponses permet enfin de dégager des pistes de réflexion et de proposer des caractéristiques du formateur en FLE/S à renforcer.

3. Francophonie et enjeux en formation initiale et continue en français langue étrangère

L'article de **Chancelline Armelle Nongni Kendjio** analyse la formation des enseignants de français au Cameroun et ses limites dans un contexte plurilingue et interculturel. Elle critique l'absence de prise en compte du plurilinguisme et de l'interculturalité dans les programmes officiels. Les écoles normales de Yaoundé et Maroua présentent d'importantes lacunes à cet égard. L'article propose d'intégrer ces savoirs pour enrichir les compétences des enseignants. Elle appelle à réviser les programmes pour mieux répondre aux divers besoins des classes.

Riadh Kossentini examine la formation continue des enseignants de FLE en Tunisie, en soulignant les défis du suivi de son impact. Malgré l'intégration des standards de qualité et des principes de réforme, les lacunes dans l'ingénierie de la formation persistent. Des pistes d'amélioration sont proposées pour structurer le suivi et optimiser l'efficacité de la formation. L'objectif est de renforcer la qualité éducative dans le pays.

Julie Prévost présente la formation initiale et continue des enseignants en France, qui est jugée défaillante malgré les moyens investis. Les recherches nationales et internationales soulignent un manque d'efficacité. Peu d'enseignants sont formés spécifiquement à l'enseignement-apprentissage du français langue seconde (FLS). La formation initiale privilégie le français langue étrangère (FLE), ce qui ne répond pas aux besoins du FLS. La formation continue, inégale selon les territoires, reste souvent déconnectée du terrain. Elle ne parvient pas à outiller les enseignants confrontés à l'hétérogénéité des élèves allophones.

Yannick Djiecheu met en lumière l'importance des notions de culture éducative, de contexte et de technologisation dans la formation des enseignants de FLE. Il s'appuie sur des recherches articulant traditions éducatives, diversité des contextes didactiques et usage du numérique. Le corpus étudié comprend des discours d'enseignants et des dispositifs de formation. L'analyse a permis de modéliser une grille d'analyse des contextes didactiques. Elle a également conduit à l'élaboration de nouveaux concepts liés à la technologisation de la classe de langue.

Ces outils visent à aider les enseignants à mieux appréhender la diversité des contextes didactiques possibles.

La touche finale revient à **Thierry Bidon.** Il met en lumière la solidarité, considérée comme le principe fondamental orientant les actions de coopération menées par la Francophonie en faveur du développement durable. L'étude insiste sur la nécessité de valoriser les initiatives ainsi que les points forts des acteurs francophones dans ce domaine. La concrétisation des objectifs de développement durable au sein de l'espace francophone se présente comme une réalité tangible. Les exemples de bonnes pratiques démontrent que l'OIF occupe une position de catalyseur essentiel auprès de ses États membres, en particulier en Afrique subsaharienne francophone.

GERFLINT

© *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

Formation initiale et continue en français langue étrangère dans le monde : constats et réflexions

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 19-33

Réflexions sur la formation initiale des enseignants de français langue étrangère en Roumanie

Anca Porumb
Université Babeș-Bolyai
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, Roumanie
ancaporumb76@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0002-6763-1005

Reçu le 01-12-2023 / Évalué le 15-02-2024 / Accepté le 30-04-2024

Résumé
Améliorer la formation initiale des futurs enseignants, en général, et des enseignants de français langue étrangère, en particulier, s'avère être une condition *sine qua none* pour les politiques éducatives roumaines. Dans les années 1990, à la suite de l'ouverture sur le monde, la formation initiale des enseignants de français langue étrangère (FLE) en Roumanie fait de grands pas afin de répondre aux exigences européennes, surtout après la parution de l'ouvrage *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL) en 2001, bien qu'il y ait encore des particularités qu'on ne retrouve pas dans d'autres pays.

Mots-clés : formation initiale, enseignement, FLE, didactique, évaluation

Reflections on the pre-service teaching training of FFL teachers in Romania

Abstract
Improving the pre-service teaching training, in general, and of FFL teachers, in particular, turns out to be a mandatory condition for Romanian educational policies. In the 1990s, following the opening up of the country to the world, the initial training of FFL teachers in Romania made great strides to meet European requirements, especially after the publication of the European Framework in 2001, although there are still particularities that are not found in other countries.

Keywords : pre-service teaching training, teaching, FFL, didactics, assessment

Introduction

L'article vise à faire une analyse de l'évolution de la formation initiale des enseignants de français langue étrangère (FLE) en Roumanie pendant les

trente dernières années. C'est une période qui a connu plusieurs réformes du système éducatif, en général, notamment de l'enseignement des langues étrangères, le français en l'occurrence.

Notre but est de décrire ici la situation spécifique de la Roumanie en ce concerne la préoccupation pour une formation initiale qui réponde aux besoins des sociétés modernes. Les domaines qui existent à l'intérieur du français langue étrangère (FOS, FLS, FOU) (Barthélémy, 2011), le phénomène de migration entraînant une diversité culturelle en classe (moins visible en Roumanie), l'essor des outils numériques dirigent notre réflexion vers l'axe atouts, manques et limites de la formation initiale de nos futurs enseignants de FLE.

Pour ce faire, nous allons, dans une première partie, jeter un coup d'œil sur les étapes majeures qui ont marqué la professionnalisation du métier d'enseignant de FLE. Nous insistons sur une étude comparative entre les cursus proposés par le Département de langue et littérature françaises de la Faculté des Lettres et celui du Département de didactique des sciences humaines de la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de Cluj-Napoca, non pas avant de présenter le profil des étudiants auxquels nous dispensons des cours qui font partie de leur formation à l'enseignement.

Dans une deuxième partie, nous allons nous arrêter sur les dernières tendances dans la formation initiale afin de tirer une conclusion et d'essayer de donner une réponse pertinente à une question que nous ne pouvons pas nous empêcher de poser aux responsables de la réforme : Cette réforme est-elle vraiment le bon choix et un avantage pour les jeunes enseignants ?

1. Survol des dernières décennies (1990 - 2023)

La formation initiale des enseignants de FLE[1] en Roumanie porte actuellement sur l'acquisition des connaissances et sur le développement des compétences dans le domaine de licence langue et littérature françaises à la Faculté des Lettres et dans le domaine de la pédagogie et de la didactique du FLE au Département de didactique des sciences humaine à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.

[1] Nous présentons la formation initiale des enseignants de FLE à l'Université Babes-Bolyai de Cluj-Napoca où nous dispensons les cours de didactique du FLE.

Après l'année 1990, nous pouvons parler de trois grands moments ayant contribué à l'évolution de la professionnalisation du métier d'enseignant dont nous ferons ici une courte présentation.

1.1. Les grandes réformes

L'année 1996 marque le début des réformes dans la formation initiale par un arrêté ministériel qui crée dans les grandes universités des départements pour la formation à l'enseignement, mais les cours de didactique et le stage des étudiants sont encore la responsabilité des facultés. Les départements continuent à améliorer la formation initiale et, dans les années suivantes, il y a des disciplines nouvelles qui apparaissent et des crédits d'études qui valideront la formation à l'enseignement.

L'année universitaire 2005-2006, une fois le système Bologne adopté en Roumanie, vient avec beaucoup de changements dans l'organisation de la formation initiale. Ainsi, le stage et les cours de didactique du FLE jusque-là dispensés par la Faculté des Lettres sont-ils gérés par les Départements pour la formation à l'enseignement d'autant plus qu'il y a aussi de nouvelles disciplines qui y sont introduites : les cours de *Gestion de classe* et *Enseignement assisté par ordinateur*. C'est à ce moment-là que la formation initiale des futurs enseignants fait de grands pas après une longue période où rien n'avait bougé[2].

Un autre arrêté ministériel no. 4316/2008[3] réorganise la formation initiale en deux modules :

- Le module 1 (ou niveau licence), ayant 30 crédits d'études qui confèrent aux futurs enseignants le droit d'enseigner la langue étrangère à partir de la maternelle jusqu'au cycle inférieur du lycée (les deux premières années qui correspondent à la 9^{e} et à la 10^{e} classes en Roumanie) ;

[2] En Roumanie, après la réforme des années 1970 où l'on avait créé des Instituts pédagogiques pour préparer des enseignants pour les collèges, aucune autre réforme importante visant la formation à l'enseignement n'a plus laissé des traces dans le domaine des sciences de l'éducation.

[3] Voir *O. M. nr. 4316/03.06.2008 privind aprobarea programului de studii psihopedagogice în vederea certificării pentru profesia didactică prin DPPD* sur le site du ministère de l'éducation nationale. [En ligne] : www.edu.ro [consulté le 11 mars 2023].

- Le module 2 (ou niveau master), ayant toujours 30 crédits d'études, qui confère le droit d'enseigner à tous les autres niveaux y compris les universités.

Une dernière réforme a eu lieu en 2011 où le ministère lance une idée innovatrice à son avis, en voulant créer des réseaux d'écoles où les enseignants, après avoir fini les études d'un master en didactique, fassent une année de stage et soutiennent à la fin un examen qui leur permettra de postuler une place titulaire[4].

1.2. Le profil des étudiants (les futurs enseignants de FLE)

Avant de poursuivre l'analyse des cursus des deux départements qui font partie des facultés différentes, Lettres et Sciences de l'éducation, il s'impose de nous arrêter un peu sur le public qui est inscrit en formation à l'enseignement du FLE.

Nous commençons par les étudiants au niveau licence qui fréquentent simultanément les cours de la Facultés des Lettres, philologie ou LEA, et les cours de la formation à l'enseignement. Tenant compte du fait que la Faculté des Lettres en Roumanie reste la seule à permettre aux futurs candidats une double formation en lettres, les étudiants que nous rencontrons aux cours de didactique du FLE proviennent soit du français option principale (Français A en Roumanie) combiné avec le roumain ou une autre langue étrangère, soit du français option secondaire (Français B) combiné avec le roumain ou une autre langue étrangère. Cela signifie qu'après la fin de leurs études, les étudiants auront les mêmes droits d'employer les deux langues, quels que soient les débouchés : enseignants, traducteurs/interprètes ou tout autre métier qui exige la maîtrise des langues étrangères.

Dans le dossier d'inscription à la faculté il y a un formulaire où les étudiants ont aussi l'option de cocher une petite case qui indique la formation à l'enseignement, mais qui n'est pas obligatoire dans leur parcours universitaire. C'est pourquoi le nombre d'étudiants inscrits en formation à l'enseignement baisse considérablement dès le début et cet aspect continue tout au long des trois années d'études, notamment en

[4] [En ligne] : https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf [consulté le 11 mars 2023].

troisième année quand il y en a beaucoup qui renoncent à la formation initiale.

Au niveau master, la situation est encore pire parce qu'on y retrouve la moitié d'étudiants ayant déjà obtenu le certificat du premier niveau et ce sont, en général, ceux qui visent à coup sûr une carrière en tant qu'enseignants de FLE.

1.3. Les cursus-étude comparative

Les programmes offerts par les deux formations universitaires (langue et littérature françaises et sciences de l'éducation) sont complètement différents. C'est là que commence la grande aventure des didacticiens dont la mission s'avère être très difficile. Nous allons détailler cet aspect à la fin de l'article, en s'arrêtant sur les défis dans notre travail de former les futurs enseignants de FLE.

Au niveau licence, les cours en formation à l'enseignement du FLE sont dispensés en deux langues. Le roumain d'abord, les deux premières années, pour les cours dispensés par nos collègues de la Faculté de Psychologie (Psychologie de l'éducation, Pédagogie, Théorie du curriculum). Pour les étudiants en français option principale, le cours de Didactique du FLE vient en deuxième année tandis que pour les étudiants en français option secondaire ce cours est dispensé en troisième année et c'est le seul ayant comme langue d'enseignement le français. Le stage dans les écoles commence en troisième année pour les deux groupes (Français A au premier semestre, Français B au deuxième semestre) et le grand désavantage réside dans le fait que les deux étapes de ce stage, observation et enseignement, se déroulent au même semestre ne laissant pas trop de temps aux étudiants de bien s'adapter aux publics scolaires[5].

Toujours en troisième année, il y a les deux cours plus récents, *Gestion de classe* et *Enseignement assisté par ordinateur*, où la langue d'enseignement est le roumain et les cours sont dispensés par le même enseignant qui gère le cours de Didactique du FLE et le stage.

[5] Les étudiants d'autres facultés n'ayant pas une double formation font le stage dans deux semestres. D'abord, le stage d'observation et, le semestre suivant, le stage d'enseignement.

Au niveau master, on approfondit plusieurs aspects à l'égard des cours dispensés auparavant, mais il y a aussi des cours à option donnant la possibilité d'insister davantage sur des questions d'enseignement/apprentissage du FLE. En première année, il y a un cours de *Psychologie des adolescents et des jeunes adultes* et un autre cours sur *L'élaboration et la gestion des programmes éducatifs* et ce n'est qu'au deuxième semestre de la première année que les étudiants auront le cours de didactique qui vient compléter le cours au niveau licence et un premier cours à option, *Les activités ludiques en classe de FLE*, dans le cas de notre département, et on continue en deuxième année, uniquement au premier semestre, avec l'autre cours à option, *Le multimédia en classe de FLE*, et le stage.

Nous pouvons identifier deux inconvénients qui en découlent ; la seule langue d'enseignement est le roumain quelles que soient les options des étudiants et l'impossibilité d'approfondir la didactique des deux langues étudiées, car la formation à l'enseignement au niveau master ne vise que l'option principale.

L'évaluation finale est à la charge du didacticien et a deux formes : le niveau licence finit la première partie de la formation initiale par un examen écrit, en français ; le niveau master exige la rédaction en roumain d'un mémoire (25-30 pages) que l'étudiant présente devant le jury.

En comparant le cursus qui domine la formation initiale des étudiants en Lettres françaises avec celui que nous venons de décrire plus haut, nous remarquons le grand fossé parce qu'il n'y a pas trop de points communs, sauf le seul cours de *Pragmatique* qui arrive trop tard, en troisième année, et qui serait très utile pour la compréhension de l'idée d'acte de langage en didactique.

Après la fin des études de licence, les jeunes diplômés issus d'une formation simultanée (lettres et enseignement du FLE) pourront s'inscrire à l'examen national pour être titulaire d'un poste dans l'enseignement public. Cet examen comporte trois étapes principales :

1. L'enregistrement des candidatures ;
2. L'épreuve pratique, en français, dans une école sous la coordination d'un mentor, qui consiste à élaborer une fiche pédagogique sur un thème communiqué avant et à enseigner en classe ;

3. L'épreuve écrite[6] en français, langue, littérature, didactique, un examen organisé, en général, à mi-juillet dont la durée est 4 heures.

La condition pour obtenir un poste est celle d'avoir 7/10 points au minimum et le jeune candidat aura le statut d'enseignant débutant jusqu'à l'examen obligatoire appelé en roumain *definitivat*[7] lui conférant de pleins droits et marque encore aujourd'hui le début de la formation continue des enseignants. C'est pourquoi nous n'allons pas développer cet aspect dans notre article bien qu'à l'avenir, la nouvelle loi envisage de conférer à cet examen le statut de formation initiale.

Une première conclusion pourrait être formulée après avoir analysé l'organisation prévue pour la formation initiale des futurs enseignants de FLE en Roumanie.

Premièrement, il faut préciser que les deux cursus mènent des vies séparées et ne répondent pas aux besoins de l'enseignement secondaire. Les cours à la Faculté des Lettres insistent sur le français général, il n'y a pas de soucis pour le FLE qui n'apparaît pas d'ailleurs dans les titres des cours. Ensuite, il y a un certain déséquilibre entre le nombre des cours en Lettres françaises et celui des cours en didactiques du FLE. Le semestre où il y a un certain équilibre entre les cours est le cinquième semestre, en troisième année, et provoque souvent le mécontentement des étudiants qui ne considèrent pas comme un aspect normal le fait d'avoir tant de cours en formation à l'enseignement ! Cela dit beaucoup à propos de l'attitude envers le métier d'enseignant. Enfin, la durée du stage est plus réduite par rapport à d'autres facultés dues à la double formation offerte par la Faculté des Lettres.

Des points forts et des points faibles, il y en aura toujours dans la formation initiale des enseignants de FLE en Roumanie. Jusque-là, les réformes ont essayé de remédier les lacunes et d'aligner cette formation aux réalités de la société. Ce qui nous inquiète maintenant est le programme dont on entend parler depuis quelques années et qui prendrait la forme d'un master en didactique (on ne précise pas quelle didactique !!) suivi d'un stage d'une année dans les écoles. Vers où va cette formation initiale ?

[6] Voir Annexe 1.
[7] Voir Annexe 2.

Quels en sont les enjeux ? Nous analyserons la situation à venir dans la dernière partie de l'article en étant, peut-être, plus subjective que nous ne l'avons pas été avant.

2. La formation initiale en danger ?

Les dix dernières années se trouvent sous le signe d'une autre réforme visant plutôt le développement des compétences chez les enseignants que la transmission d'informations. Le rapport de 2009[8] lançait l'idée d'une formation initiale s'appuyant sur le traditionnel, alors la nécessité d'un renouvellement dans les universités s'impose pour créer des conditions favorables aux étudiants futurs enseignants de bien s'intégrer dans les écoles à la fin de leur formation. Ainsi la *Loi de l'Éducation nationale* de 2011[9] dispose-t-elle que les enseignants de FLE (et tous les autres d'ailleurs) passent par trois étapes considérées être la formation initiale :

1. Une formation théorique dans leur domaine d'études qui soit faite dans les universités par le biais des programmes accrédités ;

2. Le master en didactique (une durée de deux ans) ou la formation classique (niveau 1 et niveau 2) coordonnée par les départements de formation à l'enseignement que nos étudiants connaissent actuellement ;

3. Le stage pratique accompagné pour une période d'une année qui finira par l'examen national appelé en roumain *definitivare* (examen finalisé en éducation) et se déroulera en deux étapes : une première étape éliminatoire qui porte sur l'évaluation de l'activité pendant le stage, l'évaluation du dossier professionnel et au moins deux inspections en classe ; et une deuxième étape à la fin du stage qui prendra la forme d'un examen écrit dont la bibliographie et la thématique sont agréées par le ministère.

[8] [En ligne] : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212(01)&from=FR [consulté le 30 janvier 2023].
[9] [En ligne] : https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf [consulté le 12 mars 2023].

Une modification très récente de cette loi[10] nous révèle le fait que la deuxième étape de la formation initiale mentionnée plus haut ne sera plus possible que dans le cadre du master en didactique. Selon le ministère, la première génération d'enseignants qui connaîtra cette nouvelle organisation de la formation initiale sera celle de l'année universitaire 2026-2027.

De toute façon, cette méthodologie moderniste et très ambitieuse laisse derrière plusieurs signes d'interrogation. Ce qui nous inquiète le plus est la durée trop courte pour une formation à l'enseignement du FLE. Passer d'une durée de cinq ans à celle de deux ans entraînera des conséquences négatives sur l'acquisition des compétences des futurs enseignants qui arrivent à peine à comprendre les mécanismes essentiels de la didactique du FLE. Nous nous méfions aussi de la formulation « formation théorique dans le domaine ». Quel domaine ? Celui de la didactique du FLE ou s'agit-il uniquement du domaine qui vise le cursus universitaire, c'est-à-dire les Lettres ? Quel sera le parcours de l'étudiant en master de didactique ? Quelle sera la répartition des cours de pédagogie, psychologie et didactique pendant les quatre semestres ? Voilà des questions dont on ne sait pas encore les réponses. Ce que nous savons déjà est la raison de ces changements. C'est-à-dire le souci du ministère d'investir seulement dans les étudiants qui manifestent le vrai désir de choisir le métier d'enseignant au lieu d'offrir le certificat à beaucoup qui abandonnent dès le début la possibilité de travailler dans une école, leur unique motivation étant la gratuité de la formation initiale.

Avant la conclusion finale de l'article, nous voulons passer en revue les provocations auxquelles il faut faire face dans notre travail, plus précisément, les difficultés qui surgissent en cours de didactique du FLE où le temps est déjà le plus grand ennemi. Un seul semestre (14 semaines) nous oblige à avoir un rythme alerte dans l'explication de toutes les notions nécessaires à comprendre les rôles d'un enseignant de FLE à partir de la bonne organisation des contenus d'un programme jusqu'à la façon de transmettre ces notions en classe.

Le manque de temps nous oblige à faire des compromis que nous considérons des points faibles dans l'activité menée avec les étudiants en

[10] Il s'agit de *la Loi de l'Éducation nationale* 1/2023, art. 236-1b.

formation initiale. Comme on peut le remarquer dans le tableau ci-dessous, il y a des thèmes importants qui ne trouvent pas leur place dans la formation en didactique du FLE. Parmi ces thèmes, nous mentionnons d'abord l'apprentissage précoce du français langue étrangère car il y a très peu de chances pour que nos étudiants enseignent à ce public vu que l'étude du français commence au collège en tant que L2é. Ensuite, on n'insiste pas du tout sur la compétence interculturelle étant donné le fait qu'il n'y a pas trop d'hétérogénéité dans les écoles roumaines. Enfin, l'évaluation DELF/DALF est aussi négligée bien qu'il y ait dans les manuels numériques roumains des pages dédiées à ce type d'évaluation. Deux thèmes incontournables pour la formation des futurs enseignants de FLE ont un statut plus privilégié grâce aux deux autres cours qui nous donnent la possibilité de développer l'idée de la pédagogie différenciée (le cours de *Gestion de classe*) et du numérique en classe de FLE (le cours d'*Enseignement assisté par ordinateur*).

À la fin de l'article, nous énumérons les confusions qui persistent chez les étudiants en formation initiale même après le cours de didactique du FLE et le stage, ce qui montre clairement que les trois semestres pour les étudiants en français option principale ou deux semestres pour ceux en français option secondaire sont insuffisants pour une bonne formation à l'enseignement du FLE :

- La difficulté de comprendre les notions de *tâche* et *de perspective actionnelle* ;
- La confusion entre acte de langage et objectif ;
- La gestion du temps pour chaque activité d'apprentissage ;
- La difficulté d'élaborer une activité pour l'étape de la découverte ;
- La préférence pour des méthodes traditionnelles ;
- La corrélation compétence/objectif ;
- Les objectifs trop généraux (ex. Enrichir le vocabulaire des élèves.).

Cours	Séminaires
Notions générales en didactique du FLE	Le programme et les planifications
Les styles d'apprentissage et la différenciation des activités didactiques	Analyse des fiches pédagogiques selon le niveau des apprenants[11].
Le CECRL (guide et volume complémentaire)	Les types de leçon et la fiche pédagogique
L'évolution des méthodologies dans l'enseignement /apprentissage du FLE	Les méthodologies – activités pratiques
Le travail avec le manuel numérique. L'analyse des manuels (la structure, les rubriques)	Analyse des contenus d'un manuel[12] : les rubriques DNL, l'interdisciplinarité
L'enseignement de la phonétique	Élaboration des activités d'apprentissage sur la compétence phonétique selon le niveau
L'enseignement de l'orthographe	Élaboration des activités d'apprentissage sur la compétence d'orthographe selon le niveau
L'enseignement du lexique	Élaboration des activités d'apprentissage sur la compétence lexicale selon le niveau
L'enseignement de la grammaire	Élaboration des activités d'apprentissage sur la compétence grammaticale selon le niveau
La compréhension orale	Élaboration des activités d'apprentissage sur la compétence de CO selon les étapes
La compréhension écrite	Élaboration des activités d'apprentissage sur la compétence de CE selon les étapes
La production orale	Élaboration des activités d'apprentissage sur la compétence de PO selon le niveau
La production écrite	Élaboration des activités d'apprentissage sur la compétence de PE selon le niveau
L'évaluation en classe de FLE	Élaboration des tests d'évaluation finale et des grilles d'évaluation selon le niveau et les compétences visées

Tableau 1. La thématique des cours et des séminaires
(28 heures pour les cours + 28 heures pour les séminaires)

Conclusion

En guise de conclusion, nous résumons, en quelques lignes, les avantages et les désavantages de la structure classique proposée par le ministère de l'éducation en Roumanie concernant la formation initiale des futurs enseignants de FLE.

Telle qu'elle est aujourd'hui, la formation initiale des enseignants de FLE confère sans doute plus d'opportunités. D'abord, elle munit les étudiants au niveau licence d'un diplôme qui leur donne le droit d'enseigner la langue étrangère à la maternelle, au primaire et au collège juste après la fin de

[11] Site www.tv5.org
[12] Site www.edu.ro

leurs études tandis que l'annulation des cours dispensés pendant les trois ans leur enlève ce droit. Ensuite, les deux niveaux de la formation initiale leur permettent de fréquenter le cours de didactique pour les deux options (principale et secondaire), ce qui n'est pas bien précisé dans la nouvelle loi. Enfin, la possibilité d'approfondir au niveau master des thèmes du domaine de la didactique, que, faute de temps, les didacticiens ne peuvent pas présenter en détail dans le seul semestre où le cours de didactique du FLE est dispensé au niveau licence.

Nous sommes consciente du fait que le statut de parent pauvre de la didactique n'a pas trop changé au long des années. Nous espérons au moins que les réformes ne rendront pas pire la situation actuelle où les travaux pratiques manquent complètement du cursus de la formation initiale, ce qui constitue un grand désavantage pour tout le monde.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues* : *apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de L'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues* : *apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [En ligne] : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5 [consulté le 15 avril 2023].

Abry, D., David, C. 2019. « Pour une formation active des enseignants de Français Langue Étrangère et Seconde en formation initiale et continue : lier l'oral et l'écrit en didactique de la grammaire ». *Synergies France*, nº 13, p.45-61. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/France13/abry_david.pdf [consulté le 15 avril 2023].

Barthélémy, F. 2011. « Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE : retour sur des années de recherche ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, Éditions Klincksieck, p. 51-62.

Constanzo, E. 2001. « S.O.S. formation initiale mal contextualisée ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°123-124, Éditions Klincksieck, p. 373-384.

Eurydice. 2001. *L'enseignement des langues étrangères en Europe*. [En ligne] : www.eurydice.org [consulté le 5 avril 2023].

Manolescu, M. 2006. La réforme de la formation des enseignants en Roumanie ». *L'Enseignement supérieur en Europe*, p. 96-108. [En ligne] :

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147266_fre/PDF/147260fre.pdf.multi.nameddest=14726 [consulté le 23 mai 2023].

Roegiers, X. 2007. *Analyser une action d'éducation ou de formation : Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. De Boeck Supérieur.

Ministerul Educaţiei, cercetării şi inovării : *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, Bucureşti. [En ligne] : www.edu.ro [consulté le 10 avril 2023].

Sitographie [consultée le 10 avril 2023]

www.oecd.org/education/talis/
www.edu.ro www.edu.ro
www.euroguidance-france.org/actualites/la-formation-professionnelle-en-roumanie/
www.eurydice.org

Annexes

Annexe 1 – Modèle sujet examen pour occuper un poste titulaire (juillet 2023)

Langue

I (30 points)

Présentez la négation. Repères : définition et typologies de la négation ; quatre moyens d'expression ; la place des mots négatifs (trois situations distinctes) - exemples.

(Contenu, rédaction – 25 points ; correction linguistique – 5 points)

Littérature

II (30 points)

Rédigez un essai de 60 à 70 lignes sur l'originalité du récit réaliste chez Stendhal, en tenant compte des repères suivants : les principaux romans de Stendhal comme fragments d'une autobiographie idéale, le roman comme miroir des mœurs et de la société, le réalisme psychologique dans la création des héros stendhaliens, le réalisme subjectif – élément-clé du récit chez Stendhal.

(Contenu - 15 pts. ; Rédaction - 15 pts. : respect de la consigne – 1 pt. ; plan d'idées – 3 pts. ; précision du vocabulaire – 3 pts. ; cohérence, argumentation – 3 pts. ; correction linguistique – 5 pts.)

Didactique

III (30 points)

Proposez cinq activités centrées sur la découverte et l'exploitation en contexte communicatif des actes de parole : *remercier et répondre à un remerciement*. Vous proposerez des activités pertinentes, en respectant la succession logique des étapes d'apprentissage (identification, réemploi, évaluation). Vous préciserez aussi le niveau du public et les compétences visées.

(Contenu – 25 points ; correction linguistique – 5 points)

Annexe 2- modèle de sujet d'examen finalisé en éducation (*definitivat*)- juillet 2022

I (60 points) **Langue et littérature**

A. « Le rêve est la meilleure chose qui soit au monde car c'est grâce à lui que nous avançons dans le réel. » Développez votre opinion sur cette affirmation de Guillaume Apollinaire dans un essai argumenté de 60 à 70 lignes.
30 points (Le respect de la consigne - dimensions et type de texte – 5 pts ; la cohérence du discours et l'utilisation d'un vocabulaire adéquat – 10 pts ; l'existence d'un plan logique, bien structuré, la pertinence des arguments – 10 pts ; la correction lexicale, grammaticale et orthographique – 5 pts)

B. Présentez le pronom adverbial *en*. 15 puncte
Repères : emploi, au moins trois valeurs distinctes, place – exemples.
(contenu – 10 points ; correction linguistique – 5 points.)

C. Présentez les pronoms interrogatifs simples. 15 puncte
Repères : les trois formes distinctes et leurs emplois – exemples.
(contenu – 10 points ; correction linguistique – 5 points.)

II (30 points) **Didactique**

Proposez cinq activités autour des contenus linguistique et/ou communicatif du document ci-dessous. Vous respecterez la succession logique des étapes de l'enseignement/apprentissage - compréhension globale, compréhension détaillée, réemploi - et vous préciserez le niveau du public et les compétences visées.

Puis est arrivé le moment où Fus avait voulu partir avec ses copains, d'abord Montpellier, et l'année d'après l'Espagne. Je ne les aimais pas trop ses copains, je ne les connaissais pas vraiment, ils ne passaient jamais à la maison, mais pour ce que j'en voyais, ils ne me plaisaient pas. Ils n'étaient pas du coin, ils venaient au village à moto, des petites cylindrées qui devaient coûter les yeux de la tête, je ne savais pas où ils trouvaient cet argent. Leur tenue non plus ne me plaisait pas. Mais je n'avais pas osé le dire à Fus, et quand ils étaient partis en Espagne je m'étais débrouillé pour lui donner une bonne somme d'argent, pas qu'il ait honte et qu'il doive vivre sur leur dos. Après les vacances, à son entrée en terminale, Fus s'était mis à les voir tous les jours. Pas de fille aux abords. Ses résultats scolaires s'étaient presque améliorés. Il était depuis la première dans une section technique, et les notes qu'il me montrait n'étaient pas vilaines. Presque à regretter qu'il n'ait pas continué dans les grandes classes. Ce qui m'inquiétait, c'est qu'il nous parlait de moins en moins. Il n'y avait que le samedi matin, quand on allait faire les courses, qu'on se disait encore quelques mots. Le dimanche, c'était foot et télé, la semaine il filait dans sa chambre dès qu'il le pouvait. Même avec son frère, alors qu'ils s'adoraient, ils passaient moins de temps ensemble. (Laurent Petitmangin, Ce qu'il faut de nuit)

(contenu, rédaction – 25 pts. ; correction linguistique – 5 pts.)

© *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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 35-58

La formation des enseignants de français langue étrangère au Pérou : programmes d'études universitaires, défis et attentes des enseignants

Jackeline Elva Tadeo Domínguez
Université Nationale de San Martin – UNSM Tarapoto, Pérou
jacktadeo@unsm.edu.com
https://orcid.org/0000-0003-1996-9228

Julie Ildegrad Tadeo Domínguez
Institution Claude Lebois, Saint-Chamond, France
tadeo.dominguez.julie@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-9776-6024

Reçu le 08-03-2024 / Évalué le 03-04-2024 / Accepté le 30-05-2024

Résumé
Cette étude examine la formation initiale et continue des enseignants de français langue étrangère (FLE) au Pérou à travers l'analyse des programmes universitaires, les forces et les limites de la formation, ainsi qu'une enquête menée auprès des enseignants de FLE en exercice. Elle présente le contexte actuel des dispositifs de formation de trois universités péruviennes. L'étude propose des pistes d'amélioration pour renforcer la qualité et la professionnalisation de la formation en FLE au Pérou.

Mots-clés : français langue étrangère, formation des enseignants, programmes d'études, formation initiale, formation continue

Training French as a Foreign Language teachers in Peru: university study programmes, challenges and teachers' expectations

Abstract
This study examines the initial and continuing training of teachers of French as a Foreign Language (FFL) in Peru, through an analysis of university curriculums, the strengths and limitations of training, and a survey conducted among in-service FFL teachers. It presents the current context of training programs at three Peruvian universities. The study proposes suggestions to improve the quality and professionalization of FFL training in Peru.

Keywords: French as a foreign language, teacher training, curricula, initial training, continuing professional development

Introduction[1]

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Pérou est né grâce à l'initiative de création de l'Alliance française par l'archéologue et anthropologue français Théodore Ver en 1888[2]. Depuis, l'enseignement de cette langue n'a cessé de progresser. Par la suite, une demande pour apprendre cette langue s'inscrit dans une perspective de mondialisation et de diversification linguistique qui s'intensifie rapidement. Néanmoins, cette augmentation de l'intérêt pour apprendre le français souligne un défi essentiel : la formation des enseignants.

Cette étude intitulée « La formation des enseignants de Français Langue Étrangère au Pérou[3] : programmes d'études universitaires, défis et attentes des enseignants » se présente comme un état des lieux concernant les réalités et les enjeux de la formation initiale en français langue étrangère au sein des universités péruviennes.

À cette fin, nous avons réalisé une enquête[4] auprès des enseignants de français en exercice portant sur leurs parcours de formation universitaire et les défis rencontrés, leurs réalités professionnelles et leurs attentes vis-à-vis de la formation initiale du français.

Dans la première partie, nous présentons un panorama de la formation en FLE en contexte universitaire, où nous abordons les établissements de formation supérieure offrant ce cursus, ainsi que les dispositifs de formation continue. Puis, la deuxième partie traite des programmes de formation initiale universitaire Nous proposons ici un panorama des programmes d'étude de 3 universités du pays, ainsi qu'une réflexion concernant les

[1] Cet article a été conçu à la suite d'échanges d'expériences professionnelles dans l'enseignement du français langue étrangère à l'université nationale de San Martin, dans la ville de Tarapoto en région Amazonie du Pérou et des réflexions à propos de l'enseignement du français au Pérou. Julie Ildegrad Tadeo Dominguez s'est occupée de la première et de la deuxième partie. Jackeline Elva Tadeo Domínguez a pris en charge la rédaction de la troisième partie. L'introduction et la conclusion ont été rédigées conjointement par les deux auteurs.

[2] Site Alliance Française Lima. Initiative de création de l'Alliance française par l'archéologue et anthropologue Théodore Ver en 1888. [En ligne] : https://aflima.org.pe/la-alianza-ensenanza-idioma-frances/ [consulté le 02 janvier 2024].

[3] Nous allons traiter la formation des enseignants de français au Pérou en contexte universitaire.

[4] Enquête d'étude Google Forms effectuée auprès de 55 enseignants péruviens de FLE entre octobre et novembre 2023. [En ligne] :
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfS9Y6fOH3mCGSJP0_4pLKMG_xgD2wbkx72AA8yQ2oQ5zCTiQ/viewform

réalités et les enjeux de ces derniers. Enfin, nous présentons, dans la dernière partie, les profils et parcours des enseignants de français participant à notre étude, ainsi que leurs réflexions et leurs attentes en termes d'amélioration de la formation initiale et de la professionnalisation du métier. Nous avons, pour ce faire, donné la parole aux enseignants lors de l'enquête, afin qu'ils puissent manifester leurs opinions en fonction de leurs expériences.

À travers cette étude, nous cherchons à contribuer à une réflexion sur l'organisation de la formation initiale des enseignants de français au Pérou, à identifier les points forts et les faiblesses relevés dans les programmes d'études actuels, ainsi qu'à évaluer dans quelle mesure les enseignants considèrent que leur formation répond à leurs besoins professionnels. Le but majeur est de proposer des pistes d'amélioration pour renforcer et optimiser la formation des enseignants de français dans notre pays, en prenant en considération les défis actuels ainsi que les attentes des acteurs concernés.

1. La formation des enseignants de français langue étrangère

Cette première partie propose un panorama concernant la formation des enseignants de FLE dans notre pays. Celle-ci se décompose, à ce propos, en deux sections : la première aborde la formation initiale où nous présentons les établissements universitaires formateurs des enseignants de FLE et l'organisation structurelle des filières FLE. Ensuite, nous aborderons la formation continue.

1.1. La formation initiale

Au Pérou, la formation au métier d'enseignant de FLE s'effectue majoritairement au sein des universités publiques. Ces établissements sont situés dans diverses régions du pays. Une des premières universités à proposer la formation d'enseignant en FLE est l'université nationale de Trujillo UNT dans la ville de Trujillo au nord-ouest du pays. La première filière FLE y a été créée en 1964.

Selon les statistiques de l'Ambassade de France à Lima[5], le pays compte actuellement neuf universités, réparties dans différentes régions, qui assurent la formation des enseignants de français langue étrangère. Ces établissements sont présents aussi bien dans la capitale que dans plusieurs grandes villes du pays, reflétant une couverture géographique étendue pour répondre aux besoins de formation en FLE sur l'ensemble du territoire péruvien.

Nous avons par exemple l'université nationale d'éducation Enrique Guzman y Valle (UNE) située à Lima, la capitale du pays, l'université nationale San Agustín (UNSA) à Arequipa, l'université Pedro Ruiz Gallo (UNPRG) dans la ville de Chiclayo, l'université nationale de Trujillo (UNT) dans la ville de Trujillo, l'université nationale de l'Amazonie péruvienne (UNAP) dans la ville d'Iquitos, l'université nationale de San Martin (UNSM) située à Tarapoto, l'université nationale del Santa (UNS) à Chimbote, etc.

Les formations universitaires en FLE sont en majorité, adossées aux départements de langues étrangères ou d'éducation secondaire parcours enseignement de langues étrangères. Ceux-ci, à leur tour, sont rattachés à des facultés de Sciences de l'Éducation et de sciences humaines ou des facultés de Sciences sociales et humanités.

La majorité des universités péruviennes proposent généralement cette formation en double spécialité : anglais-français. L'intitulé du diplôme se présente comme suit : *Licence en éducation, parcours enseignement des langues étrangères anglais-français*. Le profil professionnel du diplômé intègre par conséquent, les savoirs linguistiques et culturels nécessaires, le savoir-faire pédagogique et le savoir-être professionnel requis pour l'enseignement de l'anglais et le français en contexte scolaire primaire ou secondaire, ou le cas échéant, dans le cadre de l'enseignement à destination d'un public d'adultes.

Les formations initiales, appelées également *études de pré-grade*[6] des futurs enseignants de français dans les universités péruviennes se déroulent, selon le système d'éducation universitaire sur 5 ans d'études

[5] Site web de l'Ambassade de France au Pérou. Coopération linguistique. Information statistique datant de juin 2018. [En ligne] : https://pe.ambafrance.org/La-cooperation-linguistique [consulté le 10 janvier 2024].

[6] *Estudios de pregrado (formation initiale)* ou Licence selon le système d'éducation universitaire péruvien.

(Licence). Ce qui équivaut à 10 semestres de formation dont chaque semestre comprend 4 mois d'études et le nombre des crédits exigés s'élève à 200 crédits au minimum selon la loi des universités[7].

L'Alliance française établie à Lima dispense également une formation pédagogique initiale adressée aux futurs formateurs en FLE depuis 1977[8]. Celle-ci comporte 440 heures de cours effectués sur 8 mois où ils proposent de nombreux modules de formation didactique et pédagogique nécessaires au métier d'enseignant du FLE. L'accès à cette formation se réalise par le biais d'un examen d'admission et en attestant d'un niveau de maîtrise de langue correspondant au niveau DALF C1.

1.2. La formation continue

La formation continue des enseignants de FLE dans notre pays s'effectue principalement grâce aux initiatives de l'association de professeurs de français langue étrangère UNIPPROFIF *Union Péruvienne de Professeurs et Chercheurs de Français*[9] en lien avec les institutions françaises établies dans le pays (Ambassade de France à Lima, le réseau d'Alliances Françaises, etc.) et les universités formatrices d'enseignants de FLE. L'association promeut la diffusion de la langue française et des cultures francophones ainsi que la professionnalisation du métier. De ce fait, celle-ci organise, entre autres, des congrès annuels afin de rassembler les enseignants de FLE de toutes les régions du pays pendant 3 jours. Ces réunions proposent des thématiques diverses en fonction des besoins pédagogiques des formateurs et futurs formateurs en FLE.

Le réseau des Alliances Françaises établies dans plusieurs régions du pays propose également de nombreuses sessions de formations continues spécifiques aux besoins des enseignants de FLE, telles que des stages de

[7] Guide sur le système d'éducation universitaire péruvien. [En ligne] : https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3628065/Gu%C3%ADa%20sobre%20el%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Universitario%20-%20Rep%C3%BAblica%20del%20Per%C3%BA.pdf [consulté le 21 décembre 2023].

[8] Alliance française Lima. [En ligne] : http://aflima.org.pe/aprender/formacion-pedagogica-inicial/ [consulté le 28 février 2024].

[9] Union péruvienne de professeurs et chercheurs de français au Pérou. [En ligne] : https://unipprofif.org/ [consulté le 10 février 2024].

remise à niveau de langue, des cours de grammaire et de cours de phonétique du français entre autres.

À présent, la formation continue des enseignants de FLE dans notre pays n'a pas encore reçu le soutien nécessaire de la part des instances gouvernementales. Concernant l'enseignement des langues, le gouvernement se centre plutôt dans la formation continue des enseignants d'anglais car cette langue étrangère fait partie du programme d'études de l'éducation nationale. Celle-ci possède en effet, un caractère obligatoire dans le système éducatif national, plus précisément dans l'enseignement secondaire.

Cependant, depuis juin 2021, l'Ambassade de France a signé un accord de coopération avec le ministère de l'éducation du Pérou, afin de développer l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère dans l'enseignement public au sein des établissements scolaires COAR (établissements à haut rendement académique)[10].

Nous considérons que cela est une première étape d'ouverture à l'introduction officielle d'une deuxième langue étrangère dans le système éducatif péruvien. L'enseignement du français deviendra dorénavant une langue intégrée dans le programme d'enseignement secondaire, ce qui favorisera l'engagement du gouvernement péruvien sur la nécessité de planifier des sessions de formation continue des formateurs en français langue étrangère.

Mais, ce fait suscitera également l'implication systématique des établissements universitaires puisque les universités publiques occupent une place essentielle tant dans la formation de base que dans le perfectionnement continu (Renata Calderón, Sánchez Murillo, 2015)[11].

[10] Ambassade de France au Pérou. [En ligne] : https://pe.ambafrance.org/La-France-et-le-Perou-signent-un-accord-de-cooperation-pour-le-developpement-du [consulté le 06 février 2024].

[11] Renata Calderon Roger, Sanchez Murillo Julio, (2015). Article « *La formation continue des enseignants de français langue étrangère au Costa Rica : réalités, perspectives et défis ».* [En ligne] : https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5634883.pdf [consulté le 18 février 2024].

2. Les programmes de formation

Nous présentons dans cette partie, un panorama des programmes d'études en FLE proposés dans les universités péruviennes. Nous analysons également les enjeux concernant la formation en FLE dans notre pays. Ces derniers ont été recueillis grâce à notre étude réalisée auprès des enseignants, ainsi que nos propres expériences personnelles et professionnelles.

2.1. Programmes d'études universitaires de formation initiale

La plupart de programmes d'études en FLE comportent des études de formation en sciences humaines, pédagogie et linguistique, tous organisés en trois grands piliers selon la loi des universités N° 30220 concernant les formations initiales : études de formation générale, études de formation spécifique et études de spécialité[12].

- Les cours de formation générale comportent, entre autres, l'étude de la langue espagnole, la sociologie, la philosophie, la psychologie, les méthodologies de travail universitaire et l'éducation artistique et sportive.

- Les cours de formation spécifique incluent, notamment, l'histoire de l'éducation, la philosophie en éducation, la psychologie appliquée en éducation, la didactique, l'éthique et la déontologie du professorat, la linguistique, la gestion en éducation et les séminaires de recherche.

- Quant aux cours de spécialité, ils intègrent l'enseignement des langues anglaise et française aux niveaux A1, A2, B1, B2, voire niveau C1 selon les exigences des établissements supérieurs, mais également les cours de culture étrangère et de didactique.

[12] Universidad Nacional mayor de San Marcos UNMSM. [En ligne] : https://unmsm.edu.pe/formacion-academica/escuela-de-estudios-generales [consulté le 29 janvier 2024].

À titre informatif, nous pouvons énumérer les cours de spécialité en langue française établis dans la plupart de programmes d'études de français langue étrangère des universités péruviennes :

- l'apprentissage de la langue ;
- la didactique ;
- la production de l'oral et des écrits en français ;
- la phonétique et la phonologie ;
- la grammaire ;
- la littérature française et la civilisation française entre autres.

En effet, comme le souligne Porcher (2004 : 98), la formation des enseignants en FLE doit s'articuler autour de deux axes majeurs : l'axe linguistique et l'axe culturel.

L'étude des composants linguistiques et culturels peut varier selon les programmes d'études de formation initiale en FLE, élaborés de manière autonome par chaque établissement d'enseignement supérieur[13]. D'ailleurs, dans le Dictionnaire dirigé par Cuq (2003 : 14) on rappelle que « La formation des enseignants de FLE est soumise à des modèles d'enseignement développés dans chaque pays ».

Ensuite, nous présentons en guise d'exemple, un tableau qui montre les contenus linguistiques et culturels des programmes d'études en formation initiale en français de trois universités nationales du pays. Il s'agit de l'université Enrique Guzman y Valle à Lima, l'université Pedro Ruiz Gallo à Chiclayo et l'université de l'Amazonie péruvienne dans la ville d'Iquitos.

[13] Dans le système péruvien d'études supérieurs, les universités sont régies par la *loi des universités N°30220*. Cette loi attribue, entre autres, l'exercice de l'autonomie des universités. De ce fait, les universités ont le pouvoir et la légitimité de concevoir et de proposer des programmes d'études fondés sur les réglementations des politiques éducatives du pays, les potentiels financiers institutionnels, les besoins socio-culturels et les contextes géographiques spécifiques. Ministère de l'éducation du Pérou. [En ligne] :
https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220 [consulté le 30 janvier 2024].

Semestres d'études	Université nationale Enrique Guzman y Valle[14] - Lima	Université nationale Pedro Ruiz Gallo[15] - Chiclayo	Université nationale de l'Amazonie péruvienne UNAP[16] - Iquitos
S1			
S2			Français I
S3			Français II
S4		Français I : A1	Français III
S5	Français élémentaire I	Français II : A1+ Lexicologie e idiomatique du français	Français IV
S6	Français élémentaire II	Français III : A2 Phonétique et Phonologie du français	Français V
S7	Français intermédiaire	Français IV : A2+ Grammaire du français I : A1	Français VI
S8	Français avancé	Communication orale en français Grammaire du français II : A2	Français VII, Culture occidentale en français
S9	Lecture littéraire en français Phonétique et Phonologie du français	Grammaire du français III : B1	
S10	Préparation aux examens internationaux de français Méthodologies de l'enseignement du français	Composition en français	

Tableau 1 : Programmes d'études en FLE[17]

À travers ce tableau, nous observons que la formation des enseignants de français au Pérou, diffère d'une université à une autre, mettant en évidence les différences d'organisation, de progression linguistique et

[14] Universidad nacional de educación Enrique Guzman y Valle - Lima. Facultad de ciencias sociales y humanidades. Malla curricular. Semestre V al X : Francés básico I, Francés básico II, Francés intermedio, Francés avanzado, taller de lectura literaria francesa, fonética y fonología francesa, preparación para exámenes internacionales de francés, taller de metodologías de la enseñanza del francés. [En ligne] : https://www.une.edu.pe/humanidades/docs/malla-curricular/P034%20INGL%c3%89S%20-%20FRANC%c3%89S.pdf [consulté le 14 février 2024].

[15] Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - Chiclayo. Malla curricular del programa de educación, especialidad de idiomas extranjeros. Semestres IV al X : Francés I : A1, Francés II: A1+, Lexicología e idiomática del francés, Francés III: A2, Fonética y fonología del francés, Francés IV: A2+, Gramática francesa I: A1, Comunicación oral en francés, Gramática francesa II: A2, Gramática francesa II: B1, Composición en francés. [En ligne] : https://drive.google.com/file/d/1wtz8Araco8Igd246JB3SKCDcHIPyuzar/view [consulté le 14 février 2024].

[16] Universidad Nacional de la Amazonia peruana UNAP - Iquitos. Malla curricular Idiomas extranjeros: Francés I, Francés II, Francés III, Francés IV, Francés V, Francés VI, Francés VII, Cultura occidental en francés. [En ligne] : https://enlinea.unapiquitos.edu.pe/pregrado/facultades/educacion/descargas/plan-y-malla/pregrado/P31_MALLA-Idiomas-Extrangeros-con-mencion-en-ingles-y-frances.pdf [consulté le 15 février 2024].

[17] Ce tableau a été élaboré à partir des informations obtenues grâce à des sites web des universités nommées dans l'étude. Les traductions des unités d'enseignement ont été effectuées par les autrices.

d'orientation pédagogique spécifique à chaque établissement de formation supérieure.

Les trois universités présentées offrent la formation en français langue étrangère sur une période de dix semestres, soit 5 ans d'études, ce qui correspond à la durée d'une licence universitaire dans le système d'enseignement universitaire péruvien. Selon ces données, le moment d'introduction de la langue diffère clairement d'un établissement à l'autre et la durée effective d'exposition au français varie entre six et sept semestres selon les programmes d'études conçus par les établissements.

Nous observons, par exemple, qu'à l'université nationale Enrique Guzmán y Valle la formation en français débute au cinquième semestre (S5), ce qui veut dire que l'apprentissage de la langue se réalise à la moitié de la formation initiale. En revanche, l'université Pedro Ruiz Gallo introduit l'enseignement de la langue dès le quatrième semestre (S4), tandis que l'université nationale de l'Amazonie péruvienne propose une immersion linguistique plus tôt, dès le deuxième semestre (S2) du parcours universitaire et se poursuit de façon continue tout au long de la formation.

En ce qui concerne la progression du niveau des compétences linguistiques développées dans chaque établissement, celle-ci se présente d'une manière relativement explicite. L'université nationale Pedro Ruiz Gallo se distingue notamment par une organisation claire, basée sur les principes du *cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), allant du niveau A1 au B1 et en incluant les étapes intermédiaires A1+, A2, A2+. Cette structuration cohérente permet, entre autres, un parcours de formation plus uniforme et une évaluation standardisée des compétences linguistiques des étudiants.

Au contraire, l'université nationale Enrique Guzman y Valle et l'université nationale de l'Amazonie péruvienne n'intègrent pas explicitement les niveaux du CECRL dans leur programme d'études. La première, privilégie une progression linguistique qualitative : français élémentaire, intermédiaire et avancé. La deuxième, présente une progression numérotée : Français I à VII. Cette orientation reflète vraisemblablement des approches pédagogiques plus locales (selon le contexte), moins alignées sur les standards internationaux, mais qui offrent,

potentiellement, une flexibilité dans l'application des méthodes d'enseignement.

Ces données nous emmènent également à une réflexion concernant les orientations pédagogiques des trois programmes d'études de formation initiale présentés. Celui de l'université nationale Enrique Guzman y Valle témoigne d'une dimension didactique et professionnalisante grâce aux cours des deux derniers semestres (S9, S10) : *Lecture littéraire en français*, *phonétique et Phonologie du français*, *préparation aux examens internationaux de français* et l'étude des *méthodologies de l'enseignement du français*. Ce programme a pour but, selon nous, de préparer des professeures et professeurs de FLE capables d'enseigner avec efficacité dans le contexte péruvien.

En ce qui concerne le programme d'études de l'université Pedro Ruiz Gallo, celui-ci met l'accent sur l'acquisition d'une connaissance approfondie de la langue ainsi que sur l'acquisition des compétences métalinguistiques solides en s'appuyant sur les matières telles que, *Lexicologie et idiomatique du français*, *Phonétique et phonologie du français*, *Grammaire du français I à III*, *communication orale et composition en français.*

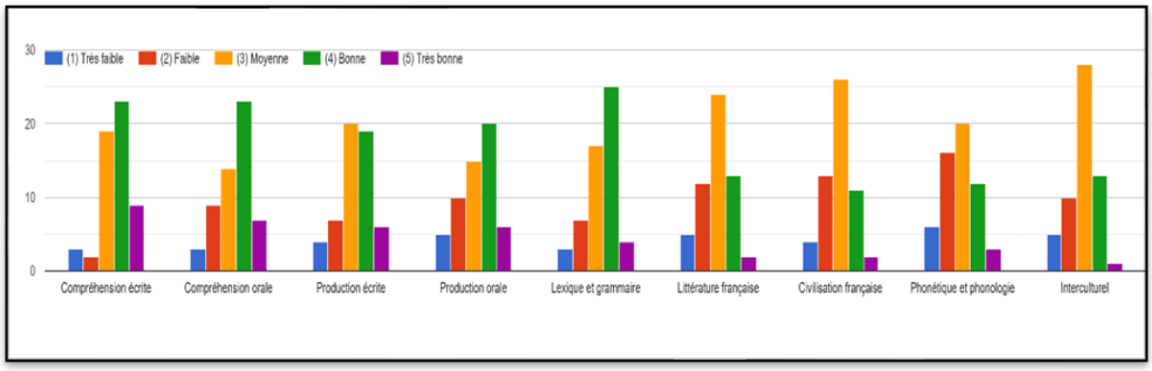
Quant à l'université nationale de l'Amazonie péruvienne, le programme de formation en français vise à développer les compétences linguistiques et interculturelles. La succession des cursus de langue *Français I à VII* s'accompagne du cours sur la *culture occidentale en français*, ce qui révèle une orientation pédagogique centrée sur la pratique de la langue et la compétence interculturelle.

Nous constatons, conformément aux données présentes dans le tableau, que l'étude de la phonétique et de la phonologie du français est présente seulement sur deux programmes d'études, celui de l'université nationale Enrique Guzman y Valle et celui de l'université nationale Pedro Ruiz Gallo. Des informations recueillies sur les sites universitaires d'autres universités formatrices des enseignants de français confirment que l'université nationale de San Agustín à Arequipa propose également ces enseignements. En somme, seules trois universités péruviennes préparent les futurs enseignants de FLE dans ces domaines linguistiques.

2.2. Réalités et défis de la formation initiale universitaire

Dans la partie précédente, nous avons observé des programmes d'études en FLE relativement variés, que ce soit dans le nombre de matières étudiées ou dans l'étude de composantes linguistiques et culturelles. De ce fait, nous estimons que le niveau de maîtrise de la langue à l'issue de la formation initiale pourrait s'avérer assez hétérogène.

Dans le but d'évaluer cette hétérogénéité des compétences, nous avons considéré dans notre enquête, des questions concernant la formation professionnelle en français. Ceci dans le but d'identifier la perception des enseignants concernant la maîtrise des compétences linguistiques et culturelles acquises à l'issue des études de licence. Celles-ci concernaient la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite, la production orale, l'étude du lexique et de la grammaire, la littérature et la civilisation française, la phonétique et la phonologie et l'interculturel.



Graphique 1. Maîtrise des composants linguistiques en français à l'issue des études de licence

Les données ci-dessus montrent que la formation initiale universitaire apporte des bases plutôt solides en ce qui concerne la maîtrise des compétences de réception (compréhension écrite et orale) ainsi que le lexique et la grammaire, car ceux-ci ont été jugés majoritairement comme bien maîtrisés. Quelques enseignants estiment même le niveau de compréhension écrite comme très bon. Les compétences de production (expression écrite et orale) présentent, quant à elles, des résultats plus disparates. Beaucoup d'enseignants placent ces compétences aux niveaux *moyen* ou *bon*. Nous estimons, selon ces résultats, que l'étude de

l'expression écrite et orale en français a été correcte mais probablement pas suffisamment approfondie.

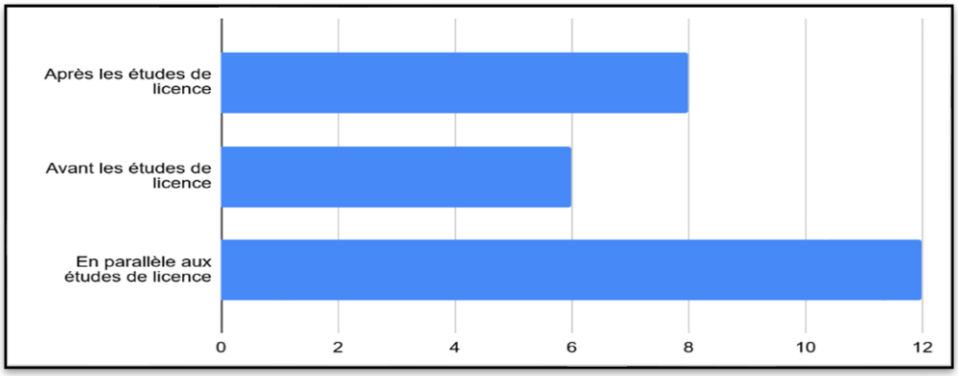
La littérature française, la civilisation française, la phonétique et la phonologie, ainsi que l'interculturel sont, en revanche, des domaines linguistiques ayant obtenu majoritairement des réponses *maitrise moyenne* et *faible*. Ces derniers sont certainement considérés comme des points faibles de la formation initiale universitaire puisque très peu d'enseignants considèrent avoir acquis une *maîtrise bonne* ou *très bonne*.

Ces résultats témoignent d'une formation initiale en français possédant des piliers solides dans l'analyse linguistique et la réception des informations. La production orale et écrite est estimée moins solide ce qui peut limiter la fluidité et la spontanéité des futurs formateurs en français. En ce qui concerne les domaines civilisationnels et interculturels, essentiels pour enseigner la langue dans un contexte globalisé, ils sont perçus comme moins développés.

Nous estimons que les faiblesses de la formation initiale, constatées grâce aux résultats de l'enquête, sont en grand partie dues à divers facteurs qui conditionnent son développement. Parmi ces enjeux, nous pouvons mentionner le nombre insuffisant d'heures d'étude de la langue, la faible exposition à la langue et la culture francophone, la quantité restreinte de formateurs expérimentés pour enseigner les composantes linguistiques de spécialité, le manque d'équipement en ressources technologiques dans plusieurs établissements de formation, ainsi que la charge horaire des formateurs. À ces difficultés s'ajoutent également le manque de reconnaissance de la place du français dans le système éducatif péruvien et la présence des programmes de formation initiale en français exigeant plus d'implication de la part des autorités universitaires dans le but de les redéfinir et de les moderniser, en adéquation avec les changements sociétaux d'aujourd'hui. En nous intéressant à cette situation, la question suivante se posait : Est-il nécessaire de se former en français en dehors de la formation universitaire ? Selon notre expérience, nous pouvons affirmer que dans la formation initiale en français langue étrangère dans notre pays, certaines universités ne demandent pas d'avoir des connaissances de base en français pour intégrer cette formation, tandis que d'autres vont l'exiger comme condition nécessaire.

Nous avons, à ce sujet, recueilli des informations à propos de la participation des enseignants à des cours de français dans des centres de langues, ces derniers effectués en dehors de la formation universitaire. L'enquête réalisée montre que 47.3 % du public a suivi des cours de langue en dehors de l'université, alors que 52.7 % se sont contentés de la formation universitaire.

Le graphique suivant illustre les périodes au cours desquelles les enseignants péruviens de français interrogés ont suivi des cours de langue en dehors de leur formation universitaire (avant, après ou en parallèle aux études de licence). L'objectif était d'évaluer la nécessité d'assister à des cours de formation complémentaire en français destinés à consolider les compétences linguistiques et culturelles des futurs enseignants.



Graphique 2. Suivi des cours de français dans un centre de langues

Ces données montrent, tout d'abord, une prédominance de la formation complémentaire en français en parallèle des études de formation initiale. Cela pourrait se traduire par des lacunes perçues lors de la formation en licence, incitant les étudiants à chercher un renforcement linguistique supplémentaire en français, afin de se mettre à niveau pour mieux suivre les cours et avoir une meilleure maîtrise de la langue. Une formation complémentaire après les études universitaires peut révéler que les études de formation initiale n'ont pas été suffisantes pour garantir le niveau de compétence linguistique requis pour l'enseignement de la langue, ce qui a conduit les diplômés à poursuivre leur apprentissage vraisemblablement sous forme de formation continue. En ce qui concerne la formation en langue française avant l'entrée en licence, cela montre que, pour certains, l'accès à ce niveau d'études s'est fondé sur des compétences linguistiques

déjà acquises, sans doute indispensables pour réussir dans ce parcours universitaire. Ce phénomène pourrait probablement s'expliquer par la diversité de programmes d'études en formation initiale dans les universités du pays. Ces derniers sont conçus indépendamment selon leurs réglementations des politiques éducatives du pays, les potentiels financiers et institutionnels, les besoins socio-culturels et les contextes géographiques spécifiques, entre autres[18].

Un autre défi qui touche la formation des enseignants de français au Pérou est l'étude de la phonétique et de la phonologie du français. Celles-ci sont deux disciplines fondamentales de la linguistique, nécessaires pour la compréhension et la maîtrise de la langue. Abry et Chalaron (2010) évoquent qu'une sensibilisation aux phénomènes phonétiques ou phonologiques favorise la compréhension et l'expression orales dans la langue cible. Les autrices soulignent également qu'une maîtrise correcte du code phonétique permet une meilleure clarté à l'oral. Malgré ces faits, ces domaines linguistiques sont dispensés dans très peu d'établissements universitaires. On compte seulement trois universités péruviennes qui proposent ces enseignements[19]. Cette absence est, hypothétiquement due au manque de formateurs spécialisés dans ce domaine, ainsi qu'à l'absence de réglementations et directives claires des institutions supérieures en ce qui concerne la conception des programmes d'études en français langue étrangère.

3. Étude réalisée auprès des enseignants de français langue étrangère

Grâce aux informations recueillies lors de l'enquête virtuelle, nous parlerons dans cette section des enseignants de FLE qui ont participé à l'étude. Nous intégrerons également des réflexions et des expectatives de

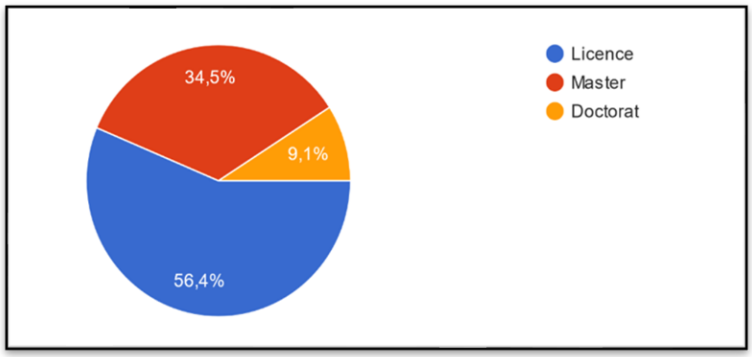
[18] La loi des universités N°30220 comprend la création des établissements de formation supérieure, le fonctionnement, le contrôle ainsi que le procédé de fermeture des établissements. Cette loi concerne également la promotion de l'amélioration permanente de la qualité des formations universitaires, ainsi que l'exercice de leur autonomie. Ministère de l'éducation du Pérou. [En ligne] : https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220 [consulté le 30 janvier 2024].

[19] Selon les informations trouvées sur les sites web universitaires, il s'agit de l'université d'éducation Enrique Guzman y Valle à Lima, l'université nationale San Agustín à Arequipa et l'université nationale Pedro Ruiz Gallo à Chiclayo.

ces derniers concernant l'amélioration les programmes d'études de formation initiale en FLE au sein des établissements universitaires dans notre pays.

3.1. Les enseignants de FLE participants

Notre enquête a compté sur l'implication de 55 collègues péruviens de français langue étrangère. Il s'agissait de 36 femmes et 19 hommes dont 40 % d'entre eux sont de jeunes enseignants de moins de 30 ans. Les informations obtenues révèlent que les enseignants participant à cette étude sont issus de six universités péruviennes : l'université Nationale de San Martin UNSM à Tarapoto, l'université Nationale de l'Amazonie péruvienne UNAP à Iquitos, l'université Pedro Ruiz Gallo UPRG à Chiclayo, l'université d'éducation Enrique Guzman y Valle à Lima, l'université Nationale de Trujillo UNT dans la ville de Trujillo et l'université Nationale del Santa dans la ville de Chimbote. Concernant le niveau d'études de formation universitaire, 56,4 % des enseignants de FLE détiennent une licence, tandis que 34,5 % possèdent un Master et 9,1 % des participants a effectué des études de doctorat Nous rappelons ici que le système d'enseignement universitaire au Pérou[20] conçoit les études de licence sur 5 ans *(nivel pregrado)* et les études de master sur 2 ans et de doctorat sur 3 ans *(nivel postgrado)*.



Graphique 3. Niveau de formation professionnelle

[20] Guía sobre el sistema de educación universitaria: República del Perú. [En ligne] : https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3628065/Gu%C3%ADa%20sobre%20el%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Universitario%20-%20Rep%C3%BAblica%20del%20Per%C3%BA.pdf [consulté le 02 février 2024].

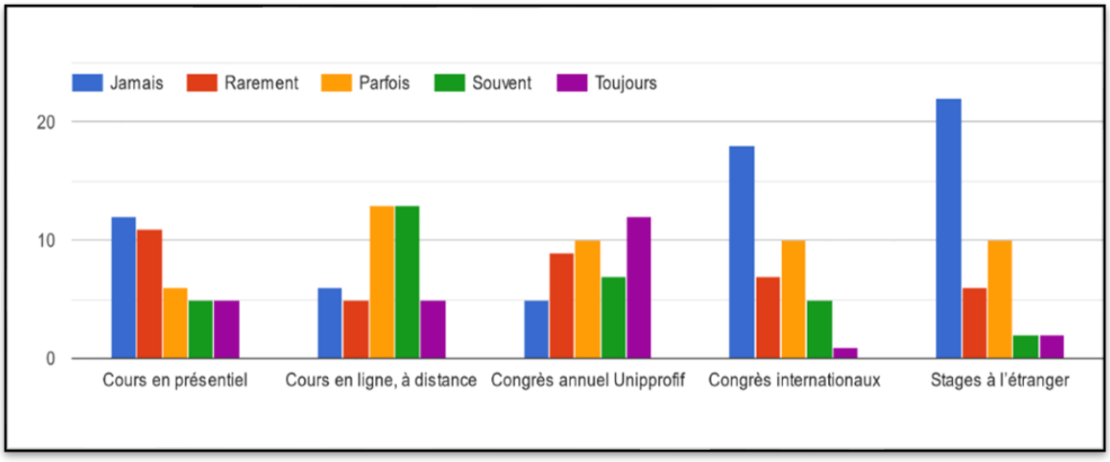
Tous les enseignants sont actuellement en exercice et enseignent le français, parmi lesquels,

- 34,5 % effectuent une activité professionnelle en collèges.
- 27, 3 % sont formateurs en établissements universitaires
- 23,6 % sont enseignants en centres de langues
- 14,6 % exercent le métier en écoles primaires.

Certains d'entre eux ont précisé qu'ils effectuent également des enseignements en français langue étrangère en tant que formateurs indépendants dans des clubs francophones, ainsi que dans des entreprises privées.

L'étude apporte des chiffres positifs concernant l'intérêt des enseignants pour la formation continue en français, malgré certaines restrictions d'ordre financier, géographique, administratif ou dues à leur charge de travail, 70 % des enquêtés sont impliqués dans une perspective de formation régulière tandis que 30 % manifeste le contraire.

Le graphique suivant montre la fréquence et les modalités de formation continue. Celui-ci illustre la participation des enseignants de français péruviens à différentes formes de formation continue, en distinguant cinq modalités : cours en présentiel, cours en ligne ou à distance, congrès annuels organisés par l'association de professeurs de français du pays *Unipprofif*, congrès internationaux et stages à l'étranger.



Graphique 4. Fréquence et modalités de formation continue

Selon les résultats, les cours en présentiel sont les moins suivis par les enseignants de français, ce qui peut être associé à des contraintes d'ordre économique, géographique ou éventuellement institutionnelles tel que l'impossibilité de s'absenter pendant les heures de travail (… quel genre ?). En revanche, les cours en ligne se présentent comme la modalité la plus pratiquée, notamment en raison de leur accessibilité, leur diversité de choix, leur flexibilité ainsi que leur coût généralement inférieur par rapport aux autres options présentées. Plusieurs enseignants enquêtés ont précisé les ressources en ligne les plus fréquentés, notamment les journaux en ligne, *TV5 Monde*, *RFI*, la revue *Le Français dans le monde*, webinaires et des modules de formation, et des *MOOC* spécifiques au métier.

Nous constatons que le congrès annuel proposé par l'association *Unipprofif* occupe une place essentielle dans le développement professionnel des enseignants de français dans le pays. Cet évènement rassemble, selon nos expériences, un nombre significatif d'enseignants et constitue un lieu de rencontre et d'échange professionnel à l'échelle nationale.

En revanche, les données présentées montrent une faible participation aux opportunités de formation continue à l'étranger (stages et congrès internationaux). Cela met en évidence un manque d'occasions d'immersion et d'interactions directes avec des environnements francophones authentiques, qui sont pourtant indispensables pour perfectionner les compétences linguistiques et renouveler le savoir-faire pédagogique. Les obstacles sont, selon nos expériences, la plupart du temps liés à des limitations financières, de la disponibilité de temps insuffisante, ainsi qu'à un manque de soutien institutionnel comme mentionné auparavant.

Malgré les difficultés pour se former en présentiel et l'accès à la formation continue à l'échelle internationale, nous observons qu'une grande majorité des enseignants est engagée dans une approche dynamique de se mettre à niveau, de consolider des domaines linguistiques spécifiques, de moderniser leurs pratiques pédagogiques, ainsi que de rester en contact permanent avec la langue grâce à la formation en ligne. Ces résultats coïncident avec une étude réalisée en 2021 auprès d'un groupe d'enseignants de l'université nationale de San Martin UNSM à

Tarapoto concernant la formation continue[21]. Ils ont manifesté un profond intérêt pour la formation continue en français, surtout si celle-ci est axée sur des besoins spécifiques à chaque région.

Fort est de constater qu'aujourd'hui Internet offre aux enseignants de français péruviens, un éventail d'opportunités pour se former en continu, permettant, d'une part, d'enrichir et dynamiser leurs compétences professionnelles, d'accéder aux ressources pédagogiques en ligne et de développer des compétences numériques, et, d'autre part, d'adhérer à des réseaux d'enseignants de français du monde entier et de mutualiser leurs expériences professionnelles, ainsi que de pouvoir suivre l'actualité du monde francophone.

3.2. Réflexions et attentes des formateurs à propos des programmes de formation initiale en français

Les enseignants occupent une place centrale dans la formation de nouvelles générations de professionnels. Selon nous, leur expertise fondée sur la pratique pédagogique quotidienne, leur compréhension des enjeux éducatifs et leur engagement pour la réussite des étudiants ont une valeur essentielle. C'est pourquoi nous avons jugé bon de recueillir, par le biais de cette étude, des réflexions et appréciations des enseignants à propos des formations initiales en français. Quels aspects positifs ? Quelles faiblesses ? Quelles améliorations envisager ?

Les aspects positifs réunissent la présence des formateurs expérimentés et profondément engagés dans l'enseignement de la langue, l'utilisation des méthodologies d'enseignement pertinentes, les cours de littérature et phonétique du français, l'accès plus régulier à des intervenants natifs et la mise en place d'activités culturelles francophones, qui demandent une implication plus active des étudiants, sont des éléments favorables et encourageants dans la formation de nouveaux formateurs en FLE.

En revanche, parmi les fragilités des programmes d'études en formation initiale figurent le nombre d'heures insuffisantes d'apprentissage de la langue, la précarité dans l'exigence des compétences de production orale et

[21] Mémoire de Master. Didactique des langues « La nécessité d'un programme de formation continue pour les enseignants de français langue étrangère FLE de l'université nationale de San Martin à Tarapoto au Pérou ». Université Jean Monnet à Saint-Etienne, France. Juin 2021.

écrite, l'absence de cours de phonétique et de phonologie dans certains établissements de formation, le manque de dynamisme et des stratégies innovantes en classe, la précarité de matériel bibliographique et de technologies en classe et le nombre réduit d'échanges internationaux.

Nombreuses ont été les réflexions partagées lors de cette étude, lesquelles permettent de formuler quelques recommandations des enseignants, notamment :

1. Une augmentation du nombre d'heures d'étude de la langue, souhaitable dès les premiers semestres, ce qui pourrait permettre une immersion linguistique plus conséquente ;

2. Une diversification des unités d'enseignement en français dans le programme d'études. Il s'agirait d'envisager, par exemple, l'étude de la phonétique et de la phonologie du français, ainsi que les domaines d'ouverture culturelle tels que l'histoire, la littérature, les arts, l'interculturel et la civilisation des cultures francophones, puisque la formation des enseignants doit être constituée, selon Porcher, de deux grandes dimensions : la dimension linguistique et la dimension culturelle (2004 : 98).

3. L'intégration de nouvelles technologies en classe de français, afin de moderniser l'enseignement et favoriser la motivation des étudiants, par exemple l'utilisation de l'intelligence artificielle, l'accès à une multitude de ressources et outils pédagogiques en ligne (plateformes, vidéos, jeux interactifs, etc.) et en créant des situations de contact avec des francophones via les forums de discussion, facilitant ainsi une meilleure compréhension linguistique et une plus grande ouverture culturelle.

4. Favoriser le développement des compétences de production écrite et orale, cette dernière, nécessitant un investissement plus conséquent, car celle-ci permet d'interagir efficacement dans les diverses situations de la vie quotidienne.

5. La mise en place des séances de préparation à la certification internationale DELF-DALF pour les futurs diplômés, celles-ci pouvant s'insérer selon la progression des savoirs et des compétences linguistiques, afin qu'ils puissent certifier la maîtrise d'un niveau de langue précis. Ceci faciliterait notamment l'accès aux postes d'emploi exigeant la maîtrise du français et à des formations à l'international.

6. Renforcer la professionnalisation des enseignants en développant une politique nationale de formation continue. Ce qui faciliterait l'accès à la formation permanente (en présentiel) à un nombre plus important d'enseignants de français.

7. Travailler conjointement avec les institutions françaises implantées dans le pays, dans le but d'élargir les accords de collaboration avec la France et les pays francophones. Ceci faciliterait significativement la mobilité internationale des enseignants et des étudiants. Il serait souhaitable qu'un nombre plus élevé d'enseignants et de futurs enseignants puissent bénéficier de séjours linguistiques, d'échanges académiques ou d'études de postgrade dans les pays francophones.

Ce dernier point représente une source considérable d'apprentissages au niveau linguistique et culturel, mais également d'ouverture à des perspectives et contextes différents qui pourront déclencher des réflexions profondes visant à la transformation des mentalités et des paradigmes sociétaux[22]. En effet, participer à des échanges linguistiques internationaux procure de nombreux bénéfices qui vont bien au-delà de la maîtrise de la langue. Ces expériences favorisent le développement personnel, l'enrichissement culturel et l'ouverture sur le monde, tout en facilitant l'adaptation dans une société de plus en plus globalisée.

[22] Université Ricardo Palma. *Importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para la formación profesional*. [En ligne] : https://www.urp.edu.pe/file/id/38218/n/aprendizaje-lenguas-extranjeras.pdf [consulté le 05 février 2024].

Conclusion

Au cours de cette étude, nous avons constaté que la formation des enseignants de français langue étrangère au Pérou fait face à de nombreux défis significatifs, tant en formation initiale qu'en continue. L'analyse des programmes de formation, conjuguée aux témoignages des enseignants en exercice, révèle à la fois des forces notables et des fragilités en matière d'adéquation pédagogique et de professionnalisation du métier d'enseignant de français.

Les attentes des enseignants concernent une amélioration des programmes d'études en français, notamment à travers une diversification des unités d'enseignement, l'intégration de nouvelles technologies et l'élargissement de dispositifs d'échanges internationaux. Ils attendent également un renforcement de la formation continue, afin de mieux accompagner les enseignants dans leur pratique pédagogique. De plus, l'accès à la certification internationale et la coopération conjointe avec les institutions francophones sont perçus comme des leviers essentiels pour valoriser la maîtrise du français et ouvrir de nouvelles perspectives professionnelles.

Ces constats invitent à repenser les contenus, les approches méthodologiques et les partenariats entre universités et les organismes français présents dans le pays, ainsi que les autorités éducatives nationales afin de promouvoir une formation plus cohérente, contextualisée et durable qui vise à renforcer et améliorer la qualité et la pertinence de la formation des enseignants de FLE au Pérou, et, par extension, de contribuer au rayonnement et à la vitalité de la langue française dans notre pays.

Bibliographie

Abry, D., Chalaron, M-L. 2010, *Les 500 exercices de phonétique*. Paris : Hachette livre France.

Anaya Ponce, B. 2022, *Importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para la formación profesional*, Universidad Ricardo Palma. [En ligne] : https://file.urp.edu.pe/file-urp-20250630-084026-231-823686293ca0beae.pdf [consulté le 02 janvier 2024].

Barthelemy, F., Groux, D., Porcher, L. 2011. *Cent mots pour Le français langue étrangère*. Paris : éditions L'Harmattan.

Causa, M. (sous Dir.), De Ketele, J-M. (Dir.) 2012. *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuenca, R. 2015. *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. edición IEP instituto de estudios peruanos. [En ligne] : https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4786 [consulté le 10 février 2024].

Cuq, J-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE international.

Cuq, J-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, Presses Universitaires de Grenoble.

Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette éducation.

Retana Calderón, R., Sánchez Murillo, J. 2015, « *La formation continue des enseignants de français langue étrangère au Costa Rica : réalités, perspectives et défis* ». [En ligne] : https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5634883.pdf [consulté le 18 décembre 2023].

SUNEDU Guide sur le système d'éducation universitaire : République du Pérou. [En ligne] : https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3628065/Gu%C3%ADa%20sobre%20el%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Universitario%20-%20Rep%C3%BAblica%20del%20Per%C3%BA.pdf [consulté le 11 février 2024].

Tagliante, C. 2006. *La classe de langue – Techniques et pratiques de classe*. Paris : CLE international.

Tadeo Domínguez, J. I. Juin 2021. *La nécessité d'un programme de formation continue pour les enseignants de français langue étrangère FLE de l'université nationale de San Martin à Tarapoto au Pérou*. Mémoire de Master en Didactique des langues, Université Jean Monnet à Saint-Etienne.

Vilchez Silva, M. 2019. *Percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana*, Pontificia Universidad Católica del Perú. [En ligne] : https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15363/V%C3%8DLCHEZ_SILVA_MARGARITA.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consulté le 28 janvier 2024].

GERFLINT

© *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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18– 2024 p. 59-77

Le système d'éducation du français langue étrangère en Chine : une formation industrielle pour enseignants et étudiants

Di Zhang
Doctorant, EA 739 Dipralang
Université Paul-Valéry Montpellier 3, France
zhangdi.charlie@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7348-8786

Reçu le 01-12-2023 / Évalué le 15-02-2024 / Accepté le 30/04/2024

Résumé
En l'espace de 70 ans, la République Populaire de Chine a augmenté le nombre d'établissements d'enseignement supérieur où l'on peut étudier le français, passant de 1 à 328. Tout en admirant ce que l'on appelle la « vitesse chinoise », cette éducation orientée vers l'examen, qui manque de savoir-faire et se concentre uniquement sur les compétences linguistiques, est également largement critiquée. Certains utilisent des proverbes chinois tels que « hâtez-vous lentement (yù sù zé bù dá 欲速则不达) » et « le travail lent produit le travail fin (màn gōng chū xì huó 慢工出细活) » pour décrire l'éducation moderne à la chinoise. Mais ce type d'éducation à la chaîne est-il vraiment mauvais ? Comment s'est-il formé ?

Mots-clés : FLE, formation, industrie, professeur, éducation axée sur l'examen

French as a Foreign Language education system in China: Industry training for teachers and students

Abstract
In 70 years, the People's Republic of China has increased the number of higher education institutions where one can study French, from 1 to 328. While admiring what is called "Chinese speed", this exam-oriented education, which lacks practical skills and focuses solely on linguistic competencies, is also widely criticized. Some use Chinese proverbs such as "haste makes waste (yù sù zé bù dá 欲速则不达)" and "slow work produces fine work (màn gōng chū xì huó 慢工出细活)" to describe modern Chinese education. But is this type of assembly-line education really bad ? How was it formed ?

Keywords: French as a Foreign Language, training, industry, teacher, exam-oriented education

Introduction

Nous croyons que personne n'ignore le terme « Made in China ». La Chine a acquis le surnom d'usine mondiale grâce à sa production efficace et à ses coûts bon marché. En Chine, « efficace » est un excellent compliment. Que ce soit dans l'industrie, la construction, le service, ou tout autre secteur, l'efficacité est une clé indispensable. Cette caractéristique, développée à partir de la production industrielle, semble également s'appliquer à l'éducation. En Chine, la formation des professeurs de français se veut très performante comme son industrie. Généralement sans une formation spécifique, il suffisait de suivre les cours de la licence en études françaises et de passer un test national de français pour commencer à enseigner en montant sur l'estrade. Mais le résultat est intrigant.

Cet article est structuré en trois parties principales pour examiner le système d'éducation du français en Chine, centré sur la formation des enseignants et des étudiants. Nous explorerons d'abord les origines historiques et l'impact des modèles éducatifs soviétiques sur l'enseignement du français en Chine. Ensuite, nous analyserons la standardisation de l'enseignement et ses répercussions sur la qualité pédagogique. Enfin, nous discuterons des effets secondaires de cette approche, notamment les limitations imposées à la créativité pédagogique et les critiques qui en résultent.

1. Les enseignants de français chinois : ouvriers d'usine de montage en chaîne

En premier lieu, si nous observons attentivement, il n'est pas difficile de remarquer que, à difficulté égale, les étudiants chinois ont souvent de meilleures compétences en compréhension écrite du français qu'en compréhension orale, et sont meilleurs en rédaction qu'en expression orale. Les professeurs de français en Chine suivent également cette tendance ; ils excellent dans l'analyse grammaticale et les exercices. Cependant, si vous entrez dans n'importe quelle salle de classe, vous serez surpris de constater que les cours de français pour chaque niveau universitaire sont étonnamment similaires. Les étudiants utilisent les mêmes manuels, les

professeurs enseignent le même contenu, diffusent les mêmes enregistrements et donnent les mêmes exercices. On a l'impression d'entrer dans un atelier de production en série de produits sur une chaîne de montage.

Pourquoi cette uniformité est-elle si marquée ?

1.1. L'origine de ce système

La Chine a toujours valorisé les « examens » et, pour obtenir un poste dans la fonction publique, il fallait réussir diverses étapes. Dès l'Antiquité, l'institut traditionnel chinois, le *sishu* 私塾 (école privée), généralement composé d'une seule classe, était dirigé par un *xiucai* 秀才 (lettré), souvent appelé *xiansheng* 先生 (monsieur). Le *sishu*, créé il y a plus de deux mille ans en Chine, avait pour objectif de diffuser la culture traditionnelle chinoise et de promouvoir le développement de l'enseignement. Les élèves s'y rendaient pour pouvoir se présenter aux examens officiels chinois, appelés *keju* 科举 (Xu, 2017 : 83). Concernant ces examens, le système des concours de recrutement fut mis en place sous la dynastie Tang (618-907) et il comprend trois niveaux, traduits par les jésuites en baccalauréat, licence et doctorat. Le baccalauréat, appelé *xiaoshi* 小试 ou *xiangshi* 乡试, comprend trois degrés : un examen au niveau de la sous-préfecture, puis à la préfecture (présidé par le préfet), et enfin au niveau provincial (présidé par l'examinateur provincial) (Zi, 1894 : 14). L'examen est annuel et le lauréat, devenu lettré (*xiucai*), jouit d'un petit privilège : il est dispensé de corvées et soumis à une juridiction spéciale, celle du sous-préfet. Aujourd'hui encore, pour accéder à différents métiers, et notamment pour devenir fonctionnaire, il faut réussir des examens.

Au début de la fondation de la République Populaire de Chine, avec la même idéologie et la même vision de développement, la Chine et l'Union soviétique avaient une relation proche au niveau de collaboration et d'entraide (Mao, 1960 : 1475 ; Li, Xu, 2006 : 184). Une fois la politique « unilatérale » de « l'apprentissage auprès de l'Union soviétique » déterminée — c'est-à-dire suivre le modèle soviétique et ce, en raison de la puissance de ce dernier dans les domaines scientifique, technologique, économique et militaire —, la Chine a favorisé « le développement des

capacités communicatives en russe » afin d'augmenter les échanges avec ce pays ayant pour but la collaboration et l'entraide (*ibid.* ; Guo, 2020 : 82). Dès lors, le bureau des affaires nationales a tout fait pour que les citoyens puissent apprendre cette langue en mettant en place divers moyens dont, par exemple, le document intitulé La décision du Conseil de l'administration sur la création des écoles particulières en langue russe (*Zhèngwùyuàn guānyú quánguó é wén zhuānkē xuéxiào de juédìng* 政务院关于全国俄文专科学校的决定) (Hao, 2024 : 66). C'était, en outre, une manière de diffuser les idées socialistes dans tout le pays. Cette volonté a fonctionné car on assiste au point culminant de l'apprentissage du russe en Chine à cette époque (*ibid.*). Ainsi, en Chine, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères étaient souvent envisagés sous un angle idéologique, avec un accent particulier sur les langues des pays socialistes et communistes (Guo, 2020 : 83). Cela incluait l'apprentissage du chinois pour les habitants des républiques non sinophones de Chine, ainsi que l'enseignement de langues comme l'anglais, le français ou l'allemand, perçues comme des langues de communication internationale (Liu, 2009 ; Fu, 1986 : 67 ; Li, Xu, 2006 : 191).

À cette époque-là, la méthode d'enseignement était souvent traditionnelle, axée sur la grammaire, la traduction et la mémorisation de vocabulaire. Toutefois, dans les années ultérieures, des méthodes plus communicatives ont été progressivement introduites (Xu, 2014 : 288). Compte tenu de la vaste population, pour la Chine il semble tout à fait raisonnable et pertinent que l'« éducation axée sur les examens » (Exam-Oriented Education) constitue un modèle pédagogique distinct. Ce modèle trouve ses racines dans la croyance profondément ancrée que « le diplôme est plus important que tout », que « les scores sont équivalents aux compétences », et est renforcé par des examens chinois tels que le *Gaokao* (le baccalauréat chinois) et d'autres examens d'entrée à l'université (Meng, Tang, Wu, 2021 : 326).

L'éducation axée sur les examens en Chine est depuis longtemps un sujet de débat brûlant car elle affecte des millions d'étudiants et de familles. L'accent est mis sur les résultats des examens et les réalisations académiques plutôt que sur le développement de la créativité et du développement global

des étudiants. Ce système éducatif existe en Chine depuis des décennies et est en permanence controversé.

1.2. Les examens clés dans l'industrie de l'éducation du français en Chine

En Chine, les étudiants doivent passer plusieurs examens pour obtenir les certificats nécessaires, ce qui leur ouvre la possibilité d'être recrutés dans leur futur métier. Pour ceux qui aspirent à devenir professeurs de français, il existe bien sûr des examens obligatoires et indispensables.

Le Test national de français comme spécialité ou TFS, est un examen national, conçu par la Commission nationale d'examens des langues étrangères et l'ACPF (Association Chinoise des Professeurs de Français), visant à tester la maîtrise du français des étudiants qui apprennent le français comme spécialité universitaire. Depuis 2004, l'examen a lieu à la fin du mois de mai de chaque année. Cet examen prend généralement la forme d'une inscription collective à l'école, c'est-à-dire, tous les étudiants des départements français en Chine sont obligés de s'y inscrire, tandis que les étudiants qui ont le français comme deuxième langue étrangère et les étudiants non-linguistes ne sont généralement pas autorisés à s'inscrire.

Il existe le TFS-4 et le TFS-8. L'enseignement proposé est extensif et organisé dans le cadre d'un programme défini nationalement : les deux premières années sont consacrées à l'apprentissage de la langue française et se concluent par la passation du TFS-4, et « la très grande majorité des étudiants passe cet examen, qui est rendu obligatoire par certaines universités et dont l'obtention est généralement requise par les entreprises avant embauche. Un TFS-8, sanctionnant 8 semestres d'études, a été mis en place en 2009 » (Bel, 2014 : 298).

Le TFS-4 dure 3 heures et se compose de six parties qui font au total 100 points (ACPF, 1999 : 2) Cet examen a, pour chaque année, le même seuil de réussite, c'est-à-dire 60 points. L'ACPF distribue à l'étudiant ou l'étudiante un certificat national s'il ou elle réussit l'examen. Les 6 parties du TFS-4 sont évaluées de la manière suivante :

Partie	Contenu	Nature de question	Points
Dictée	Il s'agit de faire une dictée en écoutant un enregistrement d'un court texte en français. L'enregistrement passe quatre fois. La première écoute sert à une compréhension globale. Pendant la deuxième et la troisième écoute, après chaque phrase énoncée, l'apprenant a quelques secondes pour écrire la phrase. La dernière écoute sert à vérifier la copie. En cas d'erreur, 0,5 point sera enlevé. Les chiffres doivent être écrits en français, la ponctuation sera également énoncée en français, et 0,5 point sera enlevé si la transcription est fausse.	Ouverte	10
Compréhension orale	Cette partie est divisée en deux volets : la première partie est composée de dix dialogues correspondant à différentes situations, chacun avec une question, et il faut choisir l'une des trois réponses (QCM). L'apprenant a 3 minutes pour lire les questions avant le lancement de l'enregistrement. Chaque question vaut 0.5 point ; le deuxième volet est un court passage enregistré. Après l'écoute, il faut répondre à dix questions, et choisir l'une des réponses (QCM).	Fermée (QCM)	10
Lexique	Cette partie est également divisée en deux sections : la première vaut 5 points et comprend 10 phrases, chacune contenant un mot souligné. Pour les cinq premières phrases, les mots soulignés ont des synonymes, et pour les cinq dernières, des antonymes. La bonne réponse pour chaque question est l'une des quatre propositions (0,5 point par question). Dans la deuxième section, il faut choisir les mots selon le sens du passage. Ce court passage comporte dix lacunes, chacune nécessitant la sélection du mot correct parmi quatre choix, avec un point attribué pour chaque lacune comblée correctement.	Fermée (QCM)	15
Grammaire	Ce volet est divisé en deux parties : 20 points pour chaque partie et 40 phrases au total, couvrant tous les points grammaticaux nécessaires que les étudiants de deuxième année devraient connaitre. Chaque question vaut 0,5 point, et cette partie n'examine pas les temps verbaux ; ils sont évalués dans la deuxième partie. La deuxième partie est un article avec un total de 10 points et 20 trous. Il y a 20 verbes simples au choix. Il est nécessaire de conjuguer ces verbes en les plaçant dans les emplacements vides (0,5 point par verbe).	Ouverte	20
Compréhension écrite	Quatre articles, chacun avec 5 questions, il faut répondre à ces questions en choisissant l'une des quatre réponses.	Fermée (QCM)	20
Expression écrite	Il s'agit de la rédaction d'un texte, qui doit contenir au moins 8 des 10 mots proposés. L'apprenant doit souligner les mots qu'il a choisis et utilisés dans sa rédaction. Le nombre de mots du texte est de 100-150.	Ouverte	15

Tableau 1. La structure du TFS-4

À la fin de la dernière année, les étudiants de français sont obligés de participer au TFS-8 afin d'obtenir un certificat national à valeur garantie. « Le TFS-4 et le TFS-8 jouent un rôle très important dans l'enseignement du français à l'université. Pour l'élève, la réussite du TFS-4 est obligatoire pour l'obtention du diplôme de licence, et celle du TFS-8 est indispensable sur le marché du travail » (Zhou, 2018 : 69).

Le TFS-8 comprend au total sept parties :

Partie	**Contenu**	**Nature de question**	**Points**
Dictée	Dans cette partie, il y a un texte d'environ 150 mots dont quelques mots ou phrases sont enlevés (20 mots ou phrases, 0,5 point chacun). Les candidats ont 2 minutes pour lire le texte avant la dictée, puis ils doivent remplir ces mots ou ces phrases en fonction de l'enregistrement du texte qui est lu deux fois à l'examen. À la fin, les candidats ont 2 minutes pour vérifier la copie.	Ouverte	10
Compréhension orale	Section A : 10 courts dialogues, chacun avec une question et 3 réponses alternatives. Avant de commencer, les candidats ont 3 minutes pour lire les questions, et chaque dialogue va être passé deux fois, puis les candidats doivent choisir la bonne réponse de la question (0,5 point pour chaque question). Section B : 1 enregistrement de texte court, avec 10 questions, chaque question a 3 réponses alternatives. Les étudiants ont 3 minutes pour lire la question, puis ils doivent choisir la bonne réponse après le deuxième passage de l'enregistrement (chacune des questions vaut 0,5 point).	Fermée (QCM)	10
Lexique et grammaire	Section A : 10 phrases, chacune avec un mot ou une phrase soulignée, et il y a au-dessous 4 mots ou phrases alternatifs. Les étudiants doivent choisir une qui convient le mieux au sens ou à la fonction de la partie soulignée (1 point par phrase). Section B : Un court texte composé de plus de 10 phrases, avec 10 trous numérotés, chacun avec 4 mots ou phrases alternatifs à choisir (1 point pour chaque espace).	Fermée (QCM)	20
Version	Traduire un texte français composé d'environ 10 phrases en chinois.	Ouverte	12.5
Thème	Traduire un texte chinois composé de 10 phrases en français.	Ouverte	12.5
Compréhension écrite	Il y a 4 articles, chacun avec 5 questions, et chaque question a 4 réponses alternatives. Les étudiants doivent choisir une bonne réponse en fonction de leur compréhension des articles.	Fermée (QCM)	20
Expression écrite	Écrire un article avec un titre selon l'information donnée pour exprimer les points de vue des étudiants, entre 150 et 200 mots ; les espaces et la ponctuation ne comptent pas comme « mot ».	Ouverte	15

Tableau 2. La structure du TFS-8

Si on établit un schéma en rangeant les différentes parties du TFS-4 et du TFS-8, on peut avoir la figure suivante :

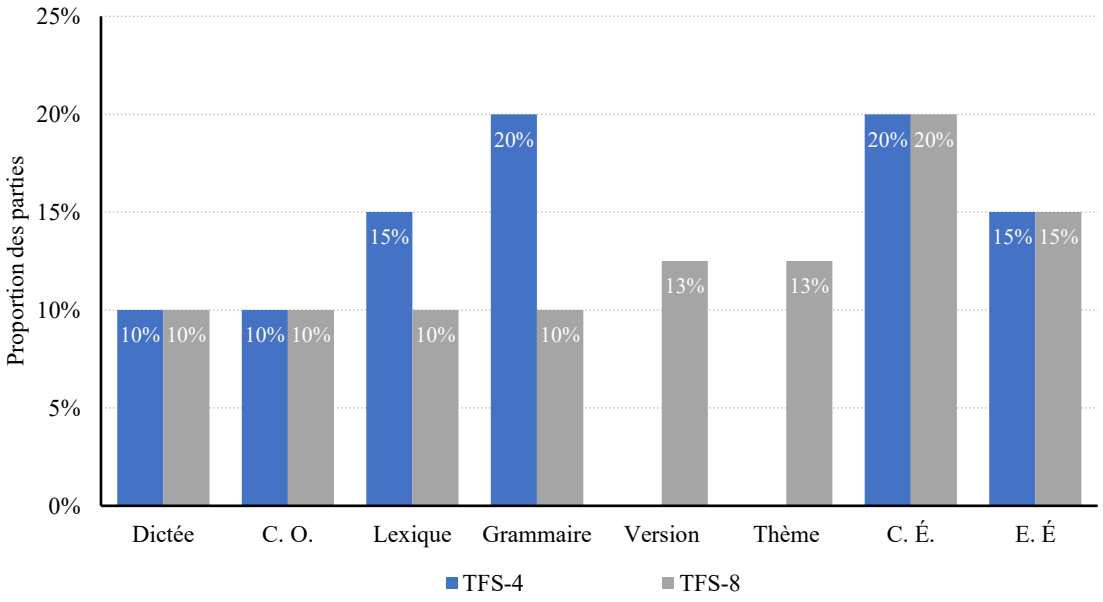


Figure 1. La proportion de chaque partie évaluée dans le TFS-4 et TFS-8

À travers la Figure 1, il est possible de constater que l'expression orale est complètement absente des deux tests nationaux. La compréhension orale, ne représentant que 10 %, semble également marginale comparée aux sections dédiées à l'écrit, qui occupent 20 % du test. Dans le TFS-4, le lexique (15 %) et la grammaire (20 %) constituent une part significative. Dans les deux tests, la compréhension écrite représente aussi 20 % et l'expression écrite 15 %.

Pour devenir professeur de français en Chine, il est nécessaire d'obtenir au moins le certificat du TFS-4. Pour réussir cet examen, les enseignants n'ont d'autre choix que de prendre les manuels contrôlés et distribués par l'État via l'ACPF, et suivre les mêmes programmes des cours.

1.3. À propos des ingrédients pour la formation industrielle

La licence en études de la langue française est également requise pour devenir professeur de français dans un établissement formel. Il est très rare qu'une personne diplômée dans une autre discipline soit engagée. En effet,

les candidats à l'enseignement doivent dispenser les mêmes cours qu'ils ont suivis pendant leur licence.

Les universités doivent atteindre « les objectifs fixés par le ministère : les étudiants passent des examens nationaux » (Bohec, 2019 : 46). Bien que les départements de français soient officiellement libres de choisir le contenu de l'enseignement et le nombre d'heures proposés à leurs apprenants, ils se limitent souvent à utiliser des manuels axés sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, ainsi que sur une « bonne » compréhension et expression écrites, afin de ne pas compromettre le taux de réussite et parfois même pour éviter des sanctions étatiques. Ces choix pédagogiques préparent spécifiquement au TFS.

> *Étant donné que les manuels choisis par les universités doivent s'adapter aux objectifs du programme officiel élaboré par l'État, et que les examens nationaux, tels que le TFS*-4 et le TFS-8 dans le cadre du FLE en Chine, sont « généralement basés sur les contenus enseignés d'après les manuels », l'institution universitaire, les enseignants ainsi que les étudiants doivent s'appuyer sur les manuels scolaires* (Qiu, 2018 : 1).

Le gouvernement, via le ministère de l'Éducation, contrôle le contenu de tous les cours en Chine. Si l'on cherche un manuel qui couvre les aspects mentionnés précédemment et qui puisse facilement passer les contrôles gouvernementaux, en comparaison avec les manuels rédigés en France, les manuels chinois sont le meilleur choix.

Compte tenu de toutes les conditions mentionnées ci-dessus, il ne nous reste pas grand-chose. Par conséquent, jusqu'à ce jour, les manuels *Le Français* et *Français* demeurent les ouvrages officiels des départements de français dans les universités en Chine (Shan, 2015 : 108). Tant les professeurs que les futurs professeurs ont tous une expérience avec ces manuels.

2. Un système rudimentaire mais efficace

Peut-on considérer l'éducation axée sur les examens comme une mauvaise méthode ? La réponse est non, car une méthode en elle-même peut être neutre et dépend de son application dans un contexte donné. En Chine, grâce à la standardisation du contenu enseigné, cette méthode a

permis un développement extrêmement rapide de l'enseignement du français : en 70 ans, le nombre d'établissements supérieurs proposant des cours de langue française est passé de 1 à 328 (Liu, 2022 : 59).

2.1. Une formation des professeurs de français standardisée et rigoureuse

Cette méthode traditionnelle axée sur les examens peut être comparée à un entraînement rigoureux destiné à des athlètes de haut niveau. Cette approche méthodique et structurée transforme les apprenants et les futurs enseignants en véritables experts de la grammaire et du vocabulaire français. À l'image des athlètes qui répètent inlassablement leurs exercices pour atteindre la perfection, les étudiants, sous ce régime, s'exercent aux subtilités de la grammaire et élargissent leur vocabulaire avec une précision et une discipline exemplaire. Ce processus rigoureux garantit une maîtrise techniquement complète des aspects linguistiques. Tout comme les sportifs se distinguent par leur agilité et leur expertise technique, ces apprenants montrent une habileté en français qui dépasse largement les attentes ordinaires, illustrant que, malgré les critiques sur son manque de place pour la créativité, la méthode axée sur les examens établit une fondation solide en grammaire et vocabulaire.

Pour garantir « l'objectivité » des examens nationaux, qui jouent un rôle clé dans la sélection des candidats et facilitent également la correction des copies, la majorité des questions sont conçues sous forme de QCM. Comme le souligne Dong (2012 : 88), professeur de français à l'université, « dans le TFS-4, 90 % des outils d'évaluation sont constitués d'exercices fermés ou semi-fermés, dont 65 % sont des QCM ».

2.2. Un système de sélection efficace

Cette standardisation des cours et cette uniformisation des examens permettent ainsi de filtrer de manière visible et efficace les candidats au poste de professeur de français :

- Les candidats doivent posséder un diplôme de licence en études françaises. Leur master ou doctorat peut être dans une autre discipline, mais la licence doit être spécifiquement en français. Ainsi, le candidat pourra

dispenser ses cours en s'appuyant sur la formation qu'il a reçue durant sa licence.

- Posséder un certificat du TFS permet également de démontrer ses compétences linguistiques.

Ce système garantit de manière concrète que tous les étudiants ou futurs enseignants reçoivent la même éducation, sans disparité. En effet, dans différentes régions, les ressources éducatives ne sont pas les mêmes. Grâce à ce système, la discrimination et les préjugés sont réduits. Quiconque possède le diplôme et le certificat peut chercher un emploi de professeur dans toute la Chine.

La majorité des enseignants interrogés dans l'enquête de Dong (2012 : 91) confirme :

> *Le TFS-4 a une grande influence sur l'enseignement scolaire, parce que selon eux, ce test national conditionnerait l'obtention du diplôme dans certaines universités, ainsi que l'avenir professionnel des étudiants ; et que d'autre part ce test évalue également l'enseignement de l'enseignant qui exerce une influence plus ou moins grande sur la réputation de l'établissement.*

Ainsi, les départements de français ont pu se développer rapidement tout en garantissant la « qualité ».

2.3. La rapidité du développement de l'enseignement du français dans toute la Chine

Le premier département français est celui de l'Université des Langues Étrangères de Pékin (*běijīng wàiguóyǔ dàxué* 北京外国语大学) qui a été créé en 1950 juste après la fondation de la République populaire de Chine. Deux ans plus tard, c'est-à-dire en 1952, cinq universités offrent une spécialité de français (Fu, 1986 : 71). À part l'Université des Langues Étrangères de Pékin, ce sont deux universités généralistes et très prestigieuses, l'Université de Pékin (*běijīng dàxué* 北京大学) et l'Université de Nankin (*nánjīng dàxué* 南京大学), une autre université des langues étrangères, l'Université des Langues Étrangères de l'Armée populaire de Libération (*zhōngguó rénmín jiěfàngjūn wàiyǔ xuéyuàn* 中国人民解放军外语学院) et une université spécialisée, l'Université du Commerce

international et d'Économie (*duìwài jīngjì màoyì dàxué* 对外经济贸易大学) (*ibid.)*. À ce groupe se sont ajoutées dans les années suivantes trois autres universités : une université spécialisée de très haut niveau, l'Institut de diplomatie (*wàijiāo xuéyuàn* 外交学院) en 1955, une autre grande université chinoise des langues étrangères, celle de Shanghai, l'Université des études internationales de Shanghai (*shànghǎi wàiguóyǔ dàxué* 上海外国语大学) en 1956, enfin une université généraliste et également très prestigieuse, l'Université Sun Yat-sen (*zhōngshān dàxué* 中山大学) en 1957 (Tian, 2019 : 23). Le nombre d'universités offrant une spécialité de français n'a pas beaucoup augmenté jusqu'en 1999, lors de la fondation de l'ACPF.

En 1999, l'enseignement du français était peu établi en Chine, présent dans 32 universités (Zhang, 2018). Depuis l'an 2000, sous l'impulsion de sa nouvelle politique éducative, la Chine a généralisé cet enseignement au niveau universitaire. La plupart des universités disposent désormais d'une faculté des langues étrangères, incluant un département de français (Chen, Li, 2020 : 50). En 2010, l'enseignement du français était présent dans 175 établissements supérieurs et à cette époque, environ 21 000 étudiants étaient inscrits dans des spécialités liées à la langue française (Bel, 2014 : 309 ; Amireault, Li, 2012 : 119). L'enseignement universitaire du français en Chine a connu une accélération dans son développement, avec un nombre d'universités en augmentation constante et une couverture plus étendue. Selon une étude sur l'enseignement du français dans les universités nationales, en 2019, 328 universités chinoises proposaient des cours de français (Liu, 2022 : 59). Considérée comme la langue des arts, de la littérature et de la philosophie, le français a surpassé le japonais dans de nombreuses institutions, devenant la deuxième langue étrangère la plus populaire en Chine. Aujourd'hui, il y a au moins 1000 professeurs de français recrutés par les universités chinoises (*ibid.*).

3. Les effets secondaires

Comme mentionné plus haut, toute méthode n'est qu'un outil, sans distinction entre le bon et le mauvais ; ce qui importe le plus, c'est la manière dont on l'utilise. Ainsi, après avoir examiné les avantages de ce système fondé sur la méthode traditionnelle axée sur les examens, il convient de

souligner que ses effets secondaires sont également très marqués et significatifs.

3.1. Des techniques impressionnantes mais sans substance

C'est vraiment efficace d'avoir un système organisé comme une chaîne industrielle, mais le TFS peut-il réellement certifier ou refléter les niveaux de français ? Déjà, les participants actuels et les professeurs ne le pensent pas. Une autre enquête réalisée par Dong, révèle qu'aucun étudiant ne pense que le TFS reflète parfaitement leurs compétences de communication. 31,58 % estiment que ce test reflète assez correctement leur niveau, tandis que 47,37 % jugent ce test passablement valable. De plus, 21,05 % des étudiants déclarent que ce test national ne peut pas refléter correctement leurs compétences linguistiques. Les enseignants ne sont pas non plus pleinement satisfaits de la validité du TFS. La majorité d'entre eux pensent que le TFS ne traduit pas complètement les compétences réelles des étudiants, car ce test ne permet pas d'évaluer toutes les compétences de communication et que d'autres facteurs, tels que la tension nerveuse et la chance, influencent la validité de l'examen (Dong, 2012 : 91).

Bien que ce test évalue la conjugaison du subjonctif imparfait et d'autres points grammaticaux difficiles pour sélectionner ceux qui maîtrisent parfaitement la grammaire, ironiquement, ils font rarement relire leurs sujets d'examens par un francophone natif. Ainsi, nous pouvons trouver beaucoup de questions mal conçues. Par exemple, dans le TFS4 de 2008, question 72 : « … tu souffres ____ soif ? Attends, je te donne de l'eau tout de suite » (Réponses proposées : A = en ; B = à ; C = de ; D = pour). Ici, la réponse « de la soif » paraît préférable. Un autre exemple dans la question 25 du TFS-4 passé en 2009, « Cet orage **imprévu** nous a retenus toute la journée à la maison. » (Pour choisir un synonyme du mot 'imprévu', réponses proposées : A = impropre ; B = extraordinaire ; C = incroyable ; D = brusque). Ils ont indiqué C = « incroyable » comme la réponse correcte, pourtant « incroyable » ne constitue pas un synonyme exact de « imprévu ». Si « incroyable » est jugé approprié, alors B = « extraordinaire » pourrait l'être aussi, étant donné que « extraordinaire » et « incroyable » sont considérés comme synonymes. De même, D = « brusque » pourrait être une réponse acceptable, bien que moins précise. Dans le TFS, certaines phrases

données ne sont que très rarement utilisées par les Français, car elles sont parfois extraites de manière maladroite d'œuvres littéraires : « les jours s'en vont comme cette eau courante » (Les jours s'en vont je demeure / L'amour s'en va comme cette eau courante). Les sujets renforcent même les erreurs fréquemment faites par les apprenants : « manger pour la bonne santé » devrait être [manger pour être en bonne santé] (Bohec, 2019 : 51). Il y a encore beaucoup d'exemples, on mettrait donc un grand point d'interrogation sur sa fiabilité.

3.2. Une insuffisance de culture française, excessive focalisation sur la Chine

Sous l'influence du Ministère de l'Éducation chinois, quand on rédige un manuel éducatif, il faut respecter certaines règles obligatoires, parmi lesquelles il y a « Avoir une idéologie correcte. C'est-à-dire ne pas introduire des idées ou des illusions de 'dégât capitaliste' qui ne conviennent pas au développement de la civilisation socialiste chinoise » (Pu, Lu, Xu, 2005 : 76). Par conséquent, les textes français qu'ils ont utilisés dans les manuels chinois sont très vieux et éloignés de la France d'aujourd'hui, « Les documents utilisés sont anciens : dans Français, publié entre 2009 et 2013, on trouve des documents datant des années 1990 » (Bohec, 2019 : 46). En plus l'idéologie communiste est très visible dans ces exemples : des phrases telles que « nous travaillerons avec ardeur, nous chérissons notre patrie » ou des titres comme « Les goûts littéraires de Marx » (*ibid.*). De même, la Chine est omniprésente à travers des références à ses villes, ses auteurs et son histoire. Les manuels incluent aussi des stéréotypes, présentent des erreurs sur la culture chinoise et traitent certaines pratiques chinoises comme si elles étaient universelles (Qiu, 2018 : 4 ; *ibid.*).

Bien que nous nous attendrions naturellement à ce qu'un examen de français pour non-francophones se concentre principalement sur la France et la francophonie, et dans le TFS, les références à la Chine sont fréquemment intégrées dans les sujets tout comme dans les manuels, tant sur le plan culturel que dans les comportements des personnages, qui reflètent souvent la vie quotidienne en Chine (Bohec, 2019 : 51). Par exemple, les sujets d'examen mentionnent parfois des sites emblématiques, comme la phrase sur la Grande Muraille : « la Grande

Muraille n'a pas été construite du jour au lendemain » *(ibid.*). Les fêtes chinoises sont également citées, telles que la Fête du Printemps, décrite ainsi : « traditionnellement, chacun rentre chez lui pour la célébrer avec sa famille » (*ibid.*). Il serait tout aussi pertinent de mentionner des célébrations françaises comme la Fête de la Musique, Mardi Gras, Noël qui sont plus intéressantes pour les étudiants chinois. Les thèmes des exercices de rédaction sont eux aussi centrés sur la Chine et ses traditions ; en 2015, un sujet demandait à une jeune fille de préparer des nouilles pour l'anniversaire de sa mère, un plat symbolisant la longévité en Chine (Qiu, 2018 : 4 ; *ibid.*).

3.3. Une formation trop imprégnée de politique et de patriotisme

En Chine, la rectitude politique occupe une place cruciale dans tous les établissements d'enseignement, avec des bureaux du comité du Parti communiste présents dans chaque école et dans chaque département des universités. Cette surveillance s'étend aux matériels pédagogiques en français et aux examens spécialisés. Il n'est pas rare de voir une glorification de la prospérité et de la puissance chinoises, tandis que les malheurs ou les faiblesses d'autres nations sont souvent mis en avant. Par exemple, dans les examens, la Chine est décrite de manière positive, tandis que les concepteurs n'hésitent pas à inclure des documents très critiques envers la France et son gouvernement, comme le montre une question de la section de compréhension orale du TFS8 en 2015 : « la France n'est pas un pays attractif pour les entreprises étrangères (Bohec, 2019 : 55). Elle l'est encore moins aujourd'hui qu'il y a un an. La faute en revient à ses gouvernements successifs » (*ibid.*). De même, un texte de compréhension écrite du TFS8 en 2017, intitulé : « Que pense Donald Trump de la France ? », regorge de critiques : « la France n'est pas et n'a pas vocation à devenir une grande puissance mondiale » ; « Donald Trump considère la France comme un petit pays » ; « La France, ce n'est plus la France » (*ibid.*).

La promotion du patriotisme et l'hostilité envers d'autres pays sont également palpables. L'animosité envers le Japon, par exemple, est soulignée dans une question du TFS4 de 2008 : « ces villes sont tombées en ruine sous l'occupation de l'armée japonaise » (*ibid.* : 53). Cette tendance à polariser les perspectives, en idéalisant le national et en critiquant l'international, se manifeste non seulement dans le contenu des examens

mais également dans l'approche éducative, modelant ainsi la perception des étudiants sur la scène mondiale.

En ce qui concerne la sélection des enseignants, la Chine n'opte pas pour les plus compétents, mais plutôt pour des « techniciens » capables de diffuser parfaitement leur idéologie. Savoir penser de manière critique n'est pas considéré comme une qualité.

Conclusion

En raison de nombreux facteurs, la formation des enseignants de français en Chine reste à un niveau très élémentaire. Les programmes et les méthodes de sélection se concentrent uniquement sur les compétences linguistiques, négligeant presque totalement le savoir-faire pratique. Bien que ce système de formation se soit avéré très efficace, permettant à la République Populaire de Chine de développer en seulement 70 ans, 328 établissements d'enseignement supérieur offrant des cours de français et de paraître posséder un système bien structuré, l'intrusion excessive de la politique influence le contenu enseigné. Les enseignants sélectionnés ressemblent à des produits en série issus d'une chaîne de montage, sans aucune distinction. De plus, que ce soit dans l'enseignement ou les contenus examinés, l'idéologie dominante reste communiste et manque d'objectivité, souvent en désaccord avec la réalité. La situation actuelle en France est également mal représentée, réduite à des clichés.

Bien que de nombreux enseignants en Chine soient pleins d'idées, ils sont contraints par la pression d'assurer un taux de réussite élevé au TFS et sont donc souvent obligés de suivre strictement les manuels scolaires. Il semble que ce cercle vicieux soit difficile à briser. J'espère qu'un jour, la Chine réalisera que la science ne doit pas être politisée, permettant ainsi à chaque enseignant de français de devenir comme une fleur unique dans un jardin, possédant sa propre forme et ses caractéristiques distinctes, sans avoir à suivre aveuglément « les règles de production industrielle ».

Bibliographie

Ouvrages

ACPF. 1999. *Programme national de l'enseignement du français élémentaire*. Édition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères, Pékin : Maison d'édition pour l'enseignement et la recherche des langues étrangères.

Breugnot, J., Dudreuilh, T., Schlemminger, G. 2018. *Communication, tensions, conflits : Disciplines, contextes, éducation*, Paris : Archives contemporaines.

Cao, D., Wang, W. 2009. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises-niveau IV* (全国高等学校法语专业四级考试指南), Shanghai Foreign language education press : Shanghai

Cao, D., Wang, W. 2014. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises- niveau IV édition 2015* (全国高等学校法语专业四级考试指南2015版), Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.

Cao, D., Wang, W. 2018. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises- niveau IV édition 2018* (全国高等学校法语专业四级考试指南2018版), Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.

Cao, D., Wang, W. 2014. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises-niveau VIII édition 2015* (全国高等学校法语专业八级考试指南2015版), Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.

Cao, D., Wang, W. 2014. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises-niveau VIII édition 2018* (全国高等学校法语专业八级考试指南2018版), Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.

Cuq, J.-P. (Dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Asdifle, Paris : CLE international.

Fu, K. 1986. *Histoire de l'éducation aux langues étrangères en Chine*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.

Huang, L. 2015. *Médiation culturelle et manuel de FLE : Altérité et identité dans Le français*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine & Université Sun Yat-sen.

Li, C., Xu, B. 2006. *Histoire de l'éducation aux langues étrangères en Chine moderne et contemporaine*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.

Ma, X., Liu, L. 1992. *Le Français 1* (法语1), Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Ma, X., Liu, L., 1992, *Le Français 2* (法语2), Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Ma, X. 1993. *Le Français 3* (法语3). Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Ma, X.1993. *Le Français 4* (法语4). Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Ma, X., Liu, L. 2007. *Le Français 1 version révisée* (法语1修订本). Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Ma, X., Lin, L., 2009, *Le Français 2 version révisée* (法语2修订本). Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Mao, Z. 1960. *Œuvres chinoises*, vol. 4, Lanzhou : GanSu People's Publishing House.

Tian, Y. 2019. *Étude des caractéristiques de la discipline de français dans les universités polyvalentes chinoises*. Pékin : Éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

Van Der Maren, J.-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : DeBoeck.

Wright, S. 2016. *Language policy and language planning: from nationalism to globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Xu, M. 2017. *Pour une didactique contextualisée de la grammaire du français en milieu universitaire chinois : Perspectives métalinguistiques et interculturelles*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Xu, Y. 2014. *Histoire des méthodologies de l 'enseignement du français en Chine (1985-2010),* Thèse de doctorat, Université Nice-Sophia Antipolis.

Zhou, L. Wang, Q., Xiong, S., 2014, *Analyse du TFS4, 2004-2013* (专业法语四级考试真题与解析), Shanghai : Éditions de l'université Donghua.

Zi, E. 1894. *Pratique des examens littéraires en Chine*. Taïwan : Imprimerie de la Mission catholique.

Articles

Bel, D. 2014. « Le français dans l'enseignement en Chine : une typologie ». *La Langue Francaise Dans Le Monde,* p. 291-322.

Bohec, J., 2019, « L'enseignement du français en Chine et les particularités de l'examen TFS ». *Monde chinois*, vol. 59, n° 3, p. 44-58.

Chen, G., Li, L. 2020, « Le développement et la confiance des universités chinoises au cours des cent dernières années ». *Sciences sociales II Éducation supérieur*, n° 1, Heze : Éditions Académiques de Heze.

Fu, R. 2006. « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine* n° 1, p. 27-39.

Guo, F., 2020, « L'évolution historique et la planification future de la politique d'éducation aux langues étrangères en Chine ». Journal of Southwest University of Science and Technology, vol. 37, n°6, 81-87.

Liu, H. 2022. « Les réformes et innovations dans l'enseignement du français à l'université en Chine à la nouvelle ère ». *Shandong Foreign Language Teaching*, vol. 43, n°1, p. 56-63.

Liu, L. 2009. « Soixante ans d'éducation en langue russe dans la nouvelle Chine ». *Guang Ming Daily*, vol.10. [En ligne] : https://epaper.gmw.cn/gmrb/html/2009-09/25/nw.D110000gmrb_20090925_1-10.htm?div=-1 [consulté le 15 avril 2024].

Meng, H., Tang, M. WU, M. 2021. « Current Situation on Exam-Oriented Education in China and the Outlook for Quality-Oriented Education Taking Oral English Education as an Example ». *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 594, p. 325-331.

Pu, Z., Lu, J., Xu, X. 2005. « Survol historique des manuels de français en Chine ». *Synergies Chine*, n°1, p. 72-79.

Qiu, S.2018. « Les manuels de FLE comme médiation en contexte chinois ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 15-3. [En ligne] : http://journals.openedition.org/rdlc/3619 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.3619 [consulté le 27 avril 2024].

Zhan, T. 2014. « Étude comparative des manuels de français dans les universités chinoises et françaises ». *Journal of Yichun College,* vol. 37, n° 5, p. 108-110.

Zhang, L. 2018. « La francophonie en Chine : perspectives linguistique et culturelle ». *Revue internationale des francophonies*, n° 2. [En ligne] : https://publications-prairial.fr/rif/index.php?id=506 [consulté le 15 avril 2024].

Zhang, T. 2021. « Les principaux problèmes et réflexions sur la politique d'éducation aux langues étrangères dans notre pays ». *Langues étrangères et enseignement des langues étrangères*, vol. 21, n° 4, Pékin, Foreign language teaching and research press.

GERFLINT

© *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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 - 2024 p. 79-97

La formation initiale et la formation de 2e et 3e cycles des enseignants-chercheurs argentins de français langue étrangère, entre distancements et rapprochements

Rosana Pasquale
Universidad Nacional de Luján, Argentine
rosanapasquale@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1587-6377

Reçu le 04-02-2024 / Évalué le 11-04-2024 / Accepté le 10-06-2024

Résumé
Devenir enseignant de français langue étrangère (FLE) en Argentine implique choisir l'un des modèles de formation en vigueur : celui de formation non universitaire et celui de formation universitaire. Chaque parcours suppose des spécificités et des points de convergence, débouchant sur le distancement/rapprochement des deux modèles. Pour sa part, la formation de 2e et 3e cycles destinée à des enseignants-chercheurs de FLE, quoique restreinte, se développe au sein de la formation universitaire et présente bien de particularités à préciser. Dans les deux cas, la recherche sera le point d'ancrage pour la description des modèles de formation actuels.

Mots-clés : formation initiale, formation de 2e et 3e cycles, enseignants de FLE, Argentine

Initial and 2nd and 3rd cycle training of Argentina instructor-researchers of French as a Foreign Language: Gaps and Likenesses

Abstract
Becoming a French as a Foreign Language (FLE) teacher in Argentina involves choosing one of two training models, that of non-university higher education or the route of university education. Each path assumes specificities and points of convergence, leading to the distancing/bringing together of the two models. For its part, 2nd and 3rd cycle training intended for FLE teacher-researchers, although restricted, is developing within universities and presents many particularities to be clarified. In both cases, research will be the focus in describing current training models.

Keywords: initial training, 2nd and 3rd cycle training, FLE teachers, Argentina

Introduction

La mise en examen des possibles parcours de formation initiale et de 2e et 3e cycles des enseignants de français langue étrangère (FLE) en Argentine implique la prise en compte d'une dynamique de distancement et de

rapprochement des deux modèles de formation en vigueur, à savoir, le modèle de formation non universitaire et celui de formation universitaire. Pour ce qui est de la formation initiale, nous sommes confrontés au distancement des deux offres de formation, axées sur des projets de formation particuliers et, bien évidemment, sur des modes de gestion et de contrôle propres, qui renvoient aux traditions institutionnelles et à la culture éducative du pays. Ce distancement est, à notre avis, *fondateur* à plus d'un titre. Or, même si la dynamique du distancement est de règle, il existe une composante particulière à analyser, la recherche, pour mettre en évidence certains rapprochements des deux modèles. Ce mouvement est dû à la volonté du système de formation supérieur non universitaire d'adopter certaines traditions universitaires concernant cette pratique (stimulation de la recherche, appels à projets de recherche, conformation d'équipes de chercheurs, entre autres) ; cependant, les résultats sont encore maigres et, si l'on regarde de près, la recherche concernant de FLE continue à se cantonner dans les universités. Pour ce qui est de la formation de 2^{e} et 3^{e} cycles, liée de toute évidence à la recherche, elle est l'apanage des universités, les seules institutions à décerner des diplômes de haut niveau de master et/ou doctorat. C'est ici, nous croyons, que le distancement est le plus marqué et que les spécificités institutionnelles ressortent le plus nettement.

Bref, dans le cadre de cette dynamique de distancement-rapprochement des deux modèles de formation, qui ne fait que mettre en évidence certains éléments de la culture éducative argentine vis-à-vis de la formation initiale et de la formation continue des enseignants de FLE, nous nous appuierons sur l'une des composantes distinctives, la recherche, pour décrire chaque modèle et pour rendre compte de ses tenants et ses aboutissants. En fin de parcours, nous décèlerons quelques-unes des tensions constitutives de la formation initiale et de la formation de haut niveau.

1. La formation initiale des enseignants de français langue étrangère en Argentine, deux modèles distancés

Cette formation ne débute dans notre pays qu'en 1904, à Buenos Aires, par la création de deux instituts supérieurs non universitaires l'*Instituto*

Superior del Profesorado Secundario de la Capital - aujourd´hui, *Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González* - et l'*Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández* - actuellement, *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández*. Dans la première de ces institutions, la formation de professeurs de langue étrangère (LE), - français et anglais à l'origine, puis, italien - côtoie celle d'enseignants de plusieurs autres disciplines (chimie, physique, mathématiques, histoire, géographie ou langue espagnole, entre autres). En revanche, le second établissement est entièrement consacré, depuis sa création, à la formation de professeurs de LE - d'abord, d'anglais et de français ; ensuite, d'allemand et de portugais - et plus récemment, à la formation de traducteurs littéraires et scientifiques d'anglais et de français.

C'est donc à partir de la fondation de ces deux institutions pionnières que l'État national prendra à sa charge la formation des professeurs et s'adonnera à dépasser la forte hétérogénéité qui avait caractérisé le système éducatif national :

> *Jusqu'à 1904 aucun institut, aucune université ne s'occupait exclusivement de la formation professionnelle des candidats au professorat secondaire. Le personnel enseignant était donc fort hétérogène : professeurs diplômés des Universités Nationales, professeurs et maitres issus des Écoles Normales, enseignants non diplômés, enseignants étrangers, entre autres* (Gaiotti, Pasquale, 2003 : 121).

Ce n'est qu'en 1926 que l'Universidad Nacional de Córdoba fonde son *Instituto de Lenguas* qui deviendra, ensuite, *l'Escuela de Lenguas* et enfin, la *Facultad de Lenguas*. Le premier groupe de diplômés de cette institution date de 1936 tel qu'on peut le constater en lisant la chronique d'Émile Gourian, professeur de français à Córdoba entre 1932 et 1945 :

> *On a donné le nom d'Émile Gourian à la Bibliothèque de la Faculté de Langues de l'Université de Cordoba, le 12 décembre 1986. Cette date coïncide avec le cinquantenaire de la première cohorte de professeurs de français diplômés de l'Université* (Site web de la *Biblioteca de la Facultad de Lenguas* Notre traduction)[1].

[1] FL Facultad de Lenguas. [En ligne] : https://www.lenguas.unc.edu.ar/biblioteca_eg [consulté le 20 janvier 2024].

Au cours du XX^{e} siècle, d'autres institutions de formation de professeurs de français universitaires et non universitaires viendront s'ajouter à celles que nous avons répertoriées. Tel que Bein le souligne :

> *En ce qui concerne la formation des enseignants, aux deux grands instituts créés en 1904, se sont ajoutés au cours du XX^{e} siècle 26 autres institutions universitaires et non universitaires, publiques et privées, en général, de très bonne qualité académique ; à ces formations de professeurs, il faut additionner celle des traducteurs dans 8 institutions et les cours de français aux objectifs spécifiques des universités nationales* (Bein, s/d : 21. Notre traduction)[2].

Au cours de cet article, on sera amenée à relativiser l'affirmation du spécialiste argentin car, en faisant le point sur la situation actuelle de la formation des enseignants de FLE, il apparait très rapidement qu'elle est moins développée que ne le signalait Bein dans son texte.

2. Le premier modèle : les instituts de formation supérieurs non universitaires

Les instituts de formation supérieurs non universitaires sont beaucoup plus nombreux que les universités et se trouvent stratégiquement distribués sur le territoire national. Leur projet fondateur est la formation de professeurs de LE compétents pour tous les niveaux du système éducatif. Pour le cas du français, il s'agissait de remplacer les natifs non diplômés, issus principalement de l'immigration urbaine, ou les créoles francophones et francophiles qui, jusque-là, assuraient les cours dans les établissements scolaires (Pasquale, 2013). Par contre, les universités ont toujours eu une fonction sociale précise, au-delà de la formation : la production et la diffusion des connaissances scientifiques. Ces projets fondateurs détermineront, bien évidemment, la portée de la formation et les rapports des enseignants diplômés et la recherche. À l'heure actuelle, le système de formation supérieure non universitaire argentin se compose d'un vaste

[2] Linguasur. [En ligne] : https://linguasur.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/Bein-Roberto-Lenguas-extranjeras.pdf [consulté le 20 janvier 2024].

réseau de 1553 instituts[3], aussi bien privés que publics. Beaucoup de ces instituts proposent des formations de professeurs en LE (anglais, français, italien, allemand et portugais) ; ceux formant des professeurs d'anglais sont, de toute évidence, les plus nombreux[4]. Certains de ces instituts - qu'on appelle indifféremment *instituts de formation d'enseignants (ISFD)*, *instituts d'enseignement supérieur (IES) ou instituts supérieurs de professorat (ISP)* – commencent à s'investir, depuis une dizaine d'années, dans la recherche comme élément de compréhension de la réalité socioéducative concernant l'enseignement des LE. On reprendra cet aspect un peu plus loin.

Sur l'ensemble du réseau d'instituts, nous ne comptons que 11 établissements supérieurs non universitaires qui forment des professeurs de FLE : le nombre d'étudiants y est en général faible et assez inégalement réparti selon les institutions et les espaces géographiques. Il s'agit de *l'IES O. Cossetini (Santa Fe), l'IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández (CABA), l'ISP Joaquín V. González (CABA), l'ISP J. Contte (Corrientes), l'IES L. Mora (Tucumán), l'IES en Lenguas Vivas (Salta), l'ISFD nº 4 (Jujuy), l'ISFD A. Barros (La Rioja), l'ISFD G. Brown (Santa Fe), l'ISFD San Fernando Rey (Chaco)* et *l'ISFD Carmen Peñaloza (San Juan)*. On constate donc qu'on est loin de la situation décrite plus haut par Bein du fait de la réduction du nombre d'institutions consacrés à la formation des professionnels du FLE.

3. Le second modèle : les universités

Le système universitaire argentin se compose actuellement de 64 universités publiques, la plupart nationales ; 52 universités privées et 21 Instituts universitaires[5]. Il s'agit donc d'un large réseau, aux composantes hétérogènes. Dans les universités nationales, les LE sont apprises/enseignées selon trois modalités différentes (Pasquale, 2023).

[3] Buscador de institutos de formación docente. [En ligne] : https://mapa.infd.edu.ar/ [consulté le 4 janvier 2024].

[4] À l'heure actuelle, dans notre pays, il existe 1 institut décernant le diplôme de professeur d'allemand ; 11 où se forment les futurs professeurs de français ; 218 professorats d'anglais ; 5, pour la formation d'enseignants d'italien et 10, pour celle des enseignants de portugais. [En ligne] : https://mapa.infd.edu.ar/ [consulté le 4 janvier 2024].

[5] Instituciones. [En ligne] : https://guiadecarreras.siu.edu.ar/instituciones.php [consulté le 7 janvier 2024].

La première est de type *généraliste* et concerne de développement des 4 compétences linguistiques. Cette formule est assimilable aux cours de FLE habituels, destinés aux étudiants qui, d'après leurs spécificités professionnelles, sont censés être compétents aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La seconde modalité est axée sur la *focalisation des compétences.* Cette manière d'aborder la LE, qui privilégie la lecture-compréhension des textes académiques en FLE, est largement répandu dans l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire argentin depuis longtemps et concerne aussi bien les cursus en sciences humaines et sociales que les cursus de sciences expérimentales ou dures. Enfin, une troisième modalité, axée elle-aussi sur la *focalisation de compétences combinées*, intègre la compréhension de l'écrit et la compréhension orale-audiovisuelle des documents liés à la vie académique et à la formation universitaire soit, par exemple, des conférences, des cours, des entretiens, etc. Ces deux dernières modalités sont parfois assimilées - un peu rapidement, certes - aux cours de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ou de Français sur Objectifs Universitaires (FOU).

Or, à côté des universités où le FLE est un cours comme n'importe quel autre, il existe un certain nombre d'établissements universitaires qui décernent, en plus, des diplômes de professeurs, traducteurs, licenciés et techniciens en LE. Là encore, les offres de formation pour les candidats relevant du domaine de l'anglais sont fort nombreuses tandis que, pour ceux qui proviennent du champ du FLE, elles sont bien plus réduites. Ainsi, seules 6 universités nationales - Córdoba (UNC), Cuyo (UNCu), Tucumán, La Plata (UNLP) et Catamarca (UNCa) - et une université provinciale - l'Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) - proposent une formation spécifique en français (soit licence, soit traductorat, soit encore, professorat).

Une description générale et rapide des plans d'études en vigueur à l'heure actuelle, aussi bien dans les instituts de formation non universitaires que dans les universités, montre que, à quelques différences près, ils comportent deux volets principaux : celui concernant *la formation générale*, qui convient à tous les futurs enseignants, toutes disciplines confondues, et celui de *la formation spécifique* des futurs enseignants de FLE. Pour ce qui est de *la formation générale*, les cours, décernés en

espagnol, s'organisent autour de la pédagogie, la psychologie, l'histoire de l'éducation ou encore, l'apprentissage d'une langue étrangère. En plus, certains enseignements dits *transversaux* viennent compléter cette *formation générale* : l'éducation sexuelle intégrale, l'approche inclusive ou encore, l'approche des genres.

Quant à *la formation spécifique* des futurs professeurs de FLE, elle peut être déclinée en 3 axes : le premier, de type linguistique, vise l'apprentissage de la langue à enseigner dans ses deux composantes : la triade *dure* - la langue, la grammaire et la phonétique - et tout un ensemble de cours allant de l'analyse du discours à la linguistique générale ou encore, à l'histoire de la langue française ou aux approches comparatives des langues. Le deuxième axe concerne la formation culturelle des futurs enseignants et regroupe des cours d'histoire et de littérature, notamment.

Enfin, sous le troisième axe, sont regroupés des enseignements concernant la didactique du FLE et la pratique professionnelle qui, elle, prend la forme de stages d'observations et de pratiques de classe auprès d'enseignants chevronnés dans des écoles préalablement sélectionnées. Tous les cours concernant *la formation spécifique* se font en français. Dans la plupart des cas, il s'agit des curricula denses, s'étendant sur 4 ou 5 ans, au caractère humaniste et encyclopédique, composées des cours en modalité présentielle cinq jours sur sept qui cachent bien de tensions dont nous ferons le point plus loin[6].

4. La recherche dans la formation initiale des professeurs de français langue étrangère : deux modèles qui tendent à se rapprocher

Tel que nous l'avons signalé plus haut, chaque type d'institution de formation a préfiguré une formation d'enseignants de LE spécifique, les universités assumant la recherche et les instituts de formation, la formation professionnelle. Il n'a pas existé suffisamment de passerelles entre ces deux

[6] Pour rédiger ce paragraphe, nous avons consulté les plans d'études des Professorats de français des trois institutions mentionnées au début de cet article. Cf. [En ligne] : http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_frances_resol_9_2016.pdf ; https://pslv- sal.infd.edu.ar/sitio/plan-de-estudio/ et https://lenguas.unc.edu.ar/carreras-de-grado/prof-francesa [consultés le 7 janvier 2024].

types d'institutions qui, à la limite, formaient des professionnels pour assurer les mêmes fonctions dans le système scolaire, à tel point que bien de générations de professeurs diplômés de l'enseignement supérieur non universitaire, n'ont vu leurs diplômes reconnus par les universités qu'en 1995, lors de la promulgation de la loi 24521 de l'éducation supérieure.

Si, par le passé, cette *répartition de tâches* s'est avérée solidement installée, ces dernières années, plusieurs actions ont été développées par les instituts de formation non universitaires pour raccourcir les distances avec les universités. C'est le cas de l'inclusion de la dimension *recherche* dans leurs curricula. Ainsi, la recherche qui s'est traditionnellement développée dans les universités, au sein de différentes facultés ou dans le cadre de centres ou de laboratoires, s'insère aujourd'hui timidement dans les instituts de formation de professeurs. Plusieurs *indices* viennent confirmer cette situation tels que les modifications introduites dans les derniers plans d'études pour la formation des professeurs qui, eux, réservent presque tous un cours à la formation à la recherche ou, tout le moins, à l'initiation à la recherche : des offres comme *Introduction à la recherche en sciences du langage* ou encore *Introduction à la recherche en sciences sociales* sont récurrents[7]. Une sensibilisation à la problématique de la recherche y est donc présente, ce qui constitue une nouveauté par rapport aux programmes de formation précédents.

D'autre part, on constate la création des organismes de recherche dans certaines institutions. C'est le cas, par exemple, de *l'Unidad Interdepartamental de Investigación (UIDI) de l'Instituto del Profesorado Joaquin V. González*[8], créée en 1995 et qui constitue encore de nos jours un exemple assez exceptionnel dans les institutions de formation des professeurs non universitaires. Ces organismes mettent au point d'appels internes aux projets de recherche et donnent lieu à la constitution d'équipes de recherche institutionnelles et au développement de projets de recherche de diverses disciplines, étalés sur une ou deux années. En général, ces projets sont évalués par des évaluateurs externes à l'institution et le suivi,

[7] Cf. Note 6.

[8] Instituto Superior del Profesorado. [En ligne] : http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/informacion-util/uidi.php [consulté le 20 janvier 2023].

en général, concerne la diffusion lors des rencontres académiques *ad hoc*, des résultats des recherches.

Enfin, *l'Instituto National de Formación Docente* (INFOD), organisme qui regroupe les institutions de formation d'enseignants non universitaires, a créé, en 2007, une section *Recherche éducative* pour promouvoir la fonction de recherche dans les instituts supérieurs de formation des enseignants, à partir de la production de connaissances dans les domaines fort divers :

> *Depuis lors et jusqu'à 2015 de manière continue, la mise en place des appels nationaux aux projets de recherche est devenue une stratégie clé pour le renforcement et l'institutionnalisation de la recherche dans les institutions de formation des professeurs* (AAVV, 2023 : 7 Notre traduction).

Après une période où le site web de la section n'enregistre ni appels ni résultats de recherche, l'INFOD publie à la fin de 2023 son *Libro de resúmenes. Informe final. Proyectos de investigación Convocatoria 2021*[9] où l'on regroupe les résumés des 111 projets de recherche sélectionnés. Pour ce qui nous intéresse, il est à noter qu'il n'y a que deux projets concernant les LE[10], ce qui montre le très faible développement de la recherche en LE dans les instituts de formation d'enseignants non universitaires.

5. La formation de 2e et 3e cycles en français langue étrangère, l'apanage des universités

Même s'il existe quelques formations du niveau de *postgrade*[11] dans certains instituts supérieurs de formation non universitaire, la

[9] Libro de resúmenes, proyectos de investigación. [En ligne] : https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2023/03/Libro-de-Resumenes-Convocatoria-2021.pdf [consulté le 7 janvier 2024].

[10] Les deux projets développés sont *El escenario educativo en torno a las lenguas-culturas extranjeras durante la pandemia de COVID-19: un estudio de las prácticas de enseñanza durante los ciclos 2020-2021 en las escuelas públicas de San Luis* Dir. Quiroga (p. 58-59 du Livre cité en Note 9) et *Desafíos en la enseñanza de lenguas extranjeras: en la búsqueda por la optimización de la lecto-comprensión en la clase de inglés en el nivel secundario* Dir. Machado (p. 106-107 du Livre cité en Note 9).

[11] Nous référons surtout à la *Diplomatura superior en ciencias del lenguaje* (ISP Dr Joaquín V. González), à la *Especialización Docente de Nivel Superior en Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera* (IELSE) et à la *Especialización Técnica en*

responsabilité des offres de 2e et 3e niveaux est du ressort des universités. Or, ces formations sont très inégalement réparties selon les LE convoquées. Pour l'anglais, par exemple, les masters et doctorats décernés par des universités publiques et privées sont nombreux tandis que pour le français, ils sont inexistants. Dans ce contexte, les spécialistes argentins de français langue étrangère (FLE), désireux de suivre des formations doctorales et de master *(maestrías),* dans notre pays, sont censés suivre des formations en langues, en sciences du langage, en linguistique, en littérature ou en traduction ouvertes à des professionnels de toutes langues y compris, dans certains cas, l'espagnol langue maternelle ou opter pour la seule offre *en français,* le Master 2 (option français langue étrangère ou option sciences du langage) et le Doctorat en sciences du langage de l'Université de Rouen, décernée dans le cadre d'un accord interinstitutionnel avec l'*IES en Langues Vivantes Juan R. Fernández.*

Concernant le premier cas de figure, nous citerons deux formations doctorales et deux masters qui, eux, accueillent des professionnels des langues, au-delà des spécificités. Il s'agit du *Doctorado en ciencias del lenguaje*, décliné en trois orientations - traductologie, cultures et littératures comparées et linguistique appliquée - de la *Facultad de langues de l'UNC*[12] et le *Doctorado en linguistica y lengua* de la Facultad de humanidades y artes de l'Universidad nacional de Rosario[13]. Quant aux masters, la *Maestría en Gestión de Lenguas* de l'UNTREF est ouverte aux professionnels des langues et dans son site web seules deux mémoires sont

Interpretación de Conferencias en la Lengua: Alemán - Francés - Inglés - Portugués (IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández).

[12] Quand nous avons consulté le site web, en décembre 2023, la situation était la suivante Orientation Traductologie : 1 thèse en cours/ 3 thèses soutenues, langues : italien/espagnol. Orientation Cultures et littératures comparées : 5 thèses en cours/11 thèses soutenues, langues : anglais/portugais. Orientation Linguistique appliquée : 7 thèses en cours/ 26 soutenues, langues : anglais, langue des signes, espagnol langue étrangère, portugais, italien, guaraní, wichi. Cf. [En ligne] : https://www.lenguas.unc.edu.ar/secretaria-de-posgrado/tesis-doctorado [consulté le 6 janvier 2024].

[13] Le site web de ce doctorat n'offre que des informations générales. Cf. [En ligne] : https://fhumyar.unr.edu.ar/carreras/doctorados/43/doctorado-en-linguistica-y-lengua- [consulté le 5 janvier 2024]. Sa directrice, dans une conversation informelle, nous a informé que cette formation a débuté en 2015 et qu'à l'heure actuelle, une dizaine des thèses sont en préparation.

publiées[14]. Enfin, la *Maestría en lenguas extranjeras : problemáticas sociodidácticas, interculturales y plurilingues* de l'UNLu, seul master pour les professionnels des langues étrangères, vient d'être inauguré en 2023, donc, il n'existe pas encore des mémoires soutenues.

Dans le second cas de figure, nous situons la seule formation spécifique pour les candidats aux masters ou doctorat *en français :* le Master 1, le Master 2 - option sciences du langage ou didactique du français langue étrangère (FLE) - et le Doctorat en sciences du langage à l'Université de Rouen, à distance. Cette formation, qui a vu le jour en 1999, dans le cadre de la coopération interinstitutionnelle, a permis à 4 enseignantes-chercheuses d'obtenir leurs diplômes de Docteurs et à une trentaine de professionnels du français langue étrangère, de faire des études de Master 2. Cette situation fait que, dans le pays, il y ait une dizaine de docteurs relevant du domaine du français langue étrangère ayant des diplômes français et seulement 2, formées en Argentine en sciences du langage et en traduction.

Au-delà des recherches menant à des diplômes de masters et doctorat, dans les universités argentines, se développe un autre type de recherche : les recherches labélisées, sous la houlette d'enseignants-chercheurs experts qui, même sans avoir un diplôme de docteur, bénéficient d'une labélisation du Ministère de l'éducation nationale et qui, elles, ne conduisent pas nécessairement à la formation de doctorants.

D'après les données que nous avons recueillies en décembre 2023 concernant les recherches institutionnelles labélisées *en* français où le français a une quelconque insertion - soit au niveau des thématiques, de la composition des équipes de recherche ou des problématiques abordées[15]-, nous pouvons affirmer qu'elles se distribuent sur 11 universités : dans 5 d'entre elles, on décerne des diplômes de traducteurs et / ou de

[14] *Gestión de la diversidad lingüística y cultural en un hospital de Buenos Aires: un estudio de caso*, de M. Vilar y *La lengua a prueba: representaciones del español en el Exame Nacional do Ensino Médio (2010-2019)* d'A. Brown. Cf. [En ligne] :
https://www.untref.edu.ar/posgrado/maestria-en-gestion-de-lenguas [consulté le 21 janvier 2024].

[15] Ces données ont été recueillies pour une présentation faite lors de l'Assemblée générale du Laboratoire DILTEC de l'Université Sorbonne-Nouvelle, le 19 décembre 2023, à la Maison de la Recherche, à Paris. Pour la préparation de cette présentation, nous avons enquêté les responsables des groupes de recherches des universités nationales et nous avons consulté les sites web officiels des universités ou des formations de masters ou de doctorat de notre pays.

professeurs de français langue étrangère (UNT, UNCu, UNC, UNLP, UADER)[16] ; dans les 6 autres - les universités nationales de Buenos Aires- (UBA) ; de Luján (UNLu), de Entre Ríos (UNER), del Litoral (UNL), de Tres de Febrero (UNTREF), de Quilmes (UNQ)[17] -, le français n'est enseigné que comme langue étrangère dans les cursus de sciences humaines et sociales, notamment. Dans les cas qui nous occupent, les domaines de recherche sont assez divers, la plupart des fois, en étroit rapport avec les enseignements décernés : l'acquisition des langues (phonétique,

[16] Voici les recherches en cours, développées dans les universités nationales où l'on forme des professionnels en FLE : *Prácticas de literacidad en el aprendizaje en lengua extranjera*. Dir. Cabrera (UNT).
Los géneros discursivos como eje articulador para aprender, enseñar y evaluar una lengua extranjera o segunda en contextos institucionales: el caso de la provincia de Tucumán. Dir. Weht (UNT).
Literatura de mujeres en África subsahariana francófona. Segunda Etapa: identidad y memoria. Dir. Rud Marine (UNCu).
Subjetividad discursiva y situaciones de crisis en discursos de Macron. Dir. Gebauer (UNC).
La enseñanza sistematizada del vocabulario del francés lengua extranjera a nivel universitario a partir de un enfoque morfo-léxico semántico y cultural. Dir. Ledesma (UNC).
Plurilingüismo y educación: prácticas, representaciones, enseñanza y aprendizaje de lenguas. Dir. Marchiaro/Pérez (UNC).
Crear(se), reescribir(se), traducir(se): posturas literarias y posturas políticas en autoras y traductoras contemporáneas. Dir. Sara (UNLP).
Multimodalidad, géneros discursivos y circulación de conocimientos en las ciencias humanas y sociales: un abordaje crítico desde la Traductología y la Didáctica de las lenguas extranjeras. Dir. Gentile (UNLP)
El tratamiento de la oralidad en la adquisición de lenguas extranjeras en el nivel superior. Dir. Ibáñez (UNLP).
Análisis de los discursos de los jóvenes sobre lenguas y prácticas lingüísticas a partir de sus biografías lingüísticas en el marco de un programa de educación plurilingüe implementado en tres escuelas secundarias de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Dir. Pujol (UADER).

[17] Ci-après, les recherches développées à l'heure actuelle dans les universités e décernant pas de diplômes d'enseignants ou traducteurs de FLE :
Discurso multimodal y enseñanza del francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas. Dir. Gaiotti (UBA).
Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores. Dir. Pasquale (UNLu).
Las representaciones de los estudiantes del CIDELE sobre las lenguas extranjeras y su vinculación con la internacionalización. Dir. Pasquale (UNLu).
Las representaciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNER sobre las lenguas extranjeras. Dir. Sforza, Cod. Mai (UNER).
Archivos situados: la matriz italiana y francófona en el campo cultural de Santa Fe en el siglo XX. Dir. Zarranusa (UNL).
Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior. Dir. Varela (UNTREF).
Las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas en sus treinta años de historia. Dir. Valentino. Equipe : Delayel (UNQ).

vocabulaire), la littérature, la traduction, les discours et les genres, les représentations sociolinguistiques, les politiques linguistiques, le plurilinguisme, la multimodalité, l'internationalisation des universités et langues étrangères, entre autres. En plus, on assiste à la formation des groupes de recherche plurilingues où plusieurs langues étrangères sont en présence ; par contre, les recherches *en* ou *sur* le français sont limitées à 5 recherches sur 17, au total (Cf. Notes 16 et 17).

Même si, dans la plupart des cas, les formations et les recherches en LE assurées dans les universités nationales ne développent que très peu de liens avec des dispositifs internationaux tels, par exemple, les thèses en co-tutelle, le système de crédits dans des universités étrangères ou les échanges de chercheurs en formation (Pasquale *et al*. 2015) ; ces derniers temps, on assiste à l'internationalisation croissante des universités. Dans ce nouveau contexte, aussi bien la formation que la recherche sont stimulées au moyen des programmes officiels tel qu'*ECOS-Sud* ou de la création du *Colegio Regional Doctoral Andino*, sous l'emprise de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF).

En effet, *ECOS-Sud* est un instrument pour la coopération scientifique et universitaire entre la France et certains pays de l'Amérique hispanophone, dont l'Argentine. Il y a un appel à projet tous les ans, convoquant des spécialistes de toutes les disciplines ; en général, ce sont les sciences dites *dures* qui remportent le plus grand succès en ce qui concerne l'accès à la labélisation des projets. Par exemple, en 2022, 14 projets ont été acceptés, tous relevant du domaine des sciences naturelles et/ou expérimentale[18].

Pour ce qui est du ***Colegio Regional Doctoral Andino*** (CRDA), il réunit une douzaine d'universités de l'Amérique Latine, membres de l'AUF. Dans le cas de l'Argentine, les universités participantes sont l'UNTREF, l'UNCu et l'UNT, à côté des universités boliviennes, brésiliennes, colombiennes et péruviennes. Il s'agit donc, d'un consortium universitaire qui, en partenariat avec des établissements francophones, cherche à visibiliser la problématique de la formation de 3e cycle dans la

[18] Projets ECOS-SUD retenus en 2022. [En ligne] : https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/11-01-2023_proyectos_ecos_aprobados_2022.pdf [consulté le 23 janvier 2024]. Les projets 2023 ne sont pas encore disponibles.

région, à s'investir dans des déficits de l'encadrement doctoral et à coopérer dans le développement des ressources structurelles et humaines pour la recherche dans le sous-continent, toutes disciplines confondues. Mises à part quelques nouvelles concernant des Assemblées générales du *Colegio doctoral* ou des séminaires organisés (2019), sur le web il n'y a pas d'informations sur les activités récentes du consortium.

6. Quelques réflexions finales

Dans les lignes précédentes, nous avons proposé une description de la formation initiale et la formation continue de haut niveau des enseignants de FLE en Argentine, en mettant l'accent sur la recherche en tant qu'élément-pivot qui permet de rendre compte de la dynamique de distance-rapprochement, propre du système de formation en vigueur. Par la suite, nous nous proposons de mettre en relief quelques constantes de chacune des formations et de la recherche en elle-même qui permettent, à nos yeux, de mieux saisir leurs spécificités contextuelles.

Pour ce qui est de la formation initiale des enseignants de FLE, nous signalerons deux tensions constitutives qui ont été déjà effleurées : d'une part, celle qui s'établit entre la formation supérieure non universitaire et la formation universitaire ; d'autre part, celle qui intervient entre la formation générale et/ou professionnalisante et la formation spécifique.

Même si dès nos jours, on assiste à une redéfinition des rôles des instituts de formation supérieure non universitaires et des universités ainsi qu'à l'établissement de certaines passerelles entre les deux types d'institutions, les deux modèles de formation continuent à coexister et à faire des offres de formation distinctives : ni l'inclusion de la recherche dans les instituts non universitaires ni l'augmentation des cours pédagogiques ou didactiques dans les universités n'ont globalement changé le profil des formations et des diplômés. Dans notre domaine, celui des LE, il serait essentiel de continuer à tisser des liens entre les deux institutions à partir de programmes d'échanges ou de poursuite des études de 3^{e} cycle, du développement de projets éducatifs ou de recherche communs, d'un système de crédits qui établisse des passerelles interinstitutionnelles, etc. ;

le tout, dans le but de garantir la formation de qualité des enseignants de LE pour le système éducatif formel, avec un pouvoir de transformation.

Comme nous l'avons signalé ailleurs (Pasquale *et al*., 2015 ; Pasquale, 2017), dans le cadre de la construction des curricula pour la formation des enseignants, il existe des tensions dérivées de la confrontation de positions politico-idéologiques, pédagogiques-didactiques et épistémologiques qui cherchent à s'imposer les unes sur les autres. Parmi les tensions générées dans les processus de transformation curriculaire, nous pouvons signaler celle qui se produit habituellement entre les composantes générales de la formation des enseignants (matières pédagogiques et didactique, résidences et pratiques professionnelles) et les volets disciplinaires, liés à des matières dans le domaine de la langue, de la culture, de la phonétique, de la grammaire, de l'analyse du discours, entre autres. Bref, il s'agit de la tension entre une formation d'enseignants *professionnels,* connaissant le *métier* et les *tours de main* nécessaires pour un exercice optimal de la profession et la formation d'enseignants *compétents* dans la matière en enseigner, en l'occurrence, le FLE. À l'en croire à Madrid (2004), cette discussion serait vieille et tout au long de l'histoire de la formation d'enseignants, on a privilégié l'une ou l'autre des composantes, en fonction des contextes socio-politiques et éducatifs. Dans notre cas, la dispute entre savoirs disciplinaires et savoirs pédagogiques semble, à l'heure actuelle, être tranchée en faveur des savoirs disciplinaires si l'on tient compte du nombre d'heures consacrées aux uns et aux autres dans les programmes d'études ; cependant, le dernier mot n'est jamais dit et, de temps en temps, la discussion reprend entre les spécialistes de la LE et ceux de l'éducation (pédagogues, didacticiens généralistes, historiens de l'éducation, etc.).

Par rapport à la formation de 2e et 3e cycle des enseignants de FLE, nous avons vu le peu d'offres de formations existantes pour les candidats FLE. Ici une nouvelle tension s'instaure, celle concernant la formation en *langues* ou dans des disciplines *proches* (analyse du discours, sciences du langage, traduction), faite en espagnol, et la formation *en français* et *sur le français*, très minoritaire, faite en français, à distance. En effet, comme nous venons de le constater, les dispositifs de formation de haut niveau en FLE sont inexistants dans les universités nationales - bien que le FLE soit présent dans les programmes des cursus - et que seules quelques universités offrent des

formations de master ou de doctorat en *langues* ou en quelques disciplines *proches*, les ressortissants du FLE - très peu nombreux, d'ailleurs - n'y étant évidemment pas exclus. Or, cette situation met en exergue que la formation de 2e et 3e cycle pour les candidats FLE dépend davantage des projets de formation personnelle des sujets, désireux d'obtenir des diplômes de haut niveau ou de développer une carrière dans le domaine de la recherche, que des possibilités offertes par le système universitaire dans son ensemble ou des politiques éducatives et linguistiques nationales, soucieuses de la formation des cadres professionnels en FLE.

Une explication quelque peu évidente de cette situation tient au statut que les LE ont toujours eu dans le système universitaire argentin : la plupart des fois, elles ne sont considérées qu'un prérequis sans lequel les étudiants n'obtiendraient pas leurs diplômes et non pas comme une discipline à part entière. Cette représentation dominante correspondrait donc à un enseignement tout à fait utilitaire, dénoué de tout corpus théorique et disciplinaire, donc, « ne méritant pas » d'espaces institutionnels pour le développement des activités de formation et de recherche et de diffusion des savoirs (Pasquale *et al.* 2022).

Cette situation est aussi constatable au niveau de divers programmes de soutien aux enseignants-chercheurs émanant des organismes nationaux[19]. Dans ce cadre, les chercheurs en FLE et, bien entendu, leurs recherches et leurs productions, se trouvent dans une situation désavantageuse car leur discipline n'est pas reconnue comme telle dans les programmes ministériels mentionnés : elle n'est pas listée parmi les disciplines considérées dans les documents officiels ; donc, ceux qui veulent participer de ces programmes, doivent s'inscrire dans une discipline *proche,* soit Littérature et Linguistique, soit Éducation. Il va sans dire que la non-reconnaissance de la discipline et les évaluations faites à partir des logiques disciplinaires différentes de celles des langues étrangères, minent les spécificités de la formation et de la recherche en FLE.

[19] *Programa de Categorizaciones* (Programme de catégorisations) par lequel un chercheur se voit accorder une *catégorie* après l'évaluation de son trajet de formation et de ses productions scientifiques. Les catégories vont de 1 à 5, la catégorie 1 étant la plus élevée.
Programa de Incentivos (Programme de primes). À partir de ce programme, les chercheurs, ayant une *catégorie* et faisant partie du programme, reçoivent annuellement des primes, forts exigües, par leurs travaux de recherches scientifiques.

Ces situations récurrentes nous alertent sur la nécessité d'analyser ce manque de statut scientifique des LE en général et du FLE en particulier, lequel se traduit, au moins dans le contexte qui nous occupe, par une assimilation rapide des champs disciplinaires et par une négation des spécificité disciplinaires des LE ; dans cette perspective, les LE n'auraient pas d'objets d'étude, de méthodes de recherche, de problèmes ou de cadres de référence particuliers.

Enfin, concernant la recherche universitaire en FLE et à partir des données recueillies, on peut affirmer qu'il s'agit de recherches *contextualisées*, donc, solidaires avec les contextes où elles émergent. Cependant, elles dénotent des relations interinstitutionnelles de faible densité. En effet, ces recherches sont en général menées à bien par des équipes plurilingues basées sur une seule institution et n'établissant pas ou presque pas de liens avec des équipes d'autres institutions universitaires quoique, bien souvent, les objets d'étude ou les perspectives théoriques des différentes équipes de chercheurs soient proches. En fait, la synergie interinstitutionnelle est, encore aujourd'hui, peu développée, que ce soit entre les institutions nationales ou entre les institutions nationales et les institutions étrangères.

D'une analyse rapide des recherches en cours, il ressort que beaucoup d'entre elles sont des recherches *plurilingues* soit qu'ils abordent des objets d'études ou des problématiques concernant plusieurs langues ; soit que, dans la composition des équipes de recherche interviennent des chercheurs de provenance linguistique différente. Dans tous les cas, les objets de recherches abordés sont multiples, de même que les méthodes de recherche ou les corpus constitués. Les uns et les autres se situent aux carrefours des disciplines telles que la sociologie, la linguistique, l'anthropologie, les sciences du langage, la psychologie, la psycholinguistique. Cette intersection disciplinaire est aussi de règle concernant les problématiques de recherche construites. Or, cette *richesse intrinsèque* de la recherche *en langues* est, à l'heure actuelle en péril du fait des ressources humaines très limitées, au niveau de la direction de projets de recherches et/ou thèses. À l'origine de cette pénurie, se trouvent les départs massifs à la retraite des enseignants-chercheurs chevronnés ainsi que la relève difficile, faute de jeunes chercheurs

disponibles. En effet, non seulement le nombre de candidats à la formation doctorale est très insuffisant mais encore la moyenne d'âge des candidats est très élevée ; en effet, la plupart des potentiels doctorants sont des enseignants-chercheurs ayant en moyenne entre 15 et 20 ans d'exercice professionnel, ce qui fait qu'ils se trouvent presque à la fin de leurs carrières académiques. Enfin, un autre facteur important qui contribue aux difficultés actuelles de la recherche, ce sont les coûts excessifs de la formation : couts cognitifs, bien sûr, car les formations sont longues et denses mais aussi couts financiers, du fait des déplacements, des hébergements ou des droits d'inscriptions, entre autres.

Conclusion

Pour terminer, il faut bien mentionner que la situation actuelle de la formation initiale, de la formation continue de haut niveau et enfin, celle de la recherche en FLE n'est pas indissociable des politiques éducatives et linguistiques néolibérales menées à bien dans notre pays dans les années 1990. À l'époque, la Loi fédérale d'éducation (1993) a imposé l'anglais comme *lingua franca* et le pragmatisme, l'utilité et la communication internationale comme les seules valeurs linguistiques admissibles, associées à l'anglais. Dans le même sens, on prônait le délaissement des approches culturelles et cognitives des LE ; la relance *à la va-vite* du portugais et la disparition lente mais soutenue du français du système éducatif national avec des conséquences inévitables sur la formation initiale des enseignants en FLE. Comme on a pu le constater, tous ces principes n'ont eu que des effets néfastes sur l'ensemble des LE - même l'anglais - et plus particulièrement, sur celle qui nous occupe ici, le français.

Bibliographie

AAVV. 2023. Libro de resúmenes. Informe final. Proyectos de investigación Convocatoria 2021. 1a Ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. [En ligne] : https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2023/03/Libro-de-Resumenes-Convocatoria-2021.pdf [consulté le 21 janvier 2024].

Bein, R. s/d. La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina, p. 1-31. [En ligne] : https://linguasur.com.ar/wp-content/uploads/2021/09/Bein-Roberto-Lenguas-extranjeras.pdf [consulté le 20 janvier 2024].

Gaiotti, C., Pasquale, R. 2003. « La formation des enseignants de FLE : atouts et faiblesses ». *Revista de la SAPFESU*, nº 26, p. 120-127.

Madrid, D. 2004. "La formación inicial del profesorado de lengua extranjera". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8, 1, *Revista Electrónica*. [En ligne] : http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf [consulté le 21 janvier 2024].

Pasquale, R. 2013. "El francés como lengua extranjera en Argentina: contextos y actores de la conquista a los comienzos del siglo XX" *Revista Lenguas Vivas*. Número 9, p.7-18. [En ligne] : http://ieslvf.caba.infd.edu.ar/sitio/upload/lenguas_9_mayo.pdf [consulté le 21 janvier 2024].

Pasquale, R. (Dir.), Luchetti, M., Quadrana, D. 2015. *La enseñanza del francés en el nivel superior: una mirada desde la SAPFESU*. CABA: Editores Asociados.

Pasquale, R. 2017. La formación docente en lengua extranjera: opciones y debates. In: Barbeito, C.; López Barrios, M., Pasquale, R. (ed.) *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior Lenguas y Culturas. Volumen III Formación docente e investigativa*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, p. 40-51. [En ligne] : https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5571 [consulté le 21 janvier 2024].

Pasquale, R. (Dir.), Luchetti, F., Quadrana, D., Carvajal, I., Ninet, S., Gallego, M. 2022. *Las políticas lingüísticas en la UNLu: relación entre capital lingüístico, repertorios lingüísticos, acciones lingüísticas y representaciones de los actores*. Informe final de investigación, Universidad Nacional de Luján. [En ligne] : http://www.didacticale.unlu.edu.ar/?q=node/18 [consulté le 21 janvier 2024].

Pasquale, R. 2023. "Capital y repertorios lingüísticos en el sistema universitario. El caso de la Universidad Nacional de Luján". *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* (RDPL-AUGM), Número 19, p. 14- 36. [En ligne] : https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/43820 [consulté le 23 janvier 2024].

GERFLINT

© *Synergies France,* nº 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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 - 2024 p. 99-126

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 or 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 4e 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 enchaineront 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, équivalant 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 *Lerhrplan* 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 3e 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 paraitre 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 questionnement 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 débriefe 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 du11.5.2023).

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'entrainement 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 *Querseinsteiger*.

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 parait 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/etablissements/ [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.pdfsig [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.bm bwf.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.institutfr ancais.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/beru fseinstieg/ [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., Reitinger, 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/bevoe lkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen [consulté le 25 septembre 2023].

Statistik Autsria. Schüler : innen. [En ligne] : https://www.statistik.at/statistiken/bevo elkerung-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/unterrichtsfaecher/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].

GERFLINT

© *Synergies France,* nº 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

Compétences en français langue étrangère et évolution professionnelle des enseignants

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 129-147

Se former pour mieux former. Le cas de la littérature française dans le cursus de français langue étrangère de l'Université de Jordanie

Isabelle Bernard
Université de Jordanie, Jordanie
waelr@hotmail.fr
https://orcid.org/0000.0001-5175-0045

Waël Rabadi
Université Al-Albayt, Jordanie
danadan@hotmail.fr
https://orcid.org/0009-0004-0044-8371

Reçu le 08-10-2023 / Évalué le 05-01-2024 / Accepté le 08-03-2024

Résumé
Cet article se propose de dresser un bilan de la formation continue entreprise par les enseignants chargés des modules de littérature dans les deux cursus de BA (*Bachelor of Arts*) à l'Université de Jordanie. Il s'articule en trois axes qui font chacun l'état des lieux de la formation appliquée à l'enseignement littéraire qui, cette dernière décennie, a été amplement revu et modifié suite aux questionnements mondiaux sur l'avenir de l'enseignement-apprentissage des Belles-Lettres et, plus largement, des Humanités. Ce retour d'expérience offre ainsi des analyses de séquences pédagogiques et rend compte d'expérimentations inédites en Jordanie ; il rapporte les attendus et objectifs pédagogiques d'une formation des maîtres en écriture créative, dans le champ trans-artistique et dans celui de la transformation numérique.

Mots-clés : formation en FLE, pratique pédagogique universitaire, littérature et culture françaises, professionnalisation de l'enseignement de la littérature pour les non francophones

Train to train. The case of French literature in the FFL course at the University of Jordan

Abstract
This article aims to analyze continuous training offered to teachers, responsible for literature courses in the two Bachelor of Arts programs at the University of Jordan. It is structured into three axes which each shows different kinds of training applied to the teaching of literature which, over the last decade, has been extensively reviewed and modified following global questions about the usefulness and future of the teaching and learning of literary classics and more broadly, of the Humanities. This feedback offers analysis of educational sequences and reports on unique classroom experiences in

Jordan ; it reports the educational expectations and objectives of training teachers in creative writing, in the cross-curricular arts and in digital transformation.

Keywords : training in French for Foreigners, university pedagogy, French literature and civilization, professionalization of literature teaching for non-French speakers

Introduction[1]

Depuis une quinzaine d'années, les pratiques d'enseignement en Jordanie se sont profondément modifiées sous l'influence de changements sociaux et sociétaux (nombre de bacheliers en hausse, massification des étudiants, arrivée des nouvelles technologies, valorisation de la mobilité des apprenants et des praticiens…) et épistémologiques (modifications du rapport au savoir, sous-estimation du rôle de l'enseignant…). De nouvelles aspirations promues par le développement de la démarche qualité dans les établissements d'enseignement supérieurs incitent au recours à des pédagogies diversifiées. Elles conduisent les universitaires du Royaume hachémite à enrichir leur formation initiale afin d'offrir des cours pleinement adaptés au monde moderne, globalisé, ainsi qu'à la vision d'une université plus ouverte sur le marché du travail local, régional et international. Dans cette perspective, ils ont été invités à s'engager dans un panel de formations en présence et en ligne et à restructurer syllabi et fascicules de cours. Au département de Français de l'Université de Jordanie, la rénovation des curriculums de niveau Bachelor of Arts (BA) et de Master est entamée. Longtemps considérés comme les fondements de l'éducation instrumentale, intellectuelle, civique et morale de la jeunesse, la littérature et son enseignement ont révélé certaines limites.

> *S'il est clair que le modèle d'hier – celui de la formation d'élites restreintes de lettrés, d'érudits et d'orateurs – n'a plus de sens, et si celui d'aujourd'hui, fondé sur la seule étude de textes « littéraires » (de préférence nationaux), est en crise, d'autres directions sont imaginables pour l'enseignement* (Fraisse, 2012).

[1] Isabelle Bernard a mené le projet sur le terrain avec des interventions de Waël Rabadi auprès des étudiants : elle a rédigé les 2e et 3e parties, à l'exception des paragraphes sur les exercices littéraires et le compte-rendu sur l'utilisation des prompts qui ont été conçus conjointement. Waël Rabadi a rédigé la 1e partie plus théorique. L'introduction et la conclusion ont été mises au point conjointement puis rédigées par Isabelle Bernard.

S'il demeure fondamental[2] en termes d'horaires et de niveaux, cet enseignement a entamé un impérieux renouvellement de son approche pédagogique engendré par le débat sur le périmètre, les objectifs[3] et l'avenir des études littéraires[4]. La formation des spécialistes des Belles-Lettres s'oriente, par conséquent, vers une refonte « […] acceptant résolument de dépasser le cadre étroitement « littéraire » des études humanistes, faisant une large place aux sciences sociales et à la culture générale, et acceptant de fondre le littéraire dans le culturel » (Fraisse, 2012).

Notre binôme de professeurs de littérature offre donc de relater par le détail la formation qu'il a suivie depuis une décennie afin de maintenir des prestations littéraires pertinentes et efficaces à l'Université de Jordanie, car il s'agit toujours de se former pour mieux former. Pour ce faire, notre tandem propose un compte rendu au déroulé triaxial d'une pratique de terrain dans les classes de FLE des étudiants arabophones. Ce retour d'expérience sur une pédagogie active de la littérature reposera sur le rappel de contenus de formations et d'applications pratiques utiles ; il s'agrémentera d'un panel de réflexions sur la formation et l'enseignement-apprentissage de la littérature d'expression française en contexte hétéroglotte.

1. La littérature appliquée à l'expression écrite : l'exemple des ateliers d'écriture

Répondant à la demande sociale d'un enseignement universitaire en phase avec les transformations du marché de l'emploi, les contenus posés

[2] Voir Jouve, V. 2010. *Pourquoi étudier la littérature ? Paris : Armand Colin. L'essayiste* montre le rôle irremplaçable des études littéraires en cela qu'elles participent de la conscience de l'individu et de la formation de son esprit critique.

[3] La formation « Se former pour enseigner dans le supérieur », proposée par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de l'innovation en collaboration avec France Université Numérique. [En ligne] : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/mooc-se-former-pour-enseigner-dans-le-superieur [consulté le 2 avril 2024].

[4] Voir Compagnon, A. 2007. *La littérature, pour quoi faire, Paris : Fayard-Collège. L'essayiste* questionne l'approche théorique et historique traditionnelle de la littérature pour esquisser ce que peut au XXI[e] siècle la littérature : quelle valeur, quelle utilité et quel rôle lui attribuent la société contemporaine.

en matière de compétences et d'habiletés à acquérir par l'étudiant décrit dans le plan quinquennal actuel qui court jusqu'en 2027 s'appuient sur la création de ponts plus solides entre l'université et le monde professionnel. Démythifiée (Godard, 2015), la littérature ne peut plus être appréhendée telle la somme de monuments transhistoriques et trans-géographiques à explorer en classe, ainsi qu'elle était schématiquement définie depuis 1997, date de l'ouverture du Département de Français à l'Université de Jordanie. Au sein des cursus de Bachelor (le BA Langue et littératures françaises et le BA à double majeure française et anglaise), dans lesquels la littérature est explorée dans cinq cours, l'offre se décline comme suit : Analyse de textes littéraires français, Histoire de la littérature française 1 (XVI^{e}-XVII^{e}), Histoire de la littérature 2 (XVIII^{e}-XIX^{e}), Histoire de la littérature 3 (XX^{e}-XXI^{e}), Approche de la littérature francophone. Au sein de ces modules, l'institution impose aux professeurs un équilibre plus net entre une approche linguistique technique, visant à forger chez les apprenants arabophones des compétences expressives professionnalisantes, largement orientées vers l'écrit et la traduction, et une approche patrimoniale traditionnelle qui est destinée à transmettre idées et valeurs communes aux cultures et pays francophones. Pour être mise en œuvre, cette actualisation des programmes implique une formation continue[5] des maîtres, autrement dit un approfondissement de leurs savoirs et de leurs savoir-faire pédagogiques. Elle se caractérise par :

> *[…] une intégration des formations plus instituées dans un parcours de développement professionnel, ce qui nécessite de considérer que les enseignants en formation ont une histoire et des projets, [et par] la mise en place d'un environnement favorisant les interactions entre les formés, ou, mieux encore, le tissage de réseaux interactifs entre les enseignants dans le cadre de projets collectifs* (Carlier *et al.*, 2000 : 263-264).

L'offre formatrice des institutions jordaniennes, variée, valorise la maîtrise de nouvelles approches méthodologiques. Dispensée en arabe ou en anglais, elle s'adresse rarement aux enseignants-chercheurs en FLE dont le besoin de formation se heurte à des limites matérielles et organisationnelles : pendant l'année, il est difficile de trouver du temps et

[5] Les Sites et Mooc en FLE sont nombreux. [En ligne] : https://www.fle.fr/Se-former-a-l-enseignement-du-FLE [consulté le 18 mars 2024].

des financements pour participer aux sessions toujours attractives du Cavilam ou des centres de formation spécialisés dans le FLE. Grâce à un partenariat avec l'AUF, l'Université de Jordanie pallie toutefois le manque de propositions contextualisées et engage ses équipes francophones dans une stratégie d'accompagnement en encourageant tout locuteur non-natif à préserver un lien étroit et constant avec la langue et la culture françaises tant il est vrai qu'en dépit d'une formation universitaire initiale diplômante en français :

> *[…] l'apprentissage d'une langue ne s'arrête jamais, on sait aussi que l'absence de contact avec cette langue risque de générer un processus de fossilisation et régression concernant les aspects linguistiques. En outre, on sait que dans le monde actuel tout processus, de n'importe quelle nature, évolue rapidement, influencé par de nouvelles idées et par la technologie ; et l'enseignement des langues n'est pas à l'écart de ce contexte* (Calderón et Murillo, 2015 : 103-104).

À côté d'un désir de renforcement des compétences pédagogiques des praticiens du supérieur, l'acquisition d'une éthique professionnelle est aussi recommandée. Elle va de pair avec « la construction d'une responsabilité épistémologique de l'enseignant » (Narcy-Combes, 2005).

> *Il faut bien reconnaître que la formation pédagogique des enseignants et enseignants-chercheurs est très souvent le parent pauvre de leur cursus et se résume principalement à reproduire ce qui leur a permis d'accéder au statut qui est le leur, considérant que ce qui a été bénéfique pour leur propre cheminement le sera naturellement pour leurs étudiants, faisant fi ainsi des questions de massification et de diversification des publics […]* (Lalle, Bonnafous, 2019).

Dans ce dessein et afin de parfaire les prolongements des cours magistraux littéraires, le premier domaine que notre binôme a désiré renforcer est l'animation d'atelier d'écriture. Notre formation en écriture inventive est née d'une démarche personnelle liée à une appétence pour la lecture et l'écriture : nous avons souhaité approfondir nos acquis anciens dans l'animation d'ateliers qui s'origine dans les toutes premières années d'exercice de notre profession dans des établissements secondaires bilingues. À cette époque, l'ouvrage *Si tu t'imagines*. *Atelier de littérature, lecture, écriture* (Douënel *et al.*, 1994) nous avait été une révélation ;

nous n'avons jamais cessé d'utiliser ses exercices déclenchés grâce au texte littéraire (de Marcel Proust à Blaise Cendrars et Guillaume Apollinaire, en passant par Jean Cocteau, Christiane Rochefort ou Sébastien Japrisot). Cet ouvrage a été fondateur dans le sens où il nous a permis d'identifier les approches littéraires déclinables en dispositifs pédagogiques : adaptés à tous les niveaux de compétences, nous les avons enrichis au fil des années. Contemporains des méthodologies dites communicatives, ces procédés actifs et créatifs qui reposent sur l'imitation, le pastiche, la parodie, l'écriture sous contrainte ont depuis été présents dans la plupart de nos cours. En milieu arabophone, cette ressource a été complétée par *Le goût des mots : Guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur* (Pinet, 2004). Orienté vers une méthodologie interculturelle, qui met en application les principes pédagogiques décrits dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), il nous a été fort utile lorsque, entre 2006 et 2011, nous avons conjointement géré la ligne éditoriale du *Petit Journal des Étudiants de l'Université Al-Albayt* puis, entre 2009 à 2012, celle du *Journal des Étudiants Français* de l'Université de Jordanie[6]. Symétriquement, nous avons animé des sessions d'écriture imaginative dans des ateliers extra-universitaires (Bernard, 2019) dans lesquels nous avons régulièrement invité des intervenants extérieurs. De certains professionnels francophones (bédéistes, traducteurs, médiathécaires, écrivains…) qui ont partagé leurs expériences avec nous, nous avons gardé des thèmes, des idées et des astuces pour métaboliser nos propres programmes. Les sujets que nous proposons sont donc d'une grande variété et les plus efficaces abordent « le littéraire par le faire » (Le Goff, 2008) : l'écriture de cartes postales, déclenchée (ou non) par des photographies de lieux célèbres, les récits de voyages imaginaires ou non, les suites de textes, les sujets avec des étapes intermédiaires comme celui-ci, qui requiert de la concentration et quelques coups de crayons : « fermez les yeux, imaginez une porte, prenez le temps de la visualiser, dessinez-là. Imaginez et décrivez ce qu'il y a derrière cette porte ». Les déclencheurs d'écriture que nous favorisons s'inspirent, en général, de ceux que les

[6] Voir notre retour d'expérience : Bernard, I. et Rabadi, W. 2013. « L'erreur dans l'écriture inventive en FLE : gros plans sur deux journaux d'étudiants jordaniens ». *Mélanges francophones,* vol. IX, n° 8, p.35-47.

auteurs ont eux-mêmes inventés. Aussi, dans les sessions longues, parcourons-nous *La Disparition* de Georges Perec*, L'écume des jours* de Boris Vian, *La cantatrice chauve* d'Ionesco ou *Un mot pour un autre* de Jean Tardieu car nous privilégions les œuvres propices aux interrogations, de préférence ludiques, sur la langue. Dans cette visée, nous avons intégré des productions *à la manière de* à partir de romans postmodernes, comme ceux de Jean Echenoz[7]. Pour les séances ponctuelles qui s'ancrent dans le module de Littérature 3, nous visitons les grands stylistes du XX^{e} siècle et travaillons le « J'aime et je n'aime pas » d'Alain Robbe-Grillet ou celui de Roland Barthes, le questionnaire de Proust, le calligramme d'Apollinaire, les *Exercices de style* de Queneau, le cadavre-exquis surréaliste ou le collage dadaïste… Aux enseignants-animateurs qui souhaitent intégrer l'écriture d'invention au cours de littérature proprement dit, il revient de participer régulièrement à des ateliers d'écriture, donnés en langue maternelle ou étrangère, dans lesquels ils se retrouvent en position d'écrivants[8] et contraints de tester les exercices qu'ils proposent à leur public estudiantin.

D'une durée de deux fois dix heures, la formation dispensée en ligne par l'Association 10 sur 10[9] que nous avons suivie en 2021 avait pour but de nous faire acquérir les « techniques d'animation d'un atelier de théâtre en français » grâce à des exercices vocaux, de diction, de phonétique, de rythme et des analyses de textes porteurs de possibilités scéniques et d'un apport potentiel en termes d'apprentissage de la langue. Une série d'analyses textuelles était esquissée pour la mise en scène et le jeu des acteurs. Au sein de notre binôme, ce passionnant parcours a engendré la réalisation d'un recueil de 50 scénettes bilingues de niveau A1-A2. Nous avons conçu cette banque comme une réserve de sketches dans laquelle depuis nous puisons pour des ateliers ponctuels - par exemple, ceux qui préparent les spectacles d'étudiants pour la Semaine de la

[7] Voir Bernard, I. 2014. Le "style Minuit" : une approche en forme de défi pour le cursus FLE. L'exemple d'un cours de littérature à l'Université de Jordanie à Amman. In : Bertrand, M., Germoni, K. et Jauer, A. (dir.). *Existe-t-il un style Minuit ?*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, p.261-271. [En ligne] : https://books.openedition.org/pup/9086 [consulté le 24 mars].

[8] Ouverts à tous, ces ateliers sont légion. [En ligne] : https://www.radiofrance.fr/franceinter/envie-d-ecrire-6-ateliers-d-ecriture-en-ligne-pour-partager-et-progresser-3740738 [consulté le 26 mars 2024].

[9] Le catalogue des formations est mis à jour. [En ligne] : https://www.10sur10.com.pl/formations/ [consulté le 20 mars 2024].

francophonie ou la Journée de la Faculté des langues - ou semestriels, qui sont offerts gratuitement aux inscrits en BA sous la forme d'activités extra-universitaires. Notons que l'intégration de séances d'atelier dans les cursus nous oblige à scruter l'évaluation, qui est un point central de toute formation, généralement négligée dans l'atelier. Moins strictement attaché à des apprentissages linguistiques, l'atelier se conclue traditionnellement avec la mise en commun des productions : la lecture des textes mais aussi le partage de l'expérience de chacun avec les difficultés rencontrées, par exemple.

> *D'un côté, l'écriture créative est promue dans une acception plutôt conventionnelle où se rencontrent des discours sur la langue, la subjectivité, la motivation ou encore le plaisir de l'apprenant. De l'autre, l'atelier d'écriture comme modalité d'accompagnement et/ou interaction langagière se voit associé à divers cadres méthodologiques préexistants en didactique des langues : approche biographique, enseignement-apprentissage par tâches, pédagogie de projet* (Mouginot, 2020 : 45).

Étant donné que la dimension créative va à l'encontre des normes d'évaluation habituellement mises en œuvre à l'université, il est plus difficile d'apprécier la portée originale des productions libres à teneur littéraire que d'évaluer des connaissances d'histoire littéraire ou d'analyse de textes en notant la correction orthographique, morphologique ou syntaxique.

Après plusieurs dizaines d'années de formation et de pratique d'ateliers d'expression imaginative, la diversité des propositions énonciatives des participants nous conduit à affirmer que la littérature comme matière enseignée s'ancre idéalement au sein d'une didactique reposant sur la sensibilité et l'imagination de l'apprenant. Même si les séances demeurent soumises à des impératifs curriculaire, temporel ou matériel, les besoins spécifiques des élèves y sont mieux pris en compte et l'inclusion s'enclenche plus aisément. Pour nous, l'atelier d'écriture représente bel et bien un terrain pédagogique de premier plan : c'est un excellent laboratoire didactique[10] dans lequel tout praticien de la langue questionne la pertinence de ses formations initiales et confronte pour mieux l'améliorer

[10] Voir Les *ateliers d'écriture à l'Université : une pratique pédagogique entre contrainte et expérience*, *Synergies Italie,* n°16, 2020. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Italie16/italie16.html [consulté le 23 mars 2024].

sa pratique à des impératifs nouveaux (éducation inclusive, transition numérique…) qui requièrent de lui une formation constante.

2. Étendre les champs disciplinaires à l'aide des MOOC : la conception d'un cours sur la bande dessinée et le roman graphique

À l'appui de nouvelles approches et de nouvelles stratégies pour traiter la littérature en classe de FLE, le conseil du Département de Français a opté pour l'ouverture d'ici 2027 d'un cours exploitant l'histoire et l'analyse de la Bande dessinée, incluant mangas et romans graphiques, qui a pour finalité de compléter l'offre actuelle des modules littéraires. Depuis le vote de cette décision en 2021, nos inclinations personnelles nous ont à dessein conduits à nous engager dans une série de remises à niveaux[11] de nos compétences en histoire de l'art sur des artistes (Picasso, les femmes peintres…), des courants (le Pop'art, l'art urbain, l'art nouveau…) ou encore des genres (la photographie, la bande dessinée…). Ces formations individuelles non encadrées par l'Institution, non rémunérées et qui ne se sont accompagnées d'aucun aménagement dans nos emplois du temps respectifs, ont eu lieu grâce à l'offre de plus en plus large des MOOC[12].

Portés par cette dynamique, nous avons suivi un MOOC consacré à la Bande dessinée[13]. Commode d'accès (souvent ouvert à l'année), gratuit, pertinent et ludique, le MOOC est généralement tout public ; il offre un panel de connaissances sur un thème abordé grâce à différents supports (textes, portfolios, conférences, vidéos…) qui sont validées par des questionnaires. En général, il se décline en trois chapitres, composés de sous-chapitres avec des gros plans (en l'occurrence, l'analyse d'une planche

[11] Nous assurons de façon régulière des modules sur la transdisciplinarité artistique. En 2019, notre binôme avait, par exemple, cocréé avec Orlane Perthuis, déléguée du Ministère des affaires étrangères en Jordanie, un parcours dans le musée virtuel *Micro Folie* domicilié pendant l'année à l'Institut Français d'Amman. Spécialement adapté à nos cours, il avait constitué en plusieurs visites en accès libre et gratuit proposées aux étudiants ainsi que de trois séances sur les liens entre littérature et peinture au début du XX^{e} siècle.

[12] Le MOOC (acronyme de l'anglais Massive Open Online Courses) est un mode de formation en ligne.

[13] Le MOOC culturel Orange Fondation consacré à la bande dessinée. [En ligne] : https://mooc-culturels.fondationorange.com/course/view.php?id=317 [consulté le 26 mars 2024].

et des focus sur des bédéistes) et s'accompagne d'une introduction et d'une conclusion. Fréquemment, des rubriques supplémentaient (En savoir plus) et des activités pratiques sont proposées avant le questionnaire final. Si nous avons parallèlement exploité des ouvrages spécialement conçus pour les non-francophones[14] et puisé maintes idées dans les ressources du site *lepointdufle.net*[15], le Mooc a été un recours essentiel lors de la préparation de notre fascicule de cours de niveau B2, « Bandes dessinées, mangas et romans graphiques. Des bulles pour s'exprimer ». Ses contenus nous ont donné l'occasion d'étayer la partie théorique, historique et technique, de sélectionner des artistes et des albums à mettre en valeur dans la partie analytique et de constituer une large banque de données[16]. Bien que nous soyons de grands lecteurs de bandes dessinées et de romans graphiques, lorsque nous sommes attelés à la construction des unités didactiques comportant chacune une série de séquences pédagogiques, d'applications et d'évaluation, nous avons dû effectuer un travail de fond sur le manga, un genre florissant dans le monde francophone avec le manfra[17] dont nous étions peu familiers. Plusieurs fiches didactiques[18] nous ont facilité la découverte de cet objet littéraire, d'autant que des œuvres célèbres existent en version manga, parmi d'autres *La Peste* et *L'Étranger* de Camus[19]. Si elles varient en fonction des objectifs fixés (grammaticaux, lexicaux, sociolinguistiques) ainsi qu'en témoignent les très fructueux

[14] Par exemple : Jeffroy, G. et Unter. 2015. *Bulles de France (A2-C1). Les stéréotypes et l'interculturel en BD.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

[15] *Le Point du FLE.* [En ligne] : https://www.lepointdufle.net/penseigner/bande_dessinee-fiches-pedagogiques.htm [consulté le 21 mars 2024]. Voir aussi : https://www.cahiers-pedagogiques.com/La-classe-BD/ [consulté le 26 mars 2024].

[16] Le catalogage thématique de la *bdthèque* permet aussi à l'enseignant de constituer sa propre anthologie selon ses objectifs pédagogiques. [En ligne] : https://www.bdtheque.com/themes/liste [consulté le 26 mars 2024].

[17] Le manfra est le manga français. [En ligne] : https://www.makma.com/mangas/manfra/ [consulté le 27 mars 2024].

[18] Par exemple, celle de Philippe Liria qui repose sur le visionnage de documentaires spécialisés : *Le FLE par les mangas*. [En ligne] : https://philliria.files.wordpress.com/2013/08/-fle_par_le_manga.pdf [consulté le 26 mars 2024].

[19] Estager, A. (trad.). 2014. *Le XX^e^ siècle en manga. Tome 4 : Anne Franck.* Paris : Bayard Jeunesse ; Kurumado, R. et Camus A. (trad. du japonais par Fabrice Buon). 2021. *La Peste. Tome 1*. Paris : Michel Lafon ; Kurumado, R. et Camus, A. (trad. du japonais par Fabrice Buon). 2023. *L'Etranger*. Paris : Michel Lafon.

retours d'expérience en provenance du monde entier[20], les possibilités exploitables dans les classes jordaniennes demeurent nombreuses. Dans l'attente de parfaire ces connaissances – ce qui requiert un investissement personnel important[21] – nous nous sommes concentrés sur les adaptations et avons inscrit au module trois romans du XX^{e} siècle : *Brouillard au Pont de Tolbiac* de Léo Malet par Jacques Tardi, *L'Étranger* de Camus par Jacques Ferrandez et *L'Attentat* de Yasmina Khadra par Loïc Dauvillier et Glen Chapron. Si nous créons bien souvent nos séquences de toutes pièces, nous gardons à l'esprit la vastitude de ce terrain pédagogique et restons ouverts aux conseils de nos pairs. « Il serait intéressant de dédier plus de moments à l'explication des histoires au sein des planches, des sous-entendus culturels ou encore de la place de l'humour dans la bande dessinée » (Isselin, 2022 : 48). La remise à niveau de nos connaissances nous apparaît donc essentielle pour aider les apprenants à appréhender le 9^{e} art.

Après l'étape de sensibilisation au vocabulaire de la bande dessinée ainsi qu'à son histoire, ses formes et ses usages, nous effectuerons une étape de découverte-appropriation d'œuvres majeures à travers des thématiques actuelles : pour la première mouture du fascicule, nous avons intégré les extraits de trois romans graphiques : *Prendre refuge* (2018) de Mathias Énard et Zeina Abirached, *Shingal* (2020) de Tore Roebaek et Mikkel Sommer et *Les Oiseaux* (2021) de Troubs : histoire, engagement et écologie serviront de déclencheurs de discours par lesquels l'étudiant contrera son insécurité linguistique. L'étape de prolongement prendra différentes formes, parmi lesquelles l'incitation à la lecture, à la critique, à l'échange de souvenirs de lectures, à des exposés sur la bande dessinée et le roman

[20] Citons les travaux de Romera, C. 2020. « De la lecture littéraire à l'écriture créative : du sujet lecteur au sujet scripteur à l'université ». *Synergies Italie*, n°16, p. 15-28 ; de Lochmanová, Z. 2014. *L'enseignement du FLE avec les bandes dessinées*, Mémoire de Master de la Faculté de Philosophie de l'Université de Plzeň, 106 feuil. [En ligne] : https://DP_Zuzana_Lochmanova%20(2).pdf [consulté le 2 avril 2024] ou de Bouderenghien, L. 2020. *Étude de l'acquisition lexicale par la bande dessinée* Made in Taïwan*,* Mémoire de Master de la Faculté de philosophie, arts et lettres, de l'Université catholique de Louvain, 128 feuil. [En ligne] : https://Bouderenghien%2013791700%202020.pdf%20(1).pdf [consulté le 27 mars 2024].

[21] D'autres formations complèteront prochainement notre initiation : « Comics et mangas » et « 1 heure avec les auteurs de bandes dessinées ». [En ligne] : https://mooc- culturels.fondation orange.com/course/index.php [consulté le 4 avril 2024].

graphique arabes… Afin de tirer un bénéfice maximal de la malléabilité du support artistique, nous valoriserons l'imagination qui ouvre la voie à l'interaction, aux commentaires sur la beauté, la complexité et la diversité des cultures.

Tout au long du module, les étudiants se prêteront à exercices : inventer des dialogues ou de brefs récits à partir de planches données, réaliser un cadavre exquis à l'aide de vignettes, **r**econstituer une planche en plaçant les vignettes dans le bon ordre ou au contraire varier l'ordre des vignettes afin de créer des nouvelles histoires, supprimer une ou plusieurs vignettes, deviner le contenu de la ou des vignettes manquantes[22]. Ils mobiliseront leurs compétences langagières (compréhension écrite pour la découverte des supports, compréhension orale pour les échanges) et construiront une compréhension par des hypothèses grâce à la complémentarité sémantique du texte et de l'image, en dépit de leurs limites linguistiques. Ils perfectionneront enfin leur niveau en français d'un point de vue socioculturel en manipulant les différents documents graphiques sélectionnés.

Cette expérience de rédaction d'un fascicule original et inédit en contexte jordanien nous conduit à réaffirmer la nécessité de préserver la cohérence didactique nos pratiques de classe. Reposant sur une démarche de contemporanéistes, ce cours en construction s'avère une réelle opportunité pour notre binôme d'explorer les potentialités artistiques, culturelles, linguistiques et ludiques de chefs-d'œuvre du 9^{e} art ; il contribue dans le même temps à garantir à nos publics une professionnalité adaptée et évolutive de nos postures didactiques.

3. Introduire l'IA dans la classe de français langue étrangère : le cours expérimental de Littérature 2

L'innovation pédagogique et le renforcement des compétences numériques se trouvent au centre des priorités des universités jordaniennes

[22] En décloisonnant les objectifs, il est possible de faire jouer une scène de bande dessinée devant la classe… D'autres activités sont listées par Tomescu, A.-M. 2009. *La BD en classe de FLE ? Pourquoi pas !*. *Studii si certari fililogice- Seria Limbi Straine Aplicate*, n° 8, p.80. [En ligne] : https://www.researchgate.net/publication/47807327_LA_BD_EN_CLASSE_DE_FLE_POURQUOI_PAS [consulté le 2 avril 2024].

qui se mesurent désormais aux universités prestigieuses du monde entier. La formation menée dans le cadre de ce vaste mouvement de modernisation et de convergence organisationnelle des systèmes d'enseignement supérieurs internationaux a donc intégré le fait qu'« Internet, par exemple, et toutes les possibilités qu'il offre, devrait jouer un rôle de premier ordre pour faciliter la communication entre formateurs et enseignants et surtout pour explorer de nouveaux dispositifs de formation » (Calderón, Murillo, 2015 : 125).

Intitulée « Initiation à l'intelligence artificielle dans l'enseignement universitaire » et animée par l'AUF, la formation que nous avons suivie en 2023 nous a fait connaître les principales contributions de l'IA dans le domaine éducatif, parmi lesquelles la personnalisation de l'apprentissage ainsi que son accessibilité et sa flexibilité, l'analyse des données d'apprentissage et la correction automatisée. Elle nous a dévoilé les défis majeurs de la transition numérique en soulignant les questions éthiques qu'elle soulevait, notamment la protection de la vie privée des étudiants, la transparence des algorithmes, la gestion des données sensibles et la gestion du plagiat. Au final, cette approche des technologies d'apprentissage alimentées par l'IA a profondément stimulé notre volonté d'offrir un plus large éventail de pratiques novatrices, notamment celles qui placent l'apprenant au cœur de la situation pédagogique : « les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent également une occasion de renouveau pédagogique car elles permettent de faire évoluer le rôle de l'enseignant au sein de la situation pédagogique, celui-ci n'étant plus le détenteur exclusif du savoir » (Lalle, Bonnafoux, 2019). De fait, notre binôme a entrepris l'élaboration de quelques séquences expérimentales pour le cours de Littérature 2 dont l'application en classe a abouti à des résultats encourageants.

C'est par la refonte du cours d'histoire littéraire, précisément par le panorama offert sur le XVIII^{e} siècle, qu'a commencé notre expérimentation de la force motrice de l'IA dans l'individualisation de l'apprentissage et l'autonomie de l'apprenant. Nous avons bâti une séquence sur les symboles et emblèmes de la République française hérités des Lumières et de la Révolution de 1789. Voulue ludique et interactive, destinée à des étudiants de 4^{e} année, d'un niveau requis B1, voire B2, elle constitue le chapitre-bilan

d'un cours de six semaines de trois séances hebdomadaires de cinquante minutes, consacrées au contexte historique et aux écrivains-philosophes majeurs, assorti d'analyses d'extraits d'œuvres. Nous avons d'abord conçu un prompt assez complet et *Gamma.ai* a généré une leçon en huit diapositives que nous avons relue et complétée[23].

À l'aide d'un prompt de départ concis, lancé sur *Chat GPT*, d'une étape de relecture avec modifications, classement et vérification de la validité des réponses, nous avons aussi constitué une banque de questions[24] que nous avons employée lors des séances de révisions de fin de semestre. La séance d'application optimisée à l'aide de l'IA reposait sur la pédagogie du projet, privilégiée en Jordanie : il s'agissait pour les 38 apprenants répartis en petits groupes de créer un QCM à l'aide de *Chat GPT*. Chaque binôme avait pour objectif de concevoir un questionnaire de cinq questions sur le cours avec pour chacune trois propositions de réponses, parmi lesquelles l'une devait être comique. Cette consigne a conféré une touche de légèreté à un chapitre aux concepts assez ardus. En fin de chapitre, ce type d'exercice qui stimule l'émulation est toujours profitable aux apprenants car il leur offre de réviser leurs acquis en les affinant. Beaucoup ne connaissaient pas véritablement *Chat GPT* mais tous étaient de grands utilisateurs de *Wikipédia* et *Google Translate.* Afin de leur faire découvrir cet outil très séduisant dans son utilisation tout en les faisant s'interroger sur leur propre éthique d'étudiant, nous avons d'abord demandé aux groupes de produire des prompts en vue d'obtenir une banque de quiz. L'écriture de ces prompts[25] s'est révélée un défi en soi : si les enseignants peuvent aisément se considérer tels des « […] *prompt engineers* très compétents pour la simple raison [qu'ils sont] habitués à donner des instructions précises […] quotidiennement sous plusieurs formats » (Fini, 2023), les étudiants doivent encore acquérir cette compétence en langue française.

[23] Notre leçon est accessible ici : https://gamma.app/docs/Symboles-et-emblemes-de-la-France-herites-des-Lumieres-et-de-la-R-blj2bckvu1p8pdl?mode=doc [consulté le 27 mars 2024].

[24] Les générateurs de quizz, Quizwizard ou Questionwell, pourraient pallier aux lacunes de *Gamma* ou *Chat GPT* dans la conception de questions sur mesure. La refonte de nos fascicules prévoira l'utilisation d'un plus large panel d'outils.

[25] *Chat GPT* a généré des questions que nous n'avons pas retenus, à l'instar de celle-ci : Comment les citoyens français perçoivent-ils les symboles de la République, même s'ils ont oublié leur origine après une soirée de fromage et de baguette ? a) Ils organisent une chasse au trésor avec des croissants b) Ils discutent de l'origine des symboles pendant une sieste c) Ils les considèrent comme des unificateurs, surtout lorsqu'ils sont déguisés en escargots.

Après quelques essais plus ou moins fructueux, ils ont pu sélectionner les meilleures propositions et les classer selon leur pertinence par rapport au contenu du cours, étant donné que leur appréhension du XVIII[e] siècle possède des limites que celle de *Chat GPT* n'a pas. Le leur faire remarquer a été une façon de les conscientiser sur l'IA et ses impacts. Nous avons rappelé aux étudiants combien ils devaient rester vigilants lorsque l'IA ne répondait pas exactement à leurs demandes. Quant aux réponses, ils avaient l'obligation de soigneusement les retoucher. Répété, l'exercice a renforcé leurs capacités d'argumentation, de description ou d'explication, tant il est exact qu'un « *[…] enseignant provoque un apprentissage actif lorsqu'il met les étudiants dans des situations qui les incitent à concevoir un projet, à le mettre en œuvre et à réfléchir à ce qu'ils font et à partir de ce qu'ils font »* (Raynal, Rieunier, 2010)*. Ainsi,* autour du champ lexical de la lumière induits par la métaphore, ils ont retenu *lanterne* et *électricité*. Si la mention à l'électricité est incongrue et humoristique ici, celle à la lanterne a été intéressante pour une contextualisation à la fois lexicale et civilisationnelle : la lanterne était un objet d'éclairage courant au XVIII[e] siècle et l'expression « À la lanterne », restée célèbre grâce à la chanson révolutionnaire *Ah ça ira !,* était une exclamation utilisée pendant la Révolution lors d'exécutions sommaires par pendaison aux poteaux supportant l'éclairage public. Nous avons donc finalisé la question « Qui sont les Lumières ? » avec ces trois propositions : « a) Les célèbres inventeurs de l'électricité b) Les célèbres écrivains et philosophes du XVIII[e] siècle c) Les célèbres marchands de lanternes du XVIII[e] siècle ». Autour des personnalités-phares des Lumières, nous avons fait générer par *Chat GPT* une liste d'illustres personnalités françaises et avons demandé aux étudiants de composer des duos. Nous avons validé cette question : « Qui a dirigé l'Encyclopédie ? » avec ces trois propositions : « a) Diderot et d'Alembert b) Larousse et Robert c) Montesquieu et Molière ». Nous avons constaté que les outils de l'IA sont des vecteurs pédagogiques pour enseigner et apprendre en s'amusant car les participants se sont pris au jeu et ont moqué les groupes qui commettaient des erreurs, confondaient Molière et Montesquieu… Au final, l'IA n'a en rien « déshumaniser l'acte éducatif » (Fini, 2023). Les étudiants ont tous travaillé leurs compétences rédactionnelles et communicationnelles écrites et se sont ouverts au

patrimoine culturel et littéraire de la langue étrangère dans une approche interactive. Nous avons fait en sorte de valoriser les compétences (acquises dans différents contextes) des participants et avons pris en compte certaines de leurs attentes, en particulier celles qui pouvaient les faire apprécier la littérature en dédramatisant son apprentissage.

> *Les technologies d'apprentissage adaptatif alimentées par l'IA sont capables de fournir des retours instantanés aux apprenants, les guidant de manière personnalisée tout au long de leur parcours. Les exercices et activités sont ajustés en temps réel en fonction des performances passées, offrant ainsi une expérience d'apprentissage fortement individualisée. L'intelligence artificielle peut ainsi favoriser l'adaptation des programmes d'enseignements de la langue française aux besoins pédagogiques réels des étudiants*[26].

Foisonnantes, les implications épistémologiques d'une telle entreprise amenant à une bonne acculturation de l'IA interpellent nos pratiques didactiques. La confiance qui doit être accordée à la *praxis* impose un déplacement des habitudes académiques jordaniennes quant à l'étude du littéraire. À l'aide de telles propositions intégrées dans son cursus, nous sommes cependant persuadés que l'apprenant apprendra à garder du recul sur ses connaissances, à les manipuler, à les travestir en imitant pour une part l'IA… Il acquerra ainsi une autonomie linguistique inestimable en devenant un producteur linguistique valorisé, décomplexé, à l'imaginaire libéré : il sera à même de renforcer le sentiment de confiance en lui qui lui fait trop souvent défaut. En Jordanie comme partout dans le monde, l'IA « génère des peurs et des rêves » (Gefen, 2022) : il est de notre devoir d'enseignants de nous former pour les apprivoiser les unes et les autres afin d'appréhender concepts, imaginaires et débats de notre temps dans nos classes.

Conclusion

« La Littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout », aimait à dire de façon un peu tautologique, Roland Barthes (1971) en réponse à Jean-

[26] Le Blog des *Cours de Civilisation Française de la Sorbonne* (CCFS) propose à la date du 26 février 2024 une rubrique intitulée « L'intelligence artificielle dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE)» dont on a extrait cette citation. [En ligne] : https://www.ccfs-sorbonne.fr/lintelligence-artificielle-dans-lenseignement-du-francais-langue-etrangere-fle/ [consulté le 2 avril 2024].

Paul Sartre (1992). Laissant de côté les débats qui ont suivi cette affirmation sur l'essence de la littérature, nous affirmerons que, pour nous, praticiens et chercheurs en FLE, la littérature est *aussi* ce que les manuels ou les programmes universitaires en font à chaque époque. Par conséquent, il s'agit également de ce que *nous* en faisons dans nos protocoles didactiques et dans le cadre (auto) réflexif de nos publications qui, à l'instar de la présente, nous permettent d'optimiser nos démarches pédagogiques dans le champ de la littérature.

Dans l'optique du renouvellement et de la redynamisation didactique du FLE à l'œuvre actuellement dans le système éducatif jordanien, nous avons appréhendé la littérature comme une discipline enseignable et nous tentons de la transmettre sous des aspects innovants et ludiques, indispensables à notre modernité. La formation se révèle un élément décisif du processus de revalorisation de notre profession dans le moment de transition que nous vivons : d'un côté, la présence de l'innovation technologique dans le processus éducatif s'accroît ; d'un autre côté, la nécessité d'une interaction humaine reste préconisée. La refonte des compétences s'avère indispensable à l'évolution des carrières d'enseignants-chercheurs en littérature, qui, de plus en plus, tendent à s'affranchir des modèles qui furent ceux qui leur ont précisément donné envie d'enseigner. S'il ne l'est pas encore, l'universitaire deviendra demain un animateur, passeur de connaissances : un facilitateur. Il se trouve d'ores et déjà face un trouble qui touche à l'intime de sa vocation et qui ne sera résolu que lorsque chacun, nanti de tous les outils pédagogiques nécessaires, aura inventé et expérimenté son propre modèle d'enseignant-formateur. Il s'agit d'un défi de taille à relever et il engage l'avenir de notre profession.

Bibliographie

Calderón R. R., Murillo, J.S. 2015. « La formation continue des enseignants de français langue étrangère au Costa Rica : réalités, perspectives et défis ». *Revista Letras*, n° 57, p. 103-126. [En ligne] : https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/-letras/article/view/8618/17408 [consulté le 20 mars 2024].

Carlier, G. *et al.* 2000. *La formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Bernard, I. 2019. « L'atelier d'écriture dans l'enseignement du FLE en Jordanie. Pour une approche renouvelée de la littérature ». *Synergie Algérie*, n° 27, p.71-82. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Algerie27/bernard.pdf [consulté le 24 mars 2024].

Barthes, R. 1971. Réflexions sur un manuel. In : Dobrovsky, S. et Todorov T. (dir.). *L'Enseignement de la littérature*. Paris : Plon p. 170-177.

Douënel, L. *et al*. 1994. *Si tu t'imagines. Atelier de littérature, lecture, écriture*. Paris : Hatier-Didier.

Fini, A. 2023. « L'intégration de l'intelligence artificielle dans la classe de FLE : approches et applications de base ». Francophonia.fr, 26 septembre 2023. [En ligne] : https://www.francophonia.com/lintegration-de-lintelligence-artificielle-dans-la-classe-de-fle-approches-et-applications-de-base/ [consulté le 15 janvier 2024].

Fraisse, E. 2012. « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* n° 61. [En ligne] : http://journals.openedition.org/ries/2664 [consulté le 10 mars 2024].

Godard, A. (dir.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.

Gefen, A. 2022. « IA : pour une histoire culturelle ». *Revue d'histoire culturelle,* n°4. [En ligne] : https://journals.openedition.org/rhc/1204 [consulté le 14 janvier 2024].

Isselin, J. 2022. *La BD en classe de FLE. Ateliers d'introduction à la BD par une approche interculturelle pour un public migrant de niveau A2*. Mémoire de Master en Didactique du FLE de l'Université de Grenoble.

Lalle, P., S. Bonnafous. 2019. « La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 80, p. 49-60. [En ligne] : https://journals.openedition.org/ries/8142 [consulté le 18 mars 2024].

Le Goff, F. 2008. « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention ». *Recherches et travaux*, n° 73, p. 19- 34. [En ligne] : http://journals.openedition.org/recherchestravaux/325 [consulté le 15 juin 2020].

Mouginot, O. 2020. « Ateliers d'écriture et didactique du français langue étrangère : enjeux théoriques et pratiques des essais de voix en contexte de formation universitaire ». *Synergies Italie*, n°16, p. 41-58. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/-Italie16/mouginot.pdf [consulté le 26 mars 2024].

Narcy-Combes, M.-F. 2005. *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.

Pimet, O. 2004. *Le goût des mots : Guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur*. Paris : Ibis Rouge.

Raynal, F., Rieunier A. 2010. Actif. In : Meirieu, P. (dir.). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts-clés*. Paris : ESF.

Sartre, J. P. 1992. [1947]. Qu'est-ce que la littérature ?. Paris : Gallimard.

© *Synergies France,* nº 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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 149-167

Formation de formateurs pour une exploitation de l'image dans le cours de français langue étrangère

Marzieh Mehrabi
Université de Téhéran, Iran
mehrabi.mrz@ut.ac.ir
https://orcid.org/0000-0002-7726-2549

Shiva Amini
Université Tarbiat Modares, Iran
shiva.amini@modares.ac.ir
https://orcid.org/0009-0006-3455-8506

Reçu le 30-10-2023 / Évalué le 09-01-2024 / Accepté le 04-03-2024

Résumé
Cet article cherche à analyser les pratiques des enseignants lors de l'exploitation des images fixes des manuels de français langue étrangère à leur disposition. Trente-trois séances de cours synchrones animés par cinq enseignantes iraniennes ont été observées, un entretien auprès de huit enseignantes a également été mené. Les résultats obtenus montrent que les enseignantes ne semblaient pas être formées à l'exploitation de cet outil. D'une part, la quasi-totalité de ces enseignantes considéraient l'image comme un outil avantageux pour être exploité dans leurs cours, néanmoins quand elles passaient à la pratique en classe, ce fait ne se reflétait pas à travers leurs pratiques pédagogiques. D'autre part, l'image n'a pas été exploitée dans toutes ses dimensions à la fois dénotative et connotative. Ce travail propose donc des pistes pédagogiques pour former les enseignants à cette problématique.

Mots-clés : classe de FLE, formation de formateurs, exploitation de l'image, image fixe, manuels de FLE

Teacher Training for using images in FFL courses

Abstract
This article seeks to analyze the practices of FLE teachers in the use of still images from the textbooks at their disposal. Thirty-three synchronous lessons led by five Iranian teachers were observed and, an interview with eight teachers was also conducted. The results obtained show that the teachers observed did not seem to be trained in using this tool. On the one hand, almost all of these teachers considered images as an advantageous tool to be used in their courses. However, when they used this practice in class, this was not obvious in their teaching practices. On the other hand, using images in the classroom has not been pursued in every possible way. This work therefore suggests pedagogical tips for intervention to train teachers in this context.

Keywords: FFL class, training of trainers, image use, still image, FLE manual

Introduction[1]

Depuis le Paléolithique, l'homme a toujours essayé de tracer ses facultés imaginatives sous forme de dessins sur les rochers et des grottes afin de communiquer des messages avec autrui au-delà du temps et de l'espace, ce qui révèle ses extraordinaires capacités cognitives pour comprendre les comportements symboliques. Ce dispositif lui est resté fidèle jusqu'à l'Époque moderne, il ne serait alors pas faux de dire que les images ont accompagné toute l'histoire de l'humanité. Aussi immémoriale que son avènement, elle a vécu une longue histoire dans le domaine de l'éducation en général et de l'enseignement des langues en particulier, notamment depuis la fin de XX^{e} siècle par les avancements technologiques et numériques qui ont subi l'immersion dans un univers d'images et de sons ; d'où la nécessité de promouvoir une formation spécifique à l'image. Les images occupent de nos jours une place centrale dans les manuels de FLE. Cependant, nous ne sommes pas sûrs que les enseignants de FLE les exploitent dans leurs cours de façon appropriée, faute de formations spécifiques en la matière à leur destination. Or, cette curiosité scientifique sur la formation des enseignants concernant l'exploitation des images, nous a incitées à formuler la problématique suivante : comment les enseignants de FLE exploitent-ils les images des manuels ? Suite à cette question nous avons décidé de vérifier le statut de l'image et la place qu'elle occupe dans la démarche des enseignants iraniens dans les cours de FLE.

Nous tenterons, à travers de nombreuse observation de cours ainsi que des entretiens avec de multiples enseignants, de nous focaliser sur la présentation et la description des démarches des enseignants afin d'analyser leurs exploitations de l'image ainsi que de rapprocher au maximum notre résultat à la réalité du terrain. Cette démarche nous conduit finalement vers une réflexion dans le but de proposer des pistes pédagogiques de l'exploitation de l'image en classe de FLE afin d'aider les

[1] Les deux auteurs ont conjointement élaboré le cadre théorique et ont pris part aux discussions préparatoires. Shiva Amini a rédigé les sections théoriques, lesquelles ont ensuite fait l'objet d'une révision approfondie par Marzieh Mehrabi. La partie pratique, la réflexion méthodologique ainsi que sa conception ont été menées en commun. Shiva Amini a assuré la collecte des données sur le terrain, notamment par le biais d'observations en classe, ainsi que la rédaction des sections consacrées à la mise en œuvre pratique et à l'analyse des données. Ces passages ont été soumis à une relecture et une correction par Marzieh Mehrabi.

enseignants à une meilleure exploitation de l'image, que ce soient des images du manuel ou d'autres images utilisées dans le but d'instruire les apprenants.

C'est par Jan Amos Kamensky (1592-1670), connu sous le nom latin de Comenius, qu'on connait l'image dans la classe de langue au-delà de sa fonction illustrative pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement et il est également le premier à introduire ce support en classe de façon raisonnée (Hay, 1993).

Pour lui, l'image est un auxiliaire de l'apprentissage par excellence, étant donné qu'elle permet un apprentissage actif et lié à la réalité tout en étant divertissant et ludique. Selon Comenius rien ne peut être compris à moins d'être perçu d'abord par les sens. On ne peut pas négliger son ouvrage *Orbis Sensualium pictus* dont la traduction en français est intitulée *Le monde des sens en image* ou bien *L'image du monde sensible,* publié à Nuremberg en 1658. Étant donné qu'à son époque, l'écrit était omniprésent et qu'il n'a pas fondé d'école de pensée, rares sont ceux qui ont continué son chemin didactique et malgré le succès considérable de son livre en Europe, ses idées pionnières ont été reprises après presque deux siècles.

Il fallait donc attendre la fin de l'ancien régime et les bouleversements suivis de la Révolution française pour redécouvrir les précieuses idées de Comenius. Au XIX^{e} siècle, tout a évolué : la presse, les arts plastiques, les mouvements artistiques, …* ; c'est à la même période que *L'Encyclopédie* ou *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers,* sous la direction de Denis Diderot et de Jean Le Rond d'Alembert, truffé de l'illustration est apparu. Dès lors les illustrations sont petit à petit entrées dans les manuels scolaires, pourtant de façon non-méthodique.

À la fin du XIX^{e} siècle, la méthode directe est née. Elle est imposée dans le système éducatif de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes depuis 1902, considérée comme un véritable « coup d'État pédagogique » (Puren, 1988 : 41). Une méthode dont parmi les principes fondamentaux la confrontation directe avec la langue est privilégiée et la traduction en langue maternelle est évitée, ce qui conduit au truchement d'objets ou images. Dès lors, la méthode directe amène au visuel. Or, l'image apparaît progressivement pour accompagner le contenu thématique des leçons,

pour les illustrer mais aussi pour les expliquer. Désormais, nous sommes face à l'accentuation de l'image : le plus souvent sous forme de dessin, cette fois-ci contrairement au passé, bien méthodologiquement, l'image commence à trouver sa place en didactique des langues. Mais c'est finalement pendant les années 1980, avec la troisième génération de la méthode SGAV qu'un bouleversement des supports visuels est arrivé avec des images qui « véhiculent des informations du type situationnel et culturel plutôt que référentiel » (Courtillon, Raillard, 1988 : 7). En d'autres termes, avec les images situationnelles, les enseignants de langue pourront expliquer la langue étrangère en utilisant un autre code, presque universel, c'est-à-dire le code visuel.

Vers les années 90, un bouleversement technologique et culturel envahit le monde et en particulier le monde de l'éducation avec l'intégration des TICE, qui nous conduit à un monde foisonnant d'images et qui aboutit à renouveler le rôle de ce support dans le système éducatif, d'où l'importance de l'exploitation de l'image.

1. Caractéristiques, fonctions et typologie de l'image en didactique

L'image fait entrer le monde extérieur en classe et permet l'élargissement des connaissances des apprenants dans un endroit spatialement limité. Cet outil attire l'attention du public et en tant que transmetteur % du contenu peut faciliter l'apprentissage. Elle anime, explique et concrétise la parole, de ce point de vue c'est une productrice du sens et un support indispensable au texte dans les cours de langue. Elle peut être également une source d'interprétation pour les apprenants de tous niveaux langagiers. D'ailleurs, selon le *CECRL* (2001), l'image permet une utilisation ludique de la langue et facilite la compréhension de l'intrigue d'un film ou d'un texte. En outre, c'est un outil de présentation et d'illustration du vocabulaire, d'autant plus qu'elle facilite l'exécution d'une tâche.

La présence de l'image dans les manuels de langue peut accroitre l'autonomie de l'apprenant, car sa présence dans le texte brise la linéarité de ce dernier, conséquemment il pourra faire des va-et-vient entre le texte

et l'image et vice versa pour dégager le sens, ces efforts aboutiront ainsi à augmenter son autonomie (Pasho, Kisi, 2012). L'impact de l'image sur la création et la mémorisation des apprenants dans le processus d'apprentissage des langues étrangères est une réalité indéniable. L'image alimente l'imagination de l'apprenant : quel que soit son âge, en regardant les images, il essaye de se présenter l'histoire qui se trouve derrière les formes et les couleurs et en faisant des allers-retours avec le texte, il se fait des idées sur le déroulement du texte, ceci le prépare à réagir de manière plus autonome dans les situations authentiques de la vie quotidienne dans le pays ciblé. Comme déjà souligné, l'image aide aussi à une meilleure mémorisation, car c'est un mécanisme cérébral qui s'active et aboutit à un meilleur ancrage de contenu dans le cerveau humain. Albert Einstein (cité par Boutrand, 2012) insiste sur ce fait ; selon lui, dès que plusieurs types de canaux sont activés dans le cerveau de l'homme, la mémorisation sera plus facile.

> *Les mots ou le langage, quand on les écrit ou qu'on les prononce, ne semblent pas jouer le rôle de mécanisme de la pensée : les entités psychiques qui semblent servir d'éléments de base de la pensée sont certains signes et des images plus ou moins claires qui peuvent être combinées ou reproduite consciemment […] ces éléments sont de types visuels et parfois kinesthésiques* (Einstein, cité par Boutrand, 2012 : 44).

En outre, elle peut servir comme un support utile dans l'enseignement de différentes phases de l'unité didactique y compris l'étape d'anticipation, de conceptualisation, même de production et de tâche finale, car aussi bien qu'une seule image peut être le point de départ d'une séance de cours, elle peut être une source d'inspiration pour faire des activités liées à l'expression orale ou écrite puisqu'elle peut déclencher la parole chez les apprenants et les susciter à s'exprimer. De plus, les apprenants peuvent faire des commentaires à partir d'une image. Ce support est donc un déclencheur de parole. Selon Tardy (1975), il existe quatre fonctions principales pour l'image dans l'enseignement des langues, à savoir :

> *Une fonction psychologique de motivation, une fonction d'illustration ou de désignation puisqu'il y a association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne, une fonction inductrice puisque l'image est assortie d'une invitation à décrire, à raconter, une fonction de médiateur*

> *intersémiotique – trans-sémiotique selon Greimas (1983) –, sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue-cible (L2)* (Demougin, 2012 : 104).

Or, l'image joue un rôle non négligeable à la fois dans la réception mais aussi dans la production des apprenants. Elle véhicule les valeurs culturelles, notamment quand il s'agit de l'image authentique comme des photos, des affiches ou encore des publicités. C'est la raison pour laquelle l'image est un support riche contenant de nombreuses informations, aussi bien sur le fond que sur la forme.

Françoise Demougin (2012) faisant le point sur les caractéristiques de l'image dans l'enseignement des langues, en propose cinq :

La première caractéristique de l'image est sa dimension narrative, elle raconte une histoire et cette caractéristique touche la dimension ludique qui attire les apprenants. Deuxièmement, l'image apparaît comme un « document modélisateur » qui est efficace pour commencer les nouveaux champs de perception « en dehors des automatismes mentaux acquis en langue maternelle », ces champs peuvent être de type verbal, non-verbal ou même socio-culturels. Troisièmement, l'image est une grande révélatrice de l'époque, des gens et même comme le souligne Demougin, de « la conscience dominante que les hommes de l'époque où elle a été prise avaient de leur être au monde et de leur rapport aux autres » (Demougin, 2012 : 105). Quatrièmement, l'image est « un vecteur privilégié de la culture » et finalement elle possède le pouvoir caché de permettre une perception de la langue cible dans tous ses états verbaux ou non-verbaux.

Dans son ouvrage intitulé *la classe de langue* (2006), Christine Tagliante présente sa typologie proposée selon un ordre chronologique depuis les méthodologies les plus anciennes jusqu'à la plus récente. Selon elle, l'image se divise en quatre types différents : l'image codée, l'image illustration, l'image situation et finalement l'image authentique que nous allons présenter par la suite.

a) Image codée

D'après Tagliante, l'image codée est le premier type d'image utilisée dans les manuels de FLE, s'inscrivant dans une perspective des méthodes

dites SGAV, en particulier la première et la deuxième génération dont le fameux manuel « Voix et image de France » datant de l'année 1958 ou dans le célèbre « Mauger rouge » des années 1971. Ce premier type se prétendait universaliste et facilement compris par tout public, car les images sont extrêmement simplistes et dépourvues de toute identité culturelle, « totalement dépouillée, sans décors d'arrière-plan ni de contexte socioculturel. Elle interdisait la représentation de l'implicite, des intentions langagières, des concepts abstraits. Les expressions, gestes et mimiques étaient caricaturaux » (Tagliante, 2006 : 184).

La fonction de l'image en didactique à cette période consistait à « faire visualiser les relations entre la bande-son et l'image codée », afin de comprendre le sens du dialogue et de saisir les nouvelles structures. C'est pourquoi la première partie de chaque leçon commençait par un dialogue, accompagné de dessins successifs ou bien d'un film fixe.

b) Image illustration

Elles servent à visualiser les situations beaucoup plus réalistes dans leurs aspects « affectif, psychologique, interactionnel et spatiotemporel » (Tagliante, 2006 : 185). Pour dessiner les images illustrations, les dessinateurs utilisaient « des cadrages cinématographies : variation des angles de prise de vue, découpage en plans et séquences, plongée, contre-plongée » pour donner plus de profondeur sur la réalité des objets et des personnages à leurs destinataires. Dans ce deuxième type, la présence du contexte socio-culturel et les décors forts riches sont donc remarquables, ce qui a été absent dans les images codées.

Contrairement aux images codées, les images illustrations n'illustraient pas directement le dialogue, en plus qu'elles ne sont pas toujours accompagnées par la bande-son. Dans cette nouvelle approche plus communicative, l'apprenant doit pouvoir définir la situation de communication à partir des images. D'après Tagliante, c'est pour la première fois que l'image a induit la méthodologie. En 1972, le manuel « De vive voix » était parmi les précurseurs ayant pu ouvrir la voie à une nouvelle tradition dans laquelle les dialogues et les images fixes ne seront pas toujours présentés simultanément et qui était un manuel riche en images.

c) Image situation

Le troisième type de l'image est l'image situation, suivant lesquelles les mimiques et les gestes exprimant les comportements, sont accentués par rapport aux deux types précédents. En outre, une vision humoristique s'ajoute à ce troisième type et l'image devient un facteur de motivation pour pouvoir pénétrer dans l'univers français ainsi qu'un auxiliaire d'apprentissage pour les apprenants. Ce type d'image joue donc un rôle véhiculaire de l'information situationnel et culturel plutôt qu'un rôle référentiel. Les images des manuels issus du début de l'approche communicative font partie de ce groupe, ce qui est le cas du manuel « C'est le printemps » ou bien « Archipel ».

d) Image authentique

Le dernier type d'image actuellement fort présent dans les manuels de FLE est l'image authentique qui fonctionne en tant que support permettant à la fois l'acquisition de la langue mais aussi la découverte des compétences socio-culturelles sur la langue et la société francophone. Elle est présentée sous différentes formes dans les manuels de FLE et accompagnée de texte mais pas nécessairement. Comme c'était le cas dans le passé, elle est fixe ou animée, isolée ou associée à d'autres images.

L'image authentique est aujourd'hui considérée comme un support indispensable à l'enseignement/apprentissage des langues en raison de ses multiples privilèges ; elle est non seulement motivante, mais également permet aux apprenants de se rapprocher à la vie réelle des Français dans leur quotidien. L'image authentique devient un vecteur de transmission culturel par excellence, en plus elle permet une grande variété de l'activité d'expression orale et écrite en classe de langue.

En fin de compte, il est intéressant qu'une « image non créée à des fins pédagogiques [l'outil authentique] est devenue l'image pédagogique par excellence » (Tagliante, 2006 : 189). Cependant il faut être conscient que pouvoir lire les images présentées dans les manuels de FLE n'est pas directement accessible. Pour être en mesure de bénéficier des multiples informations qu'elles nous offrent, les enseignants devraient acquérir le savoir nécessaire pour les lire ainsi que les faire lire à leurs apprenants.

2. Lecture de l'image et postures de son exploitation

L'image est un support plus stimulant qu'un simple texte écrit et il est toujours préférable de visualiser son contenu. Néanmoins, il ne faut pas la limiter à ce qu'elle montre de manière directe, bien au contraire, il faudra s'intéresser aux idées et aux concepts qu'elle transmet dans le but de susciter les émotions des apprenants et de les faire penser à une autre situation ou à une autre personne.

Cependant, selon De-La-Bretèque (2020), l'emploi de périphrase « lecture de l'image » n'est pas très courant en didactique des langues. La raison de cette méfiance se trouve dans la définition dominante du mot « lecture » dans l'inconscience de la plupart des didacticiens : ce terme pour la majorité signifie parvenir à un apprentissage, tandis que la croyance la plus répandue envers l'image la considère plutôt comme un outil secondaire, voire facultatif qui n'aboutit donc pas à l'apprentissage. Or, Roland Barthes, dans son fameux Panzani datant des années 1964, affirme que « la photo n'est pas seulement perçue, reçue, elle est lue, rattachée plus ou moins consciemment […] à une réserve de signes » (cité dans De-La-Bretèque, 2020 : 2). Il existe donc « une volonté de communication » et un sens d'instructif très fort à travers la « lecture de l'image ».

Lire dans la périphrase « lecture de l'image », signifie le décodage : « décoder le sens à travers l'alignement d'un certain nombre de signes » (De-La-Bretèque, 2020 : 6). Il sera alors possible d'ouvrir le champ de la lecture aux images et aux formes visuelles des manuels de FLE. Nous cherchons dans cet article à montrer des pistes pédagogiques de lecture d'image qui traceront un chemin méthodique à parcourir afin d'accéder aux messages véhiculés par les images, pour finalement une meilleure exploitation de cet outil en classe de FLE.

Françoise Demougin (2012) distingue cinq « postures » de l'utilisation de l'image en tant que support didactique en classe de langue.

La première posture est considérée comme une lecture dénotative de l'image, car l'exploitation de l'image dans cette posture se limite à un simple relevé d'éléments figurant sur l'image. La consigne de ce genre d'activité est normalement de type : « que voyez-vous sur cette image ? ». Cette lecture minimaliste est comparable à une simple tâche scolaire par

laquelle l'apprenant est chargé de relever et d'identifier les composantes élémentaires de l'image. Dans cette première posture, seules les compétences linguistiques de l'apprenant sont mobilisées et comme le remarque Demougin, nous parlons juste « de l'image ».

La deuxième posture sollicite une triple compétence à la fois linguistique mais aussi socio-pragmatique et culturelle, par des consignes comme : « que comprenez-vous dans cette image ? ». Dans cette situation, l'apprenant ne parle donc pas juste « de l'image », mais aussi « sur l'image », car il entre dans l'univers intérieur de l'image et son histoire, pour pouvoir décrire ce qu'il voit, soit en répétant ce qu'il voit, soit en l'expliquant ou même en l'évaluant à travers l'emploi des paraphrases narrative, explicative et évaluative. Par conséquent, l'apprenant se trouve face à une activité de description et de nomination ; il doit alors faire un effort de transposition verbale. Selon Demougin les deux premières postures déjà indiquées sont les postures les plus utilisées en classe de langue.

Quant à la troisième posture, il s'agit de faire une lecture connotative de l'image. C'est quand l'image est énigmatique et demande une lecture symbolique, ainsi que le pouvoir de déchiffrer le sens caché de l'image. C'est une lecture « qui va au-delà de l'illustration de réalité, de la transparence référentielle » (Demougin, 2012 : 109). Or, cette lecture dépendra extrêmement de la « sensibilité du regard singulier de l'élève » et ce fait par analogie par rapport à son vécu et son quotidien. Cette posture est plus abstraite que les deux dernières, par ailleurs une double compétence linguistique et culturelle est sollicitée. Des consignes comme « que veut dire cette image ? », accompagne cette troisième aptitude qui encourage les apprenants à parler « sur et avec l'image ».

La quatrième posture est la posture la plus complexe puisqu'elle « met en jeu la singularité de l'élève », tout en libérant sa parole. Elle ne peut exister que si les postures précédentes ont été bien adoptées par l'apprenant. Dans cette posture l'enseignant demande aux apprenants « à quoi vous fait penser cette image ? ». Les apprenants doivent alors parler « à partir de l'image » en mobilisant non seulement leur compétence linguistique mais aussi une réflexion personnelle. C'est pourquoi l'image

devient « un stimulateur verbal » ainsi qu'« un facilitateur sémantique » dans la classe de langue.

La cinquième posture consiste à demander de rédiger un commentaire composé à partir d'une image, une activité dont la lecture se trouve en dehors de l'image. Cette posture est beaucoup moins utilisée en classe de langue, car faire parler les apprenants reste secondaire et ce sont les savoirs érudits de l'apprenant qui seront centraux.

D'après Claude Maggiori (2003), l'image n'a pas encore trouvé sa véritable place de manière bien pratique dans les salles de classe et parfois à force d'être entouré par les images à la fois dans la vie quotidienne que dans les manuels scolaires ou les manuels de langue, on oublie l'exploitation des images. Dans « Interview d'image », la quatrième de couverture, il souligne :

> *Plus il y a d'images, moins nous les voyons ! Au siècle des images, plus personne ne regarde vraiment. Nous sommes aveuglés par la quantité, brouillés par le flot infernal, éblouis par les unes et les scoops, impressionnés par toutes les affiches, hypnotisés par les pubs, abrutis par les télés […] envahis par les images nous devons réapprendre à regarder. Pour nous défendre. Pour voir par nous-mêmes. […]. Apprenez à regarder, il y a tant de choses à voir !* (Maggiori, cité par Langlois, 2019 : 210).

Il est donc important d'éduquer le regard des apprenants aux images issues de ce bouleversement technologique qui a eu lieu durant ces dernières décennies. Pour atteindre cet objectif, il nous faut d'abord des enseignants bien formés à cette problématique peu abordée en didactique des langues, notamment l'exploitation de l'image fixe par les enseignants de FLE, l'objet d'étude de cet article.

3. Contexte de la recherche et analyse des données

L'étude de terrain de cette recherche a été effectuée en Iran, avec sa propre culture éducative dans laquelle nous cherchons à savoir comment les enseignants de FLE s'intéressent aux images des manuels et par quelles démarches et quelles stratégies, ils les exploitent en classe de FLE. Attribuent-ils aux images un rôle plutôt éducatif ou les perçoivent-ils

comme des éléments décoratifs du manuel ? Leurs exploitations en classe sont-elles pertinentes ? Pour trouver la réponse à ces questions, nous avons observé, à l'aide d'une grille d'observation, trente-trois séances de cours en ligne synchrones, animés par cinq enseignantes iraniennes de FLE, ayant différents niveaux de formation en didactique du français, cela nous offre également la possibilité d'avoir un regard comparatif entre les enseignantes moins formées et plus formées. Bien évidemment pour ne pas influencer les pratiques des enseignantes, ces dernières n'étaient pas au courant de la thématique de notre recherche et de la raison pour laquelle elles ont été observées.

Les enseignantes ont été choisies parmi la jeune génération : elles ont entre 23 à 36 ans, toutes les cinq ont suivi des études universitaires, trois enseignantes de notre corpus ont été formées en didactique du FLE (deux étaient titulaires d'un doctorat et une avait un master), cependant les deux autres ayant eu un master et une licence, avaient fait leurs études en littérature française. Elles enseignent dans différents instituts de langues, avec divers manuels à savoir « Mobile », « Alter ego + », « Édito » et « Tendances ».

Les outils de la collecte des données dans cet article sont dans un premier temps l'observation de plusieurs cours de chacun des enseignantes à partir d'une grille d'observation. Pour assurer l'objectivité de l'étude, nous nous sommes basées sur les travaux de Tiersonnier (2005), Kennedy (2013), Langlois (2019) et en particulier Arrighi. Puis dans un second temps, un entretien a été effectué avec les enseignantes observées. En outre, pour compléter notre étude, nous nous sommes appuyées sur l'analyse des guides pédagogiques des manuels à la disposition de celles-ci.

3.1. Analyse et discussion des résultats

Une fois les entretiens avec les enseignantes analysées, nous avons pu constater que presque la quasi-totalité des enseignantes considéraient l'image comme un outil très avantageux, mais qu'elles ne connaissaient pas de démarche spécifique pour faire la lecture des images du manuel ou même les images en dehors du manuel, dans le but d'une meilleure exploitation de ce support en classe de FLE.

Nous avons pu constater que les images placées en début d'unité ou d'une activité de compréhension orale ou écrite (phases de sensibilisation et d'anticipation) ne sont pas exploitées par la plupart des enseignantes, contrairement aux instructions des guides pédagogiques. L'image dans ce cas attire l'attention des apprenants, anime la classe, facilite la compréhension de l'intrigue du texte en plus qu'elle alimente leur imagination pour la phase d'anticipation de l'unité didactique. En outre, tout cela encourage les apprenants à réagir et verbaliser leur imagination sous forme d'hypothèse, c'est pourquoi un enseignant formé ne rate pas cette occasion pour faire parler ses apprenants. Cependant d'après nos observations, même les enseignantes qui, lors de leurs entretiens avaient souligné l'importance de l'image surtout dans les phases d'exposition de l'unité didactique, ne l'ont pas exploitée, à l'exception de deux qui, à chaque fois ont exploité ces images lors de la phase d'exposition suivant une démarche pédagogique réfléchie (*cf.* annexes 3 et 4).

À la phase d'exposition, l'image est plutôt exploitée à travers une lecture dénotative dans laquelle les enseignantes et les apprenants discutaient « de l'image », nous avons constaté que ce type de lecture d'image est le plus utilisé en classe de FLE en Iran, peu importe le niveau des apprenants, car la tâche est assez simpliste et les apprenants sont censés enlever le maximum d'élément qu'ils voient sur l'image. Toutefois, cette première posture est considérée comme un emploi minimal de l'image, puisqu'elle est limitée à la mobilisation des compétences linguistiques basiques des apprenants. Or, cette lecture devient plus intéressante lorsque l'enseignant formé ajoute la dimension narrative à l'exploitation précédente en disant : « Qu'est-ce que vous avez compris de cette image ? ». C'est à partir de cette simple consigne que les apprenants activent non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi des compétences socio-pragmatiques et culturelles pour pouvoir cette fois-ci parler « sur l'image ». Selon nos observations, les enseignantes qui faisaient la lecture dénotative des images, appliquaient également la deuxième posture de lecture de l'image tout de suite après la première. Dans ces cas, l'image était une source d'interprétation pour aider les apprenants à verbaliser leurs propres réflexions « sur l'image ». Nous affirmons que dans les meilleurs des cas, ces deux premières postures étaient les plus adoptées par les enseignantes

dans les cours observés, le point qui est également souligné par Demougin (2012 : 110) : « Les deux premières postures sont les plus simples, les plus fréquemment adoptées par les élèves, et les plus fréquemment demandées par les enseignants. Normées, elles ressortissent à des tâches facilement évaluables ».

Quant aux troisième et quatrième postures de lecture d'image, nous n'avons observé que peu de cas. Il est certain que ce genre d'exploitation nécessite que l'image elle-même ait des aspects énigmatiques, néanmoins, durant l'observation de trente-trois cours, nous avons remarqué juste un exemple de l'exploitation de l'image avec la troisième posture qui concerne l'exploitation d'une image plus ou moins symbolique. Celle-ci dépendrait, à notre sens, du niveau de la formation des enseignants, car les images authentiques ou même les images situations peuvent être exploitées à ce troisième niveau, de sorte que ce support devienne une véritable productrice du sens. À ce sujet, seulement une fois, l'enseignante 3 lors de l'exploitation des images d'une BD a demandé aux apprenants : « Est-ce que vous pouvez imaginer, ils [les personnages de la BD] sont en train de parler à propos de quel sujet ? », c'est à partir du verbe « imaginer » que la troisième posture est mise en place. Autrement dit, l'enseignante tente de pousser les apprenants vers la réflexion dans le but de déchiffrer le sens et d'aller au-delà de l'illustration et de la transparence référentielle. Cette posture est bien évidemment plus abstraite que les deux premières et demande un regard plus attentionné et formé de la part de l'enseignant, et nécessite également plus d'effort de la part des apprenants. C'est peut-être la raison pour laquelle cette posture reste la posture la moins pratiquée dans les salles des cours observés.

Après tout, nous arrivons à la quatrième posture qui intègre en elle-même une des fonctions les plus importantes de l'image, c'est-à-dire sa fonction de médiateur inter-sémantique et interculturelle car à l'aide de l'image, l'enseignant aura la possibilité de s'intéresser aux points les plus cachés de l'image, par exemple les points culturels, cette caractéristique de l'image, en tant que transmettrice de la culture, permet un élargissement de connaissances pour les apprenants de tout niveau. Néanmoins, nos observations ont montré que la plupart des enseignantes ne profitaient pas de cet avantage. Nous estimons que seuls les enseignants les plus

expérimentés bénéficient de cette fonction de l'image. Pourtant cet usage de l'image demande une lecture spéciale et se réalise lorsque l'enseignant et les apprenants parlent « à partir de l'image » (Demougin, 2012). Les observations ont prouvé que ce type d'exploitation est extrêmement dépendant de la formation et de l'expérience de l'enseignant qui pourra aborder des informations pertinentes à partir d'une simple image, en plus d'une culture générale assez développée. Pour concrétiser notre propos, nous rappelons l'exemple de l'enseignante 1, qui lors de l'exploitation d'une image (un buste de Marianne) pour aborder la compréhension écrite, a fait presque vingt minutes de cours interactif sur la culture et la civilisation française. Les détails sont indiqués dans la partie annexe (*cf.* annexe 4). Cette exploitation de l'image renforce également la dimension ludique et même parfois la dimension narrative de l'image. Pourtant c'était la posture la moins utilisée dans les cours observés. Bien entendu, nous sommes conscientes que les différentes postures de lecture d'images ainsi que ses différentes fonctions pourraient être mises en œuvre en fonction de l'objectif du cours, l'âge des apprenants…

En outre, nous avons découvert, à travers les entretiens, que le manque de formation est une véritable lacune pour une grande majorité des enseignantes de notre corpus. Elles souhaitent par ailleurs se former plus pratiquement à l'emploi de l'image en classe de FLE. Or, de même que l'introduction de tout support devrait être nécessairement accompagnée par une mise en formation, l'exploitation de l'image également implique des formations ciblées afin d'optimiser son efficacité dans le processus d'enseignement du FLE. Sur-le-champ, nous visions donc de faire une analyse détaillée de l'ensemble de nos observations ainsi que l'entretien avec les enseignantes de FLE en les confrontant avec les postures de la lecture d'image proposées par Demougin (2012) ainsi que ses fonctions présentées par Michel Tardy (1975).

3.2. Proposition de l'exploitation d'images en classe de FLE

Après avoir étudié et soumis à l'examen notre problématique initiale, nous avons élaboré des pistes pédagogiques de lecture d'images adaptable à la classe de FLE, composée de critères nécessaires à son exploitation pour

mettre le fruit de notre recherche à la disposition des formateurs souhaitant se former davantage à la mise en place réflexive de l'image en classe de FLE. Nous souhaiterions clore nos propos avec une proposition sous forme d'un schéma de l'exploitation de l'image (*cf.* annexe 5).

a) En amont de l'exploitation de l'image en classe

Préalablement l'enseignant doit identifier la nature de l'image pour lui-même car par exemple, une image authentique, humoristique ou une bande dessinée, contient plus de points socio-culturels à exploiter par rapport à une image codée, simpliste, universaliste qui dispose de moins d'aspects culturels à traiter.

L'enseignant doit également être conscient que l'image nous offre un moment de réflexion et de transmission des savoirs à la fois linguistiques, mais notamment socio-culturels. Cependant, l'utilisation de l'image est différente de son exploitation. L'exploitation de l'image c'est de pouvoir découvrir l'image même en s'intéressant à ces éléments constructifs tandis que l'utilisation de l'image implique des moments où l'image elle-même n'est pas au centre de l'attention, mais qu'elle joue le rôle d'un auxiliaire secondaire au service du texte.

b) Pendant l'exploitation de l'image

La première étape à ce stade est l'observation qui consiste à inviter les apprenants à bien observer l'image en leur donnant le temps nécessaire. Puis c'est le tour de l'évocation qui consiste en une remémorisation, par laquelle les connaissances antérieures des apprenants sont mobilisées. Dans un second temps, en attirant l'attention des apprenants vers les éléments liés à la thématique de l'unité ou de l'activité, la contextualisation sera réalisée. À l'étape suivante, l'enseignant s'intéresse à faire le découpage de l'image en trois parties, à savoir le premier plan, le plan intermédiaire et le troisième plan. Par la suite, il demande aux apprenants d'énumérer un maximum d'élément figurant sur l'image. L'essentiel à cette phase c'est de ne pas passer inaperçus les nouveaux mots que l'image permet de découvrir. C'est à cette phase qu'il est conseillé aux enseignants d'aborder les informations socio-culturelles pertinentes, étant un raccourci visuel qui met l'apprenant dans un bain socio-culturel.

c) En aval de l'exploitation de l'image

C'est la phase qui met l'accent sur l'imagination des apprenants. C'est le moment de commencer à parler « à partir de l'image ». Cependant cette étape est extrêmement dépendante du niveau langagier des apprenants. Pour les niveaux débutants, les apprenants font librement des hypothèses à partir des indices figurant sur l'image, ainsi l'enseignant s'appuie sur l'axe syntagmatique (les relations entre les différents éléments qui figurent sur l'image). En revanche, pour les niveaux avancés les apprenants sont invités à présenter leur imagination en argumentant (l'imagination se fait à l'aide du changement de temps, d'espace et des personnages). L'enseignant insiste donc sur l'axe paradigmatique (les éléments qui peuvent se remplacer, les éléments qui sont absents de l'image qui à travers des arguments peuvent figurer sur l'image en question).

Conclusion

Dans la lignée des recherches sur le statut et le rôle de l'image en tant que support didactique dans l'enseignement du FLE, la nôtre s'est intéressée à l'étude du rôle de cet outil dans les manuels de FLE et son exploitation par les enseignants en Iran. Nous avons axé notre travail sur cette problématique autour de laquelle nous avons posé des questions et tout au long de notre recherche, nous avons tenté d'apporter des éléments de réponses à nos interrogations en nous basant à la fois sur une recherche documentaire, mais aussi une étude de terrain.

Les résultats de notre étude s'avèrent intéressants : l'exploitation de l'image est secondaire pour une grande majorité des enseignantes observées, cependant, il est à noter que deux enseignantes parmi les cinq, avaient une réaction plus systématisée vis-à-vis à l'exploitation des images des manuels à leur disposition. Autrement dit, la majorité des enseignantes observées, n'avaient pas de démarche bien définie en avance pour exploiter les images de chaque partie du manuel et même deux entre eux les ignoraient quasi-totalement. La plupart des enseignants de FLE n'exploitaient pas les images dans les différentes étapes de l'unité didactique, et ne prenaient pas en compte non plus les conseils du guide pédagogique concernant l'exploitation des images. Il est pourtant à noter

que les suggestions en vue de l'exploitation des images des manuels étaient très variées d'un manuel à l'autre, et que l'importance de l'exploitation de l'image dans les guides étudiés n'était pas identique.

En fin de compte, après avoir exposé la place de l'image dans les manuels de FLE en tant que document efficace, et après avoir présenté des suggestions pédagogiques pour la lecture de ce support (cf. annexe 5), nous nourrissons l'espoir que notre étude ouvre la voie à d'autres recherches abordant cette problématique sous diverses perspectives, notamment dans le contexte de la formation initiale de formateurs.

Bibliographie

Arrighi, J.L. *Lire une image :* Grille-outil élaborée et proposée par Jean-Laurent Arrighi dans le cadre des formations de l'Action Musée-école au Palais Fesch d'Ajaccio [En ligne] : http://docplayer.fr/22592602-Lire-une-image-grille-outil-elaboree-et-proposee-par-jean-laurent-arrighi-dans-le-cadre.html [consulté le 01 octobre 2023].

Boutard, R. 2012. *L'image dans les méthodes de langues au cycle 2 et au cycle 3*. Université Montpellier II, France.

Conseil de l'Europe, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Courtillon, J. Raillard, S. 1988. *Archipel*. Crédif. Paris : Didier.

De-La-Bretèque, F. 1992. « Image, Lecture et Didactique ». *Tréma,* n° 2, p.3-14. [En ligne] : https://journals.openedition.org/trema/2402 [consulté le 15 octobre 2023].

Demougin, F. 2012. « Image et classe de langue : quels chemins didactiques ». *Lingvarvm arena*, n°3, p.103-115.

Hay, J. 1993. « Les images vidéo en classe de langue : perspective historique ». *Cahiers de l'APLIUT,* n°4, p.8-26.

Langlois, B. 2019. *Culture de l'information, culture de l'image et culture par l'image dans l'enseignement scolaire* (thèse de doctorat). Université Montpellier 3, France.

Pasho, S., Kisi, A. 2012. L'image (Dans les manuels) - Hier et Aujourd'hui. Journées Pierre Guibbert - IUFM - Montpellier 2 et Université Montpellier III.

Perrard, M. 2018. *Édito*. Guide pédagogique. Paris : Didier.

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : CLE international.

Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Tiersonnier, M-L. 2005. *Lire l'image pratique pédagogique en arts visuels, en géographie et en histoire au cycle 3*. IUFM de Bourgogne, France.

Annexes

https://drive.google.com/file/d/1pSJSNCHaKb9L87GOP-eyF3n_taO5DFBe/view?usp=sharing [consulté le 15 octobre 2023].

GERFLINT

© *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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 169-192

Professionnalisation-formation des enseignants de français langue étrangère au prisme des compétences professorales

Salah Arrar
École Normale Supérieure
Messaoud Zeghar-Sétif, Algérie
s.arrar@ens-setif.dz
https://orcid.org/0009-0006-0928-9084

Reçu le 05-10-2023 / Évalué le 03-01-24 / Accepté le 28-02-2024

Résumé
La présente réflexion s'articule autour des modalités de professionnalisation des enseignants de français langue étrangère et s'interroge sur l'efficience de la formation initiale et ses effets sur le développement des compétences professorales ainsi que sur l'insertion harmonieuse des diplômés dans le secteur socioéducatif. Ancrée dans le contexte algérien, la recherche effectuée s'inscrit dans une approche analytique vouée à mettre en exergue les aspects sur lesquels s'appuie le processus de formation-professionnalisation des étudiants. À cet effet, il sera question de situer les textes institutionnels et les curricula des cursus par rapport à leurs contributions à professionnaliser les enseignants en les dotant de savoirs, savoir-faire et savoir-être indispensables à l'exercice de la profession enseignante.

Mots-clés : formation, professionnalisation, compétences, enseignement, profession

Professional training of FLE teachers: teaching skills and the test of professional integration

Abstract
This study revolves around the modalities of professionalization of FLE teachers and questions the efficiency of initial training and its effects on the development of teaching skills as well as on the smooth transition of graduates into the socio-educational sector. Anchored in the Algerian context, the research carried out is part of an analytical approach dedicated to highlighting the aspects on which the training and professionalization process of students is based. To this end, we will situate the institutional texts and the course curricula to see how they professionalize teachers, providing them with the knowledge, know-how and interpersonal skills essential to the exercise of the teaching profession.

Keywords: training, professionalization, skills, teaching, profession

1. Introduction et problématisation

Le paradigme de professionnalisation constitue actuellement la pierre angulaire sur laquelle s'appuie colossalement la formation initiale des enseignants en vue d'optimaliser leurs pratiques didactico-pédagogiques. Dans cette optique, la nécessité de professionnaliser les cursus universitaires est devenue plus que jamais indispensable dans la mesure où elle est inéluctablement corrélée à l'emploi. Dès lors, la société moderne assigne aux institutions universitaires le rôle majeur de former les futurs enseignants à l'exercice de leur métier de telle sorte qu'ils puissent mieux s'adapter aux effets des évolutions vertigineuses de notre époque. Face à cette situation, former des enseignants professionnels s'impose de façon accrue dans le cadre des formations initiales (Wittorski, 2008 ; Bayrou 1994) au point où Fabienne Maillard (2021 : 08) stipule que : « la professionnalisation des cursus et diplômes scolaires et universitaires est devenue une norme *».*

Toutefois, il faut admettre que le processus de professionnaliser des enseignants ne relève pas d'une évidence mais il est plutôt placé sous le signe de la complexité (Altet, 1994 ; Boutin, 2003 ; Perrenoud, 1999) parce qu'il est influencé fortement par le poids des mutations que connait le monde d'aujourd'hui et qui touche de plein fouet tous les plans culturel, sociétal, technologique, idéologique et économico-politique.

L'impact avéré de ces évolutions sur l'activité enseignante est mis en exergue *par* Baillat et Niclot (2017 : 130) qui signalent que les missions traditionnelles de l'enseignant « se sont complexifiées depuis quelques décennies sous l'effet de nouvelles demandes ». C'est dans ce contexte que les nouveaux recrutés se voient contraints d'agir dans des conditions d'exercice différentes de celles vécues par leurs aînés en raison de « la signification générale des études dans la société de la connaissance et du caractère de plus en plus hétérogène de publics d'élèves qui accèdent désormais à l'ensemble des segments des systèmes éducatif ». (Rayou, Véran, 2017 : 37).

L'activité de l'enseignant devient par voie de conséquence objet d'incessantes interrogations et un des sujets centraux de la didactique professionnelle dont l'objectif est double ; d'un côté, elle s'attache à

« construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence », et de l'autre côté elle tend à « utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences » (Pastré, 2002 : 10).

Certes la didactique professionnelle n'a pas pour ambition de fournir des réponses définitives et tranchantes à toutes les problématiques inhérentes à un métier en perpétuelle mutation et qui requiert l'acquisition de moult compétences sur le tas. Cependant, elle a au moins le mérite de contribuer significativement, en croisant des données empruntées à plusieurs autres disciplines (psychologie, ergonomie et didactique) à mener l'enseignant vers une régulation de ses actions et un accomplissement efficient de ses tâches.

Dans le souci d'adhérer à la logique universelle d'adaptation aux évolutions liées à la profession enseignante et afin de s'inscrire dans la ligne directrice tracée par la didactique professionnelle, l'université algérienne a misé sur la professionnalisation du corps professoral en créant des pôles de formation spécifiques connus sous le nom d'École Normale Supérieure. Nous nous intéressons, plus particulièrement, dans le cadre de cette contribution à la formation des enseignants de français au sein de ces établissements universitaires.

À la lumière de la genèse de cette réflexion, nous entendons nous interroger sur le processus de professionnaliser les enseignants de FLE. Dans cette perspective nous nous posons les questions suivantes : Dans quelle mesure la professionnalisation des cursus universitaires contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles des enseignants FLE et à leur insertion harmonieuse dans le milieu socioéducatif ? Comment se traduisent les dimensions inhérentes à la professionnalisation dans les programmes et les curricula ?

Ces interrogations conduisent à supposer que la professionnalisation des enseignants du FLE serait soumise à des facteurs institutionnels et organisationnels dont les effets sur le développement des compétences professorales indispensables à l'insertion professionnelle seraient déterminants.

Afin de vérifier cette supposition, la présente recherche s'articulera autour de trois objectifs primordiaux : cerner les diverses acceptions et les

dimensions variées du terme professionnalisation, analyser les modalités de la formation professionnelle des enseignants de FLE et suggérer des pistes susceptibles d'améliorer ladite formation.

2. La professionnalisation des enseignants : diversité des acceptions et variété des dimensions

La professionnalisation des enseignants est considérée désormais comme un enjeu socioéconomique majeur pour les pays ainsi que pour les institutions scolaires et universitaires en suscitant un intérêt particulier pour des questions relatives aux objectifs de formation initiale et continue, aux dispositifs d'insertion professionnelle et au processus d'alternance supposant des interactions permanentes entre l'institution d'apprentissage et le monde de travail. Toutefois, le terme reste polysémique car il désigne des réalités différentes, reflète des orientations parfois divergentes et peut s'inscrire dans des contextes aussi multiples que variés. Il en résulte une très grande variété d'usages. À ce propos, Anne Jorro (2022) perçoit la professionnalisation comme étant « *un terme générique* » et en fait l'objet d'un dictionnaire élucidant quatre-vingt-dix concepts. Elle consacre trois sections pour chaque notion afin de mieux la situer théoriquement, expliciter son utilisation et fournir des lectures complémentaires qui s'y rapportent.

En réalité, l'émergence du concept trouve sa source en sociologie américaine fonctionnaliste ; Claude Dubar, Pierre Tripier et Valérie Boussard (2015 : 93) définissent la professionnalisation comme un « *concept fonctionnaliste* » désignant le passage d'une occupation à une profession. C'est en se référant à ce modèle que des historiens (Savoie, 2009) ont adhéré à cette vision en décrivant les trajectoires empruntées pour la transformation des métiers en des emplois conventionnellement définis.

À partir des années 1990, le terme connait une extension spectaculaire des usages pour devenir, si l'on reprend l'expression de Guitton (2000) « *une catégorie de l'action publique* ». Il ne renvoie plus exclusivement à la reconnaissance des activités sociales mais également à l'acquisition par des acteurs fraichement recrutés de compétences nécessaires à

l'accomplissement de leurs tâches professionnelles. Dans ce sens, le couple « *professionnalisation et compétence* » s'est substitué à celui de *« qualification et employabilité* » (Labruyère, 2000).

Wittorski (2008 : 11) atteste que « le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes […] pour signifier des inventions variées ». Le chercheur distingue trois acceptions distinctes, à savoir ; la professionnalisation-profession renvoyant à la constitution d'un groupe social autonome, la professionnalisation-efficacité désignant l'accompagnement de la flexibilité du travail et la professionnalisation-formation visant la préparation d'un professionnel à travers une formation sanctionnée par l'obtention d'un diplôme. C'est dans cette dernière catégorie que nous nous inscrivons pour mener ce travail de recherche.

Dans le domaine de l'enseignement, la mobilisation du concept est certes relativement récente mais il convient de noter que les offres de formation n'ont pas attendu la naissance de ce terme pour élaborer et mettre en œuvre des programmes en lien direct avec l'activité professorale.

En se référant à la littérature liée aux différents usages et sens attribués à la professionnalisation, il est possible de dégager, au moins, quatre dimensions transposables dans le champ de formation des enseignants de FLE.

La première dimension s'appuie sur la collaboration de professeurs chevronnés extérieures à l'institution universitaire pour intervenir dans le cadre des cursus de formation en animant des ateliers et en présentant des conférences ou des modèles de séances portant sur plusieurs aspects de l'apprentissage de la langue (lecture, grammaire, production, …). L'objectif de ces initiatives consiste à lier l'université à son contexte socioprofessionnel et servir à doter les étudiants de savoir-faire construits dans d'autres milieux.

La deuxième dimension repose sur une conception prônée par plusieurs chercheurs qui préconisent un « rapprochement entre les institutions et le monde économique, et une soumission du monde universitaire au monde professionnel » (Agulhon, Couvert, 2011 : 13). En effet, cela présuppose une adaptation des contenus dispensés pour qu'ils correspondent mieux aux caractéristiques du poste que le futur diplômé serait censé occuper à l'issue

de sa formation. À titre indicatif, il n'est pas déraisonnable d'inclure des modules réservés à l'initiation aux programmes scolaires que les enseignants mettent en application aux établissements où ils seraient affectés. Dans cette logique, la professionnalisation sera le garant d'une insertion réussie.

La troisième dimension est inhérente aux outils à mettre à la disposition des étudiants afin de favoriser leur intégration dans la vie active. Cette recommandation a été émise par Rose José (2014 : 189) qui propose de « *construire un service spécialisé et multiplier les initiatives* ». Ceci passe par plusieurs voies telles que l'intégration aux programmes de matières d'enseignement obligatoire comme le projet professionnel personnalisé ou encore à travers la mise en place d'unités et/ou de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle qui offrent des services multiples aux futurs enseignants à l'instar de la conception de fiches pédagogiques et/ou d'épreuves d'évaluation.

La dernière dimension renvoie à la mise en œuvre d'un ensemble de dispositifs d'alternance comme les stages pour mettre en pratique ses acquis théoriques. Dans ce sens, un rapprochement de plusieurs partenaires s'impose comme une condition sine qua none comme le note Corinne Mérini (1995) en indiquant que le partenariat en formation exige immanquablement la liaison de deux organisations : le centre de formation et les terrains d'exercice des métiers qui sont généralement des écoles, des collèges ou des lycées.

Ces quatre dimensions regroupent un nombre important d'aspects de professionnalisation des enseignants tels qu'ils ont été conçus par Tardif et Borges (2009) qui insistent notamment sur : l'universitarisation de la formation, la place centrale occupée par la formation pratique, l'acquisition de connaissances et de compétences fondant l'expertise du professionnel et la dimension réflexive.

3. Éléments contextuels et méthodologiques

La formation initiale des enseignants algériens est disposée par les Écoles Normales Supérieures (désormais ENS) qui sont au nombre de treize réparties sur les régions est, ouest et centre du pays. Elles sont placées sous

la tutelle du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Ces établissements publics à caractère administratif sont dotés d'une personnalité morale et jouissent d'une autonomie financière leur permettant de proposer des cursus de haut niveau dans une dizaine de filières : Langues arabe, française et anglaise, histoire et géographie, philosophie, mathématiques, physique, sciences naturelles, technologie et éducation sportive. Outre leur mission principale de former des enseignants au profit du secteur de l'éducation nationale pour les primaires, les collèges et les lycées, les écoles œuvrent dans plusieurs champs de recherches visant l'élaboration de méthodes pédagogiques et de programmes d'enseignements efficients. L'accès des nouveaux bacheliers aux ENS est conditionné par deux critères déterminant leur admission :

- L'obtention d'un baccalauréat avec une excellente moyenne variable d'une année à une autre mais dépassant parfois 17 sur vingt pour les filières les plus prisées.
- La réussite à un concours organisé sous forme d'entretien oral dirigé par un jury composé d'enseignants permanents qui évaluent le niveau du candidat et estiment ses motivations et ses aptitudes à rejoindre le corps professoral.

En vue d'apporter un éclairage sur les modalités mises en place par les ENS afin d'assurer une formation professionnalisante à leurs étudiants et faciliter par la suite leur insertion professionnelle dans le métier d'enseignement, nous avons mené une étude située à plusieurs niveaux. Pour ce faire, nous nous sommes référé principalement au modèle qualitatif de modélisation conçu par Maxwel (1999 : 20) et adopté en raison de sa souplesse et de la cohérence de sa mise en œuvre en l'absence de règles contraignantes, « un modèle en recherche qualitative est un processus itératif qui implique d'attacher réciproquement les différents éléments du modèle évaluant les implications des buts, de la théorie, des questions de recherche, des méthodes et des menaces d'invalidation ». C'est dans cette optique que nous tenterons de mettre au jour les éventuels rapports de force ou plutôt les écarts entre les prescriptions institutionnelles et les réalités du terrain professionnel. Notre dispositif d'investigation repose sur trois aspects :

1. Analyse de contenu sous forme descriptive axée sur le Référentiel National de l'Assurance Qualité (2023) diffusé par le Ministère algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. L'objectif de l'analyse consiste à déterminer le degré de la prise en compte des recommandations émises par les concepteurs du référentiel dans le cursus de formation professionnalisante des enseignants de français. À cet effet, nous nous appuierons sur une grille intégrant trois dimensions principales, à savoir les modes de favorisation de l'insertion professionnelle, la sensibilisation aux réalités socioéducatives et la réalisation de stages pratiques.

2. Analyse des offres de formation et des programmes destinés aux étudiants de français pour mettre la lumière sur la place octroyée aux enseignements ayant trait à la professionnalisation.

3. Une étude exploratoire qui cherche à repérer les représentations des enseignants de français diplômés des ENS et des inspecteurs de l'éducation à l'égard de l'apport de la formation initiale au développement des compétences professorales des formés.

L'intérêt majeur d'un tel dispositif réside dans son caractère pragmatique dans la mesure où il rend visible les choix mis en avant dans les éléments faisant l'objet d'analyse : finalités des écrits institutionnels, contenus de la formation et déclarations des enseignants et des inspecteurs. L'analyse des données recueillies est menée par le biais d'une méthode qualitative/quantitative mixte (Arcidiacono, De Gregorio, 2008) car le recours à une approche de type qualitatif n'exclut pas l'utilisation des données empiriques comme le souligne Deslauriens (1991 : 6) : « la recherche qualitative ne rejette pas les chiffres, ni les statistiques mais ne leur accorde pas la première place ». Nous commencerons de prime abord par expliciter les manifestations de la prise en compte des exigences du référentiel par les formations dispensées par les ENS.

4. La formation des enseignants de français langue étrangère à l'aune de la professionnalisation

Dans le dessein d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement de départ, nous procéderons dans un premier temps à une

analyse portant sur la prise en compte des exigences exprimées par les concepteurs du Référentiel National de l'Assurance Qualité des Établissements d'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (RNAQ-ESRS, 2023) dans le cursus de formation des enseignants de FLE. Notons que ce référentiel est élaboré par la commission pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur (CIAQUES). Il constitue un outil pragmatique et institutionnel mis au service des établissements universitaires afin de leur permettre la planification de leurs activités principales en menant des autoévaluations facilitant des éventuelles améliorations et/ou des régulations continues. Le référentiel s'attèle à décrire huit domaines qu'il faut impérativement considérer dans tout processus d'évaluation de l'institution : La formation, la recherche et l'innovation, la gouvernance, la vie dans l'établissement, les infrastructures, la relation avec l'environnement socioéconomique, la coopération internationale et la responsabilité sociétale universitaire. Chaque domaine cité regroupe un ensemble de champs d'activités assortis de plusieurs références et preuves sur lesquelles porte l'évaluation. Le tableau ci-dessous illustre les diverses composantes du référentiel :

Référentiel National de l'Assurance Qualité				
Domaines	**Champs**	**Références**	**Critères**	**Preuves**
1. Formation	06	14	53	182
2. Recherche et l'innovation	03	16	58	160
3. Gouvernance	05	23	59	208
4. Vie des établissements	03	07	16	69
5. Infrastructures	05	13	22	70
6. Relation avec l'environnement socioéconomique	03	07	33	114
7. Coopération internationale	03	11	25	102
8. Responsabilité sociétale universitaire	03	13	43	136
TOTAUX	**31**	**104**	**309**	**1041**

Tableau 1. Domaines ciblés dans le référentiel national de l'assurance qualité

Dans le cadre de cette recherche, nous tenons à structurer notre analyse autour des critères intégrés à la deuxième référence du cinquième champ inscrit dans le premier domaine. Ces aspects auxquels nous portons un regard particulier sont corrélés à la professionnalisation des étudiants. À cet effet, nous nous appuierons sur une grille intégrant trois dimensions principales, à savoir les modes de favorisation de l'insertion professionnelle, la sensibilisation aux réalités socioéducatives et la réalisation de stages pratiques.

Code de la référence	Critère	Preuves de prise en compte par les ENS
F5.2.1	L'établissement favorise l'insertion professionnelle.	- Convention entre les ENS et les directions de l'éducation
F5.2.2	Des enseignements de sensibilisation aux réalités socioéconomiques..	- Dispensation de modules de didactiques, de pédagogie, de législation et de TICE.
F5.2.3	Des stages sont inscrits et réalisés dans les parcours de formation.	- Réalisation de stages pratiques dans les établissements scolaires durant la dernière année de formation.

Tableau 2. Dimensions de la professionnalisation des enseignants de FLE

5. Favorisation de l'insertion professionnelle

Dans le souci de favoriser l'insertion professionnelle de leurs formés, les ENS tissent des liens étroits avec leurs partenaires socioéconomiques ; elles déploient des stratégies et des dispositifs institutionnels et administratifs qui se traduisent par des conventions et des textes législatifs communs aux deux ministères algériens de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Il s'agit notamment de conventions qui portent sur les thèmes suivants :

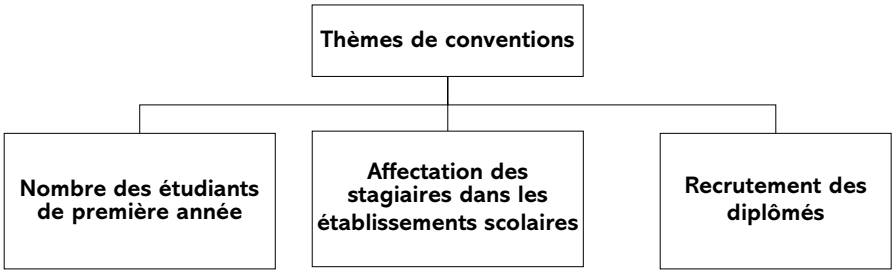


Figure 1 : Aspects de coopération entre les ENS et l'éducation nationale

La détermination du nombre des étudiants de première année pour chaque filière est conditionnée par les besoins du secteur de l'éducation qui s'appuie sur des projections statistiques communiquées au ministère de l'Enseignement Supérieur. Tous les étudiants admis sont reçus en fin de cursus dans les établissements scolaires qui garantissent les conditions idoines à leur stagiairisation. Avec la collaboration de toutes les directions de l'éducation, les proviseurs, les directeurs et les professeurs d'applications favorisent l'accès des stagiaires à la profession et les aident à transposer dans leurs pratiques les fondements des pédagogies actuelles. À l'issue de leurs formations, les diplômés sont directement recrutés en tant qu'enseignants car avant l'entrée aux écoles, les nouveaux bacheliers

signent un contrat dont les clauses explicitent les conditions de la formation et garantissent le recrutement dans un poste de travail suite à l'obtention du diplôme d'enseignant.

6. Enseignement de sensibilisation aux réalités socioéducatives

Les programmes dispensés au sein des ENS s'inscrivent dans une logique d'enseignement et de formation dans la mesure où ils combinent des matières de renforcement linguistique et de didactique. Nous avons analysé les curricula des cursus destinés aux professeurs d'enseignement primaire (PEP), moyen (PEM) et secondaire (PES) afin de déceler les modules à visée professionnalisante. Ces formations sont réparties respectivement sur trois, quatre et cinq ans.

Année	Modules			Volume horaire
	PEP	PEM	PES	
1e	TICE 1			45h/630h
2e	1. TICE 2 2. Théories de l'apprentissage 3. Psychologie de l'enfant et de l'adolescent 4. Didactique du français 1	1. TICE 2 2. Psychologie de l'enfant et de l'adolescent 3. Didactique du français 1		PEP : 180h/720 h PEM/PES : 135h/675 h
3e	1. Outils et techniques de gestion de la classe 2. Analyse des pratiques professionnelles 3. Étude des programmes, des manuels et évaluation. 4. Législation 5. Psycholinguistique et troubles du langage 6. Didactique 2	1. Outils et techniques de gestion de la classe 2. Analyse des pratiques professionnelles 3. Didactique 2	1. Didactique 2 2. Introduction aux sciences de l'éducation 3. Linguistique appliquée	PEP : 270h/630h PEM : 135h/675 PES : 135h/630h
4e		1. Psychopédagogie 2. Psycholinguistique et troubles du Langage 3. Didactique 3 4. Législation scolaire 5. EPM 6. Outils et techniques de gestion de la classe II 7. Analyse des pratiques professionnelles II	1. Didactique 3 2. Psycholinguistique 3. Didactique du texte littéraire 4. Outils et techniques de gestion de la classe I 5. Analyse des pratiques professionnelles I	PEM : 315h/585h PES : 225h/630h
5e			1. Psychopédagogie 2. Étude des programmes, des manuels et évaluation. 3. Outils et techniques de gestion de la classe 2 4. Analyse des pratiques professionnelles 2 5. Législation	225h/585h
Total	11 modules	14 modules	17 modules	PEP 495h/1413h PEM 630h/2565 PES 765h/3150h

Tableau 4 : Modules liés aux réalités socioéducatives

Il est intéressant de constater que les curricula faisant l'objet de lecture analytique confèrent une place importante à la professionnalisation comme le laisse déduire le nombre important de modules annuels en lien direct avec les réalités socioéducatives auxquelles les futurs normaliens seraient confrontés au fil de leur parcours professionnel.

Outre l'initiation à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication se déploie un enseignement axé sur des modules thématiques spécifiques portant sur les domaines cités ci-dessous :

- Théories de l'apprentissage **:** l'étudiant apprend à cerner les différentes théories, leurs fondements théoriques ainsi que les modèles pédagogiques sous-jacents.
- Psychologie de l'enfant et de l'adolescent : l'objectif de cet apprentissage consiste à se former à se comporter avec les apprenants en tenant compte de leur développement psychologique.
- Psycholinguistique et troubles du langage : cet enseignement met l'accent sur les répercussions des troubles sur l'acquisition des apprenants en proposant des suggestions pédagogiques en vue d'y remédier.
- Didactique de français : ce module s'enseigne sur trois niveaux et vise à doter le futur enseignant de savoir et savoir-faire indispensables à l'enseignement du français.
- Outils et techniques de gestion de la classe : cette matière développe des compétences professionnelles liées à la gestion d'une classe de langue.
- Analyse des pratiques professionnelles : à travers l'analyse des situations problématiques, l'étudiant développe des compétences de praticien-réflexif grâce à des dispositifs diversifiés.
- Étude des programmes, des manuels et évaluation : en fonction du palier d'exercice, l'étudiant prend connaissance des programmes et des manuels scolaires mis en œuvre et s'initie à la pratique de l'évaluation des apprenants.
- Introduction aux sciences de l'éducation : pour un étudiant qui se destine à une activité professorale, il est nécessaire de maitriser les concepts opérationnels de ladite discipline.

- Linguistique appliquée : ce module jette des ponts entre la linguistique et sa mise en application dans l'enseignement-apprentissage de la langue française.
- Législation scolaire : en tant que futur fonctionnaire de l'état, le normalien est censé s'approprier le règlement régissant la vie au sein des établissements éducatifs.
- Psychopédagogie : cet enseignement vise prioritairement à s'approprier les méthodes les plus adéquates à l'éducation et à l'apprentissage.
- Didactique du texte littéraire : la spécificité de cette matière est d'initier les étudiants à didactiser des textes littéraires dans un contexte scolaire.

De manière globale, il importe de souligner que les formations dispensées assurent dans une large mesure un développement optimal des compétences professionnelles qui permettraient aux diplômés de prendre en charge leurs classes en toute autonomie. Les programmes sont donc axés essentiellement sur deux aspects fondamentaux ayant trait à la professionnalisation des enseignants ; la première est liée à la formation d'un enseignant maitrisant les savoirs disciplinaires et didactiques tandis que la seconde vise à développer des compétences de pédagogue apte à proposer des contenus significatifs à des apprenants hétérogènes dans des contextes variés et en tenant compte des contraintes survenues en classe.

D'un point de vue quantitatif, nous notons que les programmes comptabilisent 11 modules pour les PEP, 14 pour les PEM et 17 pour les PES avec des volumes horaires allant respectivement de 495 heures à 630 et 765 heures.

7. Inscription des stages dans les parcours de formation

En complément des programmes à visée professionnalisante analysés précédemment, les ENS intègrent dans les cursus de formation les stages comme forme avancée de la professionnalisation dans le but d'alterner théorie et pratique suivant les principes d'*alternance inductive* et d'*alternance déductive* (Malglaive, 1994) : les stagiaires font des allers-retours de l'université à l'établissement scolaire et de l'établissement à l'université pour garantir une meilleure migration dans l'environnement scolaire composé d'enseignant encadrant, de collègues, de directeurs et

d'autres employés de l'éducation nationale. L'inscription des stages dans le parcours de formation des normaliens s'inscrit dans une volonté de tirer profit des expériences du terrain pour compléter la formation universitaire. Dans ce sens, Vanhulle (2009 : 246) avance les propos suivants :

> La construction des savoirs professionnels ne dépend pas que de la formation académique qui doit composer avec des références multiples. Avec les savoirs savants et scientifiques coexistent des prescriptions de l'employeur, des pratiques transmises par des formateurs de terrain et des expériences situées dans des contextes de stages.

Pour une intégration souple et progressive des étudiants dans le milieu professionnel, le stage est subdivisé en trois phases successives et complémentaires :

1. Phase d'observation : ce moment qui dure deux semaines offre l'opportunité de porter attention à tous les éléments composant l'acte pédagogique et de focaliser son intérêt sur les spécificités intrinsèques au processus d'enseignement-apprentissage.

2. Phase d'intégration : durant cette étape transitoire l'étudiant-stagiaire se rend une fois par semaine à son établissement d'application et commence graduellement à s'impliquer dans les différentes tâches pédagogiques telles que l'élaboration de fiches, la présentation partielle des cours et la préparation des sujets d'évaluation.

3. Le stage bloqué **:** au cours de cette phase finale, les stagiaires fréquentent quotidiennement les établissements scolaires du moment que toute activité de formation à l'école est suspendue. Ils animent les classes de leur enseignant d'application en toute responsabilité en apportant les ajustements nécessaires et en prenant en considération les critiques et les recommandations émises lors des deux phases précédentes.

Au terme de ces trois phases, le stagiaire est tenu de remettre à son tuteur deux documents, le cahier et le rapport de stage, afin de rendre compte de son expérience et d'en faire un bilan récapitulatif servant à dégager les points faibles et forts qui permettent d'améliorer ses pratiques. L'expérience du stage devient très significative quand elle aboutit « à la connaissance fine d'un objet en lien avec la pratique, à la construction de ressources pour observer et comprendre le réel […] et à la structuration d'une identité de praticien réflexif » (Wentzel, 2010 : 167).

8. La formation professionnalisante à l'épreuve du terrain

Puisque la professionnalisation des enseignants se conjugue avec l'agir professoral dans le respect des exigences de performance, nous avons tenté de mettre la lumière sur les apports de la formation initiale.

À cet égard, un questionnaire a été administré conjointement à deux populations distinctes : les enseignants diplômés des ENS et les inspecteurs de l'éducation nationale. Ceux-ci nous feront part de leur évaluation objective des performances des normaliens sur le terrain. En raison de la différence des objectifs visés, les consignes adressées ont été formulées différemment :

- Consigne adressée aux enseignants : Dans quelle mesure la formation que vous avez suivie à l'ENS vous a permis de développer les compétences professorales ci-dessous ?
- Consigne adressée aux inspecteurs : En vous référant à vos différentes évaluations du rendement des enseignants diplômés des Écoles Normales Supérieures, comment vous jugez le degré de leur développement des compétences ci-dessous ?

Nous présentons dans le tableau suivant les caractéristiques des deux populations questionnées :

Enseignants		Inspecteurs	
Nombre d'hommes	08	Nombre d'hommes	12
Nombres de femmes	32	Nombres de femmes	08
Nombre de PEP	11	Inspecteurs de primaire	9
Nombre de PEM	13	Inspecteurs du moyen	3
Nombre de PES	16	Inspecteurs du secondaire	8
Années d'exercice	De 01 à 04 ans	Années d'exercice	11 ans en moyenne
Niveaux assurés durant son expérience	Tous les niveaux	Nombre de normaliens encadrés durant les 5 dernières années	23 en moyenne

Tableau 5 : caractéristiques des deux populations enquêtées

Les items proposés à ces deux populations sont inspirés du référentiel québécois des compétences professionnelles de la profession enseignante (2020). Le tableau ci-dessous les présente dans leur ordre d'apparition dans le questionnaire.

Items	Tout à fait d'accord	D'accord	En désaccord	Pas du tout d'accord
Communiquer en français de manière appropriée dans divers contextes.				
Agir en tant que professionnel cultivé et médiateur d'éléments de culture.				
Maitriser les savoirs disciplinaires nécessaires à la planification de situations didactiques				
Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage et motiver les apprenants.				
Utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances par les apprenants.				
Gérer efficacement les classes				
Mettre en place des stratégies de différenciation pédagogique pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants.				
Soutenir le plaisir d'apprendre chez les apprenants.				
S'impliquer activement au sein de l'équipe de l'établissement.				
Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté.				
S'engager dans un développement professionnel continu en adoptant une posture réflexive.				
Mobiliser le numérique dans les pratiques de classes.				
Agir en accord avec les principes éthiques de la profession.				

Tableau 6 : Questionnaire relatif aux compétences professorales

L'enquête a été réalisée par le biais de ce questionnaire diffusé via *Google Forms* avec un lien d'accès partagé sur les réseaux sociaux et courrier électronique. Il est composé de deux volets.

Lle premier est quantitatif et intègre une échelle d'attitude inspirée de celle de Likert conçu dans le but de quantifier et de classifier les positionnements des individus interrogés. Ces derniers doivent indiquer leur degré d'accord selon un ordre hiérarchique présentant quatre segments allant de l'adhésion (*d'accord, tout à fait d'accord*) jusqu'au rejet catégorique (*en désaccord, tout à fait en désaccord*).

Le deuxième volet est qualitatif et présenté sous forme d'un espace d'expression libre où les répondants peuvent émettre des suggestions, des commentaires ou des explications relatifs aux dimensions développées dans les items proposés.

Les données recueillies sont présentées dans ces deux représentations graphiques.

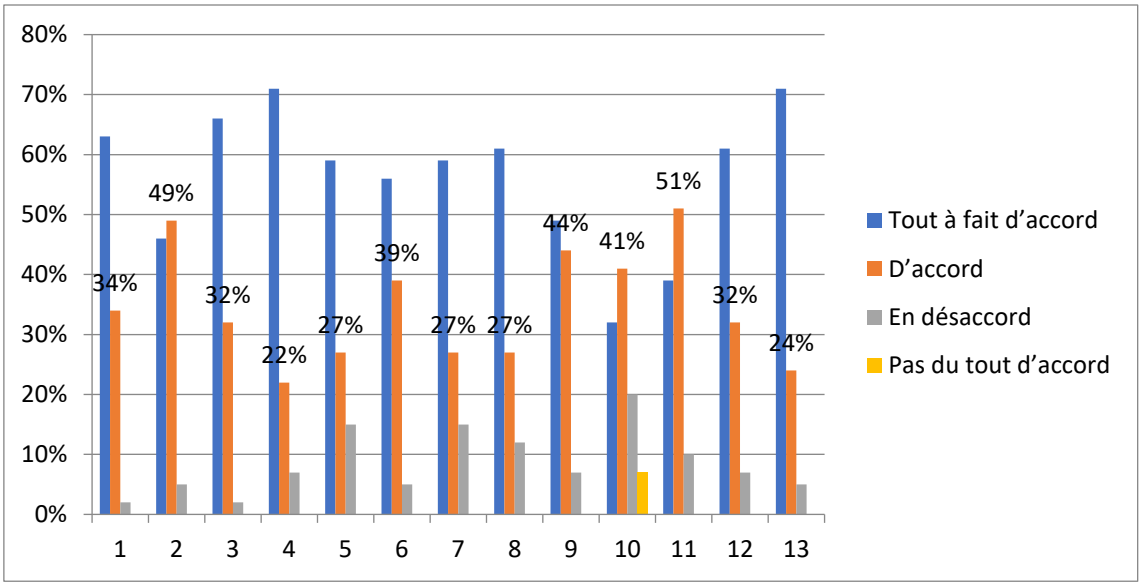


Figure 2 : Réponses des enseignants de FLE

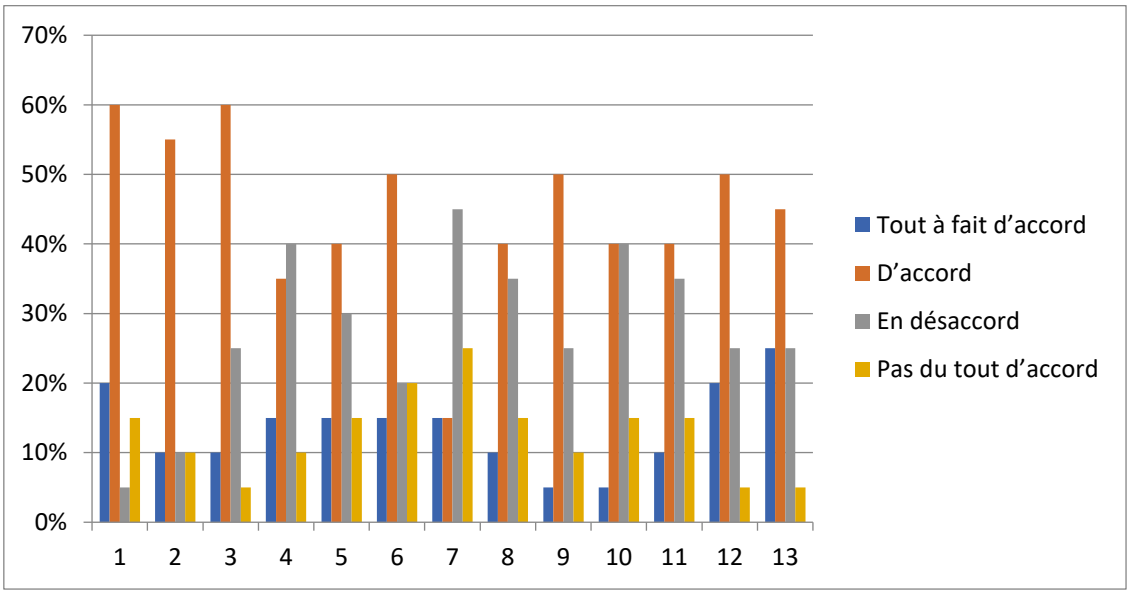


Figure 3 : Réponses des inspecteurs de français

Les analyses statistiques font ressortir que les interrogés manifestent une vision relativement en faveur de la formation initiale qui se traduit par leur adhésion générale aux items proposés. Ce qui nous fait dire que l'apport de la formation est bénéfique à bien des égards.

En effet, Les réponses aux trois premières questions donnent à penser que les enseignants et les inspecteurs voient que le cursus universitaire permet aux formés de développer des compétences à la fois linguistiques, culturelles et disciplinaires. À titre indicatif, les réponses à la première

question montrent que la tendance favorable (*Tout à fait d'accord* et *D'accord*) est estimée à 97 % pour la première population et à 80 % pour la seconde.

La gestion des classes et des savoirs situés au cœur de la formation est au regard de la majorité des enseignants des acquis considérables ayant contribué à optimiser l'exercice de la profession d'enseignement. Pour les questions quatre, cinq, six et sept, les taux très élevés des réponses inscrites dans la tendance favorable arrivant parfois jusqu'à 95 % (cas de l'item 6) sont des indices significatifs dénotant l'apport remarquable de la formation à la sensibilisation des étudiants aux questions liées à la bonne gestion des savoirs au sein de leur groupe-classe dans le respect de l'hétérogénéité des apprenants et de la disparité de leurs besoins cognitifs et socioaffectifs. Cependant, il est constaté qu'une faible proportion des professeurs, estimée à 15 %, s'est prononcée en défaveur de l'item 5, ce qui traduit manifestement les difficultés éprouvées dans la mise en œuvre de modalités évaluatives permettant l'acquisition des connaissances par les apprenants.

En croisant les résultats obtenus à travers le traitement statistique des réponses des enseignants à ces questions (4, 5, 6 et 7) avec celles des inspecteurs de l'éducation nationale, il est possible de mettre en évidence un certain décalage entre les conceptions des deux publics questionnés. En effet, la moitié des inspecteurs a exprimé nettement son désaccord par rapport à ces propositions à cause des insuffisances enregistrées lors des séances d'inspection et d'évaluation assurées en classes.

À l'inverse des réponses aux items précédents faisant état d'un large consensus au sein de la population enseignante, les items neuf et dix se démarquent par un rejet de la part d'une proportion des enseignants interrogés ; 07 % d'entre eux sont en désaccord avec la huitième proposition tandis que 20 % déclarent qu'ils n'adhèrent pas à la neuvième et 07 % ne sont pas du tout d'accord. Notons que le taux de rejet manifesté par les inspecteurs est plus intense ; plus du tiers des interrogés juge les enseignants évalués incapables de soutenir le plaisir d'apprendre ou de s'impliquer activement dans la vie de l'établissement. Nous devons alors reconnaitre ici qu'en réalité les compétences liées à l'implication dans la vie de l'équipe ainsi qu'à la collaboration avec la famille et les partenaires de la

communauté ne font pas l'objet d'un enseignement explicite assez profond dans le cadre de la formation initiale. Certes les étudiants sont sensibilisés à l'importance de développer ces capacités relationnelles mais celles-ci ne seront véritablement acquises qu'en se confrontant aux réalités du terrain lors de l'insertion professionnelle et ne cessent d'être développées au fil de la carrière enseignante.

La même justification peut également être donnée quant au pourcentage de 10 % des enseignants et 35 % des inspecteurs en désaccord avec la onzième proposition inhérente au développement professionnel car cela implique indéniablement un engagement voué à inscrire sa pratique dans une perspective réflexive constante en quête d'une amélioration continue qui ne peut être atteinte au terme d'une formation académique quelconque.

Enfin, si nous comptabilisons conjointement les taux d'enseignants et d'inspecteurs qui sont « *tout à fait d'accord* » et ceux qui sont tout simplement « *d'accord* » avec les deux derniers items, nous trouvons que dans tous les cas plus de 70 % d'entre eux déclarent que les compétences transversales sont assez développées car l'activité enseignante requiert à la fois la mobilisation du numérique à des fins pédagogiques et le respect de l'éthique de la profession.

Au vu de toutes les analysées effectuées, nous esquissons des interprétations mettant en avant l'apport inestimable de la formation initiale en dépit de ses lacunes et de ses insuffisances. Néanmoins, il a été constaté un certain écart entre les représentations que les enseignants se font de leurs pratiques et la réalité témoignée par les inspecteurs de l'éducation nationale

9. Recommandations et suggestions

À la lumière des constats dressés et des analyses effectuées dans le cadre de cette réflexion et en s'appuyant sur les commentaires des répondants à nos questionnaires, nous avons pu dégager un ensemble de recommandations dont l'objectif est la mise en exergue de suggestions susceptibles d'optimiser la formation des enseignants de FLE pour qu'ils

jouent convenablement leur rôle déterminant dans la réussite des apprenants.

Il est d'une importance cruciale d'axer davantage la formation sur le développement de savoir-faire professionnels afin de permettre aux futurs enseignants de contribuer de façon optimale à former des apprenants épanouis sur les plans intellectuel, affectif et culturel. Il est à souligner aussi que la construction des connaissances est souvent favorisée par la conjugaison de conditions sociales et situationnelles dans lesquelles l'individu se sent valorisé et capable d'agir ou de réagir sans contraintes. Les effets notoires du relationnel sur la qualité d'apprentissage ont été démontrés par de nombreux chercheurs : par le biais d'une étude longitudinale, Virat Mael (2019) a mis en lumière l'impact salutaire de l'établissement de relations effectives positives entre enseignants-apprenants sur la motivation de ces derniers et sur leur progrès scolaire.

Sur un autre plan, les inspecteurs déplorent la méconnaissance des programmes à l'œuvre dans les divers paliers de l'éducation car ils signalent que les jeunes enseignants n'y sont pas suffisamment initiés. À notre sens, cela pose un problème épineux de contextualisation de la formation dispensée et exige ainsi un réaménagement des contenus et des modules proposés qui doivent être ancrés dans le contexte scolaire afin de mieux préparer les formés à la réalité du terrain. Dans la même lignée d'idées, ces mêmes inspecteurs pointent du doigt des carences linguistiques et un manque avéré de maitrise des aspects culturels et civilisationnels véhiculés par l'apprentissage de la langue française. Or, un enseignant professionnel se doit d'être un médiateur culturel au sein de sa classe et d'assurer une éducation plurilingue et pluriculturelle incontournable à l'ère de la mondialisation-globalisation.

S'agissant du volet pratique de la formation, il demeure insuffisant et les modalités de son déroulement semblent obsolètes : le stage n'intervient qu'en fin de cursus à raison d'une journée par semaine avec une période dite bloquée de quinze jours en deuxième semestre. Certes ces moments offrent aux étudiants l'opportunité d'avoir un regard sur l'univers scolaire mais sans pour autant leur permettre d'agir de manière autonome notamment en la présence d'un enseignant encadrant assumant la responsabilité de gestion de la classe, ce qui réduit considérablement la

complexité de l'exercice de l'activité enseignante. À ce propos, nous rejoignons la proposition des enseignants interrogés qui jugent utile le prolongement de la durée du stage et la nécessité d'accorder plus de marge de liberté d'action aux stagiaires quant au choix des supports, des stratégies pédagogiques à mobiliser et des démarches didactiques à adopter.

Il s'avère donc qu'en dépit des atouts de la formation initiale assurée aux enseignants, des limites sont recensées. Nous en avons listé quelques-unes mais nous sommes conscient de l'ampleur de cette tâche qui requiert l'implication de tous les acteurs concernés afin d'aboutir à une refonte profonde des cursus proposés.

10. Conclusion et perspectives

À l'issue de cet article, il convient de souligner que le croisement de toutes les données collectées et les résultats d'analyses menées permettent d'avancer que les ENS assurent dans une large mesure une formation à caractère professionnel à ses étudiants étant donné que les compétences didactique, disciplinaire, législative semblent occuper une place majeure dans les programmes.

Ainsi, nous nous sommes rendu compte que la structuration de la professionnalisation-formation des enseignants de FLE recouvre des aspects très divers qui se chevauchent, s'interfèrent et se complètent. Tout d'abord, elle émane d'une volonté institutionnelle manifestée dans les textes législatifs et les référentiels, puis elle se concrétise avec des programmes à visée professionnalisante et se déploie pleinement à travers des modifications des pratiques de formation pour les ancrer dans des logiques d'alternance et de dispositifs d'initiation au monde du travail. L'objectif ultime visé est le développement de compétences professorales et professionnelles indispensables pour une insertion harmonieuse et fructueuse dans l'exercice de la profession enseignante.

Toutefois, les retours d'enseignants et d'inspecteurs interrogés font état d'un certain clivage et quelques dissonances entre les ambitions ministérielles, les finalités de la formation et les pratiques effectives de classe en contexte authentique. Ceci peut être justifié par la complexité de la formation des formateurs signalée déjà par Perrenoud (1994 : 34) :

« ce travail est par définition toujours à reprendre parce que les pratiques et les organisations scolaires évoluent, parce que les théories et les méthodes des sciences de l'éducation s'affinent ».

Dans cette perspective, un processus réformateur continuel de la formation des enseignants de FLE mérite d'être engagé pour que ceux-ci se professionnalisent. À cet égard, l'articulation savoirs théoriques-savoirs pratiques pourrait être la clé de voûte sur laquelle repose ladite professionnalisation.

Pour conclure, nous dirons que l'analyse de la professionnalisation au prisme des compétences professorales et à l'épreuve de l'insertion professionnelle a permis de mettre l'accent sur des pistes intéressantes contribuant à l'amélioration de la qualité des formations des enseignants de FLE. Néanmoins, nous restons convaincu qu'il appartient à la réflexion collective d'aspirer à des solutions plus globales.

Bibliographie

Agulhon, C., Convert, B. 2011. « Introduction : La professionnalisation des cursus, axe majeur des réformes européennes ? ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,* n° 3, p. 5-19.

Altet, M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Arcidiacono, F., De Gregorio, E. 2008. « Methodological thinking in psychology: Starting from mixed methods ». *International Journal of Multiple Research Approches*, n° 2, p.118-126.

Baillat, G., Niclot, D. 2017. « Former les enseignants en Europe : une approche comparative ». *Administration & Éducation*, nº 154, p. 129-135.

Bayrou, F. 1994. *Un nouveau contrat pour l'école*. Paris : MEN.

Boutin, G. 2003. *La formation des enseignants en question : modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Deslauriers, J-P. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Dubar, C., Tripier, P. Boussard, V. 2015. *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Glaymann, D., Maillard, F. 2021. « Introduction. La professionnalisation des formations scolaires et universitaires, entre discours et mises en œuvre ». *Formation emploi*, n° 156, p. 7-12. [En ligne] : https://journals.openedition.org/formationemploi/10148 [consulté le 30 septembre 2023].

Guitton, C. 2000. « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique : L'exemple du programme 'Nouveaux services, nouveaux emplois' ». *Formation Emploi*, n° 70, p. 13-30.

Jorro A. 2014. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Labruyère, C. 2000. « Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? ». *Formation Emploi,* n° 70, p. 31-42.

Malglaive, G. 1994. « Alternance et compétences ». *Cahiers pédagogiques,* n° 320, p.26-28.

Maxwell, J.-A. 1999. *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Presses universitaires de Fribourg.

Mérini, C. 1995. « Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école ». *Spirale-Revue de recherches en éducation*, n° 16, p.169-184.

Ministère algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. 2023. *Référentiel National de l'Assurance Qualité*. [En ligne] : https://www.mesrs.dz/wp-content/uploads/2023/06/RNAQ-ESRS.pdf [consulté le 09 août 2023].

Ministère québécois de l'éducation. 2020. *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.* [En ligne] : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf [consulté le 23 août 2023].

Pastré, P. 2002. « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue Française de Pédagogique,* n° 138*,* p. 9-17. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2859 [consulté le 20 septembre 2023].

Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, M. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.

Rayou, P., Véran, J-P. 2017. « Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? Introduction ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 74, p. 37-46.
Rose, J. 2014. *Mission insertion. Un défi pour les universités*. Rennes : PUR.

Savoie, P. 2009. « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignantsecondaire français ». *Éducation et sociétés*, n° 23, p. 13-26.

Tardif, M., Borges, C. 2009. L'internalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In : Hofstetter R., Schneuwly, B. *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 109-139

Vanhulle, S. 2009. Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In : R. Hofstetter et B. Schneuwly. *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck. p. 245-26.

Virat, M. 2019. *Quand les profs aiment les élèves : psychologie de la relation éducative*. Paris : Odile Jacob.

Wentzel, B. 2012. Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. In : Tardif M. *Le virage réflexif en éducation: Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, p. 143-160

Wittorski, R. 2007. Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. 2008. « La professionnalisation ». *Savoirs*, n° 17, p. 9-36.

© *Synergies France,* nº 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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 193-218

Formateurs en français langue étrangère et seconde : propositions pour un portefeuille de compétences clés

Sandrine Cazals
Université Nice Sophia Antipolis, France
sandrinecazals@gmail.com
https://orcid.org/0009-0002-2615-1715

Marie-Christine Fougerouse
DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle, Paris
UJM, Saint-Étienne, France
progfle@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0000-1021-588X

Reçu le 05-03-2024 / Évalué le 02-04-2024 / Accepté le 10-06-2024

Résumé
Un formateur en français langue étrangère et seconde (FLE/S) a pour mission de former des apprenants en français pour les aider à être des acteurs sociaux épanouis dans leur environnement. Dans cette finalité, il élabore des stratégies que sous-tendent des compétences relevant de savoir-faire métier mais aussi transversales, acquises en formation initiale tout d'abord, puis continue et conjointement complétées par l'expérience. Il fait appel à des ressources variées pour améliorer sa pratique professionnelle. Un questionnaire renseigné par soixante et onze formateurs, puis analysé, a permis de dégager quelques pistes de réflexion et de proposer des caractéristiques des formateurs-enseignants en FLE/S qui restent à consolider.

Mots-clés : formateurs FLE/S, représentations, professionnalisation, réflexivité, pratiques professionnelles

FLE/S Trainers: Proposals for a Key Skills Portfolio

Abstract
A FLE/S instructor's mission is to train learners in French to help them become fulfilled social actors in their environment. To achieve this goal, they develop strategies underpinned by skills related not only to professional know-how but also to transversal competencies, initially acquired through formal education and subsequently supplemented continuously and jointly by experience. They draw on various resources to improve their professional practice. A questionnaire completed by seventy-one instructors and subsequently analyzed allowed for some avenues of reflection to be

identified and to propose characteristics of FLE/S instructors-teachers that still need to be consolidated.

Keywords : FLE/S trainers, representations, professionalization, reflexivity, professional practices

Introduction

Le champ de la formation est un vaste domaine qui recouvre les contextes les plus diversifiés. Isetta B. (2004 : 63) remarque que « Le terme formation est caractérisé par une polysémie marquée ; autour de ce concept on enregistre un regroupement d'adjectifs, par lesquels il est défini et spécifié en fonction de différentes finalités, des destinataires, des modalités de réalisation, du type d'actions, des situations et des milieux organisationnels ». La présente étude s'intéresse à la communauté des formateurs en Français Langue Étrangère et Seconde (FLE/S) ; elle est ancrée dans ce contexte professionnel qui regroupe un nombre conséquent d'acteurs dont le répertoire exhaustif reste à réaliser. De plus, « l'appellation générale de formateur désigne jusqu'à présent des métiers, des identités, et des statuts professionnels profondément différents et encore faiblement consolidés » (Isetta, 2004 : 76). Nous avons essayé de comprendre et d'analyser cet univers professionnel complexe par le biais d'un questionnaire distribué en format électronique (Google Form) et renseigné par soixante et onze formateurs.

Après une présentation de notre questionnaire et de notre panel d'étude, nous analyserons les stratégies d'enseignement déclarées afin de dégager des invariants, le cas échéant. Ensuite, nous interrogerons le portefeuille de compétences professionnelles, en relation avec la formation et l'expérience des répondants, pour mesurer l'impact estimé de l'acquis sur la construction de l'identité professionnelle. Nous poursuivrons avec l'examen des ressources mobilisées en vue d'optimiser les compétences et de développer les stratégies dans le but d'améliorer l'agir professoral des formateurs. Enfin, nous proposerons à partir des réponses des enseignants des axes pouvant constituer les bases d'un référentiel de compétences - ou du moins des compétences clefs pour la pratique professionnelle.

1. Le recueil de données

Nous avons exercé toutes les deux le métier de formatrice dans des contextes différents[1]. Nous nous sommes concentrées sur un secteur spécifique de ce vaste domaine, à savoir les formateurs en FLE/S. Nous nous y sommes intéressées, dans un premier temps, en liaison avec nos expériences professionnelles passées. Ce contexte a connu ces dernières années de nombreuses mutations sur le plan méthodologique, en matière de diversification des publics, de contraintes institutionnelles et, plus largement, professionnelles.

1.1. Le questionnaire (cf. Annexe)

Afin de nous distancier de nos propres représentations de formatrices, issues de notre vécu professionnel respectif et complémentaire, nous avons réalisé plusieurs tests et formulations croisées de questions afin d'en détecter les biais potentiels ; ainsi, avant d'être diffusé à grande échelle, le questionnaire a été testé auprès de cinq formateurs qui exercent dans des contextes professionnels différents, ce qui a amené à des réajustements pour parvenir à la version définitive qui se décline en six axes détaillés ci-après.

Le premier axe est une entrée en matière pour connaître, entre autres, la répartition des âges de notre panel. Le découpage proposé (de 22 à 55 ans et plus) est indexé sur l'évolution historique des méthodologies d'enseignement des langues (Puren, 1988). Suivent la langue maternelle et une ascendance familiale éventuelle liée à l'enseignement à même de constituer un habitus culturel[2] chez les répondants.

Le deuxième axe est relatif au parcours de formation de ces derniers et à leur (s) expérience (s) professionnelle (s), tant en France qu'à l'étranger, pour comprendre les éléments sur lesquels s'appuient leurs pratiques. Cet axe se termine sur leur statut professionnel actuel.

[1] La répartition des tâches dans l'élaboration et la rédaction de l'article s'est organisée comme suit : parties 1 et 2, Marie-Christine Fougerouse ; parties 3 et 4, Sandrine Cazals. Elles ont conjointement testé le questionnaire et tiré des pistes de réflexion.

[2] *L'habitus,* selon le sociologue P. Bourdieu, est la matrice des comportements individuels qui influence tous les domaines de la vie (loisirs, alimentation, culture, travail, éducation, consommation…).

Le troisième axe concerne les stratégies d'enseignement. Une liste, non exhaustive, de sept stratégies est proposée. Les formateurs sont invités à les évaluer selon une échelle progressive – de 1 à 5 - liée à leur mise en pratique. L'objectif est de faire apparaître celle (s) qui est (sont) privilégiée (s) (4 et 5). Quant à celles qui ne le sont pas ou peu (de 1 à 3), les formateurs sont appelés à en indiquer la cause en choisissant dans une liste indicative.

Dans le quatrième axe, les répondants s'intéressent aux compétences professionnelles propres à leur métier de formateur, d'une part, puis aux compétences transversales, d'autre part, chacune étant à estimer selon une échelle de variabilité. Le choix parmi un répertoire proposé permet de faire émerger des tendances. La dernière question de cet axe, celle sur les trois compétences essentielles pour un formateur, permettra de dessiner les contours du portefeuille de compétences d'un formateur en FLE/S selon les représentations d'une communauté.

Le cinquième axe invite notre panel à une réflexion rétroactive sur la provenance des compétences, orientée selon trois directions : la formation initiale, la formation continue ou encore l'expérience. Les réponses sont volontairement libres. Il s'agit de comprendre les liens tissés entre la théorie et la pratique chez les formateurs en FLE/S.

Enfin, l'axe six incite à une réflexion quant aux ressources à même d'enrichir la pratique professionnelle sous la forme de six items indicatifs. Ils sont à associer à une variable allant de « inconnu » à « essentiel » (de 1 à 5). L'objectif visé *in fine* est que se dégagent ici des besoins ou propositions récurrents issus du "terrain" - entendu comme les attentes des professionnels *in situ*.

Bien évidemment, en préambule, se pose la question de l'objectivité des réponses. S'agit-il réellement de ce que les formateurs actualisent dans leurs classes, de ce qu'ils pensent faire ou bien encore de ce qu'ils veulent montrer qu'ils font ou qu'ils devraient faire ? Toute la question de l'objectivité lorsqu'il s'agit de rendre compte d'une réflexion de soi sur soi pour autrui relève d'un vaste débat.

C'est pour cela que nous supposons que ces données analysées appartiennent à la sphère non pas de la réalité vécue en classe par les apprenants mais plutôt d'une construction mixant les représentations et les stratégies des formateurs. Nous allons étudier les différentes composantes

de cette « communauté » de formateurs et établir si malgré leurs différences de parcours et d'expérience, il est possible de dégager les points structurants d'une identité professionnelle avec des lignes convergentes.

Ainsi, nous proposons d'explorer l'axe de questionnement suivant :

- Quelles représentations ont les formateurs du socle de compétences clés afin d'être performants ?
- Estiment-ils qu'ils ont ces compétences et, si oui, dans quel espace les ont-ils acquises ? (Formation initiale et continue, expérience professionnelle, transmission familiale, *etc.*).

Nous pourrons à partir de là tenter d'élaborer un portrait type du portefeuille de compétences clefs concernant l'enseignement du FLE/S.

1. 2. Les enquêtes

Le questionnaire en version informatisée a été diffusé via *Google Form*.

Le temps de réponse a été estimé à quinze minutes environ afin d'alléger au maximum l'effort cognitif, sachant que cet outil de collecte des données repose sur le volontariat des destinataires. Les réponses sont totalement anonymes. Nous nous sommes appuyées sur nos réseaux professionnels respectifs pour assurer la circulation de l'enquête[3]

Nous comptabilisons soixante et onze répondants provenant d'Europe francophone. La majorité exerce en France et quelques-uns en Suisse et en Belgique. Nous allons procéder à une présentation des formateurs, à un exposé de leur formation puis à une analyse de leur expérience.

1.2.1. Qui sont les formateurs ?

Une majorité des répondants (62 %) a entre 36 et 55 ans, ce qui signifie qu'ils ont été formés à l'approche communicative, puis sont passés par des tâtonnements méthodologiques liés aux attentes du terrain, période que certains appellent l'éclectisme. Ils ont été influencés par l'arrivée d'une nouvelle perspective et paradigme -du communicatif à l'actionnel.

[3] Nous tenons à remercier chaleureusement tous les collègues qui ont réservé un accueil favorable à notre requête et qui ont donné de leur temps pour nous permettre la présente étude.

Par ordre décroissant, quinze répondants (soit 20 %) ont 55 ans et plus ce qui signifie qu'ils ont accompagné l'évolution méthodologique de la fin de l'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV), issue des années 1960, jusqu'à la perspective actionnelle actuelle. Ils ont pu appréhender les changements progressifs liés à l'élargissement de notre champ, provenant de concepts et notions empruntés à d'autres disciplines. Ces formateurs ont donc une vision globale de l'ensemble du système d'enseignement de la langue. Ils ont également observé l'évolution des publics accueillis en formation.

La classe d'âge la moins représentée est celle des 22 à 35 ans qui ne totalise que douze formateurs (soit 17 %). Ces derniers ont été formés à une méthodologie à dominante actionnelle avec une approche par les compétences dans une visée collaborative, centrée sur les tâches et sur une pédagogie par projets. Ils ont pour référence le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (*CECRL*) et ses adaptations progressives.

Nous résumons la répartition de notre panel d'étude comme suit :

Âges	Nombre de formateurs	Représentation en %	Formation dominante
22 à 35 ans	12	17 %	Approche actionnelle *CECRL*
36 à 55 ans	44	62 %	Approche communicative Perspective actionnelle
55 ans et plus	15	20 %	SGAV Approche communicative Perspective actionnelle

Tableau 1. Répartition des répondants par tranche d'âge

Parmi les formateurs de notre échantillon, cinquante-six – soit près de 80 % - ont comme langue maternelle le français, ce qui est cohérent eu égard à notre réseau de diffusion[4]. Les autres, un peu plus de 20 %, possèdent comme langue maternelle, par ordre décroissant, l'arabe, le bulgare, le russe, le farsi, l'albanais et le vietnamien. Ces langues, qui n'appartiennent pas à la branche des langues romanes et qui, pour la plupart, ont un système alphabétique différent du nôtre, n'ont que peu de similitudes avec le français. Ainsi, ces formateurs sont passés par l'apprentissage d'au moins une langue étrangère, le français, qui est

[4] Il serait d'ailleurs intéressant d'ouvrir notre enquête à l'ensemble de la francophonie pour étudier les représentations au sein de cet espace.

maintenant leur idiome de travail. Cette étape d'apprenant en FLE dans une culture d'apprentissage des langues plus ou moins éloignée de leur contexte professionnel actuel a un impact sur leur(s) pratique(s) d'enseignement. En effet, cette expérience vécue permet aux formateurs de comprendre les difficultés de leurs apprenants. Ainsi, ils sont à même de proposer des procédures de remédiation adaptées.

De notre panel de répondants, il ressort que plus de la moitié, 54 % précisément, ont des enseignants dans leur famille. La majorité exerce, ou a exercé, dans des domaines littéraires, et quelques-uns dans le domaine scientifique. Les professeurs des écoles, à profil diversifié, sont massivement représentés. Nous pouvons émettre l'hypothèse que des compétences professionnelles ont pu être acquises dans le milieu familial. Cela laisse supposer que ces formateurs ont été au contact avec des représentations professionnelles propres à notre champ, antérieurement à leur entrée dans le métier. Nous pouvons ajouter que l'acquisition d'une base par transmission familiale peut donner confiance pour acquérir de nouvelles stratégies d'enseignement.

1.2.2. La formation initiale des formateurs

De notre échantillon, il ressort que 60 % des répondants possèdent un niveau Master 2, 18 % un niveau Master 1, 11 % une Licence (Licence 3, diplôme nouveau régime) et 8 % un Doctorat. En plus, quinze formateurs ont précisé avoir plusieurs formations, sans toutefois préciser lesquelles. Ces chiffres sont à rapprocher de la pyramide des âges de notre panel. En effet, lors du passage au système Licence/Master/Doctorat (LMD), les diplômes bac + 2 années d'étude (DEUG) et bac + 4 années d'étude (Maîtrise) ont été absorbés pour une harmonisation à l'échelle européenne, voire mondiale. Pour notre sphère professionnelle, il est important de préciser que, jusqu'au début des années 2000, il suffisait de valider une Maîtrise de FLE (Master 1) pour accéder au grade de professeur/formateur en FLE.

La moitié de notre effectif est titulaire d'un diplôme en FLE, même si, auparavant, jusqu'en Licence 3, il est indispensable d'être passé par une autre discipline, le FLE constituant seulement une option à partir de la troisième année. L'autre moitié des formateurs sont diplômés en langues

(10), en lettres (7), en sciences du langage (7) et dans une moindre proportion en linguistique, en philosophie, en sciences de l'éducation et en DAEFLE[5]. Des disciplines éloignées de notre champ, un DESS de commerce et un DUT, constituent l'exception. Il ressort de notre panel d'étude une communauté très diplômée et riche dans sa diversité, ce qui laisse présager un portefeuille de compétences professionnelles qui est ancré dans des domaines variés.

1.2.3. L'expérience des formateurs

Tous les formateurs ont une expérience d'enseignement plus ou moins longue, naturellement, en fonction de leur classe d'âge. Tous ont une expérience en France d'une durée variable. Plus de la moitié des répondants (55 %) ont plus de dix ans d'expérience, ce qui démontre un savoir-faire certain, fondé sur un contact avec des terrains bien souvent diversifiés. Ensuite, un quart des formateurs ont une expérience de cinq à dix ans et 15 % exercent depuis une à cinq années. Ces données sont à mettre en relation avec la répartition par âge (cf. Tableau 1). Les contextes d'intervention sont diversifiés et pour un même formateur peuvent se compléter : universités, organismes de formation, associations et UPE2A[6].

L'expérience des formateurs de notre panel ne se limite pas au contexte français. 70 % ont acquis de l'expérience à l'étranger, expérience d'une durée variable. Parmi eux, 16 % justifient de plus de dix ans d'expérience en contexte d'expatriation, 24 % de cinq à dix ans et 60 % de une à cinq années. Les contextes de travail sont là aussi diversifiés : écoles de langue, lycées bilingues, ambassades/consulats, universités. La diversification de l'expérience permet de se confronter à d'autres réalités linguistiques, socio-culturelles et de rencontrer l'altérité hors de sa zone de confort pour servir au mieux son public.

Au moment du recueil des informations, cinq formateurs étaient en recherche d'emploi. 85 % étaient salariés avec une forte dominante en CDI

[5] Le DAEFLE, Diplôme d´aptitude à l´enseignement en Français langue étrangère, est un diplôme dispensé à distance par le CNED. Il est délivré par l'Alliance français de Paris Île-de-France. Les contenus de cette formation sont en partie équivalents à ceux de Master 1.

[6] UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants. Il s'agit d'un dispositif de soutien pour les élèves de primaire et de collège dont la langue maternelle n'est pas le français.

(40 %) ou en vacations (32 %) ou encore en CDD (13 %). La moitié de l'échantillon relève d'un statut dit précaire (CDD, vacataires). Ce point peut expliquer, au niveau des portefeuilles de compétences, la nécessité d'une adaptation à un contexte professionnel exigeant et diversifié. Dix formateurs sont agents de la fonction publique, neuf auto-entrepreneurs et deux bénévoles. Ce bref inventaire révèle la polyvalence et les fluctuations d'une communauté en constante évolution, obligée de s'adapter aux besoins d'un marché qui se transforme, bien souvent, en fonction des orientations gouvernementales.

Cette présentation fait état d'une communauté diversifiée, particulièrement diplômée et expérimentée, tant en France qu'à l'étranger. De ce panel complexe émerge un éclectisme propice à une évolution du champ.

2. Les représentations et les stratégies

Après avoir réalisé une synthèse du profil des répondants, nous allons analyser plus précisément les données relatives à leurs pratiques de terrain en matière de stratégies, de compétences et de ressources. Afin de stimuler la réflexion, nous avons proposé des éléments de guidage (cf.1.1.) qui correspondent aux représentations que nous nous faisons, basées sur notre expérience. Il s'agissait de susciter une réflexion quant à leurs propres pratiques.

2. 1. Les représentations

Tout au long du questionnaire, il est demandé aux formateurs de se livrer à un exercice de réflexivité sur leur(s) expérience(s), leur(s) formation(s) et leur(s) pratique(s). Ils s'inscrivent dans un « "savoir-analyser" l'action dans le cours de son développement "situé" » (Bretegnier, 2012 : 55). En d'autres termes, ils doivent analyser les parcours dont ils sont les acteurs dans le quotidien de la classe de FLE/S. « Moteur d'un *savoir agir en contexte*, garante de contextualisation, la réflexivité sous-tend aussi une conception de la pratique comme en évolution permanente, dont le développement est vecteur de la construction de

l'expérience et de l'identité professionnelle des enseignants/formateurs » (Bretegnier, 2012 : 56)[7]. Les formateurs se livrent à une activité d'analyse sur leurs propres pratiques ; ainsi deviennent-ils des formateurs-chercheurs réflexifs. Mais ne le sont-ils pas en permanence en classe dans la gestion raisonnée de leur activité dans son déroulement ? Cette introspection pour rendre compte de leur action sur le terrain véhicule nécessairement leurs propres représentations.

Ces dernières se définissent comme l'idée que nous nous faisons du monde ou d'un objet donné. Ce sont donc des constructions ou des reconstructions individuelles opérées par l'individu sur des pratiques conscientes ou moins conscientes de son milieu professionnel. G. Zarate (1993 : 29), reprenant Bourdieu, remarque que les représentations ne sont pas la réalité, mais la réalité que nous considérons comme concrète est le produit de nos représentations. Pour E. Papadopoulou (2012 : 197), « la représentation est la manière dont nous percevons et interprétons les évènements […] lorsque nous tentons de décrire, d'expliquer ou de faire une interprétation nous mobilisons différents schémas […] des savoirs organisés en réseaux et stockés en mémoire ». En d'autres termes, les représentations font exister et/ou créent la réalité des individus.

Dans son étude sur les formateurs des régions sud de la France, P. Bouyssières (1998) a dégagé trois types de représentations dans l'identification du métier de formateur : la formation professionnalisation, la formation conception animation et la formation insertion sociale. Ces trois pôles, obtenus à partir de croisements des données issues de plusieurs sources, mettent en évidence trois strates qui se retrouvent dans notre questionnaire.

2.2. Les stratégies privilégiées

À l'origine, le terme « stratégie » provient du contexte militaire au sens de plan d'actions combinées pour vaincre l'ennemi. Progressivement, le champ sémantique de ce substantif s'est étendu à des contextes plus vastes, toujours avec une notion de planification devant conduire à un

[7] Voir aussi A. Bretegnier dans Causa M. *et al.*, 2014, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, p. 273-290.

résultat optimal. Au sens général, les stratégies sont à entendre comme l'ensemble des actions coordonnées, des opérations et des manœuvres en vue d'atteindre un but précis. Dans le domaine de la didactique des langues-cultures, on distingue les stratégies méta-cognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives (Cuq, 2003 : 225-226 ; Bertocchini, Costanzo, 2008 : 38). Elles se sont développées conjointement à la prise en compte des styles d'apprentissage. Cette prise de conscience amène les formateurs à élaborer et à mettre en place des stratégies d'enseignement supposées efficientes dans leur contexte.

Ainsi, nous avons souhaité identifier les stratégies d'enseignement privilégiées par les formateurs. En liaison avec notre expérience, nous en avons sélectionné sept. Chacune devait être évaluée sur une échelle de 1 à 5, allant de la non-pratique de cette stratégie à sa reconnaissance comme stratégie essentielle. Toutes ne se situent pas sur un même plan. Elles visent la posture de l'enseignant, les ressources, la circulation des savoirs ou bien encore la démarche d'évaluation.

Il ressort de l'enquête que les stratégies dominantes à valeur référentielle sont en premier lieu une évaluation formative, puis une approche collective du groupe classe. Les formateurs ont une approche collective de leur groupe d'apprenants, tout en s'efforçant de pratiquer une pédagogie individualisée lorsque les conditions le permettent. Il est fait usage d'un centre ressources par moins de la moitié des répondants ; tous n'exercent pas leur métier dans des structures où cette base de données est présente, ou alors elle est peu développée. La classe inversée est loin de faire partie des stratégies pratiquées par les formateurs qui déclarent peu maîtriser cette pratique dont la mise en œuvre dans les classes s'installe progressivement depuis le covid. Nous pouvons émettre l'hypothèse que dans une classe de FLE/S cette stratégie est estimée peu appropriée, la langue étant objet d'enseignement et aussi d'apprentissage, le niveau des apprenants serait à prendre en compte.

Une approche transmissive entre pairs semble faire son chemin dans le contexte de la formation, sans être une stratégie dominante ; les échanges entre pairs sont à considérer comme des ressources qui permettent aux apprenants de progresser[8]. Quant à l'évaluation, elle est toujours présente

[8] À ce propos, il serait intéressant d'interroger les apprenants.

mais l'aspect formatif prend le pas sur l'approche sommative qui était pourtant ancrée culturellement dans les mentalités.

Pour les stratégies inconnues ou non mises en pratique, la raison privilégiée serait un manque de maîtrise, combinée avec un manque de temps et une hétérogénéité des groupes.

Stratégie	Appréciation	Dominante en %
Approche collective	pratique régulière	78 %
Pédagogie individualisée	pratique régulière	58 %
Utilisation d'un centre ressources	pratique irrégulière	38 %
Transmission entre pairs	pratique régulière	40 %
	pratique irrégulière	30 %
Évaluation formative	pratique régulière	77 %
Évaluation sommative	pratique régulière	66 %

Tableau 2. Répartition des stratégies

3. Les compétences clés nécessaires à la pratique du formateur

Nous pouvons considérer les formateurs ayant répondu à l'enquête comme des experts (cf. Tableau 1). E. Papadopoulou (2012 : 199) met en avant la psychologie cognitive pour étudier les différences de comportement. Les experts construiraient « de meilleures représentations des situations que les novices » ; « les débutants n'ont pas de schémas leur permettant d'interpréter les évènements de la classe et d'identifier les caractéristiques du public cible » (p. 201). Cette approche est relative à la résolution de problèmes et à la prise de décisions. Il semble que notre panel a justement suffisamment d'expérience pour être en capacité de se décentrer afin de réfléchir à ses compétences et aux contraintes et ressources nécessaires sur le terrain professionnel.

De plus, la pratique enseignante peut relever de croyances, de constructions fondant l'identité professionnelle et être liée aux théories qui ont structuré l'apprentissage comme implicites essentiels. Vont se dégager

alors les compétences perçues comme nécessaires avec en miroir les acquis[9] résultant du vécu professionnel.

3.1. La compétence du formateur : notions générales et référentiels européens

En France, il n'existe pas de référentiels de compétences dédiés aux enseignants de langues exerçant dans l'enseignement supérieur. Par contre, en langues, FLE/S, des référentiels plutôt sophistiqués existent pour définir le niveau de l'apprenant (*CECRL*, entrée par compétences, *etc.*). Ces référentiels se focalisent plus sur l'apprenant et le résultat à atteindre que sur les compétences qui pourraient être essentielles au formateur.

Cependant, en Europe, comme nous l'indique N. Van der Sanden (2015), la formation des enseignants fait l'objet de référentiels de compétences et de formations associées, dédiés aux enseignants en langues. Dans le domaine de la didactique des langues, on peut notamment citer ce profil d'enseignant axé sur cinq compétences majeures[10] (14 universités aux Pays-Bas) :

1. Faire preuve d'expertise, savoir transmettre des connaissances dans sa discipline ;

2. Savoir concevoir une formation (progression, définition des méthodes et des objectifs de formation) ;

3. Savoir évaluer les apprenants conformément aux objectifs de formation ;

4. Savoir travailler en équipe et participer à des tâches administratives ;

5. Être capable de développer une pratique réflexive sur son métier d'enseignant.

Nous allons mettre en perspective ce référentiel avec les résultats de notre questionnaire ; les trois premières compétences (1, 2, 3) sont également présentes dans les représentations des répondants.

[9] Nous évoquons les acquis en formation initiale et continue, dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

[10] Les cinq compétences retenues ici sont librement inspirées de la note 3 de l'article de N. Van der Sanden (2015).

3. 2. Les compétences professionnelles estimées les mieux *vs* les moins acquises

Les quatre premiers items de référence (faire preuve d'expertise, savoir transmettre, savoir concevoir une formation et savoir évaluer les apprenants) sont estimés consolidés par la communauté des répondants. Il est à noter que certains items sont jaugés comme compétences acquises quasiment par la totalité des répondants car cela correspond à la typologie du panel en présence. Par exemple, la connaissance du *CECRL* acquise à presque 90 % est liée à la tranche d'âge des répondants et aux théories qu'ils ont intériorisées ; le *CECRL* est un outil de référence pour eux.

Enfin pour « gérer l'hétérogénéité » qui est une compétence estimée clé par bon nombre de répondants (53 répondants), cela est plus problématique car 22 % estiment cette compétence fragile pour eux et pourtant essentielle. Nous pouvons dégager ici une première hypothèse révélant un besoin de professionnalisation qui pourrait s'articuler en formation initiale ou continue.

D'autre part, nous constatons qu'au niveau des compétences métier, les seuls items proposés qui constituent un socle de compétences encore fragiles (niveau 3), voire très peu consolidées (niveau 1 ou 2) sont uniquement pour la majorité des répondants : « élaborer un référentiel » (16 répondants s'estiment « moyens ») et « assurer une veille pédagogique » (36 %). Ces deux compétences s'avèrent probablement assez périphériques pour les formateurs et donc ne sont pas intégrées dans leurs stratégies d'enseignants.

Au niveau des compétences transversales, elles structurent un savoir-être, la posture du formateur FLE/S. Il semble que les répondants aient une certaine capacité à « gérer leur stress ». Toutefois, 18 % estiment leurs capacités moyennes en la matière.

De même, 40 % des répondants déclarent « connaître la démarche qualité » comme compétence moyennement acquise et 17 % la placent comme faible au niveau des compétences acquises.

On peut citer ici une approche centrée sur le professionnel de la formation et du conseil (norme ICPF & PSI) présente aux côtés des principales démarches qualité. À cet effet, on peut consulter un acteur clé

du secteur, le Centre INFFO[11], association sous tutelle du ministère du Travail, de l'Emploi et du Dialogue social qui est un lieu de ressources et d'analyses. Connaître la démarche qualité semble donc gagner du terrain dans le domaine de la formation et il se peut que des représentations nouvelles émergent de ce contexte.

Compétences métier	Acquis « + »
maîtriser la didactique du FLE/S	48 % en 5
connaître le CECRL	52 % en 5
construire une progression	48 % en 4 et 5
créer son matériel	66 % en 5
mesurer les progrès	56 % en 4
innover	59 % en 4
gérer l'hétérogénéité	46 % en 4

Tableau 3. Compétences estimées acquises (4 ou 5)

3.3. Les compétences du formateur type « idéal »

Les répondants à cette question ouverte peuvent donner à voir leurs propres représentations du métier de formateur et le portefeuille de compétences essentielles à leurs yeux.

Nous pouvons constater des convergences entre les répondants au questionnaire au niveau des compétences métiers d'une part (didactique, élaboration d'une progression, *etc.*) à exercer sur un mode de maîtrise, voire d'expertise ; nous notons une convergence également au niveau des compétences transversales qui présentent des points récurrents – comme l'utilisation de termes comme « s'adapter », « adaptation », voire « flexibilité ».

En synthèse de cette question, nous avons établi différents champs lexicaux auprès des formateurs qui selon nous révèlent des représentations et une identité professionnelle afférente.

Comme le précise Bouyssières (1998 : 1) le processus de formation est une « mise en forme », un « processus d'engagement dans une forme » ;

[11] [En ligne] : http://icpf-psi-a-distance.fr/ ; https://www.centre-inffo.fr/agenda-de-nos-evenements/la-qualite-en-formation-rdv-1-la-certification-icpf-psi.html [consulté le 5 juin 2018].

aussi s'il y a une forme sociale visée (l'acquisition d'une langue-culture à un certain degré de compétences langagières dans notre contexte), cet enjeu peut nécessiter une forte adaptation du formateur. Il en découle la nécessité d'une individualisation des parcours de formation, et la prise en charge de l'apprenant qui s'engage dans un processus de mise en forme pour un diplôme ou un projet professionnel.

Les formateurs interrogés s'avèrent avant tout focalisés sur l'apprenant par l'écoute de ses besoins ; le contenu de formation fait figurer une approche différenciée, voire sur mesure dans bon nombre de réponses. Les formateurs s'orientent vers un troisième volet de compétences clés à acquérir, axées sur cette forme sociale visée ; la nécessité de s'adapter pour atteindre un résultat par l'action s'impose alors. Il s'avère que les compétences clés associées à la communication sont essentielles dans ce portefeuille type : de l'écoute active à la transmission adaptée et progressive de notions, à l'ouverture, à la médiation-communication entre le contenu d'apprentissage et les publics.

Pour les compétences citées à la marge par moins de cinq formateurs, nous pouvons nous étonner que « le travail en équipe/collaborer/travail en réseau » soit aussi peu présent, alors qu'il apparaît comme compétence clé dans d'autres référentiels européens.

COMPÉTENCES CLÉS *Par ordre de priorité*	**CHAMPS LEXICAUX ASSOCIÉS**
1. ADAPTABILITÉ (28 occurrences)	disponibilité, flexibilité, adaptation à des publics variés, souplesse, s'adapter au contexte, s'adapter au groupe, adapter son matériel pédagogique, s'adapter à chacun, facilité d'adaptation, adaptation à des contextes et des apprenants hétérogènes, écoute et adaptation
2. GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ, CONSTRUIRE UNE PROGRESSION, CONNAÎTRE L'INTERCULTURALITÉ (12 occurrences chacune)	gérer l'hétérogénéité de niveau et culturelle, gérer l'hétérogénéité et individualiser les contenus ; élaborer, construire une progression, élaborer une progression cohérente, construire un parcours pédagogique à partir des besoins des apprenants ; connaissances interculturelles, compétence culturelle et plurilinguisme, acteur interculturel (le formateur)
3. DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE COMPÉTENCES COMMUNICATIVES (11 occurrences chacune)	être pédagogue, andragogie (pratique de l'éducation des adultes), savoir didactiser un document, maîtrise de la didactique, maîtrise, expertise de la discipline (d'enseignement), savoir transmettre, pédagogie ; savoir expliquer clairement, compétence communicative et sociale, partage, ouverture, bienveillance, empathie

Tableau 4. Principales compétences clés déclarées par ordre de priorité

3.4. Les contextes d'acquisition des compétences

Papadopoulou (2012 : 202) met en avant l'importance de la formation initiale pour le futur agir professionnel du formateur-enseignant en langues. Il souligne le fait que les « futurs enseignants ont déjà de puissants modèles de référence acquis et intériorisés pendant leur scolarité ».

Formation initiale			Formation continue			Expérience		
Aucune	8	11 %	Aucune	8	11 %	Tout	4	5,6 %
Didactique	22	35 %	Savoir faire	21	33 %	Savoir faire	32	51 %
Connaissances théoriques	18	28,5 %	Évaluation	10	16 %	Hétérogénéité	23	36,5 %
Méthodologie	12	19 %	Méthodologie	9	14 %	Savoir être	17	27 %
Autres	41	65 %	Savoir être	9	14 %	Interculturel	16	25,5 %
			Didactique	8	12,5 %	Autres	15	24 %
			Ressources	8	12,5 %			
			Autres	31	49 %			
101 réponses			104 réponses			107 réponses		

Tableau 5. Champs d'acquisition des compétences professionnelles

Nous allons maintenant tenter de mesurer si ce portefeuille de compétences clés défini précédemment par la démarche réflexive des formateurs se constitue plutôt en formation initiale, continue, et/ou par le vécu professionnel - également source d'apprentissage.

En formation initiale : la didactique (et la méthodologie) du FLE et les connaissances théoriques sont mises en avant, mais aussi « savoir gérer un groupe » (occurrence plus marginale). Le terme « théorique » est récurrent ; le répondant pose là les jalons d'étayage qui vont ancrer son futur agir professionnel. Le terme « adapter » se situant en figure de proue des compétences clés à acquérir n'apparaît pas, ni la « gestion de l'hétérogénéité », autre item pourtant récurrent dans la question précédente sur les compétences.

En formation continue : le savoir-faire est mis en avant avec la posture du formateur et les outils (d'évaluation, notamment) mais nous ne constatons pas de tendance nette. Il s'agit plutôt d'un ensemble composite d'items où la méthodologie est également présente. Il est à noter également que 31 répondants identifient des compétences acquises mais qui ne sont pas présentes dans la liste.

Par l'expérience professionnelle : nous retrouvons les items du portefeuille de compétences choisies comme « gérer l'hétérogénéité » (tendance forte), ou aussi l'adaptation. Un formateur nous écrit « 80 % de mes compétences » donc le terrain d'expérimentation semble essentiel dans le processus d'acquisition des compétences clés. De même, l'interculturalité qui apparaissait dans le socle des compétences essentielles est estimée pleinement acquise grâce à l'expérience professionnelle. Quatre formateurs expriment même le fait que le vécu professionnel leur a « tout » appris. En conclusion, si l'on comparait les compétences essentielles pour les formateurs FLE/S à acquérir et celles qu'ils ont acquises, on ne constate pas d'écarts majeurs ; les enseignants-formateurs ont acquis soit en formation continue majoritairement et surtout par l'expérience professionnelle les compétences citées. Hormis quelques réponses à la marge qui marquent un besoin de professionnalisation, dans la grande majorité des cas, le besoin en rajout de formations n'est pas exprimé par les enseignants-formateurs interrogés. Les ressources disponibles semblent suffisantes, peut-être à l'exception de la gestion de l'hétérogénéité du groupe (de niveau et culturelle) qui posait des résultats plus contrastés. À ce titre, ce dernier item pourrait s'inscrire dans un parcours de professionnalisation type, selon des modalités qu'il reste à définir.

4. Les ressources disponibles et mobilisées

Les formateurs-enseignants en langues qui ont répondu à notre questionnaire déclarent se sentir outillés plutôt convenablement pour exercer leurs missions. Mais dans quelle mesure possèdent-ils des attentes en matière d'accompagnement ou de ressources spécifiques ?

4.1. Les ressources proposées et mobilisables

Nous proposons six ressources issues de notre contexte professionnel. Les répondants doivent les évaluer sur une échelle de 1 à 5, de « inconnue » à « ressource essentielle ». Ainsi, nous obtenons la synthèse suivante :

Mise en réseau (échanges concrets, ateliers, *etc.*)			**Mise en réseau médiatisée (blog, forum, *etc.*)**			**Veille (outils, nouveautés, *etc.*)**		
niveaux 4 et 5	37	53 %	niveaux 1, 2 et 3	48	68 %	niveaux 4 et 5	38	54 %
niveaux 1, 2 et 3 (ressource faible)	34	47 %				niveaux 1, 2 et 3	33	46 %
Formation médiatisée ou non			**Auto-formation**			**Analyse de pratiques**		
niveaux 4 et 5	34	49 %	niveaux 4 et 5	52	73 %	niveaux 4 et 5	40	55 %
niveaux 1, 2 et 3	34	47 %				niveau 3	18	26 %

Tableau 6. Ressources mobilisées par les formateurs

La stratégie la plus utilisée par les formateurs est l'auto-formation (73 % de façon positive) ; par contre, la mise en réseau médiatisée (blog, forum) n'est pas une ressource mobilisée par les répondants (68 % l'estiment de faible à moyenne). Pour la veille et la mise en réseau entre collègues formateurs, la ligne est moins nette, très partagée comme pour l'analyse de pratiques. De même, il semble que la formation soit plus prisée sur un mode autodidacte même si elle est une ressource pour 49 % des répondants, 25 % ne la voient pas ou peu comme une ressource aidante.

Nous pouvons enfin souligner que les dispositifs réflexifs comme l'analyse de pratiques ne sont pas perçus comme des ressources ; or pour revenir au référentiel européen cité, la réflexivité se pose comme compétence clé.

Pour des réponses spontanément formulées par les répondants, nous pouvons enfin indiquer : « faire plus d'observations de classes de mes collègues », « les contacts avec d'autres disciplines et leurs stratégies d'enseignement », ou bien « les échanges d'outils » entre collègues. Les questions associées au matériel intéressent aussi certains répondants. Enfin, une réponse indique le souhait d'une association professionnelle avec des rencontres régulières à l'instar d'un syndicat.

L'item relatif à l'observation de classe est une ressource qui peut s'assimiler à la transmission entre pairs. La transversalité et l'interdisciplinarité sont envisageables dans un cadre élargi des sciences humaines comme le souligne par ailleurs Papadopoulou (2012).

4. 2. Quelques pistes exploratoires et réflexives

Sur le plan de la professionnalisation « type », le portefeuille de compétences idéal relève majoritairement de compétences liées à l'adaptation pour gérer l'hétérogénéité des niveaux et des cultures ; cet item pourrait figurer dans un référentiel de compétences tel que défini par notre panel. Le besoin de professionnalisation apparait là, mais il reste à trouver la bonne modalité et la ressource adéquate : auto-formation ? Formation médiatisée ? Analyse de pratiques ?

Pour les autres compétences, les réponses font écho au *CECRL* et à ses axes principaux (la bonne maitrise du savoir-faire métier de formation en langue FLE/S, savoir concevoir une formation et évaluer les apprenants).

Pour l'utilisation de ressources médiatisées, 40 % des répondants estiment leurs compétences moyennes (échelle 3) et pour autant le besoin de ressources ou de formations à ce niveau est exprimé de façon très mitigée. Nous voyons là des stratégies et des styles d'enseignement encore empreints du classique groupe classe en face à face pédagogique, tel qu'ils l'ont connu eux-mêmes durant leur parcours de formation.

Enfin, les trois points cités comme compétences explicites dans le référentiel européen et dans le *CECRL* - savoir travailler en équipe, participer à des tâches administratives, et être capable de développer une pratique réflexive sur son métier d'enseignant - sont peu exprimées par les enseignants de notre enquête.

La mise en réseau directe est prisée comme ressource par les répondants pour 53 % d'entre eux, aussi le travail en équipe apparait plutôt sous l'angle du partage, de l'échange que d'une compétence à consolider. La réflexivité est un terme peu récurrent en tant que tel dans les réponses ouvertes. Il reste à consolider ces hypothèses par une nouvelle méthodologie : des entretiens semi-directifs pour approfondir les pistes proposées.

Professionnellement, le formateur-enseignant en FLE/S a plusieurs employeurs. Comme il exerce dans plusieurs structures, il fait preuve de polyvalence et d'adaptation à des contextes diversifiés, régis par des contraintes pas toujours prévisibles.

La communauté des formateurs en FLE/S, segment restreint du vaste ensemble de la formation, possède une base solide de formations

théoriques académiques et de surcroît spécialisées en FLE. Toutefois, ce bagage académique n'est pas l'unique base fondamentale pourvoyeuse de compétences et de savoir-faire sur le terrain.

Le formateur a une parfaite connaissance du *CECRL* qui semble être la base essentielle de sa méthodologie en classe. Il a une approche collective du groupe, combinée avec une attention pour chacun qui se traduit sous la forme d'une assistance pédagogique, en cas de nécessité. Les progrès sont mesurés progressivement sous la forme d'évaluations formatives, destinées à montrer à chacun ses points forts et ses lacunes.

Pour prolonger la réflexion, nous proposons six pôles « types » de compétences pouvant s'intégrer à un référentiel de professionnalisation (à consolider) comme se dégageant de notre questionnaire :

Didactique et méthodologie (socle commun) ;

Pouvoir développer son adaptabilité (aux apprenants, aux contextes d'exercices diversifiés, aux contraintes et à l'hétérogénéité des stagiaires) ;

Gérer l'hétérogénéité ;

Construire une progression ;

Connaitre l'interculturalité ;

Développer des compétences communicatives.

Toutefois, est-il légitime de proposer les jalons d'un référentiel pour une communauté aussi hétéroclite, en pleine incertitude et en proie à d'incessantes mutations ?

Bibliographie

Abdallah Pretceille, M. 2017. *L'éducation interculturelle* (5e édition), Paris : Presses Universitaires de France.

Ardoino, J. 2004. *Propos actuels sur l'éducation : Contribution à l'éducation des adultes*. Paris : L'Harmattan.

Bertocchini, P., Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.

Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bouyssières, P. 1998. « Représentations identitaires professionnelles des formateurs : ancrages historiques et sociaux », Communication au Colloque AECSE : *La formation d'adultes entre utopie et pragmatisme ?* 22-24 janvier 1998, Strasbourg, 6 pages.

Bretegnier, A. 2012. « La réflexivité comme compétence professionnelle des enseignants/ formateurs en langue (s) », Actes du colloque FICEL, PARIS 3, DILTEC, *Formation et professionnalisation des enseignants de langues,* p. 55-67.

Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. 2014. *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions.

Causa, M., Galligani, S., Vlad, M. 2012. *Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Evolution des besoins, des contextes et des dispositifs,* Actes du colloque FICEL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC.

Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire.* [En ligne] : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5 [consulté le 31 mai 2022].

Conseil de l'Europe. 2001. Un *cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier/Conseil de l'Europe.

Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

De Singly, F. 2016. *Le questionnaire* (4e édition). Paris : Armand Colin.

Fougerouse, M-C. (Coord.) 2017. *Les pratiques didactiques en Français Langue Étrangère/Seconde : de l'expertise de savoir-faire aux savoirs. Synergies France,* nº 11. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/France11/france11.html [consulté le 06 janvier 2023].

Isetta, B. 2004. « Représentations et transformations professionnelles des formateurs d'adultes dans les organismes de formation du Piémont ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°11, p. 63-76.

Martinez, P. 2021. *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France (9e édition).

Miras, G. *et al.* 2022. « Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français », *Apprendre ou enseigner le français, un choix du cœur et de la raison*, p. 51-64.

Morin, E. 2004. *La méthode 6. Éthique*, Paris : Éditions du Seuil.

Notter, P. *et al.* 2023. *Guide Intégration des langues étrangères dans la formation professionnelle initiale*. Suisse : SERFI.

Papadopoulou, E. 2012. « L'apport des sciences cognitives dans la formation initiale des enseignants de langues », Actes du colloque FICEL, PARIS 3, DILTEC, *Formation et professionnalisation des enseignants de langues,* p. 196-205.

Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies et de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.

Salès-Wuillemin, E. 2006. Méthodologie de l'enquête : De l'entretien au questionnaire. In : *Cours de psychologie Sociale*, *1,* Bromberg M., Trognon A., Paris : Presses Universitaires de France, p. 45-77.

Sauvage, J. (dir). 2022. *De la formation de formateurs dans l'enseignement-apprentissage des langues ; enjeux, contextes, évolutions*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Van Der Sanden, N. 2015. « Enseigner les langues en Europe : quelle pédagogie universitaire ? ». *Les langues modernes* n° 3/2015, 5 pages.

Van Zanten, A., Rayou, P. 2017. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Quadrige.
Winkin, Y. 1996. *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*. Bruxelles : De Boeck.

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique de langues*. Paris : Didier.

Annexe

Questionnaire diffusé *via Google Form*

1. Informations générales

Âge : de 22 à 35 ans ☐ de 36 à 55 ☐ 55 ans et plus ☐
Langue maternelle : ……
Avez-vous des enseignants dans votre famille ? Oui ☐ Non ☐
Si oui, dans quelle discipline ? ……

2. Diplôme (s) et titre (s) acquis

☐ Licence 3 de……
☐ Master 1 de…….
☐ Master 2 de….
☐ Doctorat de…….
Autre (VAE, DAEFLE, *etc.*) : …….

Expérience professionnelle

Nombre d'années d'expérience : …….
Nombre d'années réalisées en France : …… et à l'étranger : ……..

Lieu (x) d'intervention :

	en France	à l'étranger
association (insertion, ONG, *etc.*)	☐	☐
école de langues	☐	☐
organisme de formation (GRETA, *etc.*)	☐	☐
université	☐	☐
Autre (UPE2A, *etc.*) : …….	☐	☐

Statut actuel

- ☐ salarié
  - ☐ CDD
  - ☐ CDI
  - ☐ vacataire
- ☐ auto entrepreneur
- ☐ agent de la fonction publique
- ☐ bénévole
- ☐ en recherche d'emploi

Autre : …….

3. Stratégies d'enseignement mises ou pas en pratique

Pour chaque item
1 : stratégie inconnue
2 : stratégie non mise en pratique
3 : stratégie mise en pratique de façon irrégulière
4 : stratégie régulièrement mise en pratique
5 : stratégie de référence pour votre pratique

- ☐ approche collective
- ☐ pédagogie individualisée
- ☐ utilisation d'un centre de ressources
- ☐ classe inversée
- ☐ transmission entre pairs
- ☐ évaluation formative
- ☐ évaluation sommative

Autre : …….

Si vous avez répondu 1 ou 2 pour une/des stratégies, pour quelle (s) raison (s) ne faites-vous pas appel à cette/ces stratégies d'enseignement ?

- ☐ manque de temps
- ☐ groupe trop hétérogène
- ☐ stratégie qui demande à faire ses preuves
- ☐ pas ou peu de maîtrise de cette stratégie

Autre (à préciser) : ……

4. Compétences professionnelles que vous estimez avoir acquises

Pour chaque item
1 : compétence non acquise
2 : savoir théorique pas encore mis en pratique
3 : compétence mise en pratique de façon irrégulière
4 : compétence mise en pratique de façon régulière et savoirs formalisés
5 : expertise, référence essentielle

Savoir-faire métier :

- ☐ maîtriser la didactique du FLE/S
- ☐ connaître le *CECRL*
- ☐ construire une progression
- ☐ élaborer un référentiel
- ☐ créer son matériel de classe
- ☐ mesurer les progrès
- ☐ innover
- ☐ utiliser des ressources médiatisées (TICE)
- ☐ assurer une veille pédagogique
- ☐ gérer l'hétérogénéité

Autre : ……..

Savoir-faire transversal :

- ☐ gérer le stress
- ☐ appréhender l'interculturalité
- ☐ s'adapter à des contextes professionnels diversifiés
- ☐ connaître la démarche qualité

Autre :……

Pour vous, quel serait le socle de 3 compétences essentielles pour un formateur en FLE/S actuellement ?

1. …… 2. ……. 3. ……

5. Réflexion sur votre parcours

Quelles compétences pensez-vous avoir acquises en formation initiale ?

……

Quelles compétences pensez-vous avoir acquises en formation continue ?

……

Quelles compétences pensez-vous avoir acquises grâce à votre expérience ?

……..

6. Ressources pour améliorer votre pratique professionnelle

Pour chaque item

1 : inconnu
2 : jamais mobilisé
3 : mobilisé de façon irrégulière
4 : pratiqué régulièrement
5 : ressource essentielle

- ☐ mise en réseau avec vos collègues par des échanges concrets (conférences, salons, *etc.*)
- ☐ mise en réseau avec vos collègues de façon virtuelle (forums, blogs, *etc.*)
- ☐ veille (outils, nouveautés, newsletters, *etc.*)
- ☐ formation continue médiatisée ou pas (MOOC, stages, *etc.*)
- ☐ auto-formation
- ☐ analyse de pratiques professionnelles

Autre : ……

© *Synergies France,* nº 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

Francophonie et enjeux en formation initiale et continue en français langue étrangère

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 221-240

Les limites de la formation initiale des enseignants de français langue étrangère et seconde au Cameroun

Chancelline Armelle Nongni Kendjio
Université Marie et Louis pasteur, France
armellechance@yahoo.fr
https://orcid.org/0000-0002-1418-7174

Reçu le 30-11-2023/ Evalué le 09-01-2024 / Accepté le 29-03-2024

Résumé
Cet article propose une réflexion à la fois théorique et analytique sur la formation initiale des enseignants de français au Cameroun. Elle s'oriente essentiellement sur les limites de cette formation initiale qui, selon nous, ne prépare pas au mieux les futurs enseignants pour le public plurilingue et interculturel auquel ils auront à faire face. Plus précisément, nous soutenons que la formation initiale des enseignants de français au Cameroun fait trop peu de place aux savoirs sur les notions telles que le plurilinguisme et l'interculturalité. Ainsi met-elle en évidence ces lacunes par une analyse qualitative du contenu des documents officiels qui instruisent la formation initiale des enseignants de français de deux écoles normales, celle de Yaoundé et celle de Maroua. Nous considérons que l'enseignement du plurilinguisme et de l'interculturalité pourrait concourir à l'acquisition des savoirs nécessaires et utiles à l'enseignant de français pour les situations de classe au Cameroun.

Mots-clés : politique éducative, formation initiale, plurilinguisme, interculturalité, approches plurielles

The Limits of new Teacher Training for FLES in Cameroon

Abstract
This article offers both theoretical and analytical reflections on the initial training of French teachers in Cameroon. It focuses essentially on the limits of this initial training which, in our opinion, does not best prepare future teachers for the multilingual and intercultural public they will have to face. More precisely, we maintain that the initial training of French teachers in Cameroon gives too little space to knowledge on concepts such as plurilingualism and interculturality. It thus highlights these gaps through a qualitative analysis of the content of official documents which instruct the initial training of French teachers from two teacher training schools Yaoundé and in Maroua. We consider the teaching of plurilingualism and interculturality as useful in acquiring the knowledge necessary to and useful for French classroom situations in Cameroon.

Keywords : education policy, new teacher training, plurilingualism, intercultural, interdisciplinary approaches

Introduction

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 103) définit la formation comme : « l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus ». Il distingue trois types de formations des enseignants (Opcit : 104) :

> • *la formation à…, qui correspond à une logique de contenus et de méthodes : formation disciplinaire et didactique*
> • *la formation de…, logique psychologique correspondant à la formation personnelle ;*
> • *la formation pour…, logique socio-économique correspondant à la formation professionnelle.*

Bien que la formation des enseignants regroupe les trois types de formation susmentionnés, nous ne mettrons l'accent que sur la formation disciplinaire et didactique dans le cadre de cette réflexion. À ce sujet, les auteurs de ce dictionnaire (2003 : 105) posent des questions qui nous semblent essentielles pour « cette formation disciplinaire et didactique » :

> *1. À partir de quelle situation de départ peut-on envisager de proposer des ensembles de compétences à acquérir ? ,*
> *2. Quelles sont les procédures qui permettent de décrire et définir ces situations de départ ainsi que ces ensembles ? ,*
> *3. Vers quelles modifications des identités sociales et professionnelles doit-on aller pour espérer l'amélioration dans les systèmes d'enseignement prévue au départ ? .*

Nous comprenons au regard de ce questionnement l'importance et même l'exigence d'organiser une formation à partir de la « situation de départ ». Ignorer ce détail revient à offrir une formation décontextualisée et inappropriée. Cependant, au Cameroun, cette « situation de départ » pose déjà un problème par une planification linguistique qui donne la part belle à un bilinguisme national au détriment du multilinguisme et du plurilinguisme des populations. C'est la raison pour laquelle l'hypothèse sur laquelle nous fondons cette réflexion est la suivante : la prise en compte du contexte social plurilingue et multiculturel devrait servir de point de départ à l'organisation de formation initiale des enseignants de français au Cameroun. Autrement dit, nous posons que l'enseignement approfondi de

notions telles que le plurilinguisme et l'interculturalité dans le cadre de la formation théorique dans les écoles normales armerait de façon conséquente les enseignants camerounais pour les pratiques de terrain. Pourquoi cette proposition ? Tout simplement parce que les élèves qu'ils auront dans le futur parlent pour la plupart plusieurs langues ou sont en contact avec plusieurs langues.

Nous nous attellerons donc à mettre en exergue les limites de la formation initiale théorique des futurs enseignants de français au Cameroun. Nous analyserons principalement les attendus concernant le profil des futurs enseignants de français, les missions de la formation et les programmes de formation. Des six écoles normales que compte le Cameroun, nous avons choisi celle du centre et celle du grand nord, notamment : École normale de Yaoundé, École normale de Garoua.

Pour nous, il y a une fracture entre la formation initiale théorique et les réalités du terrain marquées par le plurilinguisme des élèves qu'auront ces futurs enseignants au sortir de l'école de formation. La présence furtive de notions telles que l'interculturalité dans leurs formations initiales constitue des manquements qui se répercuteront plus tard par la non prise en compte des biographies langagières de leurs élèves et le rejet des langues premières des apprenants. D'où la démotivation dans les apprentissages du français.

1. De la politique linguistique aux programmes de formation initiale

Le but de cette partie est de présenter la toile de fond sur laquelle se fonde l'organisation des programmes dans les départements de français des écoles normales. Il s'agit de la politique linguistique en vigueur.

1.1. La politique linguistique

La politique linguistique d'un pays est la manière dont l'État gère l'utilisation des langues présentes dans tous les secteurs de la vie nationale conformément à l'idéal gouvernemental et aux objectifs socio-économiques et culturels à atteindre. Son élaboration s'appuie sur divers objectifs tels que la modernisation (du lexique, du système graphique), la

défense ou l'expansion d'une langue, les rapports entre langues, le développement, la volonté d'unifier linguistiquement un pays, etc. (Calvet, 2021 : 277). Au Cameroun, l'objectif majeur de la construction de la politique linguistique en cours était l'unification car ce pays compte plus de 200 langues. Nous avons :

a. Les langues officielles

Le pays compte deux langues officielles que sont l'anglais et le français.

b. Les langues nationales ou régionales

Cité par Nongni (2016), Garabaghi, affirme qu'« une langue nationale est une langue dotée d'une orthographe reconnue et dont la normalisation est à l'étude et jouissant d'un certain soutien de la part du gouvernement »**.** Partant de cette définition, nous citerons comme langues nationales les langues suivantes parlées dans différentes régions du Cameroun : le bulu (sud), le fefe, le medumba, le ghomala, le guiembong… (ouest), le duala, le bassa, le yabassi… (littoral), l'eton (centre).

> *La différence entre langue « officielle » et langue « nationale » n'est pas très claire, et l'usage de ces formules peut varier d'un pays à l'autre. Sémantiquement, « officielle » connote plutôt les fonctions administratives de la langue tandis que « nationale » renvoie à ses fonctions identitaires*. (Calvet, 2021 : 278).

c. Les deux autres statuts des langues au Cameroun

Nous les tirons d'une réflexion de Ndibnu Messina Ethe (2013) :

- Les langues secondes : *la langue seconde est celle que les locuteurs utilisent quotidiennement dès qu'ils sont en âge d'être scolarisés, dans le commerce, les communications interpersonnelles incluant des langues et des cultures régionales différentes. Elle est apprise à la suite de la langue première. Aussi, les créoles telles que le pidgin-english et le camfranglais (camerounais + français + anglais) sont considérés comme des langues secondes au même titre que le français et l'anglais en milieu monolingue rural.*

- Les langues maternelles : *la langue maternelle est celle que l'enfant acquiert et utilise en famille. Son statut se limite à la cellule familiale ou clanique. C'est par elle que l'éducation traditionnelle est transmise aussi bien dans les villages que dans les zones urbaines. Le pidgin-english et le français deviennent au fil des ans des langues premières (ou maternelles) des jeunes*

qui deviendront plus tard des enseignants de langues secondes. Ils maîtrisent partiellement leurs langues maternelles et les langues à enseigner.

En fin de compte, la planification des langues par le pouvoir politique partait d'une bonne intention mais elle a conduit à une hiérarchisation des langues et celle-ci se manifeste dans la loi éducative. Les savoirs sur les notions comme le plurilinguisme et l'interculturalité sont extrêmement rares. Nous allons le confirmer dans les programmes de formation.

1.2. Des programmes de formation des futurs enseignants de français au Cameroun

Dans le cadre de notre réflexion, nous nous intéressons aux écoles normales supérieures camerounaises car ce sont elles qui assurent la formation initiale des enseignants de toutes les matières et pour ce qui nous concerne des enseignants de français. Nous allons maintenant marquer un temps d'arrêt sur les ENS de Yaoundé et de Maroua par une présentation de leurs programmes de formation.

a. Présentation de l'école normale supérieure de Yaoundé

L'École normale supérieure de Yaoundé, ayant été créée pour faire face aux perspectives d'évolution de l'enseignement primaire et secondaire tracées par le premier plan quinquennal de développement du Cameroun, a ouvert ses portes en novembre1961. Elle a bénéficié de l'aide du Fonds spécial, l'Unesco exerçant les fonctions d'agence d'exécution, ainsi que de l'aide du Fonds européen de développement. Cette école répondait à l'impérieux besoin de fournir au Cameroun un corps enseignant qualifié qui permette de développer l'enseignement du second degré, encore embryonnaire à cette époque et dépendant à peu près complètement de l'aide étrangère. Elle était également chargée de former des inspecteurs de l'enseignement primaire, des professeurs de pédagogie et des directeurs de centres de formation du corps enseignant primaire. La formation initiale des enseignants du secondaire est assurée par les ENS. Il existe deux cycles de formation autant pour les futurs enseignants de français que pour tous les autres futurs enseignants. Les étudiants du premier cycle sont admis à condition d'être titulaire d'un baccalauréat de l'enseignement secondaire général. Leur formation dure trois ans et ils peuvent, après leur licence en

Lettres modernes françaises, poursuivre leur formation au second cycle. L'accès des étudiants externes au second cycle se fait soit par voie de concours pour les titulaires d'une licence en Lettres modernes françaises soit par voie de retour sur titre. (Nseapan, 209).

Placés sous l'autorité du chef de département assisté d'un ou d'une secrétaire, des enseignements dans les filières Lettres Bilingues et Lettres Modernes Françaises sont assurés par des enseignants permanents, associés ou vacataires. On peut noter la présence de la promotion de la recherche fondamentale et pédagogique dans les domaines suivants : la didactique, la linguistique et la littérature. Le département du français a pour mission de former les professeurs du secondaire, en langue française et en littérature française et francophone. Il forme aussi les professeurs bilingues (anglais-français). Chacune de ces filières comporte deux cycles, sanctionnés par le Di.P.E.S 1 pour le premier cycle qui dure six (6) semestres ; et le Di.P.E.S 2 pour le second cycle qui dure quatre (4) semestres. Le département de français regroupe trois (3) types d'enseignement : les unités d'enseignement fondamentales, les unités d'enseignement complémentaires, et les unités d'enseignement professionnelles et transversales. Dans le cadre de notre réflexion nous n'aborderons que les unités d'enseignement fondamentales dans la formation initiale théorique des enseignants en langue et littérature française et francophone.

Niveau 1	Niveau 4
• Histoire de la littérature française, • Grammaire française et histoire de la langue française, • Littérature africaine, • Didactique du français, • Initiation à la stylistique, • Introduction à la stylistique et aux théories linguistiques, • Introduction à la critique littéraire	• Littérature camerounaise, • Morphosyntaxe et lexicologie, • La méthodologie de la recherche, • L'épistémologie de la littérature, • Linguistique du discours et stylistique, • Narratologie, • Sémantique lexicale, • Littérature comparée • Linguistique et anthropologie africaine.

Tableau 1. Cours dispensés

b. Présentation de l'école normale supérieure de Maroua

La présentation de cette école de formation des enseignants est tirée de leur site officiel. Il y est précisé qu'elle a été créée par décret présidentiel

n° 2008/282 du 09 août 2008 et qu'elle est le tout premier établissement de l'Université de Maroua. Elle jouit par ailleurs d'une réputation nationale et sous-régionale. Ce qui fait qu'elle a déjà formé plus de 18.000 enseignants en activité dans les lycées et collèges du Cameroun et du Tchad. Le site en présente ces cinq missions générales :

- La formation initiale des professeurs de l'enseignement secondaire général, des professeurs de l'enseignement normal et des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ;
- La formation continue, le recyclage et le perfectionnement des personnels enseignants et administratifs du système éducatif et des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ;
- La formation à distance et en réseau des personnels éducatifs ;
- La formation au bilinguisme académique et national et la promotion de l'éducation citoyenne interculturelle ;
- La promotion de la recherche en général et de la recherche en éducation en particulier.

Nous n'avons pas pu avoir des informations sur le profil et les programmes.

Niveau 1	Niveau 2
• Histoire de la littérature française du Moyen Âge au XVI[e] siècle • Panorama de la Littérature africaine • Esthétique des genres littéraires : les genres majeurs • Initiation au latin • Phonétique française	• Rhétorique et argumentation • Initiation à la linguistique : de Saussure à Martinet • Introduction à la didactique du français • Expression et Communication • Les thèmes littéraires par les textes Méthodologie et Didactique des exercices écrits

Tableau 2. Les cours dispensés

Nous allons maintenant analyser ces programmes dans le but de faire ressortir la « situation de départ » qu'est la politique linguistique dont ils sont le reflet.

2. Analyse critique des programmes de formation théorique des futurs enseignants de français

2.1.Méthodologie

La méthode utilisée pour analyser l'offre de formation initiale dans ces écoles normales est la méthode qualitative et plus précisément l'analyse du

contenu. Nous procéderons par l'identification de la fréquence ou non de deux items (plurilinguisme et interculturalité) et leurs rangs d'apparition dans l'association car « la congruence des deux critères (fréquence et rang) constitue un indicateur de la centralité de l'élément ». (Abric, 1994 : 83).

a. École normale de Yaoundé

- Analyse de la mission

Par cette phrase « Il assure également la promotion de la recherche fondamentale et pédagogique dans les domaines suivants : la didactique, la linguistique et la littérature » on aurait espéré voir dans les contenus d'enseignement des références aux avancées de la recherche scientifique en didactique du français. Cependant ce n'est pas le cas, puisque tout ce qui est développé dans le monde scientifique à l'instar de l'interculturalité ou du plurilinguisme n'y figure pas. Deux visions semblent donc s'opposer : d'un côté il est à constater une volonté manifeste à s'arrimer à l'évolution scientifique dans le champ de la didactique du français et d'un autre il faut noter un statu quo de l'existant en matière d'unité d'enseignement.

- Analyse du profil

Au regard du profil, on observe l'absence d'une présentation des compétences attendues du futur enseignant de français. Il n'est mentionné que le diplôme qu'il devrait avoir au sortir de sa formation. On s'éloigne ainsi de la définition du profil que nous propose Cuq (2003 : 104) pour qui :

> *Un profil est le plus souvent un ensemble de savoirs complété par des compétences professionnelles et/ou des capacités personnelles, souhaitées ou réelles, requises en fin de formation initiale et jugées nécessaires à l'exercice du métier. Ce niveau de savoirs et de compétences nécessaires est validé par une certification (concours, examen) extrêmement variable d'un pays à l'autre et exigée pour le recrutement*.

On relève dans la définition de Cuq - précisée plus haut- l'idée de compétences dans le concept de profil. Peut -être dirait-on que c'est implicite en soutenant que posséder un diplôme d'enseignant suppose des compétences acquises qui sont requises pour ce métier. Mais nous pensons qu'il est nécessaire d'expliciter les attendus de la formation pour plus de clarté.

- Analyse des unités d'enseignement

Cette analyse se fera au regard de la fréquence et du rang des matières enseignées que nous considérons comme des items.

Au niveau 1 qui concerne les futurs enseignants recrutés avec le baccalauréat on observe une fréquence des unités d'enseignement portant sur la langue et la littérature française au détriment de la langue africaine. De même au niveau 4 pour les licenciés. En termes de pourcentage, nous sommes à 10 % pour l'un et 20 % pour l'autre. Cela renforce l'idée de la fracture entre la formation initiale et l'avancée de la recherche scientifique qui, aujourd'hui, barre la voie à toutes formes de discrimination linguistique et culturelle. En effet,

> *Dans cette période de mutation, la fonction de l'université ne peut pourtant plus se fonder sur la seule transmission des patrimoines culturels et de savoir-faire académiques, en comptant sur le hasard des conditions sociales et des talents individuels pour compenser l'absence de pédagogie. L'hétérogénéité sociale et culturelle croissante des publics ne peut plus être ignorée ; elle contraint à une prise en compte à la fois précoce et méthodique de leur diversité, tant dans l'analyse des besoins que dans les manières de transmettre les savoirs, de former et d'évaluer*. (Albero, Nagels, 2011 : 3).

b. L'École normale de Maroua

L'analyse de la formation initiale ici ne portera que sur les missions et les cours dispensés.

- Analyse des missions

Nous notons qu'en plus de la promotion de la recherche scientifique comme proposé par l'école normale de Yaoundé, l'école normale de Maroua préconise « La formation au bilinguisme académique et national et la promotion de l'éducation citoyenne interculturelle *».*

Cette inscription de l'interculturalité est à féliciter. Mais regardons les unités d'enseignement pour voir si l'éducation à l'interculturalité est véritablement effective.

- Analyse des cours enseignés

En parcourant les unités d'enseignement on est désillusionné. En effet la prise en compte de l'interculturalité et du plurilinguisme est plus faible qu'à l'école normale de Yaoundé. À Maroua, ce n'est qu'au niveau 1 qu'il est

fait mention d'une unité d'enseignement ayant partie liée avec le contexte. Toutes les autres unités ne portent que sur le français. Ce qui pourrait faire un pourcentage de 10 % pour l'ensemble de la formation.

2.2. Bilan de l'analyse critique des programmes

En somme, cette analyse critique a permis de mettre en évidence les limites de l'offre de formation initiale des enseignants de français au Cameroun. Nous avons identifié ces limites par la présence évasive des concepts ayant un rapport avec la diversité. Cette offre de formation n'est non seulement plus pertinente mais elle nourrit les conflits linguistiques à l'école. En réalité, la politique linguistique qui sous-tend la construction de ces programmes confère aux langues nationales un statut secondaire, et ne les considère ni comme « déterminant de la pédagogie méthodologique ni comme outil de communication pour une transition à la langue officielle ». (Carrington Lawrence, 1981 : 54). Alors, quel contenu pour une bonne contextualisation des savoirs en formation initiale ?

a. Pour une formation aux approches plurielles

Nous posons qu' « […] il importe au premier chef d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture […] » (Castelotti, 2001 : 3) par les approches plurielles. En effet, les approches plurielles des langues et des cultures sont des approches didactiques qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et cultures. Elles sont à opposer à ce que l'on appelle les approches « singulières » qui ne portent que sur une langue ou une culture donnée, et c'est en cela qu'elles semblent particulièrement intéressantes dans le cadre d'une éducation plurilingue et interculturelle. Ces approches plurielles sont reconnues au nombre de quatre : l'approche interculturelle, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée et enfin l'Éveil aux langues.

b. L'approche interculturelle

Les approches d'interculturalités et d'éducation interculturelle sont apparues dans les travaux du Conseil de l'Europe dans les années 70, et s'adressaient aux sociétés, comme la France, qui devaient faire face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants. Face à la diversité grandissante des sociétés, l'éducation interculturelle est rapidement

devenue un enjeu pour les minorités, les migrants, tout comme l'ensemble des élèves, ainsi qu'un défi pour les autorités éducatives.

Ainsi, travailler à rendre les individus interculturels, c'est-à-dire plus à même de reconnaitre et accepter l'altérité semble être une solution intéressante. L'éducation interculturelle choisit donc de considérer les différences culturelles- et linguistiques- non plus comme des obstacles, mais comme une source d'enrichissement mutuel. L'hétérogénéité de la société devint une norme, et non plus un handicap qu'il faudrait compenser. Par la rencontre et la découverte de l'altérité, les élèves sont amenés à se décentrer de leur culture, à la reconnaitre comme étant la leur, mais également à en accepter d'autres. Ils évitent ainsi les préjugés inhérents à la différence culturelle, s'ouvrent progressivement à d'autres cultures, les différencient et les reconnaissent sans jugement de valeur.

De cette (re) connaissance mutuelle doivent naitre des relations harmonieuses et pacifiques entre les individus d'une même société ; c'est là l'objectif de l'éducation interculturelle.

Les approches interculturelles encouragent donc « une réflexion tant sur la culture étrangère que sur la culture maternelle » qui « met l'accent sur la formation à la disponibilité, à l'apprentissage de système de valeurs différentes », c'est « un mode d'investigation du fait culturel (qui cherche à) développer une compréhension des cultures. » (Defays, 2011 : 51).

c. L'intercompréhension entre langues parentes

L'intercompréhension entre langues parentes est une pratique très ancienne dont on trouve de nombreux témoignages tout au long de l'histoire des peuples, notamment dans le cadre d'échanges commerciaux en Méditerranée par exemple.

L'intercompréhension est aujourd'hui une méthode d'apprentissage des langues qui propose de travailler sur les langues d'une même famille (langues romaines, langues germaniques, langues scandinaves…), en tirant parti de leurs ressemblances. L'effort est concentré sur les compétences de réception en langue étrangère (lire, écouter) et laisse de côté les compétences de production (parler, écrire). Il s'agit tout d'abord pour l'apprenant d'acquérir la méthode de compréhension des autres langues de la famille de sa langue maternelle, ou langue de l'école ou toute autre langue apprise, pour pouvoir ensuite développer des compétences de

lecture et de compréhension orale dans celles-ci. L'objectif de l'intercompréhension n'est pas un apprentissage poussé de la ou des langues étrangères, et n'en remplace pas une étude approfondie, mais propose une familiarisation avec les langues étrangères, afin de faciliter une communication plurilingue. La formation à l'intercompréhension et l'apprentissage des langues se complètent, puisque les connaissances acquises dans une langue étrangère serviront de pivot pour la découverte d'autres variétés de la même famille. L'intercompréhension permet donc à des personnes parlant des langues parentes de communiquer sans difficulté, en utilisant chacun sa propre langue.

Cette méthode présente de nombreux avantages. Chaque interlocuteur ayant recours à sa langue maternelle, chacun peut ainsi exprimer clairement sa pensée et n'a pas besoin de simplifier son message comme il devrait le faire s'il devait utiliser une langue étrangère qu'il ne maitrise nécessairement pas aussi bien que sa langue première. Quelques semaines d'apprentissage suffisent pour acquérir une bonne compréhension écrite et orale des autres langues, et permettre une intercompréhension satisfaisante. De plus, le recours à l'intercompréhension valorise les compétences de réception et les connaissances des locuteurs, qui comprennent qu'ils n'ont pas besoin de maitriser une langue étrangère pour communiquer. Les inhibitions souvent associées à l'apprentissage et l'utilisation disparaissent et autorisent une communication beaucoup plus libre.

Dans le contexte camerounais, cette méthode semble particulièrement adaptée aux langues maternelles des élèves et répond parfaitement à une suggestion de notre part qui est de décloisonner la formation initiale des enseignants de français et des enseignants de langues nationales. Ce décloisonnement favoriserait un profil d'enseignants qui aurait les moyens de permettre à chacun de ses élèves de communiquer dans sa propre langue. Par-là, le recours à une autre langue est évité et la diversité entretenue.

d. La didactique intégrée

Le concept de didactique intégrée des langues est apparu pour la première en 1973 au cours d'un symposium à Turku en Finlande, organisé par le conseil de l'Europe dont le thème était « *Le lien entre l'enseignement*

de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes ». Les principes généraux de cette didactique furent résumés en trois recommandations expliquant que d'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences et que les efforts déployés en vue d'établir les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres sont loin d'avoir été suffisants. Une deuxième recommandation préconisait également que l'un des principaux objectifs de l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères devrait être d'intéresser les élèves à la nature et à la fonction des langues qu'ils apprennent. Enfin, la troisième recommandation invitait les professeurs enseignants ces langues à coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs.

Concrètement, la didactique de l'intégration des enseignements linguistiques peut se définir du point de vue de l'enseignement, comme la recherche des ressemblances et des différences entre les langues, et du point de vue de l'enseignement, comme la recherche de pratiques didactiques cohérentes qui permettent un renforcement réciproque des enseignements des différentes langues. Dans la pratique, il s'agira d'utiliser les langues dans lesquelles les élèves sont les plus compétents dans le sens de l'anticipation par rapport aux autres langues : tout ce qui s'apprend, donc, dans une langue doit s'apprendre dans l'optique de fournir un cadre de référence plus ample à l'intérieur duquel pourront s'insérer, décalées dans le temps, les activités d'apprentissages relatives aux autres langues. Inversement, les notions abordées à l'aide d'autres langues permettront par rétroaction (n) d'enrichir la réflexion métalinguistique des élèves. Du côté des enseignants, il s'agira d'organiser les programmes d'enseignement de manière à ce qu'ils se servent les uns les autres, tout comme les langues se soutiennent mutuellement. La didactique intégrée est conçue dans un objectif d'économie didactique : elle permet aux professeurs de ne pas refaire dans chaque langue ce qui a déjà été fait dans les autres, et aux élèves de développer leur conscience métalinguistique : elle doit être intégrée au cursus scolaire.

Dans ce souci d'intégration, la prise en compte par l'école des langues maternelles des élèves lorsque celles-ci ne sont pas les langues de l'école devient primordiale. Qu'il s'agisse d'une langue régionale, d'un dialecte ou d'une autre langue étrangère parlée dans le cercle familial, il est essentiel de les valoriser à l'école, aux yeux des autres et de leurs locuteurs, et de les intégrer aux enseignements.

e. L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est l'héritier des travaux pédagogiques conduit en Grande-Bretagne dans les années 80 à l'initiative du professeur Éric Hawkins, sous le nom d'origine de *Langage Awareness*.

Face à l'échec scolaire important en Grande-Bretagne, et notamment en langue étrangère Hawkins souhaitait introduire l'étude de la langue au sens large dans les cursus scolaires enfin de développer chez les élèves une meilleure connaissance de leur langue maternelle, ainsi qu'une meilleure conscience de l'objet langue. Il recommandait l'étude de la langue par l'observation et la manipulation d'autres langues. Pour le professeur, le savoir langagier était une discipline de nature à lier l'étude de la langue maternelle et celle de la langue étrangère, et l'étude de l'une renforcerait la connaissance de l'autre, et inversement. Entrainer les élèves à confronter l'organisation de la ou des langues qu'ils connaissent serait donc de nature à favoriser une prise de conscience des règles qui régissent les langues, et développer ainsi ce que l'on nomme les compétences métalinguistiques, c'est-à-dire les capacités à analyser et comprendre le fonctionnement de la langue. Cette approche permettait également de reconnaitre davantage les langues d'origine des enfants, qui voyaient enfin en leur bi-plurilinguisme un avantage, plutôt qu'un handicap.

Mise de côté dans les années 90 en Grande-Bretagne, cette approche a été reprise dans le monde francophone sous le nom d'Éveil aux langues ou Éveil au langage et a suscité l'intérêt de nombreuses études en Europe, notamment en France (à Grenoble ou à Dijon), ou encore en Autriche et en Allemagne. Vers la fin des années 90, le projet Evlang, coordonné par Michel Candelier a été mené dans plusieurs pays européens de 1997 à 2001 et s'appliquait à la mise en œuvre et à l'analyse d'un curriculum expérimental aux langues. C'est dans le cadre de ce projet qu'a été élaborée la définition suivante de l'Éveil aux langues :

> *Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école a l'ambition d'enseigner ; cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens car il doit s'agir normalement d'un travail global-le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise.*

Partant du principe que c'est en se confrontant à des fonctionnements linguistiques différents que l'on prend conscience du système de sa propre langue et que l'on est ainsi plus apte à de nouveaux apprentissages, l'Éveil aux langues devrait être introduit à l'école primaire, comme accompagnement des apprentissages linguistiques, et doit par conséquent être intégré aux curriculums scolaires.

D'une manière générale, l'ensemble de ces approches a pour but de préparer les élèves à vivre dans les sociétés multilingues et culturellement diverses, en proposant la rencontre avec un éventail le plus large et varié possible de langues.

Il est tout de même capital pour nous d'ajouter avec Maurer (2010) que la considération du plurilinguisme en contexte européen est différente de celle du contexte africain :

> *L'absence des langues premières des apprenants dans les systèmes éducatifs entraîne souvent un monolinguisme de fait, l'école fonctionnant dans une langue européenne, français ou anglais selon les anciennes appartenances coloniales. Dès lors, la construction d'un plurilinguisme scolaire suppose d'abord l'émergence des langues premières africaines et, partant, la construction d'une didactique de ces langues comme langues premières, un défi auquel les systèmes éducatifs ne se sont pas encore réellement confrontés.*

Cette déclaration de Maurer met à jour les conditions d'une construction d'un plurilinguisme à l'école :

- La présence des langues premières dans les systèmes éducatifs ;
- Le changement de statuts des langues premières qui passent de langues dominées à langues dominantes.

Partant de ces éléments, on peut reconnaitre une évolution dans le cas de l'école au Cameroun. Certaines langues nationales sont enseignées à l'école. Mais il reste encore à faire, comme « la construction

d'une didactique de ces langues comme langues premières ». Par ailleurs de belles initiatives africaines existent et le Cameroun y prend part. Il s'agit du projet ELAN.

3. Pour la formation au plurilinguisme africain : ELAN (École et Langues nationales)

ELAN est un projet lancé par la francophonie et qui propose les langues nationales comme médium pour l'enseignement au même titre que le français ou l'anglais. Elle assoit sa proposition sur le principe du transfert.

Il repose sur une bonne connaissance du fonctionnement de sa langue L1. Pour eux, il important de faire découvrir à l'école le fonctionnement des langues premières des élèves. Et pour cela il faudrait privilégier les approches métalinguistiques comme la grammaire, la conjugaison… plutôt que l'approche communicative.

Ainsi l'élève sera capable de comparer le fonctionnement de sa langue avec le français, d'observer les ressemblances et les différences et effectuer des transferts.

Pour ce programme ELAN, l'enseignant devra passer par la pédagogie active pour faire découvrir à l'élève le fonctionnement de sa L1, ensuite emprunter à la L2 le métalangage pour formaliser. Ce qui induit la mise en application du principe de comparaison en bi plurilinguisme. Les démarches de l'approche ELAN sont les suivantes :

- L'enseignement des langues africaines : Approche métalinguistique ;
- L'enseignement du français langue seconde : Approche communicative au début et continuer avec l'approche métalinguistique ;
- Le rôle de l'enseignant : Amener des règles de grammaire en posant des questions sur les phrases et des parties de texte portant sur l'événement à décrire par des activités ludiques et l'entrainer à différencier les sons entre L1 et L2. C'est ce qu'on appelle la discrimination auditive.

L'étape de l'enseignement des langues africaines suppose une bonne maitrise de la didactique des langues africaines par les enseignants.

Les promoteurs de ce projet Elan rejoignent Maurer (2010 : 6) pour qui en « Afrique, la construction d'une didactique du plurilinguisme passe d'abord par une intégration dans l'univers scolaire des langues parlées par les enfants avant d'entrer dans cette institution et en dehors de cette institution ». Autrement dit, on ne saurait développer les compétences plurilingues des élèves tout en ignorant leurs biographies langagières.

Pour sa mise en œuvre, Maurer (2010 : 10) avance quelques solutions :

- *Apprendre aux élèves à mieux communiquer dans une des langues de leur milieu en développant des aptitudes que n'exerce pas le milieu naturel : si cela est évident du côté de l'écrit en réception et en production, il importe de réfléchir au développement d'aptitudes orales n'entrant pas en contradiction avec les places traditionnellement attribuées aux enfants dans ces sociétés* ;

- *Aider les élèves à comprendre le fonctionnement de ces langues premières (à partir d'analyses de corpus oraux ou écrits) de manière à les faire entrer dans la compréhension du fonctionnement d'une langue, étant entendu que celle-ci n'est pas le modèle de toute langue ; au contraire, faire porter l'analyse sur des éléments dont on sait déjà qu'ils seront traités différemment par la L2 ; aller donc vers des formes de réflexivité créant les conditions au tissage de liens entre les systèmes linguistiques appelés à devenir le répertoire bilingue des élèves, permettant ainsi aux élèves d'apprendre consciemment une nouvelle langue en établissant des liens avec le déjà là* ;

- *Prendre en compte le niveau réel de formation des enseignants : primaire achevé, secondaire, exceptionnellement au-delà. Pareille prise en compte du niveau de formation initial, tant du point de vue de la maîtrise des langues que de celle des gestes professionnels, participe de la contextualisation nécessaire à toute didactique du plurilinguisme. Les impacts en termes de formation (initiale ou continuée) des enseignants sont importants : il faut pouvoir les doter au départ de quelques connaissances sur le fonctionnement des langues africaines (et du français) et parallèlement les former à la création et l'utilisation d'activités permettant de faire travailler les élèves à la mise au jour de ces règles de fonctionnement : comment constituer un corpus d'observation de phénomènes linguistiques, comment l'observer, l'interroger par hypothèses et vérification d'hypothèses, comment tirer des règles de fonctionnement, autant d'activités qui ne font pas aujourd'hui partie de la panoplie de la grande majorité des enseignants africains qui, faute de formation pédagogique, en sont réduits à reprendre les modèles transmissifs qu'ils ont eux-mêmes subis en tant qu'élèves ;*

- *Accompagner les enseignants au travers de savoirs de base sur les langues, en tant que codes (code de communication, verbal, et non-verbal, code grammatical, etc.) et en tant qu'histoires de vie ; que ceux-ci élaborent des "scénarii réflexifs plurilingues" dès la formation initiale ; que ces scénarii soient mis en relation avec les langues vécues et apprises dans la classe ; que ces scénarii*

s'appuient sur les autres domaines d'apprentissage, sur l'environnement scolaire et familial des élèves, sur les cultures environnantes.

Nous remarquons qu'en bien des points, Maurer - à l'instar de notre propos - insiste sur la nécessité de former les enseignants de français aux mécanismes de fonctionnement des langues des élèves et ceci dès la formation initiale.

Conclusion

Au fil de cette réflexion, nous avons démontré une limite capitale à l'organisation de la formation initiale des enseignants de français au Cameroun. Les programmes d'enseignement ignorent le contexte social dans lequel vont évoluer les futurs enseignants. Ils n'évoquent pas ou très peu le concept de diversité. Et cette ignorance est une résultante de la politique linguistique en vigueur dans le pays, où les langues sont non seulement hiérarchisées mais se côtoient de très près créant le plus souvent des conflits linguistiques. Nous avons donc postulé que l'enseignement du plurilinguisme et de l'interculturalité constitue un enjeu véritable pour la formation initiale de ces futurs enseignants. Nous avons en revanche ajouté que cette didactique des plurilinguismes devrait être propre à celle des pays africains car leur réalité est différente de celle des pays européens.

Nous terminerons par cette affirmation : le défi des départements de français des écoles normales camerounaises est majeur. En effet, nous reconnaissons que notre proposition de former les enseignants à la didactique du plurilinguisme et à l'interculturalité passera obligatoirement par un changement de la politique éducative et plus largement de la politique linguistique.

Bibliographie

Albero, B., Nagels, M. 2011. « La compétence en formation : Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité ». *Éducation & Formation*, n° 296, p. 13-30.

Beacco, J-C. 2011. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet, P., Chardenet, P. (Dir.), Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 31-40.

Blanchet, P. 2013. « Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques ». *Cahiers internationaux de sociolinguistiqu*e, vol. 4, n° 2, p. 29-39.

Calvet, L. 2021. « Politique linguistique ». *Langage et société*, hors-série, p. 275-280.

Castelloti, V. 2001. « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°123-124, p. 365 - 372.

Castellotti, V., Moore, D. 1999. « Schémas en coupe du plurilinguisme ». *Bulletin VALS-ASLA*, vol. 70, p. 27-49.

Cuq, J-P. (dir). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.

Defays, J.-M. 2011. Interculturalité et didactique des langues étrangères. In : J.-M. Defays (Ed.), *Plurilinguisme et diversité culturelle dans les relations internationales ; Points de vue russes et belges*, p. 45-64.

Defays, J.-M. 2014. Face à la globalisation : de l'interculturalité implicite à l'interculturalité engagée. In : C. Eid & F. Fadel (Eds.), *Interculturalité : État des lieux et perspectives, théories et pratiques,* p. 145-162.

Defays, J-M.2014. Interculturalité : État des lieux et perspectives, théories et pratiques. In : colloque international *Interculturalité : État des lieux et perspectives, théories et pratiques*, Beyrouth, Lebanon [LB], 2, 3 et 4 mai 2012, p.145-162.

Defays, J-M. 2018. *Enseigner le Français Langue étrangère et seconde : approche humaniste de la Didactique des langues et des cultures*. Bruxelles : Mardaga.

École normale supérieure, Yaoundé, Cameroun : *Rapport établi à l'intention du gouvernement du Cameroun par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture agissant en qualité d'organisation participante et chargée de l'exécution du projet pour le compte du Programme des Nations Unies pour le développement, 1961- 1968*. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132616 [consulté le 24 octobre 2023].

Kody Bitjaa, Z.D.2001. « Émergence et survie des langues nationales au Cameroun ». TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, n° 11.

Kody Bitjaa, Z.D.2007. « Enjeux politiques et territoriaux de l'usage du français au Cameroun ». Hérodote, n° 126, p. 57-68.

Maurer, B. 2010. « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. Réponse à Daniel Coste ». *Cahiers de l'ACEDLE*, 7-1. [En ligne] : https://journals.openedition.org/rdlc/2036 [consulté le 27 octobre 2023].

Molinié, M. 2013. *Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitativ*e. Paris : L'Harmattan.

Mouto Betoko, C. 2013. « Compétence interculturelle et enseignement des langues maternelles en Afrique francophone contemporaine ». *Multilinguales*. [En ligne] : https://journals.openedition.org/multilinguales/3163?lang=en [consulté le 27 octobre 2023].

Ndibnu Messina, Ethe, J. 2013. « Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun ». *Multilinguales*. [En ligne] : https://journals.openedition.org/multilinguales/3199 [consulté le 30 octobre 2023].

Nongni Kendjio, Ch. 2016. *Didactique de la grammaire et approche plurilingue : cas des élèves de 3e du Lycée d'Akwa* (Mémoire de Master 2 inédit). Université Jean Monnet, Saint-Etienne, France.

Nseanpa, C.J, Tcheuffa Nziatcheu, J. 2018. *Formation initiale des enseignants de Mathématiques à l'école normale supérieure de Yaoundé I : des pratiques actuelles aux perspectives futures*.

Osidimbea, *La mémoire vivante du Cameroun*. [En ligne] : https://www.osidimbea-edu.cm/superieur/ [consulté le 17 octobre 2023].

Perrenoud, P.1993. « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». *Revue des sciences de l'éducation*, n°19, p.59-76.

Petitjean, C. 2009. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse doctorale, Université de Provence-Aix-Marseille I ; Université de Neuchâtel.

GERFLINT

© *Synergies France,* nº 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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 241-265

Le suivi de l'impact de la formation continue en français langue étrangère en Tunisie : état des lieux, lacunes et perspectives

Riadh Kossentini
Ministère de l'Éducation, Tunisie
riadhkossentini@yahoo.fr
https://orcid.org/0009-0004-6489-7571

Reçu le 28-03-2024 / Évalué le 06-05-2024 / Accepté le 17-06-2024

Résumé
Cet article examine la formation continue des enseignants en français langue étrangère (FLE) en Tunisie, en mettant l'accent sur le suivi de son impact. Malgré l'importance accordée aux principes fondamentaux de la réforme éducative et aux standards de qualité ainsi qu'aux bases de l'ingénierie de la formation, le suivi demeure problématique. L'analyse explore l'état actuel, identifie les lacunes et propose des perspectives pour améliorer le suivi, afin d'optimiser l'enseignement du FLE dans le pays.

Mots-clés : formation continue, suivi de l'impact, qualité

Follow-up of the impact of Ongoing Training in FLE in Tunisia: realities, gaps, and perspectives

Abstract
This article examines the continuous training of teachers in French as a Foreign Language (FLE) in Tunisia, with a focus on monitoring its impact. Despite the importance attributed to the fundamental principles of educational reform, quality standards, and the foundations of training engineering, monitoring remains problematic. This analysis explores the current state of the field, identifies shortcomings, and proposes perspectives to improve monitoring, aiming to enhance FLE teaching in the country.

Keywords: continuous training, impact monitoring, quality

Introduction

À l'heure où les réformes éducatives contemporaines se déploient avec l'appui sur des fondements telles que la focalisation sur les apprenants et l'accentuation des situations de formation (Lafortune, Ettayebi M. Jonnaert, 2007 : 5), et compte tenu de l'intérêt croissant des pouvoirs publics pour l'inspection scolaire et le pilotage de la qualité (UNESCO et IIEP, 2012a : 4),

la formation continue des enseignants en français langue étrangère (FLE) demeure confrontée à des défis persistants. Parmi ceux-ci, la question du suivi de l'impact revêt une importance particulière, demeurant largement problématique malgré l'attention portée à ces principes fondamentaux.

Cet article, intitulé « Le suivi de l'impact de la formation continue en FLE en Tunisie : état des lieux, lacunes et perspectives », s'engage à analyser de manière approfondie la situation actuelle du suivi de l'impact de la formation continue en FLE en Tunisie. Son objectif est de dresser un état des lieux précis des pratiques existantes, de mettre en lumière les lacunes identifiées et d'offrir des perspectives prometteuses pour l'amélioration de ce suivi indispensable à l'évolution qualitative de l'enseignement du français dans le contexte tunisien où cette langue bénéficie d'un statut privilégié (Sayah, 1997 : 57).

La première partie se penche sur les lacunes relatives au suivi de l'impact de la formation continue en français langue étrangère (FLE) en Tunisie. L'évaluation de l'impact révèle un état des lieux complexe, marqué par plusieurs lacunes et défis majeurs. Cette analyse se concentre sur plusieurs axes : l'absence de référentiels de formation officiels, l'absence de standards de formation, les disparités entre les textes réglementaires et les pratiques effectives, la faible implémentation de la culture de suivi de formation, et enfin, l'absence de curriculum et de cadres de référence officiels pour le FLE. Dans un contexte où la qualité de l'enseignement est cruciale pour le développement linguistique et culturel des apprenants, l'identification et la résolution de ces défis revêtent une importance capitale. Cette partie établit ainsi une base pour une analyse approfondie de chaque aspect, mettant en lumière les obstacles à surmonter pour améliorer l'efficacité et la cohérence de la formation continue en FLE en Tunisie.

La deuxième partie explore des perspectives multidimensionnelles pour le suivi de l'impact de la formation. Dans un premier temps, nous aborderons la gestion des liens entre la professionnalisation, le développement professionnel et le profil métacognitif des enseignants en FLE. Ensuite, nous explorerons l'approche axée sur l'output dans le pilotage de la formation en FLE, en mettant en évidence les résultats concrets et mesurables. Nous examinerons également l'intégration des normes de qualité dans la conduite des projets de formation continue en FLE, en

identifiant les éléments clés nécessaires pour garantir des programmes de formation de haute qualité. Enfin, nous nous pencherons sur l'amélioration du pilotage des plans de formation, en mettant en évidence les dimensions stratégiques et opérationnelles impliquées dans cette démarche. Ces analyses contribueront à éclairer les efforts visant à renforcer l'efficacité de la formation en FLE en Tunisie, en alignant les pratiques sur les normes internationales et en répondant aux besoins spécifiques des enseignants et des apprenants.

1. État des lieux du suivi de l'impact de la formation continue en français langue étrangère en Tunisie

1.1. Absence de référentiels de formation

Partout dans le monde, un grand nombre de structures de formation se donnent pour ambition d'offrir une formation d'excellence. Dans certains secteurs professionnels, et en particulier là où la concurrence internationale est fortement exacerbée, l'excellence semble également la norme pour qualifier la valeur attendue des certifications. Dans le cadre d'une excellence sociale et sociétale, le référentiel de formation est « le fruit, d'une réflexion, tout d'abord sur les finalités de la formation en relation avec le type de personne à former et le type de société à construire, sur le socle des connaissances et compétences nécessaires […], sur celles susceptibles d'être développées […], sur leur traduction en résultats d'apprentissage, sur leur organisation en termes de parcours » (De Ketele, Hugonnier, Parmentier, Cosnefroy, 2016 : 207).

Les référentiels de formation constituent à cet égard un dispositif pédagogique et une stratégie d'évaluation et de suivi. Ils revêtent une importance cruciale dans le contexte de la formation, fournissant un cadre structuré qui guide le processus de formation des enseignants. Définis comme des documents de référence détaillant les compétences, les contenus et les objectifs à atteindre, ces référentiels jouent un rôle central dans l'orientation des enseignants vers des pratiques pédagogiques de qualité : ils définissent les compétences nécessaires pour dispenser un enseignement efficace du FLE, allant de la maîtrise linguistique à la conception de scénarii pédagogiques adaptés. Ils agissent comme des

boussoles, orientant les enseignants et leurs formateurs vers les différents niveaux de compétences à atteindre…

Bien que la reconnaissance de l'importance des compétences soit présente en Tunisie, on observe actuellement une limitation dans le processus, où un référentiel officieux de compétences a été établi en 2017 sans encore être décliné en un référentiel de formation correspondant. Le référentiel de compétences national pour les enseignants qui demeure jusqu'à présent en version non officielle « décrit les compétences attendues et identifie les situations professionnelles à travers lesquelles l'activité professionnelle s'exerce avec la mise en œuvre de ces compétences qui la constitue » (CIEP et Ministère de l'éducation, 2017 : 4). Quant aux référentiels pour les autres professions de l'éducation, tels que les inspecteurs pédagogiques, les assistants pédagogiques et les directeurs d'établissement, ils ne sont pas encore établis. Une première ébauche a été réalisée en collaboration avec l'UNICEF et l'Institut français de Tunis, mais elle n'a pas été publiée. Par conséquent, il n'existe pas encore un produit final qui pourrait servir de base pour élaborer des référentiels de formation, englobant de manière exhaustive tous les niveaux de compétences nécessaires.

Il convient de souligner que plusieurs référentiels de formation adoptent une structure définissant trois niveaux de compétences distincts. Ces référentiels pourraient détailler les attentes spécifiques pour chaque niveau. À titre d'illustration, au niveau débutant, l'accent pourrait être mis en matière d'approche actionnelle sur l'intégration de tâches simples dans ses cours, encourageant les élèves à appliquer les connaissances linguistiques de base à des situations. Au niveau intermédiaire, l'enseignant pourrait être appelé à concevoir des activités plus complexes, mettant l'accent sur la collaboration entre les élèves pour résoudre des problèmes linguistiques concrets, favorisant ainsi une utilisation pratique de la langue dans des contextes variés. Enfin, au niveau avancé, la compétence pourrait s'étendre à l'excellence dans l'approche actionnelle en créant des projets authentiques qui exigent une utilisation avancée de la langue. Il favorise des tâches engageantes qui intègrent des compétences linguistiques, culturelles et sociales, préparant ainsi les élèves à des situations réelles en dehors de la salle de classe.

L'importance des référentiels de formation en FLE réside donc dans leur capacité à favoriser la cohérence et la standardisation des pratiques pédagogiques. Ils offrent un cadre commun qui assure une uniformité dans l'acquisition des compétences par les enseignants, renforçant ainsi la qualité de la formation continue.

1.2. Manque de standards de formation

« Les standards de formation formulent des exigences à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires » (Klieme *et al*, 2003 : 39). Ils revêtent une importance majeure dans le développement des compétences et des connaissances. Ils fournissent dans un système de professionnalisation un cadre de référence commun qui permet d'assurer la qualité et la pertinence des programmes de formation. Les standards de formation permettent également de garantir une harmonisation des pratiques et de fixer des critères d'évaluation afin de mesurer la qualification des individus. Ils incluent également l'adaptation aux évolutions professionnelles, contribuent à l'amélioration continue de la qualité des programmes de formation et jouent un rôle central dans la reconnaissance des acquis.

C'est pourquoi on observe à l'échelle internationale que les systèmes éducatifs de façon générale et plus spécifiquement les systèmes de formation subissent un changement de l' « Input » vers l' « Output », c'est-à-dire vers une conduite et une gestion basées sur l'évaluation, et ce d'après un rapport d'expertise réalisé en Tunisie en 2012 par l'institut allemand de l'amélioration qualitative dans le système de l'éducation et de la formation (Fünderich, 2012 : 6-7).

Ce processus a été initié suite à des discussions sur la politique éducative à l'échelle mondiale, motivées par les résultats des évaluations internationales des élèves, telles que TIMSS et PISA. Ces résultats ont clairement démontré qu'une approche de gestion axée sur les « inputs », comprenant les budgets, les programmes d'études, les directives générales, la formation des enseignants, les effectifs, l'équipement technique et d'autres aspects organisationnels des établissements scolaires, a eu un impact limité sur l'amélioration attendue de la qualité du système éducatif. En revanche, une approche fondée sur les « outputs », mettant l'accent sur

les performances scolaires, l'application de normes, les attentes envers le système et une évaluation régulière, a été identifiée comme un principe de gestion plus efficace pour améliorer la qualité de l'enseignement. (Ibidem : 6).

Il convient de noter ici que suite à sa première participation à PISA, l'Allemagne a qualifié les résultats de « choc PISA » et a réagi en adoptant un système de gestion de la qualité, établissant des normes. En Tunisie, et bénéficiant d'un appui technique d'experts allemands, une commission a été créée en 2015 pour élaborer un référentiel national de qualité, mais jusqu'à présent, aucune norme ni aucun standard n'ont été adoptés officiellement. Cette situation soulève des questions sur la mise en œuvre effective du système qualité et suggère un défi persistant dans l'établissement de normes nationales, mettant en lumière un besoin potentiel de renforcer les efforts pour garantir une qualité éducative conforme aux objectifs établis dans la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire de 2002. Cependant, l'utilité des standards ne se révèle qu'au moment où ils réussissent à faire évoluer l'apprentissage professionnel dans les établissements scolaires. Cela permet d'évoquer le rapport entre ces standards et les résultats d'apprentissage, c'est-à-dire les compétences développées, et de souligner l'importance des tests standardisés concernant les compétences des élèves en FLE.

En Allemagne par exemple, les procédés de tests permettent selon Fünderich (2012 : 16 -17) de parvenir aux objectifs suivants :

- La participation aux actions de comparaison des performances des systèmes scolaires de par le monde (PISA, TIMSS, …) sert à contrôler et à comparer l'éducation et la formation à l'échelle internationale ;
- Les procédés de tests nationaux destinés à vérifier l'efficacité des standards d'éducation et de formation servent à vérifier si et dans quelle mesure les standards d'éducation et de formation fixés à l'échelle nationale sont appliqués avec succès ;
- Les tests de compétences dans les établissements scolaires doivent fournir aux enseignants des informations bien précises, ainsi ils contribuent au développement continu de l'enseignement ;

En Tunisie, l'utilisation de tests standardisés n'est pas une pratique courante. En fait, le pays a même choisi de cesser sa participation à PISA. Une évaluation standardisée réalisée en 2021 dans la visée d'évaluer les compétences fondamentales en lecture, qu'il s'agisse de l'arabe ou du français langue étrangère (FLE), à travers l'outil EGRA, a mis en évidence d'importantes lacunes chez les élèves.

1.3. Disparités entre les textes réglementaires et les pratiques effectives

Bien que l'article 63 de la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire stipule clairement que « Les performances des différentes catégories d'éducateurs sont évaluées au regard des référentiels professionnels qui les concernent d'une part, et des indicateurs de qualité et d'efficacité du travail éducatif d'autre part » (JORT, 2002 : 21), la réalité sur le terrain indique une absence de ces indicateurs de qualité dans la formation des professionnels. Cette situation démontre un écart significatif entre les dispositions légales et la mise en œuvre effective des évaluations basées sur des critères de qualité, mettant ainsi en lumière un défi majeur dans la concrétisation des principes énoncés par la législation depuis 2002.

De plus, et conformément au Décret n° 2002-2950 du 11 novembre 2002, qui établit les attributions du ministère de l'Éducation, ce dernier est mandaté, dans le cadre de la politique générale de l'État, pour définir les choix nationaux en matière d'éducation, d'enseignement scolaire et de formation professionnelle. Cela englobe l'élaboration des plans et programmes correspondants, leur mise en œuvre, et l'évaluation des résultats obtenus. Dans ce contexte, le ministère est chargé de diriger l'appareil public d'éducation et de formation, ainsi que les institutions et structures qui en relèvent à différents niveaux (central, régional, et local). Il est également tenu d'assurer le suivi et le développement, en se conformant aux normes de qualité et au principe d'équité.

Cependant, malgré ces dispositions légales, un écart significatif persiste entre ce décret et le processus d'évaluation des résultats, qui ne conduit pas souvent à un plan d'action efficace. De plus, cet écart est exacerbé par l'absence de normes de qualité clairement définies.

Et, en vertu du décret gouvernemental n° 2020-757 du 31 août 2020, portant sur la création d'une unité de gestion par objectifs pour la réalisation du projet du renforcement de la qualité des fondations de l'apprentissage (PREFAT) financés par la Banque internationale pour la reconstruction et le développement, l'article 3 énonce clairement que ces projets s'inscrivent dans la politique éducative et représentent un appui important pour la réalisation des objectifs des plans éducatifs nationaux, notamment le développement professionnel des enseignants de cycle primaire. Cependant, un écart notable se manifeste dans les conventions signées avec les structures de formation dans le cadre ce projet PREFAT, où l'obligation d'assurer le suivi de l'impact de la formation sur le terrain n'est pas clairement stipulée. Ce manque souligne une lacune dans la mise en œuvre effective des objectifs définis par le décret, compromettant potentiellement la qualité et l'efficacité des formations dispensées. Il devient impératif d'intégrer des mécanismes de suivi sur le terrain dans les conventions, afin de garantir que les projets contribuent effectivement au développement professionnel des acteurs éducatifs.

En outre, et conformément au décret gouvernemental n° 2017-297 du 13 février 2017, définissant le statut particulier du corps de l'inspection pédagogique des écoles primaires au sein du ministère de l'Éducation, les inspecteurs pédagogiques sont chargés d'évaluer le rendement interne des établissements éducatifs et de préparer des rapports d'audit locaux, régionaux et nationaux (JORT, 2017 : 797-799). En cas de résultats insuffisants, un suivi est prévu, impliquant l'obligation d'élaborer un plan d'amélioration et de procéder à une nouvelle évaluation du rendement de l'établissement. Cette logique d'évaluation, qui devrait impacter la formation en englobant l'école dans son ensemble, demeure non mise en œuvre.

1.4. Faible implémentation de la culture de suivi de formation au sein des structures de formation et chez les formateurs

L'état des lieux et le diagnostic du système de formation continue réalisés en Tunisie en 2017 ont permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur la formation continue. On a pu remarquer que "les actions de formation continue sont arrêtées à un niveau

décisionnel par les Inspecteurs […] dans une logique de l'offre de formation descendante et les enseignants ne sont pas directement représentés ou sont représentés de manière très minoritaire. La formation continue se résume à une succession d'activités de formation ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ni accompagnement […]. Les formations concernent rarement les enseignants de tout un établissement. Elles sont individuelles, alors que fréquemment dans un établissement les difficultés ressenties par un enseignant sont ressenties par d'autres" (CIEP et Ministère de l'Éducation, 2017b : 38).

Malgré la création du CIFFIP, le Centre International de Formation des Formateurs et d'Innovation Pédagogique, dont la mission principale est « d'assurer la formation des formateurs dont a besoin le système éducatif, la formation continue, le développement de l'ingénierie de formation et la promotion de l'enseignement de langue […] » (JORT, 2016 : 191), et du CENAFOP, qui est chargé de « préparer et de mettre en œuvre des programmes et des sessions de formation pour les acteurs du domaine éducatif, de mettre en place un mécanisme de suivi continu de l'évolution des métiers de l'enseignement et de l'administration pour identifier les besoins en formation qui en découlent, et de suivre la mise en œuvre des programmes de formation continue et de développement des compétences destinés au personnel du ministère de l'Éducation, en mettant l'accent sur la qualité et l'efficacité de ces programmes » (JORT, 2019 : 851), on constate toujours plusieurs dysfonctionnements au niveau du suivi des formations en FLE : les modules de formation réalisés depuis 2019 par ces deux structures ne s'appuient pas toujours sur des normes de qualité, se limitant dans le cadre du suivi de l'impact à l'évaluation à chaud, via des questionnaires communiqués aux enseignants.

Un sondage sur les pratiques de suivi a été envoyé à trente-quatre inspecteurs pédagogiques de français du cycle primaire, révélant que 62,7 % d'entre eux ne prévoient pas d'évaluer l'impact de la formation sur les résultats des élèves. Les entretiens menés avec les assistants pédagogiques des différentes régions lors d'une session de formation sur l'évaluation EGRA ont indiqué que les visites visant à suivre l'impact de la formation sont rarement envisagées.

1.5. Absence de curriculum de français langue étrangère et de cadre de référence officiel FLE

En plus des référentiels de formation, l'utilisation de diverses autres sources de référence est cruciale pour garantir une approche systémique et opérationnelle. C'est pourquoi, lors de l'élaboration du curriculum général en 2017, l'intention était de développer ultérieurement des curricula disciplinaires, dont celui de français. L'adoption de l'ingénierie curriculaire reposait sur le principe de cohérence. Cependant, ce qui s'est passé, c'est que le terme « programme » a été remplacé par « curriculum ». Le « curriculum de la 2e année de français », élaboré en 2019, suivi du « curriculum de 3e année », conçu en 2021, n'ont pas été développés de manière cohérente dans une perspective curriculaire. Une incohérence notable persiste entre ces deux programmes et les autres programmes de français concernant les autres niveaux. Le travail réalisé ne s'inscrit pas dans un curriculum de français destiné à l'ensemble des cycles du parcours de français.

Concernant les autres références mises à la disposition des enseignants, nous avons procédé dans le cadre d'une recherche, à une analyse de contenu des textes officiels de référence, incluant le programme des programmes, les programmes officiels du domaine de français des deuxième et troisième degrés, ainsi que les guides méthodologiques du français destinés aux enseignants du premier cycle de l'enseignement de base. Pour cela, nous avons adopté une démarche comparatiste. Nous avons comparé les éléments essentiels pour le suivi de l'impact par la suite, notamment les aspects méthodologiques et pédagogiques, avec trois autres documents publiés par le Conseil de l'Europe : le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2016), le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* : CARAP, (2012) et *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* : CECRL (2005).

À titre d'exemple mettant en évidence l'importance d'un cadre de référence, je mentionne l'arborescence des descripteurs. Dans le CARAP, et précisément dans la section des savoirs liée à la « Communication verbale et non verbale », ces objectifs sont définis ainsi :

- Objectif 1 : Comprendre quelques principes fondamentaux de la communication ;
- Objectif 2 : Posséder des connaissances sur son propre répertoire de communication (langues et variétés, genres discursifs, formes de communication…) ;
- Objectif 3 : Avoir la capacité d'adapter son répertoire de communication en fonction du contexte social et culturel.

L'objectif spécifique 1 se décline ainsi en :

- Objectif 1.1 : Reconnaître l'existence d'autres formes de communication que la communication linguistique (c'est-à-dire que la communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication) ;
- Objectif 1.2 : Connaître quelques exemples de communication humaine non linguistique (langage des signes, écriture braille, gestuelle) (Candelier *et al*. 2012 : 26-27).

Cette arborescence des descripteurs de ressources permet à l'enseignant d'accéder à une liste structurée et hiérarchisée de savoirs, savoir-faire, savoir-être, facilitant ainsi leur planification.

En comparant les programmes actuels aux références du Conseil de l'Europe (le CECRL, le CARAP et le guide), il est évident que les programmes en vigueur ne fournissent pas les ressources requises et les composantes nécessaires pour planifier et suivre les compétences en FLE.

2. Points de repère pour le suivi de l'impact de la formation

2.1. Gérer les liens entre professionnalisation, développement professionnel et profil métacognitif dans la formation en français langue étrangère

La professionnalisation, définie comme l'intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail et de modifier de manière continue les compétences en lien avec l'évolution des situations de travail (Wittorski, 2008 : 9-36), est intrinsèquement liée au développement professionnel qui

relève de la dynamique de transformation individuelle à travers les situations de travail et de formation rencontrées. Il est donc essentiel d'assurer une articulation entre les dispositifs de professionnalisation et d'analyse des pratiques d'une part, et le profil d'individu métacognitif d'autre part.

Dans le cadre de la formation initiale, qui prépare à des qualifications connues et à des profils d'activités bien définis (Wittorski, 2007 : 92-93), le processus de qualification d'un professionnel est étroitement lié à son profil métacognitif. Il s'agit de déterminer si l'individu est capable de réfléchir sur ses méthodes d'apprentissage et sur les processus mentaux qu'il mettra en action en situation d'apprentissage. Est-il en mesure de comparer ses méthodes d'apprentissage à celles des autres ? Peut-il reconnaître ses compétences, forces et faiblesses par rapport à une tâche à réaliser, ainsi que les stratégies appropriées pour la mener à bien ? Est-il capable d'analyser ses processus mentaux ? « Enfin, un individu métacognitif est capable d'analyser son processus d'apprentissage, d'évaluer et d'ajuster ses façons de faire dans l'action. Cette personne pourra alors préciser ce qui peut, par exemple, l'aider dans l'apprentissage d'une langue, elle saura comment elle peut ajuster ses stratégies d'apprentissage et évaluer l'ensemble de sa démarche. L'analyse de sa démarche mentale lui permettra d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage en ayant amélioré ses connaissances métacognitives et en profitant d'une meilleure gestion de son activité mentale ». (Lafortune, Deaudelin, 2001 : 38).

Ces réflexions sur les connexions entre la professionnalisation, le développement professionnel, et le profil métacognitif, tant dans le contexte de la formation en général que dans celui de la formation en FLE, trouvent leur fondement à la fois dans mes lectures et dans mes expériences professionnelles dans le domaine de la formation, en tant qu'inspecteur pédagogique et en tant qu'ancien directeur du suivi des projets de formation et de l'assurance qualité dans l'Unité de Gestion par Objectifs du Projet de Renforcement des Fondements pour l'Apprentissage en Tunisie (UGPO PREFAT) au ministère de l'éducation.

Nous avons constaté que, lors de la formation initiale ou continue, si un adulte n'a pas été formé en tant qu'individu métacognitif, il aura du mal à développer une relation positive avec son image, un élément majeur de la

composante affective des process d'action. L'autonomie en tant qu'enjeu de professionnalisation est indissociable du développement métacognitif. Par conséquent, les interventions métacognitives devraient être intégrées de manière continue non seulement lors de la formation initiale ou continue, mais dès le plus jeune âge, tout au long du cursus scolaire, visant à former des individus capables d'apprendre, d'agir et d'être autonomes.

En ce qui concerne l'analyse des pratiques, qui sollicite le regard du professionnel sur son propre travail, nous soutenons l'idée que la réflexion sur les gestes professionnels ne peut émerger que des habiletés métacognitives développées au préalable chez une personne. On observe une grande similitude entre le processus de réflexion de l'individu métacognitif pendant son apprentissage scolaire et celui du praticien réflexif dans le développement professionnel au sein de l'offre de professionnalisation. Cette ressemblance devrait légitimer une formation axée sur l'accompagnement métacognitif.

En tenant compte de cet aspect métacognitif, nous concevons les liens entre la professionnalisation et le développement professionnel comme des enjeux dans une perspective tridimensionnelle. Le premier enjeu est d'ordre éducatif, visant à former des individus métacognitifs conformément aux priorités du système éducatif et aux politiques éducatives et linguistiques. Cette intention consiste à mettre en évidence le profil initial d'un individu lors de l'entrée au monde professionnel et ce que le projet de société a défini au préalable dans son projet éducatif et ce qu'il se donne comme représentation de son citoyen avenir. Philipe Meirieu et Pierre Frackowiak affirment que « sans projet éducatif, pas d'avenir, pas de vision d'un futur possible, pas d'espérance, pas de mobilisation collective, non plus… ». (Meirieu, Frackowiak, 2009 : 19).

Le deuxième enjeu relève de la dimension sociale de la professionnalisation. Il s'appuie sur le précédent, se rattache aux exigences de la profession, met en évidence une diversité de dispositifs et des modalités de professionnalisation, et suscite la diversification des voies de développement des compétences professionnelles.

2.2. Opter pour un pilotage de formation en français langue étrangère axé sur l'output

Le pilotage de la formation axé sur l'output implique une approche stratégique qui met l'accent sur les résultats concrets et mesurables de la formation. Plutôt que de se concentrer uniquement sur les activités, cette méthode accorde une importance particulière aux résultats obtenus par les apprenants. Elle découle de « l'établissement de normes de formation au sein d'un système éducatif » (Oelkers, Reusser, 2008 : 7) et nécessite une planification minutieuse, avec des indicateurs de performance spécifiques qui permettent d'évaluer le succès de la formation.

La politique centrée sur les résultats ou l'« output » de l'apprentissage scolaire encourage également l'alignement des activités de formation sur les attentes et les besoins du système et suppose :

- Une convergence entre l'input (qualité des conditions existantes et des cadres établis), les processus (d'enseignement et d'apprentissage, de formation), et l'output (les pratiques pédagogiques, les résultats scolaires évalués par des évaluations multi-critériées de performances). Cela implique des retours d'informations entre ces trois piliers, ainsi que des conclusions tirées en termes de tâches et d'objectifs de développement (Ibidem : 229) ;
- Une redéfinition de certains éléments clés. À cet égard, quatre concepts revêtent une importance fondamentale selon ces experts (ibidem : 11) : la compétence, la rétroaction et l'évaluation, les standards (de formation), et la mise en place de nouvelles formes d'assurance qualité ;
- La mise en place des exigences d'une démarche qualité pour la formation en FLE comprenant les aspects suivants : l'analyse des besoins en formation des enseignants FLE et d'autres acteurs éducatifs (les inspecteurs pédagogiques, les assistants pédagogiques et les directeurs d'établissement) ; l'élaboration du plan national de formation en matière de FLE ; la conception de modules de formation ; la mise en œuvre d'actions de formation ; le suivi et l'évaluation des étapes de formation ; la mesure de l'impact de la formation sur les pratiques pédagogiques ; l'évaluation de l'impact de la formation sur les performances des élèves.

2.3. Intégrer des normes de qualité dans la conduite des projets de formation continue en FLE

Pour amorcer l'intégration des normes de qualité dans la gestion des projets de formation continue, il est essentiel de mettre en place un cadre de référence national qui intègre un cadre conceptuel spécifique sur la qualité. Cette approche de qualité comprend plusieurs éléments clés :

- La définition de la qualité, qui selon l'ISO 9000, est « l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences » (ISO 9000 : 2005) ;
- Le contrôle qualité, défini par April et Laporte (2011) comme une opération visant à déterminer si le produit ou service répond aux spécifications préétablies, avec des décisions d'acceptation, de rejet ou d'amélioration ;
- L'assurance qualité, qui selon l'AFNOR, consiste en la mise en place de dispositions systématiques pour garantir régulièrement la qualité requise ;
- Le Système de management, défini par l'ISO 21001 comme un ensemble d'éléments utilisés pour établir des politiques et des objectifs, et des processus pour les atteindre ;
- Le management de la qualité ou la qualité totale, selon l'ISO 9000, qui englobe toutes les activités coordonnées pour orienter et contrôler un organisme en matière de qualité ;
- L'approche processus, qui consiste en l'ensemble des activités utilisant des ressources pour convertir les entrées en sorties, selon l'ISO 9000.

L'établissement de ce cadre de référence national permettra ensuite d'adopter des normes de qualité en matière de formation et de s'engager dans une démarche d'accréditation.

Il convient de noter que la norme ISO 9001 de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) concerne le système de management de la qualité dans les entreprises, couvrant tous les secteurs, de l'industrie aux services. Depuis décembre 2000, elle s'applique particulièrement aux services tels que les organismes de formation, intégrant davantage la satisfaction des clients. L'adoption de l'ISO 9001 implique une vérification

par un organisme certificateur qui examine la conformité aux 20 exigences de la norme. La certification est attribuée en reconnaissance des mesures prises par l'entreprise pour garantir la satisfaction régulière des besoins des clients. En France, la certification ISO 9001 s'applique à la formation, englobant la formation professionnelle continue et la formation par apprentissage.

La norme ISO 21001 se distingue en tant que norme spécifique dans le domaine de la gestion des systèmes éducatifs. Adoptée pour promouvoir l'excellence dans l'éducation, elle se concentre sur les exigences relatives aux systèmes de management des organismes éducatifs, qu'ils soient publics ou privés, visant à garantir une prestation de services éducatifs efficace et alignée sur les besoins.

Quant à l'ISO 29993 : 2017, elle spécifie les exigences relatives aux services de formation fournis en dehors du cadre de l'enseignement formel, incluant tous les types de formation tout au long de la vie. Elle concerne les prestataires de formation et vise à assurer que les objectifs de formation sont définis, que les services sont évalués et qu'ils impliquent une interaction avec l'apprenant.

L'ISO 29992 : 2018 est une autre norme qui fournit des recommandations pour l'évaluation des acquis de la formation. Elle est destinée aux entreprises délivrant des services de formation et aux entreprises utilisant ou élaborant des évaluations.

En conclusion, se référer des normes revêt une importance capitale pour optimiser les systèmes de formation continue puisqu'elles établissent des exigences pour les services de formation, garantissant que les prestataires de formation définissent clairement les objectifs de formation, évaluent son impact et engagent une interaction significative avec les bénéficiaires.

2.4. Améliorer le pilotage des plans de Formation

L'amélioration du pilotage des plans de formation est multidimensionnelle, couvrant plusieurs aspects essentiels : le pilotage d'un plan national de formation, le pilotage de l'ingénierie de formation, le pilotage de la qualité de la formation, ainsi que le pilotage d'un système de management des organismes et des structures de formation.

2.4.1. Pilotage d'un plan national de formation axé sur l'output

Le pilotage d'un plan national de formation implique selon Tescult (2003 : 29-30) la définition des exigences suivantes :

- Établir une stratégie pluriannuelle pour la formation.
- Rééquilibrer les formations pour répondre aux besoins institutionnels et des cadres.
- Articuler trois dimensions : évolution des pratiques, conduite du changement par les cadres et formateurs, développement professionnel.

Cela repose sur des références telles que :

- L'utilisation de référentiels de formation.
- L'élaboration d'un cahier des charges pour chaque projet de formation.
- L'adoption de normes de qualité pour les modules de formation.
- La mise en place d'outils de mesure pour évaluer la qualité des modules.
- L'utilisation d'outils pour suivre et évaluer l'impact de la formation sur les acteurs éducatifs.
- L'utilisation d'outils d'audit interne pour suivre les différentes étapes de la formation.
- La mise en place d'un système d'information pour gérer les données liées à la formation.

2.4.2. Pilotage des domaines de l'ingénierie de formation

L'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires nécessite inévitablement une amélioration des pratiques professionnelles ainsi que du système d'encadrement et de formation. Selon Wittorski et Ardouin (2008), l'ingénierie de formation repose sur un ensemble coordonné de quatre domaines :

- Ingénierie des compétences individuelles : Cette dimension vise le développement et la transformation des individus en favorisant

l'acquisition de compétences spécifiques. Son objectif principal est le développement des compétences individuelles.

- Ingénierie des compétences collectives : Cette approche met l'accent sur le développement des compétences au niveau des structures organisationnelles. Son but est de renforcer les compétences collectives.
- Ingénierie de parcours et de professionnalisation : Cette dimension se concentre sur la professionnalisation des individus en établissant un lien étroit avec le référentiel métier. Son objectif est le développement des qualifications professionnelles.
- Ingénierie de projet de formation ou du plan de formation : Cette ingénierie consiste à concevoir un projet de formation adapté. Son but est de développer des plans de formation efficaces (ibidem).

Lors de l'élaboration d'un projet de formation, il est nécessaire de rédiger un cahier des charges, en suivant les différentes étapes de développement du projet et en tenant compte de trois domaines principaux suivant une approche axée sur les résultats :

- Domaine organisationnel : il s'agit de mettre en place l'ensemble des ressources nécessaires à la réalisation du projet, qu'elles soient humaines, matérielles ou financières.
- Domaine pédagogique : ce domaine consiste à réfléchir aux méthodes et aux approches pédagogiques qui seront utilisées pour atteindre les objectifs fixés dans le projet de formation.
- Domaine scientifique : il implique la planification des contenus de formation dans un domaine scientifique spécifique, telle que l'analyse des pratiques professionnelles, en garantissant leur pertinence et leur adéquation aux besoins des apprenants (Tescult, 2003 : 16-25).

2.4.3. Pilotage de la qualité de la formation

Ce pilotage se concentre sur les résultats, visant à introduire un nouveau mode de conduite de la formation. Il vise à maîtriser les interactions et les interdépendances entre les processus du système, afin d'atteindre les résultats prévus conformément à la politique, aux objectifs et au plan stratégique de l'organisme.

Les trois piliers de l'assurance qualité selon l'approche processus (ou la démarche input-processus-output) comprennent d'après Oelkers, J. Reusser, Kurt. (2009) :

- Input : guidé par des objectifs et des ressources.
- Processus : dirigé par les processus de formation.
- Output : conduit par des résultats et des rétroactions, incluant des profils de performances, des résultats d'apprentissage, l'impact produit, des évaluations internes et externes, des mécanismes de rétroaction appropriés, des grilles de suivi de qualité…

2.4.4. Pilotage d'un système de management des organismes de formation par référence à des normes de qualité

Certaines normes telles que ISO 21001 fournissent un exemple concret de gestion de la qualité dans les structures de formation et de management des organismes de formation ainsi que leur impact sur ces systèmes. Ces normes adoptent une approche basée sur les processus et s'appliquent à tous les types d'organismes d'enseignement, y compris les centres de formation professionnelle et la formation en ligne. Elles offrent des indications sur la manière de fournir de la qualité dans un environnement éducatif en constante évolution.

Un outil d'autodiagnostic est également fourni, permettant d'évaluer la conformité à la norme. Voici quelques exemples de critères inclus dans cette norme ISO 21001 :

- Dans le contexte de l'organisme, le critère 1 stipule que l'organisme doit déterminer les enjeux externes et internes pertinents par rapport à sa finalité, sa responsabilité sociétale et son orientation stratégique ;
- En ce qui concerne le leadership, le critère 46 exige que la direction s'assure que les besoins et attentes des bénéficiaires sont déterminés, compris et satisfaits en permanence ;
- Pour la planification, le critère 73 stipule que l'organisme doit planifier comment évaluer l'efficacité de ses actions ;
- En matière de support, le critère 96 exige que l'organisme identifie et fournisse les ressources nécessaires à l'établissement, la mise en

œuvre, la tenue à jour et l'amélioration continue du système de management ;

- Concernant la réalisation des activités opérationnelles, le critère 206 souligne l'importance d'impliquer les apprenants et autres bénéficiaires dans le processus de conception et de développement ;
- Pour l'évaluation des performances, le critère 394 stipule que l'organisme doit planifier, établir, mettre en œuvre et maintenir un ou des programmes d'audit, couvrant notamment la fréquence, les méthodes, les responsabilités, les exigences de planification et le compte rendu ;
- Enfin, pour l'amélioration continue, le critère 438 exige que l'organisme prenne en compte les résultats de l'analyse et de l'évaluation pour développer l'amélioration continue. (ISO 21001, 2018).

2.5. Définir les différentes pistes du suivi de l'impact de la formation en FLE sur les pratiques enseignantes

Afin d'évaluer l'efficacité et l'impact de la formation en FLE sur les pratiques pédagogiques des enseignants, plusieurs pistes de suivi peuvent être mises en place :

- Évaluation immédiate (Évaluation à chaud) : à la fin de chaque session de formation en Français Langue Étrangère (FLE) destinée aux enseignants, le formateur peut distribuer des questionnaires d'évaluation immédiate. Ces questionnaires permettent aux enseignants de partager leurs impressions immédiates sur la pertinence des contenus, la qualité de la présentation, les méthodes pédagogiques…. Ces retours immédiats fournissent des indications précieuses sur les aspects positifs et les points nécessitant des améliorations, spécifiquement liés à leurs pratiques pédagogiques ;
- Évaluations en cours de formation : entre les sessions de formation en FLE, le formateur peut organiser des évaluations formatives spécifiques aux enseignants. Ces évaluations peuvent prendre la forme de questionnaires, d'exercices pratiques, … visant à mesurer les progrès des enseignants dans l'application des méthodes pédagogiques enseignées ;

- Entretiens individuels : le formateur peut planifier des entretiens individuels réguliers avec les enseignants pour discuter de leurs avancées, des défis rencontrés et de leurs besoins spécifiques en matière de pratiques pédagogiques. Ces entretiens qualitatifs offrent des informations précieuses sur l'impact de la formation, permettant ainsi d'adapter le contenu et les méthodes en conséquence, en se concentrant sur les changements observés dans leurs approches pédagogiques ;
- Observation en classe : le formateur peut organiser des visites d'observation en classe ou sur le terrain pour évaluer comment les enseignants appliquent les nouvelles méthodes pédagogiques acquises dans leur contexte d'enseignement réel. L'observation peut également porter sur des séquences filmées ;
- Auto-évaluation des enseignants : les enseignants peuvent être encouragés à s'autoévaluer à divers moments de la formation en FLE. Ils peuvent réfléchir sur leurs progrès, identifier les domaines où ils se sentent plus confiants dans leurs pratiques pédagogiques et ceux qui nécessitent davantage d'attention. Le recours à une grille intégrant des critères et des indicateurs est vivement conseillé ;
- Évaluation à distance : quelque temps après la fin de la formation en FLE, le formateur peut envoyer aux enseignants un questionnaire d'évaluation à distance spécifiquement axé sur l'application des nouvelles méthodes pédagogiques dans leur enseignement quotidien. Cela permet d'évaluer l'impact à long terme de la formation sur leurs pratiques pédagogiques ;
- Suivi en ligne : le formateur peut utiliser des outils de suivi en ligne pour collecter des données sur la participation, les progrès et les évaluations des enseignants tout au long de la formation en FLE, mettant l'accent sur l'impact de la formation sur leurs pratiques pédagogiques ;
- Groupe de discussion : le formateur peut créer un groupe de discussion en ligne ou hors ligne où les enseignants peuvent échanger leurs expériences, poser des questions et partager leurs succès et défis spécifiquement liés à l'intégration des nouvelles méthodes pédagogiques dans leur enseignement du FLE. Cette approche favorise

l'apprentissage continu et maintient le contact entre le formateur et les enseignants après la formation.

2.5. Mettre en œuvre le nouveau statut des inspecteurs pédagogiques pour assurer le suivi des résultats scolaires dans l'établissement

Depuis les années 1990, le pilotage de la qualité et de l'inspection a suscité un regain d'intérêt mondial (UNESCO et IIPE, 2012a : 5). Ce phénomène s'explique par divers facteurs. Tout d'abord, la préoccupation croissante quant à la dégradation de la qualité, incitant ainsi les décideurs à accorder plus d'attention au contrôle de la qualité. De plus, la demande générale pour un bon rapport qualité/prix a également touché le secteur éducatif, renforçant la nécessité de mécanismes de contrôles efficaces. Parallèlement, des études ont révélé que la diminution des dispositifs de pilotage de la qualité avait contribué à la baisse de la qualité des écoles. Cela explique pourquoi certains pays ont réintroduit ou renforcé leurs services d'inspection. Enfin, la tendance vers une plus grande autonomie des écoles a également joué un rôle, entraînant une demande accrue de responsabilisation au niveau des établissements et des procédures de pilotage pour garantir le respect des normes de qualité et l'équité dans tout le système éducatif (Ibidem : 5-6).

C'est dans cet esprit que le nouveau statut des inspecteurs pédagogiques du cycle primaire a été établi par le décret gouvernemental n° 2017-297 du 13 février 2017, définissant les spécificités du corps de l'inspection pédagogique des écoles primaires au sein du ministère de l'Éducation, tout en en mettant l'accent sur les rendements de l'école et les résultats scolaires. En fait, il devient de plus en plus évident que le simple contrôle des enseignants, ainsi que l'assistance et les conseils qui leur sont fournis, ne garantissent pas nécessairement des améliorations significatives des résultats scolaires. L'élévation de la qualité des écoles nécessite donc une approche plus holistique, prenant en compte l'ensemble de l'école, y compris les relations entre les enseignants, ainsi que celles entre l'école et la communauté, tout en tenant compte des facteurs contextuels spécifiques (UNESCO, IIPE. 2012b : 23).

Comme mis en évidence dans la section précédente, il existe un décalage entre les dispositions réglementaires en vigueur et les pratiques

réelles sur le terrain bien que dans de nombreux pays, l'inspection se concentre désormais non seulement sur l'évaluation individuelle des enseignants, mais également sur une vision globale de l'école dans son ensemble (Ibidem. 2012b). Les rapports d'audit générés par l'inspection générale de la pédagogie de l'éducation en Tunisie ne sont pas conçus dans une perspective orientée vers les résultats de l'établissement, même après sept ans depuis la publication du statut.

Ce constat soulève des questions sur l'efficacité et l'applicabilité des réglementations existantes, ainsi que sur la nécessité d'adapter les méthodes de rapport pour mieux refléter l'importance du suivi des résultats des élèves dans un établissement scolaire.

Bibliographie

Beacco, J-C. *et al*. 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de L'Europe.

Candelier, M. *et al*. 2012. *Le CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

CIEP et Ministère de l'Éducation. 2017a. *Référentiel national des compétences des enseignants, Expertise internationale en ingénierie éducative et de formation axée sur l'approche curriculaire*. Expert : Marguerite Altet. Sèvres : CIEP.

CIEP et Ministère de l'Éducation. 2017b. *Rapport d'évaluation du système de formation continue des enseignants en Tunisie. Expertise internationale en ingénierie éducative et de formation axée sur la démarche curriculaire*. Experts : M Altet, A Boukhari. Sèvres : CIEP.

Conseil de l'Europe. 2005. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : *Conseil* de *l'Europe*.

De Ketele, J.M., Hugonnier, B., Parmentier, Ph., Cosnefroy, L. (dirs.). 2016. *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Fünderich, K. 2012. *À propos de l'évolution du système de l'éducation et de la formation en Tunisie : Amélioration qualitative des établissements scolaires*. Allemagne : Institut de l'amélioration qualitative dans le système de l'éducation et de la formation (IQB).

ISO. 2005. *ISO 9000 : 2005 Systèmes de management de la qualité - Principes essentiels et vocabulaire*. [En ligne] : https://www.iso.org/fr/standard/42180.html [consulté le 12 janvier 2024].

ISO. 2017. *ISO 29993 : 2017 Services de formation fournis en dehors du cadre de l'enseignement formel. Exigences de service*. [En ligne] : https://www.iso.org/fr/standard/70357.html [consulté le 12 janvier 2024].

ISO. 2017. *ISO 29993 : 2017, Services de formation fournis en dehors du cadre de l'enseignement formel. Exigences de service*. [En ligne] : https://www.iso.org/fr/standard/70357.html [consulté le 12 janvier 2024].

ISO. 2018. *ISO 29992 : 2018 Évaluation des acquis de la formation-Recommandations*. [En ligne] : https://www.iso.org/fr/standard/68490.html [consulté le 12 janvier 2024].

ISO. 2018. *ISO* 29992 : 2018 *Évaluation des acquis de la formation-Recommandations*. [En ligne] : https://www.iso.org/obp/ui/fr/#iso:std:iso:29992:ed-1:v1:fr [consulté le 12 janvier 2024].

JORT. 2002a. *Le décret n° 2002-2950 du 11 novembre 2002 fixant les attributions du ministère de l'éducation et de la formation*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

JORT. 2002b. *Loi d'orientation n°2002-880 du 23 juillet 2002*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

JORT. 2016. *Décret gouvernemental n° 2016-716 du 6 juin 2016, portant sur la création d'un centre d'information, de formation, de documentation et d'études appelé « centre international de formation des formateurs et d'innovation pédagogique » et fixant son organisation administrative et financière et les modalités de son fonctionnement*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

JORT. 2019. *Décret gouvernemental n° 2019-265 du 6 mars 2019, portant sur la création du centre national de formation et de perfectionnement*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

JORT. 2020. *Le décret n° 2020-757 du 31 août 2020, portant création d'une unité de gestion par objectifs pour la réalisation du projet du renforcement de la qualité des fondations de l'apprentissage financés par la Banque internationale pour la reconstruction et le développement et fixant son organisation et les modalités de son fonctionnement*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

Klieme, *et al.* 2003. in Oelkers, J., Reusser, K. 2008. *Développer la qualité – établir des standards – gérer la différence Rapport final d'expertice*. Bonn : Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF).

Lafortune, L., Ettayebi, M., Jonnaert, Ph. (dirs.). 2007. *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Deaudelin, C. 2001. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Meirieu, PH., Frackowiak, P. 2008. *L'éducation, peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*. Paris : Éditions de l'aube.

Oelkers, J. Reusser, K. 2008. *Développer la qualité – établir des standards – gérer la différence Rapport final d'expertice*. Bonn : Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (BMBF).

Oelkers, J. Reusser, K. 2008. *Développer la qualité, établir des standards, gérer la différence*. Bonn : BMBF.

Sayah, M. 1997. *Bilinguisme et enseignement du français en Tunisie*. Toulouse : Ed AMAM sous la direction d'Edgard Weber.

TESCULT. 2003. *Ingénierie de la formation : guide de l'expert formateur et du participant*. Québec : Tescult International Limitée.

UNESCO, IIEP. 2012a. *L'inspection : une composante clé d'un système de pilotage de la qualité. Module 1*. Paris. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215928_fre [consulté le 24 décembre 2023].

UNESCO, IIPE. 2012b. *Rôles et fonctions des inspecteurs. Module 2*. Paris. UNESCO-IIEP. [En ligne] : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215929_fre?posInSet=1&queryId=83ea322a-e432-481e-8177-6b703d72c928 [consulté le 24 décembre 2023].

Wittorski, R. 2008. « La professionnalisation : note de synthèse ». *Savoirs*, 2008/02 n°17, p. 11-39.

Wittorski, R. 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

GERFLINT

© *Synergies France,* nº 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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 267-287

Fragilités de la formation (initiale et continue) des enseignants de français langue seconde en France

Julie Prévost
Laboratoire ATILF
CNRS-Université de Lorraine, France
julie.zuddas@univ-lorraine.fr
http://orcid.org/0009-0005-2650-8907

Reçu le 14-11-2023 / Évalué le 03-01-2024 / Accepté le 07-03-2024

Résumé
La formation (initiale et continue) des enseignants en France est défaillante. En effet, les travaux (inter)nationaux ne lui sont pas favorables et montrent qu'elle n'est pas efficace malgré les moyens importants engagés. Rares sont les enseignants en France à avoir été formés à l'enseignement-apprentissage de la langue seconde. S'ils ont bénéficié d'une formation initiale en la matière, c'est globalement en français langue étrangère (FLE) et non en français langue seconde (FLS). Les catégorisations didactiques ne constituent qu'un des nombreux enjeux de l'enseignement-apprentissage du FLS. Quant à la formation continue, inégale selon les territoires (hexagonal et ultra-marins), elle est souvent déconnectée du terrain, inappropriée aux besoins hétérogènes et complexes rencontrés par les enseignants qui ont dans leurs classes des enfants migrants allophones.

Mots-clés : formation initiale, formation continue, FLE/FLS, enseignement-apprentissage, France

Weaknesses in initial and in-service training of teachers of French as a second language in France

Abstract
Initial and continuing training in France continue to raise questions. Research does not provide a favorable perspective, showing that it is not effective despite the considerable resources committed to it. Few teachers in France have been trained in second language teaching and learning. If they have received initial training in this area, it is generally in French as a foreign language (FFL) and not in French as a second language (FSL). Teaching categorization is just one of the many issues involved in teaching and learning FSL. As for in-service training, which varies from territory to territory, it is often disconnected from the field, inappropriate for the heterogeneous and complex needs encountered by teachers who have migrant pupils in their classes.

Keywords: initial training, continuing training, FLE/FLS, teaching/learning, France

Introduction

En France, la scolarisation spécifique des enfants migrants date des années 1970. Pour répondre aux besoins liés au regroupement familial important – consécutif des migrations professionnelles et de la modification des lois d'accueil sur le territoire français – les directives institutionnelles rationalisent une centaine d'initiatives locales ; ainsi, la circulaire IX-70-37 du 13 janvier 1970 explicite les modalités d'organisation de l'enseignement si « les enfants non francophones représentent une forte minorité voire la majorité de la population d'une école ». Ce texte initial officialise la prise en charge du public spécifique que constituent les élèves migrants allophones et le renouvellement de l'enseignement. Cependant, depuis sa promulgation, le public a considérablement changé : la migration en France ne relève désormais que rarement d'un rapprochement familial. De plus, le nombre d'élèves allophones est en constante augmentation[1]. Pourtant, les prescriptions institutionnelles et les disparités territoriales – économiques, politiques et pédagogiques – qui impactent assurément la scolarisation des élèves allophones, mettent à mal le modèle républicain égalitaire de l'école française. Des travaux montrent que le public allophone est, sinon maltraité, malmené (Armagnague-Roucher, 2019 ; Guedat-Bittighoffer, Dat, 2015 ; Guedat-Bittighoffer *et al*., 2021 ; Mendonça Dias, 2020) malgré l'ouverture en 2012 de dispositifs dédiés, les *unités pédagogiques pour élèves allophones arrivant* (UPE2A). La recherche révèle que la formation des enseignants est incomplète et que les équipes pédagogiques peinent à inclure de manière efficiente ce public aux besoins éducatifs particuliers (BEP) dans leurs cours ordinaires – malgré la loi du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, ouvrant l'école à tous, et renforcée par la loi sur l'école inclusive de 2019. La formation plus spécifique des enseignants de français langue seconde (FLS) dans le secondaire questionne également. Initiale, elle est éloignée du modèle des autres formations disciplinaires des professeurs. D'ailleurs, elle ne permet pas d'accéder aux concours de l'éducation nationale. Continue, la formation est hétérogène selon les académies, voire les départements et même les établissements car

[1] Les derniers chiffres (MEN DEPP, 2022 ; Cour des comptes, 2023) font état 77 435 élèves allophones arrivés en 2021, après une légère baisse enregistrée pendant la pandémie mondiale de la Covid 19.

des enseignants titulaires obtiennent parfois un poste spécifique en UPE2A sans être au préalable formés.

Dans cet article, nous abordons la dichotomie entre la formation (initiale et continue) des enseignants et les besoins du terrain, dans les classes ordinaires et dans les dispositifs spécifiques (UPE2A). Nous illustrerons notre propos par deux recherches qualitatives. D'une part, des extraits de notre thèse (Prévost, 2021) qui mettent en lumière la formation hétérogène des enseignants et une efficience contrastée de leurs pratiques selon leur formation, leur parcours et le cadre de leur enseignement et, d'autre part, les données de la recherche *IDProf*[2] portant sur l'identité des (futurs) enseignants. Dans un premier temps, nous présenterons notre corpus. Ensuite, nous évoquerons la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage du FLS, plus particulièrement dans le secondaire en France. Les élèves allophones y subissent une pression liée à l'empan temporel trop court octroyé pour l'apprentissage du FLS (Guedat-Bittighoffer *et al*., 2021), l'institution scolaire montrant une certaine « impatience à inclure » (Prévost, 2021 ; 2022b). Enfin, nous examinerons les formations initiale et continue des enseignants au regard des besoins éducatifs particuliers (BEP) hétérogènes des élèves allophones (Macaire, Prévost, 2022).

1. Corpus et méthodologie de recherche

Nous prenons appui ici sur des données extraites de notre recherche doctorale portant sur les leviers et les freins dans l'enseignement-apprentissage du français auprès du public allophone (Prévost, 2021). Notre thèse repose sur un corpus pluriel : 526 travaux scolaires (TRAV) de 33 apprenants allophones (transmis sur une année scolaire par 6 enseignants de Lettres dans deux établissements contrastés du secondaire) ; 33 questionnaires sociolinguistiques (QUEST) ; 33 entretiens semi-directifs (ENTR) ; 33 écrits autobiographiques (PROJ) ; 84 bulletins (BULL). Elle a pour originalité de porter sur les traces écrites, souvent négligées, au profit des processus et des discours. Le croisement des traces

[2] Il s'agit d'une étude de l'identité professionnelle des enseignants, dans sa dimension dynamique, en particulier sur ce qui concerne les langues-cultures https://inspe.univ-lorraine.fr/recherche/recherches-en-cours

écrites et des entretiens montre comment se met en place la relation à la langue, comment se réalisent les manières de faire, très hétérogènes, des enseignants et l'engagement des élèves dans les tâches. Si les élèves suivis ne sont pas représentatifs *en soi* des apprenants dits allophones du secondaire (une surreprésentation communautaire ou linguistique dépendant du contexte et de la temporalité du recueil) la cohorte illustre la variabilité de la situation allophone sur le territoire national. Le parcours professionnel des six enseignants participant à notre recherche fait écho aux constats relevés par les travaux sur la recherche initiale (Farges, 2017 ; Rayou, van Zanten, 2004).

Nous prenons également appui sur l'étude *IDProf.* Cette recherche (en cours) porte sur l'identité professionnelle des (futurs) enseignants (de langues). Il s'agit d'identifier les indicateurs constitutifs de l'identité professionnelle ainsi que les composantes individuelles et sociales dans le processus de développement de la professionnalité des (futurs) enseignants. Le corpus est constitué d'une trentaine d'entretiens semi-directifs d'étudiants stagiaires de Master MEEF, d'étudiants de DU *Retour aux études par la langue et l'intégration des étudiants réfugiés*, d'enseignants du primaire[3] et de professeurs de Lettres du secondaire, susceptibles d'avoir dans leurs classes des élèves allophones. L'analyse de ces entretiens est combinée à celle de copies d'examen de Master MEEF portant sur la didactique des langues et cultures.

Le croisement des données extraites de ces deux recherches qualitatives permet d'étayer notre réflexion sur la question de la formation initiale et continue des enseignants de classes ordinaires et en UPE2A.

2. Mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde dans le secondaire en France. Flou catégoriel

Notre réflexion portant sur la formation des enseignants de FLS, il nous apparait important de revenir brièvement sur cette catégorisation didactique. L'enseignement du FLS constitue un positionnement didactique, le FLS n'existant pas *en soi* (Cuq, 1995). Cette catégorisation est

[3] Les professeurs des écoles ont la charge de l'enseignement des langues.

confondue, dans le milieu scolaire, avec le français langue de scolarisation (FLSco). « La langue française étant enseignée comme langue seconde *et* en contexte scolaire, c'est une langue effectivement pratiquée à des degrés divers dans l'environnement quotidien spontané des apprenants […] pour ceux dont ce n'est pas la langue première. » (Bulot, Blanchet, 2013 : 81). Si la littérature montre quelques divergences de points de vue, tous les chercheurs s'accordent à délimiter l'apprentissage du FLS à un contexte non familial. Cette catégorisation redéploie en effet celle du français langue étrangère (FLE) dans un contexte d'enseignement-apprentissage sur le territoire français. L'analyse des textes prescriptifs montre que l'institution s'est emparée de cette catégorisation didactique comme objet d'enseignement pour désigner « une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le français langue maternelle (FLM) […] non seulement la langue de la communication quotidienne, mais aussi celle des apprentissages et des expériences spécifiques » (Klein, Sallé, 2009 : 94), « cette deuxième langue dont l'élève a besoin pour construire un parcours scolaire réussi » (MEN-DGESCO, 2012 : 13). Graveleau note la mention fluctuante du FLS dans les programmes :

> *En 2000, le CNDP publiait un document à destination des collèges, intitulé Le Français Langue Seconde (dir. Bertrand, D., Viala, A., et Vigner, G.). En 2008, il n'était plus fait mention des élèves allophones dans les nouveaux programmes de français pour le collège : le rapport de 2009 soulignait d'ailleurs la nécessité de relancer le pilotage national de l'enseignement du FLS. Si bien qu'en 2012, deux documents étaient à nouveau publiés sur EDUSCOL. (Graveleau, 2019 b, en ligne).*

Ce morcellement catégoriel du français instaure des niveaux de maîtrise et de conceptualisation du français depuis le stade d'une langue étrangère à celui d'une langue de référence. Au regard de sa mention dans les programmes d'enseignement, le FLS n'est pas une discipline scolaire à part entière bien que des objectifs d'enseignement-apprentissage y soient associés, ce qui met parfois en difficulté les enseignants en UPE2A, « les conduisant à se centrer sur l'apprentissage de la langue française [pour] ne pas empiéter sur les contenus scolaires. » (Armagnague *et al.*, 2019 : 162). Il persiste donc un certain flou autour de l'enseignement du FLS, envisagé comme langue seconde ou comme langue de scolarisation (FLSco), tant dans les recommandations institutionnelles que dans sa réalisation.

3. Mise en œuvre de l'enseignement dédié aux allophones

L'enseignement du FLS/ FLSco a connu différentes mises en œuvre (classes fermées d'adaptation, les CLAD[4], puis d'intégration avec les CLIN[5]) avant la publication de la circulaire 2012-141 de 2012. Cette dernière constitue encore le référentiel de l'enseignement-apprentissage du FLS dans le secondaire.

Rappelons que c'est également à partir de cette circulaire que l'institution scolaire a désigné par *allophones* les élèves dont la langue première n'est pas celle de l'École, recentrant ainsi leurs besoins sur une question essentiellement linguistique envisagée dans sa mission sociale. Or, leurs besoins sont hétérogènes et complexes (Prévost, 2021, 2022a ; Macaire, Prévost, 2022).

Dans le même temps, l'empan temporel octroyé pour apprendre le FLS/FLSco a été limité à une année scolaire (deux pour les élèves non scolarisés avant leur arrivée sur le territoire français). Les travaux de recherche montrent que l'appropriation d'une langue seconde nécessite, selon les modalités de l'apprentissage et les facteurs cognitifs de l'apprenant, trois à dix ans (Guedat-Bittighoffer *et al.,* 2021). De plus, le temps d'appropriation de l'enfant n'est pas celui de l'adulte, *a fortiori* en contexte migratoire. Par ailleurs, Goï montre qu'il y a des entrées différées dans la langue, liées à une insécurité linguistique ou à un conflit de loyauté (Goï, 2015).

Pourtant, l'institution est toujours « impatien[t]e à inclure », ce qui se solde par une *affiliation* dans les cours ordinaires au lieu d'une *inclusion*. En effet, il ressort de l'analyse des textes institutionnels un glissement de sens entre le principe inclusif – la double inscription dans un dispositif et une classe régulière – et ses effets – une didactique inclusive (Prévost, 2021).

[4] Les CLAD sont des classes d'adaptation inaugurées dans la circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 portant sur la Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.

[5] Les CLIN sont des classes d'initiation, en remplacement des CLAD (circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 sur l'Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France).

4. Disparités territoriales et « maltraitance » des élèves allophones

S'ajoutent à la difficulté des modalités temporelles insuffisantes des disparités territoriales à différents niveaux. Les derniers chiffres institutionnels (*Direction de l'évaluation, de la prospective et de performance*, 2022 ; *Cour des comptes*, 2023) recensent 77 435 élèves allophones entrants dans le système scolaire français en 2021. Ils sont répartis de manière disparate sur le territoire français selon les flux migratoires, la géographie des territoires ainsi que l'urbanisation et leur prise en charge est hétérogène voire inégalitaire selon les académies, les départements et les établissements (Armagnague, Rigoni, 2016 ; Prévost, 2021). Si l'École française ne peut résoudre (seule) des difficultés liées à ces éléments, elle doit toutefois en tenir compte pour lutter activement contre les discriminations et les fractures scolaires. Or, la recherche montre que, globalement, la prise en charge des élèves allophones n'est pas satisfaisante. Pour Guedat-Bittighoffer *et al*. (2021) « le système éducatif place […] ces apprenants dans une situation d'échec et d'exclusion […] qui les met « en situation de submersion » voire en situation de « maltraitance émotionnelle » (Guedat-Bittighoffer *et al*., 2021 : 113-114). Mendonça Dias interroge les modalités d'inscription en UPE2A parfois imposée aux familles au détriment du confort de l'élève : « Cette expérience du rejet pour des motifs pédagogiques est une situation réitérée pour ce public, pour lequel l'argument des compétences scolaires prévaut sur l'intégration sociale, notamment pour préserver un équilibre dans la charge de travail des enseignants » (Mendonça Dias, 2020 : 54). L'institution n'apporte pas, dans la mise en œuvre de l'enseignement dédié aux allophones, une réponse satisfaisante.

5. Formation initiale et continue des enseignants. Formation initiale globalement insatisfaisante voire inopérante

La *Cour des comptes* a publié en février 2023 une nouvelle enquête réalisée de septembre 2021 à mai 2022[6] portant sur la formation des

[6] Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degré. [En ligne] : https://www.ccomptes.fr/fr/publications/devenir-enseignant-la-formation-initiale-et-le-recrutement-des-enseignants [consulté le 26 octobre 2023].

enseignants, postulant que « la qualité du recrutement et de la formation des enseignants est cruciale pour la performance de l'école » (*Cour des comptes*, 2023 : 9). La Cour note que, malgré les renouvellements structurels de la formation et son coût estimé à un milliard d'euros, celle-ci « ne prépare pas de manière satisfaisante les étudiants à leur entrée dans le métier et à l'exercice de leurs futures fonctions » (*Cour des comptes*, 2023 : 10). C'est ce qu'il ressort de l'étude des entretiens réalisés pour la recherche *IDProf*. Dans une forte proportion, les (futurs) professionnels interrogés considèrent leur formation initiale comme inopérante :

*Et *pis après j'ai été stagiaire donc euh sur Épinal en même temps que j'avais des cours donc à l'IUFM + mais c'est pas les cours qui m'ont appris fin les les cours la for la formation qui m'a appris c'est sur le tas que j'ai appris hein la formation ne m'a RIEN + appris DU TOUT* (ENTR10-I, 90)

ah bah grâce euh je je me souviens très bien quand j'étais j'étais j'ai eu mon premier poste euh au collègue c'était au collège à Longwy + c'était en ZEP et j'avais une collègue euh en ZEP donc c'est un + milieu difficile hein les élè les élèves sont très très difficiles et donc j'avais une collègue qui m'a tout appris c'est grâce à elle que j'ai que j'ai appris que j'ai travaillé c'est en travaillant avec les collègues (ENTR10-I, 112).

[si je me sens] prof de langue dans le cadre de mes formations + euh ++ RIRE c'est la question piège euh pas vraiment non + non + (ENTR5-I, 16).

je pense que la formation euh de l'INSPE telle qu'elle est je pense ne suffit pas à quelqu'un qui qui a un niveau très basique après voilà c'est c'est comme dans tout on peut aller chercher quand on veut on peut finalement ++ (ENTR6-I, 19)

Plusieurs facteurs conduisent à l'inefficacité de la formation initiale. D'abord, l'ambition institutionnelle de former de façon égalitaire l'ensemble des futurs enseignants[7] ne peut produire les effets escomptés puisqu'elle ne tient pas compte de la diversité des contextes d'apprentissages. Or, la recherche a montré qu'on n'enseigne pas de la même façon selon le contexte d'enseignement. S'ils veulent *accrocher leurs élèves*, les enseignants ne peuvent mettre de côté ces particularités. Ensuite, le modèle vertical prescriptif est sans doute à repenser pour aller

[7] La formation est généralisante car la nomination des enseignants dépend du mouvement national à gestion déconcentrée : elle résulte de l'acquisition de points traduisant le taux de réussite au concours et la situation administrative, liée aux vœux de mutation (en terme géographique et de disponibilité de postes liés aux besoins des académies selon les projections d'ouvertures/ fermetures de classes et des postes non pourvus).

vers un dispositif dynamique mettant les futurs enseignants au centre par leur expérientiel et leur capacité de former un collectif (Macaire, 2020). Enfin, l'absence d'une réelle collaboration entre la formation et la recherche ne permet pas à la formation de se renouveler. Les chercheurs auraient bénéfice à renforcer les actions impliquées sur les divers terrains sous la forme de recherches collaboratives pour mieux rendre compte des zones de vigilance à explorer, des objets aveugles à identifier et pour les aborder de façon pluri-catégorielle (Macaire, 2020), notamment sur la question allophone (Prévost, 2021).

L'analyse des données recueillies pour notre thèse montre que les enseignants titulaires, quel que soit leur concours de recrutement initial (CAPES externe/interne de Lettres modernes (LM)/classiques (LC), CRCPE), ne s'emparent pas toujours de la problématique allophone. Les démarches des six enseignants suivis dépendent d'abord de leur formation initiale, bien que la prise en compte du contexte dans lequel ils enseignent puisse influencer leurs choix didactiques et leurs pratiques. Il ressort de notre analyse que leurs démarches en cours ordinaires, variées, ont des effets hétérogènes sur l'enseignement-apprentissage en FLS /FLSco et la progression des élèves. Par exemple, le professeur C (49 ans, CRCPE externe, CAPES de LM interne, titulaire depuis 16 ans) propose des adaptations mais peine à différencier ses pratiques et les documents de travail proposés en classe ordinaire pour ses élèves allophones. Le professeur M (33 ans, CAPES externe de LM, titulaire depuis 11 ans) ne différencie pas ses pratiques ni les documents de travail ni les évaluations, ce qu'il compense en commentant considérablement les productions de ses élèves allophones. Ses commentaires sont de plusieurs types : explicitation de points de langue, méthodologie, encouragements (Prévost, 2021 : 255-256). Les résultats de cette recherche qualitative n'illustrent pas la situation générale de l'enseignement en France mais éclairent une formation initiale (et continue) insuffisante et non opérante dans un contexte précis.

Au sujet de la formation initiale, la Cour des comptes relève par ailleurs que :

> *Le sujet de la formation initiale des enseignants n'a pas cessé de faire l'objet de questionnements, de critiques et d'adaptations plus ou moins importants, en 2005, en 2013, puis à nouveau depuis 2019 avec la réforme*

> *qui se déploie encore aujourd'hui et qui porte à la fois sur la formation initiale et les épreuves des concours de recrutement des professeurs* (*Cour des comptes,* 2023 : 20)*.*

Outre la baisse de l'attractivité du métier – partagée au niveau européen comme le montre le rapport *Eurydice* (2021) – faiblement compensée par l'ouverture de nouveaux concours et modes de recrutement (concours externes/ internes/ troisième concours ; contractualisation), certaines disciplines restent en tension. C'est le cas de l'enseignement du FLS.

Les études sur l'efficience de l'enseignement ou sur la fracture scolaire qui perdure en France mettent en regard les résultats des élèves et la formation initiale des enseignants. Or, la focalisation sur la formation initiale nous semble tronquée. C'est au cœur de l'enseignement-apprentissage, selon l'environnement d'exercice que les besoins des enseignants apparaissent. Les échanges entre pairs peuvent remédier à ce manque, dans une démarche réflexive, comme le confie cet enseignant participant à la recherche *IDProf* :

*c'est vrai qu'en dehors du DU bah c'est ça c'est discuter avec les collèges de langues qu'est-ce qui peut se faire et euh et puis bon c'est vrai que maintenant on a la chance avec Internet hein c'est vrai d'avoir euh un certain nombre de ressources à disposition + euhm donc voilà ça permet euh et *pis quand je croise des gens bah d'échanger* (ENTR7-I, 37)

Le *terrain* peut aboutir à un changement de pratique initiale, comme l'explique un des futurs enseignants interrogé pour la recherche *IDProf* :

*[…] j'ai aussi enseigné le français parfois comme langue étrangère parce que ça peut arriver qu'on se retrouve avec des enfants allophones dans les classes même si *y a des choses qui sont mises en place et bah on est obligé d'adapter et on se retrouve à faire quand même un peu de français langue étrangère ou alors même des enfants qui sont pas allophones mais dont le français est pas la langue première où de toute façon on est obligé moi j'ai travaillé à l'époque donc à l'école B••• qui est quand même dans un dans une zone qui est dite même n'est pas officiellement REP + mais qui est dite REP + donc de toute façon le français on l'enseigne déjà un peu comme une langue étrangère (ENTR8-I, 20)*

Il ressort également des données recueillies pour notre thèse une corrélation entre les parcours (initiaux et continués) des enseignants et les didactiques mises en œuvre. Par exemple, le professeur P (54 ans, Diplôme

d'auxiliaire de puériculture, contractuel depuis 4 ans) n'est pas en mesure de différencier sa pratique et se retrouve en difficulté face à l'élève allophone AP5[8]. Il n'est pas évalué dans la discipline tout au long de l'année scolaire car il n'apparait ni moyenne chiffrée, ni appréciation sur les trois bulletins scolaires trimestriels, bien que le professeur P nous transmette les travaux distribués à AP5 après correction. Par exemple, sur le *devoir maison* intitulé *Scriptoforme du Hérisson* (TRAV5.6) apparaît la notation *A +* sans davantage de commentaires. Le professeur P nous confiera en aparté « *ne pas savoir gérer ce type d'élève* » sans toutefois s'inscrire dans une démarche réflexive. À l'inverse, le professeur J (34 ans, CAPES externe de LM, titulaire depuis 12 ans) qui a en classe plusieurs élèves (AP1 ; AP2 ; AP6 ; AP9 ; AP14) qu'il a repérés comme *allophones* (AP6 et AP14 sont pourtant scolarisés en France depuis plus de 5 ans au moment du recueil), s'auto-forme en FLE et multiplie les adaptations que nous ne pouvons évoquer ici. Mais l'étude diachronique des travaux d'AP2 par exemple montre que l'essentiel des travaux proposés à l'écrit par le professeur J, à partir de la quatrième activité, est décontextualisé du cours de français disciplinaire et vise l'acquisition du lexique quotidien (les vêtements, les métiers…) dans une visée communicationnelle. Ceci indique que l'apprenant ne raccroche pas au cours ordinaire. De ce fait, l'enseignant lui propose une autre progression que celle du groupe-classe, calquée sur des objectifs du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) ou sur l'apprentissage du FLS. Parallèle à celle de la classe, cette progression adaptée à AP2 apparait trop éloignée des compétences développées dans le référentiel *Socle commun de références et de compétences* et mises en œuvre en classe ordinaire pour être une différenciation inclusive efficiente.

6. Formation initiale des enseignants de français langue seconde

L'institution ayant remplacé en 2012 les classes « fermées » (CLAD, CLIN) par des dispositifs ouverts (UPE2A) pour répondre à l'injonction de l'école inclusive, ils sont, conséquemment, non pérennes. En effet, les enseignants de FLS sont nommés sur des postes ouverts selon les besoins

[8] Tous les apprenants ont été anonymisés par AP suivi d'un numéro aléatoire.

académiques liés aux flux migratoires, lesquels sont irréguliers dans certains territoires. Ce fonctionnement a également pour conséquence l'absence de concours spécifique au FLS (qu'il faudrait pourvoir en postes). En conséquence, la formation initiale des enseignants de FLS est hétérogène : ils peuvent avoir bénéficié d'une formation initiale universitaire en FLE ou avoir obtenu le CAPES de LM avec option *français langue étrangère et seconde* (FLES). Or, les études montrent que cette option n'est pas valorisée professionnellement. Cadet et Miquel rapportent que :

> *[…] le jury du CAPES de Lettres Modernes ne recrute pas des professeurs de Français Langue Seconde qui interviendront en UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) après avoir, généralement, obtenu la certification complémentaire FLS, mais des enseignants qui […] entreront le plus souvent en fonction en classes ordinaires dans un établissement scolaire situé sur l'ensemble du territoire français […].* (Cadet, Miquel, 2017 : 238).

De plus, « la passation de cette option n'est pas transdisciplinaire » (Mendonça Dias, 2013 : 5) si bien que l'option n'est proposée qu'aux futurs enseignants de LM alors que l'enseignement du FLS est, par ailleurs, ouvert à tous les professeurs, quelle que soit leur discipline initiale de recrutement.

Au sujet de la formation initiale en FLE, Graveleau observe qu'elle n'est pas efficiente :

> *Il appert que peu de contacts existent entre l'enseignement secondaire et les formations FLE : le master prépare plutôt à enseigner le français à l'étranger, et seuls quelques emplois de contractuel·les* [sic] *sont à pourvoir pour des heures de FLE/FLS dans l'enseignement secondaire* […] (Graveleau, 2019 : 3).

Cependant, pour la recherche *IDProf*, le recueil de données auprès des étudiants de MEEF1 montre qu'un (futur) enseignant exprime sa satisfaction au sujet de sa formation initiale axée sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : « on a vraiment anticipé. euh je dirais les bons trois quarts des problèmes des difficultés qu'on peut ressentir face à une classe euh qui ne parle pas du tout la langue ou qui n'a pas envie par exemple » (ENTR9-I49)

Globalement, les académies compensent le manque d'enseignants spécialisés en FLS par des affectations à l'interne : nomination sur un (demi) dispositif ; postes profilés ; compléments de service ; bloc de moyens provisoires (BMP)… Cependant, qu'il s'agisse de nomination, de poste morcelé pour compléter un service ou de nomination provisoire d'un enseignant titulaire ou remplaçant sur un poste non pourvu (BMP), ces modalités ont pour inconvénient de précariser la fonction en envisageant l'enseignement du FLS comme intermittent – alors que tous les travaux montrent, nous l'avons dit, que le nombre d'élèves allophones est en augmentation exponentielle.

Les enseignants qui n'ont pas reçu de formation initiale sur l'enseignement du FLS peuvent se retrouver en difficulté dans leurs pratiques (Prévost, 2021). Dès lors, ils peuvent bénéficier de formations continues en la matière.

7. Formation continue proposée aux enseignants

L'efficacité limitée de la formation continue a abouti à la refonte de cette dernière à partir de 2019 :

> *À partir de 2019, le ministère a tenté de structurer son effort de formation continue par la mise en place d'un cahier des charges des plans de formation à toutes les échelles (nationale, académique et de l'établissement), le schéma directeur de la formation continue (SDFC) 2019-2022.* (*Rapport d'information 869*, 2023 : 44).

En 2023, la mission sénatoriale *Enseignement scolaire* a présenté son rapport pour « redonner du poids à la formation continue des enseignants » (*Rapport d'information 869* : 9). Les sénateurs constatent que, malgré les importants moyens alloués, la formation continue n'est pas assez structurée. De ce fait, elle est inadaptée aux besoins des enseignants : « les enseignants français sont 47 % à considérer qu'il n'existe pas de formation appropriée à leurs besoins, contre 19 % en Belgique ou 24 % en Angleterre. » *(Rapport d'information 869*, 2023 : 6). Conséquemment, les professeurs ne s'en saisissent pas :

> *Les enseignants sont de plus en plus fréquemment désignés pour suivre des formations obligatoires : 57 % des enseignants du premier degré assidus à des formations en 2021-2022 n'avaient pas eux-mêmes candidaté à la formation. S'il est certain que le rôle du ministère, comme pour toute politique publique, est d'orienter la formation continue vers les besoins les plus identifiés et les thématiques qu'il juge centrales, le risque est fort de ne pas emporter l'adhésion d'une partie des professeurs ciblés.* (*Rapport d'information 869*, 2023 : 6).

Chaix constate déjà cet élément qu'il explique structurellement : selon les textes, la formation étant un droit, elle ne relève pas des obligations de services. Ainsi, dans le secondaire français, quelle que soit la discipline d'enseignement, la formation continue est « laissée à la discrétion des enseignants, jugée peu utile par eux » (Chaix, 2014 : 74). Duguet et Morlaix montrent la « profusion de ressources pour se former » (Duguet, Morlaix, 2021 : 133) qui aboutit à une faible lisibilité de l'offre qui explique le fait que les professeurs ne s'emparent pas des formations continues.

De notre recueil de thèse, il ressort que certains professionnels n'ont pas conscience de leurs besoins (Prévost, 2021 : 114). De ce fait, ils ne peuvent se saisir la formation continue pour résoudre les difficultés auxquels ils restent aveugles.

8. Formation continue axée sur l'enseignement auprès des élèves allophones

Nous l'avons dit *supra*, le nombre d'élèves allophones est en constante augmentation. S'il existe une disparité territoriale forte dans l'Hexagone – puisque les entrées sur le territoire métropolitain se dessinent principalement depuis la Méditerranée selon des trajectoires Est-Ouest et Sud-Nord et que la localisation des UPE2A suit globalement cet axe – les enseignants sont toutefois susceptibles d'accueillir dans leurs classes ordinaires des élèves allophones (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016 ; Prévost, 2021). D'une part, après un an (deux maximums pour les allophones non scolarisés avant leur entrée sur le territoire français) de scolarisation différenciée en UPE2A *et* en classes ordinaires, les élèves sont scolarisés comme leurs pairs natifs. D'autre part, les élèves allophones, sans être issus de familles itinérantes, connaissent des déplacements nombreux après leur entrée sur le territoire, en particulier si leur famille demande l'asile (ou en est déboutée) ou s'ils sont des *mineurs non accompagnés*

(MNA). Les déplacements secondaires des élèves sont peu documentés puisqu'il n'y a pas de suivi institutionnel précis des cohortes[9] (Prévost, 2021) bien que les parcours de migrations fassent l'objet d'études :

> *Les concepts relatifs à la mobilité des familles sont aussi au cœur de plusieurs recherches qu'on parle des expatriés pour raisons professionnelles et de leurs choix de vie familiale, des familles transfrontalières dont un membre franchit quotidiennement une frontière pour aller travailler […], ou encore des familles qui se séparent pour la saison de travail d'un de ses membres dans un pays voisin. La mobilité secondaire, celle qui se produit après une première migration internationale, fait aussi partie des éléments qui permettent de dégager des spécificités des familles immigrantes. Certaines se déplacent ensemble alors que d'autres vont avoir une économie de mobilité, certains membres se stabilisant à un endroit alors que les autres, pour le travail ou pour les études, se déplacent périodiquement.* (Vatz Laaroussi, Bolzman, 2010 : 9).

Ces éléments (l'augmentation constante du nombre d'allophones et leurs migrations secondaires sur le territoire national) nécessitent de développer une formation continue en FLS. Il apparait opportun de proposer aux enseignants une offre continue pour compenser l'absence de formation initiale ou une formation mineure en la matière. La recherche observe en effet une certaine inégalité du devenir scolaire des allophones liée à la mise en œuvre académique de la politique scolaire décidée au niveau *macro* (Armagnague-Roucher, 2019 ; Guedat-Bittoghofer, 2015 ; Klein, Sallé, 2017). De plus, « la formation continue est tout aussi – voire plus – importante que la formation initiale, dont la finalité serait précisément de former des « professionnels » capables d'analyser leurs pratiques et d'identifier eux-mêmes leurs besoins en formation. » (Chaix, 2014 : 74). Or, qu'elle s'adresse aux enseignants de manière globale ou, plus spécifiquement, aux professeurs de FLS, la formation continue n'est pas efficiente. Les travaux montrent que les professeurs nommés en UPE2A ne sont pas toujours formés (Armagnague *et al*., 2018 ; Mendonça Dias, 2016). Déléguée aux académies, la formation continue est hétérogène.

[9] Les élèves allophones sont répertoriés à leur entrée dans le système scolaire mais il n'existe pas de suivi de cohorte, sans doute parce que certaines compétences de l'État sont transférées à différents niveaux. Si l'État gère les programmes scolaires, les diplômes nationaux et la gestion des personnels, la gestion matérielle est répartie entre villes, départements et régions. Les communes ont à charge les écoles publiques réparties sur leur territoire, les conseils départementaux ont la charge des collèges et les conseils régionaux sont responsables des lycées.

> *D'après les réponses des enseignants de l'académie enquêtée, trois quarts d'entre eux ont suivi une formation – ne serait-ce de quelques heures – tandis que les autres se forment sur le terrain, voire reprennent des études. C'est d'autant plus vrai pour les enseignants de l'UPE2A dispensant un autre enseignement que le Français (généralement, les mathématiques…) et qui ne bénéficient généralement d'aucune formation.* (Mendonça Dias, 2016 : 58)

Dans certaines académies, l'obtention de la CC n'est pas consécutive d'une formation (initiale ou continue). Par exemple, dans l'académie de Nancy-Metz, il n'est pas nécessaire d'être formé pour prétendre à la CC, bien qu'une formation initiale ou continue soit valorisée comme l'expérience auprès d'élèves allophones en cours ordinaires. Notre corpus de thèse montre par ailleurs que le professeur L (35 ans, CAPES interne de LM, titulaire depuis 12 ans, CC en FLS) qui intervient en UPE2A rencontre plusieurs difficultés : évaluer les besoins, construire des évaluations liées à l'usage communicationnel de la langue, amener les élèves à mobiliser le métalangage – notamment sur l'aspect grammatical – et produire un alignement pédagogique cohérent et curriculaire. (Prévost, 2021 : 226). Par ailleurs, Graveleau (2019) indique que les CASNAV[10] ne mutualisent pas leurs ressources – par ailleurs inégales – ce qui accentue l'illisibilité de l'offre auprès des enseignants. Toutefois, la mutualisation interacadémique est possible. En octobre 2023, les CASNAV d'Ile-de-France ont proposé une formation commune aux professeurs du primaire et du secondaire des académies de Paris, Versailles et Créteil préparant la formation complémentaire (CC) en FLS[11]. Cette initiative nous semble intéressante à deux titres. D'une part, parce qu'elle permet de mutualiser les moyens pour apporter une formation au plus grand nombre. D'autre part, parce que ce type de formation mêle praticiens et chercheurs. Il nous apparaît pertinent de repenser le format de la formation continue pour que la recherche se nourrisse de l'expérience des praticiens et inversement. En outre, la formation continue axée sur le FLS est parfois restreinte [à une discipline (enseigner la géométrie ; test de positionnement en maths…) ; à une pratique (enseigner l'écrit / l'oral / la lecture…) ; à des compétences…] ou peut être généralisante (sur les textes institutionnels par exemple).

[10] Pour Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

[11] https://www.ac-paris.fr/conference-interacademique-sur-le-francais-de-scolarisation-130176 [consulté le 26 octobre 2023].

Conséquemment, elle ne peut répondre aux besoins des enseignants liés à ceux, hétérogènes et complexes des allophones (Prévost, 2022a). Les freins à la réussite scolaire des élèves allophones sont en effet nombreux. Issus généralement de milieux socio-économico-culturels fragiles, ces élèves ne bénéficient pas toujours les conditions optimales pour travailler en autonomie (fratrie ; conditions matérielles ; accès au numérique ; maitrise des outils numériques…) – bien que notre recherche doctorale montre des *réussites scolaires inattendues* (Prévost, 2021 : 184-215). Par exemple, AP31, turcophone, issu d'un milieu socioéconomique et culturel extrêmement précaire a comblé son déficit d'acquis au cours de son année de Quatrième sans pouvoir faire appel à un soutien familial (ses parents étant illettrés) tout en étant l'ainé d'une fratrie de trois et connaissant des conditions matérielles difficiles (la famille étant logée dans une seule chambre d'hôtel depuis son arrivée trois ans auparavant le recueil des données). Il ressort que sa réussite tient essentiellement à sa motivation et à l'environnement scolaire. Toutefois, il appert de notre thèse que la scolarité antérieure – tant dans la régularité de celle-ci, que dans les modalités de sa réalisation (école du par cœur ; validation par QCM ; rythme scolaire…) – est un frein (ou un levier) important pour la réussite et pour la compréhension des enjeux de l'école française. Notre recherche montre également des échecs scolaires surprenants. Par exemple, AP35 a été scolarisé partiellement en français en Algérie et a bénéficié du dispositif UPE2A pendant deux ans mais n'apparait pas en réussite scolaire (les moyennes s'étendent de 02/20 à 13/20 au dernier trimestre avec une moyenne générale de 07,85/20) et le développement littéracique (au vu des trois bulletins) apparait limité alors que, par ailleurs, il n'y a pas d'inégalité intrafamiliale marquée ni de frein lié à la composition familiale (Prévost, 2021 : 213). Plus globalement, les études montrent par ailleurs que les élèves allophones qui ont suivi une scolarité régulière et réussie avant leur migration sont « en retard » sur les savoirs et les compétences attendus (Fleuret, Auger, 2021 ; Mendonça Dias, 2020). Enfin, l'empan chronologique alloué aux élèves pour apprendre le FLS/FLSco étant particulièrement restreint, une formation continue ciblée, nous apparaît nécessaire pour permettre aux enseignants, en classes ordinaires comme en UPE2A, d'être efficients. De plus, les méthodes FLE montrent rapidement leurs limites si

bien que le FLS n'arrive pas encore à créer sa propre méthodologie même si des propositions sont faites en ce sens : apport des outils numériques pour l'enseignement-apprentissage du FLS (Chnane-Davin, 2020 ; Prévost, 2022c), intégration de la littéracie numérique dans l'enseignement-apprentissage (Combe, 2021), leviers de la multimodalité et de la transmodalisation dans l'enseignement-apprentissage du FLS (Prévost, 2023a ; 2023b)…

Conclusion

Les travaux montrent que la formation initiale des enseignants en France est insatisfaisante voire inopérante malgré les moyens importants qui lui sont octroyés institutionnellement. L'inefficacité voire l'inanité de la formation est donc liée aux modalités de sa réalisation. Les enseignants qui interviennent en FLS/FLSco auprès du public allophone sont globalement formés pour enseigner le FLE. Les données recueillies pour les deux recherches qualitatives évoquées ici confirment cette globale inefficacité au sujet de la prise en charge inclusive des élèves allophones. La formation continue, hétérogène selon les territoires, n'est pas non plus satisfaisante. La formation continue offerte aux professeurs accueillant des allophones dans leurs cours ordinaires n'est pas toujours adaptée à leurs besoins immédiats, quand ils sont en mesure de les diagnostiquer. De plus, les besoins des élèves allophones sont complexes et hétérogènes selon leur situation familiale, leur scolarité antérieure, leur parcours migratoire et/ou leurs éventuelles difficultés cognitives. La formation continue aurait tout intérêt à se renouveler puisque le nombre d'élèves allophones est en constante augmentation et que le temps qui leur est alloué pour apprendre la langue de scolarisation est extrêmement restreint avant une inclusion dans les cours ordinaires, l'École française étant désormais inclusive. Tous les enseignants sont donc susceptibles de les prendre en charge. Une formation efficiente pourrait prendre diverses formes, notamment une formation moins verticale (Macaire, 2020), une formation plus adaptée aux besoins du terrain (Prévost, 2021) et/ou une formation continue davantage collaborative entre chercheurs et praticiens afin de considérer de manière holistique les élèves allophones aux BEP hétérogènes et complexes.

Bibliographie

Armagnague-Roucher, M., 2019. « Accessibilité et légitimation scolaires : une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes migrants allophones ». *Éducation et sociétés*, 44 (2), p. 65-79.

Armagnague, M. *et al.* 2019. « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes » ». *L'éducation en milieux contraints*, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, nº 18, p.147-172.

Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I. 2016. « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : Quelques enjeux et défis socio-institutionnels ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75 (3), p.337-349.

Chaix, G. 2014. « La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies ». Administration & Éducation, 144 (4), p.73-78.

Chnane-Davin, F. 2020. De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? In : *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde*, p.149-198. Wavre : Mardaga.

Combe, C. 2021. « Former à la littératie numérique de futurs enseignants de FLE : une approche par genres numériques ». *Lidil,* nº 63. [En ligne] : http://journals.openeditio n.org/lidil/8959 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.8959 [consulté le 09 octobre 2023].

Cuq, J.-P. 1995 « Le FLS : un concept en question ». *Tréma*, nº 7, p.3-11.

Duguet, A., Morlaix, S. 2021. « Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques, Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires ». *Recherches en éducation*, nº 44, p.130-148.

Farges, G. 2017. *Les mondes enseignants.* Paris : Presses universitaires de France.

Fleuret, C., Auger, N. 2021. « Didactisation et plurilinguisme : l'apport de la littérature de jeunesse pour approcher la norme scolaire ». *Le français aujourd'hui*, nº 215, p. 89-104.

Goï, C. 2015. Des élèves venus d'ailleurs. Académie d'Orléans-Tours : CRDP, *Les cahiers de Ville École Intégration.*

Goï, C., Huver, E. 2013. « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? ». *Glottopol,* n° 21, p.117-137.

Graveleau, E. 2019a. « La prise en charge des élèves allophones au lycée en France ». *Revue TDFLE*, (Hors-série n°8). [En ligne] : https://doi.org/10.34745/numerev_1361 [consulté le 26 octobre 2023].

Graveleau, É. 2019 b. « L'enseignement du FLS en contexte scolaire : le cas des lycéen·nes allophones. État des lieux des textes institutionnels qui régissent les UPE2A lycée ». *Repères DoRiF,* n.19, *Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires,* DoRiF Università. [En ligne] : http://www.dorif.it /ezine/ezine_printartic le.php ? id = 436 [consulté le 26 octobre 2023].

Guedat-Bittighoffer, D. 2015. La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. Les Sciences de l'éducation, *L'Ère nouvelle*, vol. 48 (3), p. 83-107.

Guedat-Bittighoffer, D. *et al*. 2021 « Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire ». *Recherches en éducation*, nº 45. [En ligne] : http://journals.openedition.org/ree/9513 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.9513 [consulté le 26 octobre 2023].

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* 17- 2. [En ligne] : http://journals.openedition.org/rdlc/7697 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.7697 [consulté le 26 octobre 2023].

Macaire, D., Prévost, J. 2022, « Transférabilité didactique pour une inclusion efficiente des élèves allophones en cours disciplinaire de français ». *Repères*. [En ligne] : http://journals.openedition.org/reperes/5124 ; DOI : https://doi.org/10.4000/reperes.5124 [consulté le 26 octobre 2023].

Mendonça Dias, C. 2020. « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire ». *Éla. Études de linguistique appliquée,* 197 (1), p. 43-60.

Mendonça Dias, C. 2016. « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants ». *Les cahiers de la LCD*, 2, p. 47-62.

Prévost, J. 2023a. « La transmodalisation, un levier pour une inclusion efficiente des élèves allophones ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 220, p.77-88.

Prévost, J. 2023b. « Création littéraire et multimodalité : quels enjeux pour des scripteurs allophones ? ». *Langues Modernes*, 4/2022, p.48-55.

Prévost, J. 2022a. « Repenser l'allophonie pour une inclusion efficiente ». *Tréma*, n° 58, p.1-16.

Prévost, J. 2022b. « Le numérique au service de l'écriture de création littéraire en cours de FLS/FLSco ». *Action didactique,* n° 9, juin 2022, p.102-117.

Prévost, J. 2021. *Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques*. Thèse de Doctorat, Université de Lorraine https://www.theses.fr/2021LORR0219

Rayou P., Van Zanten, A., 2004. *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Vatz Laaroussi, M., Bolzman, C. 2010. « Présentation : familles immigrantes et réseaux transnationaux : des articulations théoriques aux stratégies politiques » *Lien social et Politiques*, (64), p.7-25.

Textes institutionnels

Circulaire n°IX-70-37, 13 janvier 1970, Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers

Cour des Comptes. 2023. La scolarisation des élèves allophones. [En ligne] : https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones [consulté le 20 octobre 2023].

Direction de l'évaluation, de la prospective et de performance. 2022. 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique. [En ligne] : https://www.education.gouv.fr/77-435-eleves-allophones-nouvellement-arrives-scolarises-en-2021-2022-neuf-sur-dix-beneficient-d-un-378338 [consulté le 18 octobre 2023].

Eurydice. 2021. The Organisation of School Time in Europe - Primary and General Secondary Education, in European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Klein C., Sallé, J. 2009. La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 2009-082. France : Inspection générale de l'Éducation nationale. [En ligne] : https://www.vie- publique.fr/rapport/32500-la-scolarisation-des-eleves-nouvellement-arrives-en-france [consulté le 18 octobre 2023].

Sénat, Rapport d'information 869 du 11 juillet 2023, réveiller les formation continue des enseignants. [En ligne] : https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-8691.pdf [consulté le 19 octobre 2023].

GERFLINT

© *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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18– 2024 p. 289-312

GERFLINT

Cultures éducatives, contextes et technologisation de la classe : enjeux pour la formation initiale et continue en français langue étrangère

Yannick Djiecheu
Laboratoire DILTEC
(Didactique des Langues des Textes et des Cultures)
Université Sorbonne Nouvelle, France
yannick.djiecheu@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-6736-9967

Reçu le 30-10-2023 / Évalué le 09-01-2024 / Accepté le 04-03-2024

Résumé
Le présent article vise à souligner le rôle fondamental que jouent, dans le cadre de la formation des enseignants de français langue étrangère, les notions de culture éducative, de contexte et la place de la technologisation de la classe de langue. Il s'appuie sur le fruit de nos travaux de recherche croisant des réflexions sur les traditions et cultures éducatives, sur la diversité des contextes didactiques et sur la place des technologies numériques dans l'enseignement des langues. De ces analyses et réflexions sur un corpus de discours d'enseignants et de dispositifs de formation, ont émergé la modélisation d'une grille d'analyse des contextes didactiques ainsi que de nouveaux concepts concernant la technologisation de la classe de langue. Ces derniers nous semblent utiles afin de faciliter l'appréhension par les enseignants de la diversité de formes des contextes didactiques potentiels.

Mots-clés : culture éducative, contexte, technologie numérique, tradition, innovation

Educational cultures, contexts and the technologization of the classroom: Challenges for initial and in-service training in French as a foreign language

Abstract
The aim of this article is to highlight the fundamental role played by the notions of educational culture, context and the place of technologization in the language classroom in the training of teachers of French as a foreign language. This study is based on the results of our research which combines reflections on educational traditions and cultures, the diversity of pedagogical contexts and the place of digital technologies. From these analyses and reflections on a corpus of teacher discourse and training systems, we have developed a model for analyzing didactic contexts, as well as new concepts concerning the technologization of the language classroom. The latter seems to be useful in dealing with teachers' apprehension of the plethora of pedagogical forms available.

Keywords : educational culture, context, digital technology, tradition, innovation

Introduction

Le présent article a pour objectif de contribuer à mettre en lumière le rôle fondamental que jouent, dans le cadre de la formation des enseignants de français langue étrangère (désormais FLE), les notions de culture éducative, de contexte et la place de la technologisation en classe de langue. Il se fonde sur le fruit sur nos travaux de recherche portant sur les cultures éducatives dans l'enseignement des langues ainsi que sur la dyade tradition-innovation qu'implique le développement des technologies numériques en classe de langue. Il apparait que ces notions imbriquées demandent à être mises en avant dans la formation initiale et continue des enseignants de FLE. Notre réflexion se positionne sur un continuum épistémologique allant des traditions éducatives et aux innovations pédagogiques via les technologies numériques. Il s'agit à terme de proposer une grille d'analyse permettant aux enseignants de FLE d'appréhender la diversité des contextes didactiques dans lesquels s'inscrivent ces traditions et ces innovations.

Nous évoquerons dans un premier temps l'importance de la réflexivité dans le discours d'enseignants de langue sur leurs propres pratiques permettant de délimiter les spécificités d'une culture éducative donnée. Nous ouvrirons ensuite la question de la diversité des contextes didactiques et la modélisation d'une grille d'analyse opératoire pour leur formation initiale et continue. Enfin, en lien avec la question des contextes didactiques, nous traiterons de la technologisation de la classe de langue associée aux innovations pédagogiques et de l'introduction des nouveaux concepts de classe numérisée et classe numérisante pour mieux appréhender ces évolutions.

1. Cultures éducatives, traditions et réflexivité des enseignants

La diversité des contextes d'enseignement et d'apprentissage des langues et en particulier du FLE conduit indéniablement à s'intéresser aux cultures éducatives et aux cultures didactiques en jeu. Les variations observables, en particulier au sein de classes de langues multiculturelles, dans les représentations, les aspirations et les pratiques autant entre

apprenants – d'origines socioculturelles différentes - qu'entre les apprenants et l'enseignant ont constitué le déclencheur de nos réflexions (Djiecheu, 2011). Notre hypothèse initiale était la suivante : ces divergences - qui peuvent à terme engendrer des dysfonctionnements dans le déroulement de l'enseignement-apprentissage de la langue cible - mises ainsi en face à face proviennent de cultures éducatives différentes. Ces dernières sont fondées sur des philosophies éducatives et des traditions éducatives particulières dont apprenants comme enseignants sont imprégnés et qui sont propres à un groupe social ou une aire culturelle spécifique. Elles viennent également poser la question de la présence de cultures didactiques et de cultures du langage divergentes. Dans le cadre d'une formation initiale ou continue, appréhender de tels phénomènes et concepts revient pour les enseignants à interroger leurs propres pratiques en cours ou à venir. Le principe de réflexivité est ainsi convoqué. Nous souhaiterions en rappeler ici les contours définitoires et la manière dont ces différents concepts s'entrecroisent.

1.1. Cultures éducatives, situation et contexte

À la suite des travaux de Beacco (2005), nous avons apporté une définition détaillée et opératoire des concepts de culture éducative et de culture didactique pour la formation initiale et continue des enseignants de FLE. (Djiecheu, 2011 et 2018). À l'instar de Cortier (2005), nous considérons que la culture didactique constitue un sous-ensemble d'une culture éducative. Cette dernière désigne un ensemble de représentations et de manières de faire relatif à l'acte de transmission et d'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être au sein d'une société donnée. Une culture didactique, selon nous, renvoie ainsi à l'ensemble des principes théoriques et manières, d'une part, d'enseigner, de former et, d'autre part, de s'approprier les savoirs liés aux disciplines d'enseignement au sein d'une société donnée. Elle est associée à la culture éducative, aux finalités de la méthodologie d'enseignement de référence et aux relations pédagogiques au sein de la classe tout en étant caractérisée par des principes spécifiques de structuration des apprentissages.

Les cultures d'enseignement et d'apprentissage constitueraient ainsi des composantes d'une culture didactique. En outre, l'enseignant de langue forge son « répertoire didactique » à partir d'une culture didactique dont il est imprégné et qui lui sert de modèle auxquels s'adjoignent des choix personnels. L'ensemble de ce répertoire didactique de l'enseignant construit notamment au gré de son expérience d'apprenant et d'enseignant en formation initiale désigne selon Cadet et Causa (2005 : 164) « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible ».

Des recherches sur les cultures éducatives en didactique des langues ne pourraient se passer de réflexions sur la problématique linguistique et discursive puisque la langue est le moyen mais aussi l'objet de l'enseignement en question. Ces préoccupations à caractère culturel débouchent sur une culture linguistique, dont on pose que les acteurs de la didactique, qui n'en sont pas moins des acteurs sociolinguistiques, sont imprégnés tout autant que d'une culture éducative, et qui peut être appréhendée sous deux angles : celui des cultures métalinguistiques et celui des cultures discursives. Les premières désignent les manières culturelles de concevoir la description d'une langue, les représentations et savoirs savants ou ordinaires sur les langues. Les secondes renvoient aux usages ou pratiques de la langue maternelle toujours d'un point de vue culturel.

Ces diverses cultures éducatives et linguistiques reflètent ou s'inscrivent dans une variété de contextes didactiques. Une telle perspective de recherche initialement orientée sur les dimensions culturelles de l'enseignement-apprentissage des langues conduit inévitablement à manier et à clarifier la définition des concepts de situation éducative et de contexte, ce dernier étant hautement polysémique. Nous soulignons dans nos travaux la distinction entre la situation éducative et le contexte didactique. Nous partons du principe que la situation éducative, à mettre en relation avec le « fait d'éducation » (Mialaret, 1976), renvoie à la situation canonique de transmission et d'appropriation de connaissances et de compétences. Elle peut prendre une coloration spécifique et variée selon les contextes dans lesquels elle s'inscrit. Nous nous inspirons en l'occurrence de l'analyse de Dabène, Cicurel, Laura-Hamid et Foerster

(1990) pour souligner que ces contextes d'enseignement des langues, situés dans un contexte culturel plus large, peuvent varier et faire varier la forme que prend la situation éducative, selon le lieu, l'institution ou l'époque. Le contexte en question, marqué de la sorte tant par les acteurs de l'enseignement-apprentissage que par les conditions externes, revêt une multiplicité de possibles, favorisant l'apparition de variations en didactique des langues en l'occurrence.

1.2. La réflexivité dans le discours des enseignants : l'exemple du terrain canadien.

La notion de réflexivité nous semble indispensable pour décrire et appréhender la dynamique des contextes et cultures éducatives. Elle renvoie à une observation, une verbalisation et un questionnement de l'enseignant de langues sur les dimensions culturelles dans ses propres pratiques. Cette réflexivité peut être mise en œuvre dans le cadre de travaux de recherches via des entretiens semi-guidés tels que ceux que nous avons menés au Canada. Elle peut servir de support, d'inspiration et *in fine* être déclinée et proposée au sein de formation initiale et continue auprès des enseignants de FLE. Cette notion de réflexivité se retrouve au carrefour d'une diversité de pratiques et au cœur des réflexions actuelles tant la diversité des contextes d'enseignement des langues s'avère prégnante. La didactique des langues s'inscrit dans le champ des sciences humaines et sociales (SHS), au croisement de nombre de disciplines telles que les sciences du langage, les sciences de l'éducation ou la sociologie. Ceci explique pourquoi cette notion a investi le présent champ de recherche depuis les travaux de Schön (1983), avec son lot d'implications polysémiques voire normatives et son usage conséquent dans la formation initiale et continue des enseignants (Chaubet, Correa Molina, Gervais, 2013). Au-delà de son foisonnement définitoire dans le cadre de la formation professionnelle, la réflexivité en tant que telle renvoie « au mécanisme par lequel le sujet se prend pour objet d'analyse et de connaissance » (Rui, 2012 : 21).

Afin d'illustrer la relation entre réflexivité et définition des éléments constitutifs d'un contexte et d'une culture éducative donnée, nous avons

choisi d'orienter nos travaux de recherche sur le Canada. Ce pays présente en effet l'intérêt de faire se côtoyer deux langues officielles, le français et l'anglais et une philosophie politique marquée par le multiculturalisme et des migrations développées. Nos travaux de recherche impliquent la prise en compte des problématiques sociolinguistiques et identitaires propres au Canada, dans la mesure où parler de culture éducative revient à se poser la question de ce qui est commun et partagé ou non dans les conceptions et manières de faire, inscrites dans un contexte officiellement bilingue et multiculturel.

Outre la recherche documentaire, le corpus de données que nous avons constitué s'est appuyé sur une enquête de terrain dans deux environnements bien spécifiques, l'Ontario et le Québec, ceci en vue d'une analyse comparée des discours d'enseignants de français langue seconde (désormais FLS) au Québec et d'anglais langue seconde (désormais ALS) en Ontario. Les 11 discours d'enseignants recueillis, dans le cadre de ce type d'entretiens menés en langue française constituent des données empiriques pertinentes pour saisir ce déjà-là que sont les cultures éducatives. Il s'agissait de conduire les entretiens en traversant des considérations macrostructurelles et microstructurelles qui ont trait dans l'ensemble à la méthodologie d'enseignement de référence des enseignants, à leur conception de l'espace classe, à leurs représentations sur l'enseignement apprentissage des langues.

Les différents discours recueillis et les analyses comparées nous ont ainsi fourni des clés pour saisir les spécificités en matière d'enseignement des langues secondes qui ont cours sur le territoire canadien. De la méthodologie à la pédagogie de la classe de langue seconde, les conceptions et manières de faire identifier potentiellement les caractéristiques de cette culture éducative et didactique se fondent, de manière insistante, sur la prise en compte de l'expérience de l'apprenant associée aux multiples dimensions de son vécu. Dans cette perspective visant une conception transdisciplinaire des savoirs sur les langues, il s'agit pour les enseignants canadiens de mettre en application en classe une conception holistique de l'apprenant par la collaboration entre participants, l'apprentissage et la mise en œuvre de stratégies permettant de mener à bien un projet pour apprendre la langue cible.

Plus précisément, si l'on observe plus en détail le corpus de discours d'enseignants de FLS et d'ALS canadiens, émerge un certain nombre de caractéristiques communes dans les représentations et manières de faire. Les termes utilisés par les enseignants oscillent entre approche « communicative-expérientielle », « holisme-humanisme » pédagogique et conception « collaborative » de la relation pédagogique. Le discours de Baptiste[1], l'un des enseignants, évoque avec insistance une approche communicative et « collaborative » (l. 30-37) :

> « […]je suis très très très approche communicative et approche collaborative depuis plusieurs années […] je ne fonctionne que de cette façon-là peu importe le type de cours que je donne que ce soit un cours de communication orale ou même un cours d'écrit ».

La volonté d'adjoindre de « l'expérientiel » et du « collaboratif » au « communicatif » souligne que nous avons ainsi affaire plus précisément à des enseignants qui gèrent à la fois une imprégnation des fondamentaux de l'approche communicative et une certaine distance volontaire par souci de « liberté » et d'« adaptation » à leur perspective pédagogique qui se veut elle-même adaptée aux contextes et publics cibles d'enseignement. En ce sens, lorsque l'approche communicative se trouve envisagée comme fondement des pratiques d'enseignement, sa description ne s'effectue guère de manière uninominale. On peut en effet citer notamment les propos de Louis[2] qui évoque une « approche communicative expérientielle » (l.41-46) lui permettant de « contextualiser son enseignement ». Les témoignages des enseignants soulignent l'importance accordée au fait de « contextualiser son enseignement » par la prise en compte autant des éléments constitutifs de la classe de langue cible que des contextes d'usage de la langue cible.

Les entretiens ainsi menés auprès des enseignants placent ces derniers dans une posture rétrospective et synthétisante sur leur pratique d'enseignement. La trame du questionnaire leur fournit en elle-même les éléments constitutifs des contextes dans lesquels ils ont été amenés à enseigner, ce que l'on pourrait nommer pour ainsi dire le « contexte

[1] Enseignant de FLS.
[2] Enseignant d'ALS.

source ». Dans cette posture réflexive rétrospective ou *a posteriori*, ils reviennent de manière générale sur des éléments allant du macrostructurel - le pays, la province les politiques linguistiques éducatives, les méthodologies -, le meso-stucturel à savoir l'institution, l'établissement d'enseignement - et le microstructurel autrement dit la classe de langue, les acteurs de l'enseignement-apprentissage, les aspects personnels, biographiques, psychologiques, les aspects culturels avec leur répertoire didactique. Il s'agit d'une posture synthétisante car ils ne reviennent pas sur une séance d'enseignement spécifique mais s'efforcent de proposer une vue globale de leur pratique d'enseignement. La description de cette dernière mêle vision rétrospective et vision prospective par l'expression de leurs aspirations vis-à-vis des stratégies d'apprentissage, la description du cours de langue idéal ou encore l'image du rôle de l'enseignant. L'enseignant devient dans ce cas à la fois acteur et observateur du contexte source dont il rend compte. Son discours et son double regard portent autant sur des composantes canoniques du contexte didactique que sur ses spécificités culturelles, sa singularité liée aux représentations et manières de faire des acteurs de l'enseignement. Ces différentes postures des enseignants ont fait déboucher notre réflexion sur les éléments constitutifs d'un contexte didactique, sur la capacité d'un enseignant à appréhender et penser la complexité d'un contexte didactique donné et sur le rapport de l'enseignant vis-à-vis d'une didactique contextualisante.

2. La diversité des contextes d'enseignement des langues : démarche et grille d'analyse

Appréhender la diversité des contextes cibles pour un enseignant de langue, en l'occurrence de FLE conduirait à proposer une formation initiale ou continue orientant les enseignants sur la maîtrise d'une didactique contextualisante. Cette démarche contextualisante s'inscrirait *de facto* dans un dispositif de formation s'appuyant sur un modèle de type réflexif dans lequel savoir enseigner revient à savoir réfléchir sur sa propre pratique. Ceci conduit l'enseignant à acquérir ou à entretenir tout au long de son activité une posture de praticien réflexif autonome. Cette démarche

s'appuierait sur les éléments constitutifs d'une grille d'analyse des contextes didactiques.

L'idée d'une contextualisation des pratiques d'enseignement associé au principe de réflexivité peut certes faire l'objet de débats (Blanchet, 2016 ; Castellotti, 2014 ; Debono, Piérozak, 2015), il nous semble néanmoins indispensable de l'inscrire au coeur des formations qui peuvent être envisagées pour les enseignants de FLE. Nous préférons le vocable « contextualisant » plutôt que « contextualisé ». Le premier insiste davantage sur une aspiration, une didactique qui se veut en mouvement, en recherche d'adaptation. Le second renvoie davantage à un résultat, le produit d'un processus.

2.1. Enjeux d'une démarche contextualisante

Une perspective de contextualisation sous-tend l'idée de ce que nous nommons un « contexte cible » qui fait précisément l'objet d'une analyse en vue d'une adaptation des pratiques d'enseignement en classe. L'acte de contextualisation implique également en amont de clarifier la manière dont le contexte cible va être envisagé, le cadre qui va être adopté, à savoir autant le niveau didactologique que le niveau de l'intervention didactique. Intégrer une démarche contextualisante dans le programme de formation d'enseignants de FLE demande à familiariser ces derniers avec une réflexivité fine sur les contextes, une posture d'analyste, de chercheur - parmi les diverses compétences professionnelles attendues chez un enseignant en exercice ou à venir - ceci en se positionnant au-delà du schéma général des éléments du contexte didactique. À cette démarche consciente et clarificatrice, s'ajoute, de notre point de vue, le bagage expérientiel dont est porteur l'enseignant de langue qui, lorsqu'il adopte cette posture observante, est également marqué par l'expérience de contextes sources - ou contextes ressources - qui ont nourri sa manière de les appréhender et, partant, son répertoire didactique. La démarche de contextualisation invite par principe à adopter de manière indissociable une posture observante et analytique et une posture d'intervention didactique. L'enseignant est dès lors amené à mettre en œuvre son observation, son analyse et sa réflexivité, soit spontanément, de manière ordinaire dans le

cadre de sa pratique, soit de manière stimulée dans le cadre d'entretiens semi-guidés comme ceux que nous avons réalisés au Canada ou encore dans le cadre d'une formation initiale. En ce sens, il fait forcément bouger les lignes de la dynamique de la classe de langue. Elle convoque ainsi la question de la planification d'un parcours d'enseignement et du degré d'adaptation et de réadaptation dont l'enseignant devra faire preuve. Elle suppose d'une part, en amont, pour ce dernier de se fonder sur les informations de base dont il dispose sur le contexte cible pour concevoir son curriculum et d'autre part, en aval, de réajuster sa pratique. Elle fait appel dès lors, et en particulier chez un enseignant déjà en exercice, à plusieurs ressources croisées. Ces dernières peuvent être de type rétrospective, l'enseignant s'appuyant sur son expérience et les différents contextes didactiques d'enseignement qu'il a expérimentés. Elles peuvent être liées à ses aspirations qui renvoient à la classe idéale, théorique que pourrait attendre l'enseignant de manière générale. Elles peuvent être enfin de type prospectif - la manière dont l'enseignant se projette dans la classe dont il s'occupera. Outre le risque de réification du contexte cible, une démarche contextualisante peut se heurter à un autre écueil majeur, celui d'un trop-plein d'adaptation de l'action enseignante qui viendrait faire perdre de vue un fil conducteur, une clarté et une cohérence dans le parcours didactique et ses objectifs et à terme nuirait à l'efficacité de l'enseignement. Dans cette perspective appréhender la contextualisation et la diversité en didactique des langues revient à rechercher un équilibre constant. C'est en cela, de notre point de vue, que la démarche peut être définie comme complexifiante. Elle revient à mettre en œuvre une approche mêlant une base stable, un contexte cible potentiellement prédictible dans ses éléments car il s'agit de tout de même de poser un repère ; et une déplanification à prévoir tout en conservant une ligne directrice didactique cohérente. En ce sens, il s'agit de poser un repère, un aiguillon qui ne soit pas enfermant mais aboutissant à une réponse idoine vis-à-vis d'un besoin spécifique pour la classe de langue.

2.2. Éléments constitutifs d'une grille d'analyse

Les éléments constitutifs d'une grille d'analyse de contextes didactiques ne sauraient être envisagés de manière compartimentée mais dans leur

croisement constant de manière verticale et horizontale à plusieurs échelles (cf. figure 1). Il s'agirait de prendre en compte le croisement d'une diversité d'éléments et de les envisager de manière large, dynamique, dans leur ampleur, de manière holistique. L'appréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage des langues inscrites dans des contextes spécifiques représente, selon nous, un moyen et non une fin pour les enseignants afin de saisir la richesse et la complexité de la didactique des langues.

Dans cette perspective, les éléments constitutifs d'une grille d'analyse de contextes didactiques concerneraient les fondamentaux suivants : les acteurs ou participants, l'objet à enseigner, la manière et les moyens à disposition pour mener à bien l'apprentissage, le lieu, la période et la durée de l'apprentissage. Outre l'interconnexion entre ces différentes sphères, cette démarche complexifiante équivaut nécessairement à une analyse fine, plus détaillée de ces critères généraux. Pour être plus précis, s'agissant des acteurs de l'enseignement - apprentissage, enseignants comme apprenants, ils peuvent être marqués par des éléments qui ont trait à : leurs représentations métadidactiques, leur répertoire didactique caractérisé par des manières de faire ordinaires ou constituées, leur parcours biographique, leur biographie langagière, leur style pédagogique personnel, leur expérience de la scolarité, leur expérience de l'altéralité sociale et éducative, leur disposition psychologique vis-à-vis de l'apprentissage, leur milieu social d'origine, leur âge, la langue d'usage des interactants et la définition qui s'ensuit du contexte hétéroglotte ou homoglotte. En ce qui concerne les moyens, on s'intéresse à : la méthodologie ou approches de références constituées ou ordinaires, aux stratégies d'apprentissage intégrées ou à transmettre, à la structure des séquences et séances, à la manière d'évaluer - sommative, certificative, type de notation -, à la place donnée à l'écrit, à l'oral, à la grammaire, au coût de l'apprentissage, au matériel à disposition - ordinateur, tableau numérique, manuel. Le lieu correspond autant au pays, à la région ou la ville qu'à l'établissement d'enseignement jusqu'à la classe et aux directives, règles, organisation de l'espace et programmes afférents.

Cependant ces éléments ne sont pas cantonnés dans les sphères que nous avons délimitées mais peuvent se croiser. C'est pourquoi nous avons

choisi cette présentation en sphères entrecroisées dans notre schéma de modélisation. Les objectifs d'apprentissage qui peuvent être des objectifs généraux ou spécifiques croisent la question du temps relatif aux rythmes scolaires, au calendrier à respecter, au temps de congé, à la durée de l'apprentissage, à la période et au rythme ou fréquence des évaluations. En outre, en s'appuyant sur cette grille d'analyse, au moment de l'élaboration d'un dispositif et d'un programme d'enseignement, la préparation matérielle, organisationnelle et psychologique conduit l'enseignant à adopter quatre postures bien précises qui s'entrecroisent à savoir : s'inspirer de son expérience passée, d'un contexte source, identifier et questionner les paramètres généraux mentionnés précédemment concernant les acteurs, le lieu, le temps, les objectif et les moyens ; identifier, questionner, caractériser les détails du contexte cible ; avoir conscience de ses propres croyances et de leur interférence dans l'analyse de ces contextes ; planifier et se préparer à replanifier tout en conservant un fil conducteur pour l'enseignement. Selon les contextes didactiques auxquels l'enseignant aura affaire, les constituants de notre schéma de modélisation n'auront pas le même poids entre eux.

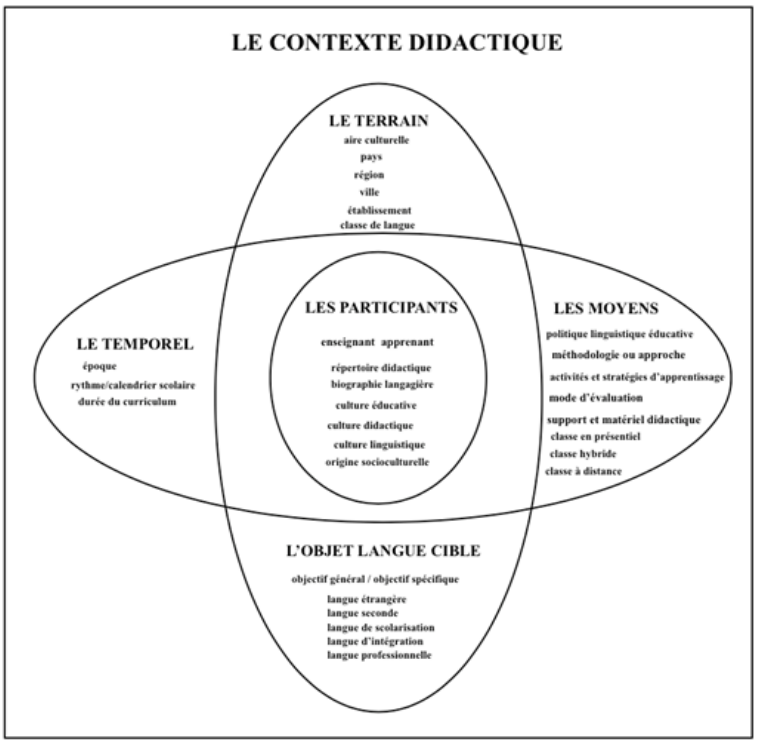


Figure 1. Dynamique des éléments constitutifs du contexte didactique

3. Contexte didactique et technologisation de la classe de français langue étrangère

Les technologies dites numériques occupent une place désormais indéniable au sein des dispositifs de formation, notamment les formations en langue. Nombreux sont les écrits à ce sujet, de l'entrée de la technologie en classe de langue jusqu'aux environnements numériques à l'instar des *Massive Open Online Courses* (désormais MOOC), la littérature scientifique à ce sujet se trouve être foisonnante depuis plusieurs décennies. Ainsi, il nous semble indispensable d'aborder la question des contextes didactiques et la grille d'analyse que nous proposons en tenant compte de ces évolutions technologiques et de leur impact sur l'enseignement des langues.

Dans cette perspective, nos travaux initialement axés sur les dimensions culturelles de l'enseignement des langues via les concepts de culture éducative et de culture didactique nous ont conduit à questionner la dyade tradition - innovation. Historiquement, un certain de nombre de fondamentaux dans la conception même et la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement des langues ont été questionnés voire bousculés. Ils ont fait émerger le débat entre tradition et innovation face à l'entrée ou l'intégration de la technologie dans ce champ de recherche et de pratique. Il nous est ainsi apparu incontournable d'aborder la question de la formation des enseignants de FLE en nous appuyant sur cette dyade dans la diversité des contextes didactiques. Certains d'entre eux se distinguent par la place prépondérante donnée à ces mêmes technologies éducatives. Ils posent la question du degré de technologisation de la classe et l'importance de proposer de nouveaux concepts opératoires, utiles pour la formation des enseignants.

3.1. Fondamentaux et évolution des pratiques

Les réflexions autour de la dyade tradition-innovation (Demorgon, 2016 ; Cortès, 2016) sont anciennes et n'ont pas manqué de traverser la didactique des langues, des champs de recherches aux pratiques de classe en passant par les politiques linguistiques éducatives. Ces réflexions ont

également concerné les approches et méthodologies constituées, notamment en ce qui concerne la didactique du FLE. À cela, s'ajoute l'entrée de la technologie au sein des dispositifs de formation en langue qui s'est trouvé être de plus en plus prégnante au fil des dernières décennies, allant de questionnements autour initialement d'outils ou de matériels - de l'audiovisuel à l'informatique - jusqu'aux contextes et environnements de formation liés aux possibilités à l'heure actuelle qu'offre le numérique, en d'autres termes les technologies dites numériques. Nombreux sont les écrits traitant de l'émergence et de l'intégration de la technologie en classe. Le rapport à l'outil technologique, informatique ou plus récemment numérique et l'environnement d'enseignement et d'apprentissage croise différentes analyses rétrospectives (Develotte, 2010 ; Grosbois, 2012 ; Guichon, 2012). Les questionnements à ce sujet existent depuis plus d'une cinquantaine d'années. Les recherches en didactique des langues relatives au numérique, ont connu un glissement. Elles se sont ainsi dans un premier temps intéressées aux outils, puis aux modalités pour appréhender ces dispositifs et enfin à l'identification des aspects problématiques relatifs à cette intégration (Duthoit, 2022).

Les technologies numériques à visée éducative sont venues accélérer un certain nombre de modifications qui ont concerné autant les politiques éducatives que les pratiques de classe, du niveau macrostructurel au niveau microstructurel. Du point de vue macrostructurels, le poids des politiques éducatives est à prendre en considération. L'intégration et l'usage des technologies dans l'enseignement des langues peuvent être fortement liés à des « inflexions politiques » et des « exigences institutionnelles » (Guichon, 2012 : 27) à l'instar, en France, au tournant des années 2000, de l'engouement suscité par le développement d'Internet et de la conviction politique que les TIC ont le pouvoir de transformer la société dans toutes ses dimensions y compris la dimension pédagogique. De manière globale, toutes ces considérations reviennent *in fine* à interroger des fondamentaux des dispositifs de formation correspondant aux dyades suivantes : synchrone - asynchrone, individuel - groupe, outils uniques - outils multiples, intervention de l'enseignant - apprentissage autonome. Autrement dit, les technologies ont été initialement et historiquement appréhendées en matière d'outils. Leur renouvellement constant et

l'ampleur qu'elles peuvent prendre dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont venus interroger le rapport au temps, à l'espace, à l'usage du matériel, support ou outil, à la relation entre les acteurs du triangle didactique.

Ce renouvellement vient poser la question de l'innovation dans les dispositifs de formation en langue et dans les pratiques effectives des enseignants. Préjuger du caractère potentiellement innovant d'un dispositif, en considérant ce qui a véritablement été inséré comme nouveauté, si l'on s'en tient à l'étymologie latine « innovatio », revient selon nous à vérifier les fondamentaux pédagogiques qui ont été véritablement bousculés. À cet égard, il nous semble plus que jamais nécessaire de distinguer d'une part, une « nouveauté » à savoir les renouvellements de surface et d'autre part « l'innovation » au sens fort du terme, caractérisée par un degré élevé de rupture, par de véritables bouleversements susceptibles de modifier radicalement les fondements et les traditions, une réinvention profonde de ces formes canoniques (Beacco, 2017).

3.2. Au-delà de l'intégration des TIC : la technologisation de la classe de français langue étrangère

Face aux possibilités offertes par les technologies numériques, la réflexion, dans le cadre de la formation des enseignants aux contextes cibles potentiels, ne peut se restreindre à la seule question de l'intégration des outils mais également aux environnements numériques générés par des dispositifs tels que les MOOC par exemple. Dans la même veine que notre postulat, Knox défend l'idée que le fait d'aborder les technologies éducatives exige une analyse plus large plutôt que de les considérer comme de simples « gadget(s) », un véritable « élargissement du champ de la recherche en éducation, au-delà d'une tendance à appréhender la technologie en termes d'appareils tangibles et de gadgets pour se diriger vers une compréhension plus large des systèmes socio-techniques au sein desquels se constitue le projet d'éducation. » (Knox, 2019 : 368). Guichon (2012 : 33) délimite 3 critères qui conditionnent l'introduction d'un nouvel élément technologique dans les pratiques pédagogiques, à savoir une

utilisation prolongée, la négociation de changements et la perception d'un gain pédagogique. Nous souhaiterions aller au-delà de la seule observation d'une intégration pour faire le constat d'une technologisation ou d'une numérisation des dispositifs de formation en langue. Il nous apparait indispensable de tenir compte désormais du degré de technologisation et de numérisation de la classe de langue.

Ceci nous conduit à introduire des concepts inscrits dans un continuum allant de « la classe numérisante » à « la classe numérisée ». La classe numérisante se définirait ainsi par le degré non plus d'intégration mais véritablement de présence d'outils, de supports, d'appareils numériques dont l'utilité serait avérée dans l'environnement d'enseignement-apprentissage. La classe numérisée se situerait à l'autre du bout du continuum pour désigner le degré de numérisation de l'environnement d'apprentissage à l'instar des MOOC, mais également de dispositifs tels que les SPOC (*Small Private Online Courses*, autrement dit des « cours en ligne en petit groupe »). Les dispositifs hybrides, vu leur configuration, se retrouveraient pour ainsi dire au centre de continuum (cf. Figure 2). Ces deux concepts nous semblent essentiels pour ne plus associer les technologies à de simples outils qui viendraient s'intégrer au dispositif cible mais pour prendre en compte l'impact qu'elles peuvent avoir sur un certain nombre d'aspects, à savoir : le choix de telle ou telle approche ou méthodologie pour l'enseignement, la pédagogie de la classe, les éléments constitutifs du triangle didactique, le poids et l'image de l'enseignant vis-à-vis de son intervention et de son rapport au savoir qu'il transmet aux apprenants, la forme d'autonomie des apprenants vis-à-vis de l'accès au savoir grâce aux outils numériques, les interactions verbales entre les acteurs de l'enseignement-apprentissage qui ne sauraient être de même nature en présentiel dans l'espace classe et dans une classe virtuelle via une plateforme numérique. Ces concepts associés à d'autres critères en vue de la conception de dispositifs et de curriculum afférents seraient utiles à la formation initiale et continue d'enseignants de FLE.

3.3. L'exemple des MOOC de langues

Plus précisément, le fruit de nos recherches que nous souhaiterions proposer dans le cadre d'une formation auprès d'enseignants de FLE

s'appuie sur une analyse comparée de MOOC de FLE. Ces travaux portant sur la structuration dispositif de formation en langue sont venus ainsi prolonger ceux portant initialement sur les discours d'enseignants de langues au Canada. Parmi la diversité des formes que peuvent prendre les dispositifs de formation en langue, les MOOC et notamment les MOOC destinés à l'apprentissage d'une langue (L-MOOC) nous semblent représenter un exemple particulièrement saillant d'une classe numérisée et de la manière dont les technologies numériques peuvent pousser jusqu'à un point culminant la reconfiguration des formes classiques des conditions d'apprentissage des langues. À la différence de dispositifs tels que les formations hybrides alternant cours en face à face et cours à distance, ce type de dispositif présente la particularité de constituer un environnement numérique complet - en intégrant des éléments de la FOAD - dans lequel s'inscrivent et se déroulent les activités prévues par le dispositif de formation. Observer et remettre en question ces nouveaux formats d'enseignement dans la grille des contextes didactiques permettraient aux enseignants de FLE de disposer d'une vision globale et actualisée de leur pratique passée et à venir.

Le MOOC présente un certain nombre de spécificités. Il prend la forme d'une formation interactive en ligne, massive et ouverte à tous avec une date de début et une date de fin très précise. Son aspect massif représente une caractéristique très spécifique de ce format de dispositif relevant d'une classe numérisée, destiné à un nombre illimité d'apprenants sans condition de diplôme et entièrement dispensé en ligne. Il représente un véritable cours, répondant à des objectifs pédagogiques et un programme défini mais reposant sur une évaluation par les pairs. Dans ce paysage très particulier en ce qui concerne le dispositif de formation, très peu de MOOC visant l'apprentissage d'une langue ont été créées. Ceci s'explique semble-t-il entre autres aspects par le format massif, magistral et associé à un enseignement transmissif qui intrinsèquement ne se prête guère à l'aspect pratique de l'apprentissage d'une langue étrangère. En dépit de ce format spécifique peu adapté à l'appropriation de savoirs et de compétences en langue étrangère, des MOOC de langue et notamment de FLE ont été conçus. Face la massivité, ce type de dispositif axé sur l'apprentissage d'une langue représente un véritable défi puisque ces environnements doivent

concilier la gestion des échanges en ligne dans la langue cible et la gestion de cette massivité pouvant aller de plusieurs centaines à plusieurs centaines de milliers d'apprenants.

Les MOOC visant l'appropriation de connaissances et de compétences en FLE très précisément sont peu nombreux. Nous prenons comme exemple 2 L-MOOC de FLE intitulés respectivement : « Étudier en France » conçu par l'École Polytechnique, et « Parole de FLE » conçu par Nantes Université. Ils sont destinés à un public de niveau B1 et B2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL). De facture générale similaire, ils présentent le point commun d'être structurés en séquences selon un rythme hebdomadaire, sur une durée de 6 semaines et axés sur des thématiques ou actes de langues. Pour ce qui est des supports, les cours s'appuient sur des vidéos accompagnées d'exercices permettant de se corriger de manière autonome, l'évaluation étant générée automatiquement en fin de parcours de formation. En ce qui concerne les compétences, la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit figurent parmi les objectifs. Compte tenu du format de ce type de dispositif, le travail des compétences liées aux interactions à l'oral est envisagé via un « forum » ou des « espaces d'échanges du MOOC » à disposition des apprenants. Quant à la méthodologie et à la philosophie éducative, la perspective est uniquement et en partie explicitée sur le MOOC « Paroles de FLE » qui se fonde sur des « tâches » et des « défis » à réaliser et sur une évaluation par les pairs.

La structure générale de ces 2 LMOOC en tant que classe numérisée fournit ainsi l'exemple d'un recours aux technologies numériques qui ne se réduit pas au seul usage d'outils numériques mais contribue au déplacement - voire la déconstruction - du groupe classe vers un environnement numérique dans lequel la présence de l'enseignant de FLE se trouve réduite. Plus précisément du point de vue de l'environnement d'enseignement-apprentissage, lorsque l'on analyse la structure de dispositifs tels que les MOOC la notion même de classe de langue est à reconsidérer. La question est dès lors de savoir si l'on peut véritablement parler d'une classe vu la distance entre les participants, le caractère massif du nombre d'inscrits et l'instabilité potentielle de leur assiduité, ou s'il conviendrait plutôt d'employer le vocable « communauté d'apprenants de

langue », la réflexion restant ouverte à ce sujet. C'est précisément à ce type de questionnements que les enseignants de FLE peuvent être confrontés lorsqu'ils souhaitent concevoir et piloter un dispositif qui relèverait d'une classe numérisée sur le continuum que nous proposons dans notre modélisation. Il s'agit pour eux d'anticiper ces bouleversements qui peuvent s'orchestrer dans la relation pédagogique et vis-à-vis de la place - ou l'absence - de l'enseignant dans le processus d'évaluation des connaissances et des compétences effectivement acquises par les apprenants. Il s'agit également pour les enseignants de prendre en considération le fait que ces bouleversements potentiels viennent se mêler à des caractéristiques plus classiques de la classe physique et du processus pédagogique comme notamment la structuration en séquences et séances didactiques. Un dispositif qui relève d'une classe numérisante ou numérisée ne peut en effet être envisagé en dehors d'un contexte didactique. L'élaboration du dispositif d'enseignement s'appuierait sur notre grille d'analyse des éléments constitutifs d'un contexte didactique. Au sein de cette grille, la prise en compte des technologies numériques croise plusieurs sphères. La question du degré de technologisation qui marquera un projet pédagogique pourra dans certains cas davantage porter sur l'accès et la maîtrise par l'enseignant et par les apprenants des outils et environnements didactiques. Dans d'autres cas, les questionnements porteront davantage sur l'adéquation entre une tradition éducative donnée dont sont empreints l'enseignant et les apprenants et son adéquation avec une classe numérisante ou numérisée en matière d'environnement, de moyens, de manières de faire et de finalités puisqu'elles viennent fondamentalement questionner la relation pédagogique.

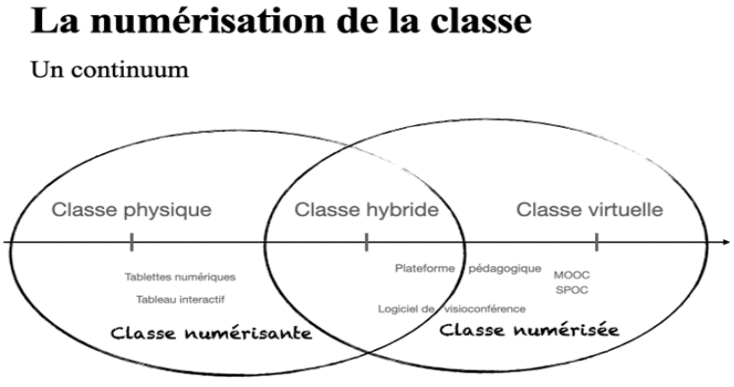


Figure 2. Schéma : classe numérisante / numérisée

Conclusion

Plus que jamais, l'enseignement des langues et du FLE est marqué par la complexité et les pratiques des enseignants en sont le reflet, puisque l'enseignant peut disposer à la fois d'une posture d'acteur et d'analyste des contextes d'enseignement auxquels il est potentiellement confronté. C'est cette posture réflexive face à la complexité et la spécificité culturelle que nous avons suscitée chez les enseignants canadiens via les entretiens semi-guidés et que nous proposons de transposer au sein d'une formation initiale ou continue à destination des enseignants de FLE.

Forcément ancré dans un contexte, inscrit dans une réalité bien précise, l'enseignement des langues comme bon nombre de pratiques pédagogiques demandent à la fois une précision, un cadrage et une souplesse allant de la planification jusqu'à sa mise en œuvre en classe de langue. Il nous apparait dès lors que toute formation initiale et continue ne peut être exempte, dans une démarche contextualisante, d'une analyse très fine des terrains d'enseignement des langues, notamment marquée par leur spécificité culturelle et du degré de technologisation de la classe de FLE. Cette perspective conduit les (futurs) enseignants à être analystes et praticiens, caractéristique de cette identité professionnelle.

Avec cette grille et les concepts de classe numérisante et numérisée, il ne s'agit nullement de poser des normes mais davantage d'ouvrir des portes, de fournir des clés d'analyse pour appréhender les contextes dans leur diversité, permettant aux enseignants de FLE de forger et mener un apprentissage qui leur apparait le plus efficace possible pour leurs apprenants. Les concepts et modélisations que nous proposons invitent à adopter un nouveau regard sur les contextes didactiques et sur l'appropriation par les enseignants des technologies numériques et éducatives. Il s'agit d'une vision plus holistique vis-à-vis des contextes didactiques cibles, vision qui nous semble être indispensable parmi les besoins de formations des enseignants. Le continuum allant de la classe numérisante à la classe numérisée demande à être croisé avec les éléments constitutifs du contexte didactique en question. Le principal défi pour les enseignants de FLE qui souhaiteraient se former et concevoir un programme d'enseignement consiste précisément à identifier le poids

entre les différentes sphères que nous avons décrites dans notre modélisation, poids qui peut être variable d'un contexte didactique à un autre. Il s'agit également pour les enseignants de FLE de questionner à sa juste mesure l'impact des technologies éducatives sur leurs pratiques et leur caractère innovant.

Bibliographie

Beacco, J-C., Chiss, J-L., Cicurel, C., Véronique, D. (dir.) 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Beacco, J-C. 2017. « De l'innovation en didactique du français langue étrangère ». Revue *Méthodal*, n°. [En ligne] : https://methodal.net/De-l-innovation-en-didactique-du-francais-langue-etrangere#sommaire [consulté le 01 septembre 2023].

Blanchet, P. 2016. « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat ». *Contextes et didactiques*. [En ligne] : http://journals.openedition.org/ced/542 [consulté le 21 août 2023].

Cadet, L., Causa, M. 2005. *Culture (s) éducative (s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale*. In : Beacco et al. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, p.159-181.

Castellotti, V. 2014. « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? ». In : S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth. (dir.) Actes du colloque international *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, p. 111-124. Paris : Université Paris Sorbonne, FIPF. [En ligne] : https ://hal.science/hal- 01390208/docu ment [consulté le 07 septembre 2023].

Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C. 2013. « Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement ». *Phronesis*, n° 2 (vol.1), p. 28- 40. [En ligne] : https://www.erudit.org/ en/journals/phro/2013-v2-n1-phro0576/1015637ar.pdf [consulté le 11 septembre 2023].

Conseil de la Coopération Culturelle, Division des Langues vivantes. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Traduction S. Lieutaud. Paris : Didier. [En ligne] : https://rm.coe.int/16802fc3a8 [consulté le 01 septembre 2023].

Cortès, J. 2016. « Tradition et innovation en didactique des langues et des cultures : approche historique ». *Synergies Chine* n° 11, p. 7-26. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine11/preface_cortes.pdf [consulté le 21 septembre 2023].

Cortier, C. 2005. « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures ». *Études de linguistique*

appliquée, n° 140, vol.4, p. 475-489. [En ligne] : https://doi.org/10.3917/ela.140.0475 [consulté le 20 septembre 2023].

Dabène, L., Cicurel, F. Laura-Hamid, M-C. Foerster, C. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Collection. LAL. Paris : Crédif. Hatier-Didier.

Debono, M., Pierozak, I. 2015. « Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia ». *Les cahiers de l'ACEDLE*, 12 (1), p. 23-53. [En ligne] : https://hal.science/hal-01378751/document [consulté le 01 septembre 2023].

Demorgon J., 2016. « Tradition, innovation, histoire, anthropologie, adaptation, éthique ». *Synergies Chine*, n° 11, p. 33- 66. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine 11/demorgon.pdf [consulté le 05 septembre 2023].

Develotte C. 2010. « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, vol. 4, n°160, p. 445-464. [En ligne] : https://doi.org/10.3917/ela.160.0445 [consulté le 05 septembre 2023].

Djiecheu, Y. 2011. *Cultures éducatives et traditions d'enseignement des langues officielles au Canada : analyses de textes officiels, de manuels et de témoignages d'enseignants en Ontario et au Québec*. Thèse de Doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.

Djiecheu, Y. 2018. « Réflexivité, culture éducative et contexte : enjeux pour la recherche et la formation en didactique des langues et des cultures ». *Action Didactique,* n°2, p. 17-32. [En ligne] : https://www.asjp.cerist.dz/en/article/199117 [consulté le 11 août 2023].

Duthoit, E. 2022. « Utopie numérique en didactique des langues : vers une approche postnumérique ». « Humanités, Didactiques, Recherches », *Utopie(s)*, p. 51-61. [En ligne] : https://hal.science/hal-03828929/document [consulté le 10 août 2023].

Grosbois, M. 2012. *Didactique des langues et technologies*. Paris : PUPS.

Guichon, N. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Knox, J. 2019. « What Does the 'Postdigital 'Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice ». *Postdigital Science and Education*, vol. 1, n° 2, p. 357-370. [En ligne] : https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y [consulté le 05 septembre 2023].

Mialaret, G. 1976. *Les Sciences de l'éducation, Collection* Que sais-je ? n°1645. Paris : PUF

Rui, S. 2012. Réflexivité. In : Paugam, S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, p. 21-22. Paris : Presses universitaires de France, collection *Que Sais-Je ?* [En ligne] : https://journals.openedition.org/sociologie/1584 [consulté le 11 septembre 2023].

Schön, D.A. 1983. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Éditions Logiques.

Sitographie

MOOC *Paroles de FLE* - Nantes Université. [En ligne] : https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/paroles-de-fle-francais-langue-etrangere-niveau-b2/ [consulté le 12 septembre 2023].

MOOC *Étudier en France* – École polytechnique. [En ligne] : https://www.coursera.org/learn/etudier-en-france?utm_campaign=x-portal&utm_medium=institutions&utm_source=ep [consulté le 12 septembre 2023].

Annexe - Guide d'entretien

1. Pouvez-vous vous présenter brièvement ? (votre âge, votre fonction au sein de l'établissement ? Depuis combien de temps travaillez-vous dans cet établissement ? Depuis combien de temps êtes-vous formateur en langue ?).

2. Quelle image actuelle et éventuellement passée avez-vous du rôle de l'enseignant et de l'apprenant ? Quelle attitude et relation attendez-vous des apprenants dans l'espace classe et dans les différentes activités ? Quel est selon vous le cours de langue idéal ?

3. Quel est, selon vous, le rôle de l'enseignant dans la classe de langue ?

4. Quelle attitude attendez-vous des apprenants dans la classe de langue ?

5. Avez-vous une approche ou une méthodologie de référence ? Laquelle ? Vous convient-elle toujours ?

6. Quelles stratégies d'apprentissage souhaitez-vous développer chez les apprenants ?

7. Comment organisez-vous l'espace-classe lors de vos cours ? Cela a-t-il une importance pour vous ?

8. Les apprenants expriment-ils parfois certaines attentes pédagogiques ? Lesquelles ? Comment y répondez-vous ? Vous adaptez-vous aux apprenants ? Jusqu'à quel point ?

9. Considérez-vous qu'il y ait des différences d'apprentissage selon l'aire culturelle d'origine des apprenants ?

10. Voyez-vous une différence entre l'enseignement de l'anglais et l'enseignement du français ?

11. Pensez-vous qu'il y ait une manière particulière d'enseigner les langues en milieu anglophone/francophone au Canada ?

12. Avez-vous le sentiment qu'il existe une « manière canadienne » d'enseigner les langues ?

Annexe - Convention de transcription

Les mots soulignés indiquent le discours rapporté : « On leur dit écoutez vous avez droit de le faire »
Les mots en italique correspondent au discours en anglais : « je suis teaching assistant »

GERFLINT

© *Synergies France,* nº 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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 313-330

GERFLINT

La Francophonie et le développement durable : Innovations et bonnes pratiques

Thierry Bidon
Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Allemagne
Thierry.Bidon@ph-karlsruhe.de
https://orcid.org/0000-0002-1227-6691

Reçu le 13-05-2024 / Évalué le 10-06-2024 / Accepté le 08-07-2024

Résumé
La solidarité, principe fondateur de la Francophonie, guide son action de coopération pour le développement durable. Communiquer autour et sur les atouts des acteurs francophones dans le domaine du développement durable représente un des axes majeurs d'intervention pour la Francophonie. La mise en œuvre des ODD (Objectifs de développement durable) au sein de l'espace francophone n'est pas un mythe, mais bien une réalité tangible. À travers les bonnes pratiques de la Francophonie institutionnelle, nous pouvons affirmer que l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie) occupe une place de choix auprès de ses pays membres en jouant un rôle de catalyseur dans les actions qui sont entreprises pour le développement durable dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone.

Mots-clés : Francophonie (institutionnelle), développement durable, bonnes pratiques, OIF, ODD

Francophonie and sustainable development: innovation and best practices

Abstract
Solidarity, the founding principle of La Francophonie, guides its cooperation efforts for sustainable development. Communicating about and promoting the strengths of Francophone actors in the field of sustainable development is one of La Francophonie's main areas of focus. The implementation of the SDGs (Sustainable Development Goals) within the Francophone world is not a myth, but a tangible reality. Through the best practices of the institutional Francophonie, we can affirm that the OIF occupies a prominent place among its member countries by acting as a catalyst in actions undertaken for sustainable development in French-speaking sub-Saharan African countries.

Keywords: Francophonie, sustainable development, best practices, OIF, SDGs

Introduction

Les actions menées par la Francophonie[1] institutionnelle en matière de développement durable sont plutôt positives. En témoignent par exemple le Forum international Jeunesse et Emplois verts (FIJEV[2]) qui est chargé de promouvoir l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche, le concours Création pour le développement durable des jeux de la Francophonie (CCDDJF[3]) ou encore l'Atlas francophone de l'économie de l'environnement[4]. Ces différentes actions sont le témoin d'une évolution de la Francophonie en termes de gouvernance du développement durable dans l'espace francophone mais aussi d'équilibre des dimensions du développement durable.

En septembre 2015, les États membres de l'ONU ont adopté le programme appelé « Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 ». Ce programme a pour objectif de réaliser le développement durable tout en éradiquant la pauvreté et en promouvant la prospérité, la paix et le partenariat. Les objectifs de développement durable (ODD) visent les cinq domaines suivants : Population, Prospérité, Planète, Paix et Partenariat. Ces États membres de l'ONU font aussi appel à des acteurs extérieurs non étatiques ainsi qu'aux organisations intergouvernementales, l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie) par exemple.

> *Dans le monde tel que l'ont fait la décolonisation, la formation de l'Europe et la crise du Tiers Monde, la francophonie reste peut-être la chance de la France aussi bien que de l'Afrique, étant entendu, que s'attarder sur la*

[1] On parle désormais de francophonie avec un « f » minuscule pour désigner les locuteurs de français et de Francophonie avec un « F » majuscule pour figurer le dispositif institutionnel organisant les relations entre pays francophones. Voir à ce sujet également Deniau, X. 2001. *La francophonie.* Paris : PUF, p. 15-24.

[2] Le Forum international Jeunesse et Emplois verts (FIJEV) propose des solutions novatrices dans le domaine de l'employabilité et de l'insertion professionnelle de la jeunesse francophone. Il réunit des jeunes francophones âgés de 18 à 35 ans et soutient des créations d'emplois verts dans l'agriculture durable et l'agroalimentaire, la valorisation de la biodiversité et tourisme durable, les énergies et l'habitat durables, etc.

[3] Le concours Création pour le développement durable des jeux de la Francophonie (CCDDJF) met en concurrence des jeunes créateurs porteurs de projets novateurs dans les domaines de l'entrepreneuriat et du développement durable. Ce concours permet d'informer et de sensibiliser le grand public sur les questions du développement durable.

[4] L'Atlas francophone de l'économie de l'environnement offre aux États et gouvernements membres de la Francophonie un nouvel outil dans le domaine de l'économie mondiale verte, c'est-à-dire le changement climatique, le développement durable, l'environnement et la croissance des marchés verts.

> *langue française comme manifestation de l'impérialisme, c'est se tromper de saison. Voici un extrait de la déclaration de Hanoi signée par les 49 gouvernements présents : Considérant que la paix et le développement sont mieux servis par la mise en commun des ressources et des énergies, et que la Francophonie se définit comme un espace privilégié de concertation et d'action multilatérales […] appelons tous les pays, organisations et intervenants de la famille francophone, à exploiter le riche potentiel qu'offre notre coopération multilatérale dans le domaine des ressources humaines au service du développement, particulièrement par la priorité accordée au secteur de l'éducation-formation* (Deniau, 2001 : 5-6).

Ainsi, nous expliquerons tout d'abord les enjeux stratégiques des langues et des cultures en matière de développement (durable). Ensuite, nous analyserons le développement par la promotion des langues. Enfin, nous montrerons les initiatives novatrices de la Francophonie institutionnelle en matière de développement durable.

1. Les enjeux stratégiques des langues et des cultures en matière de développement (durable)

Le développement durable est une réponse de la communauté internationale à deux grands problèmes, à la fois locaux et mondiaux et qui évoluent en interaction : La fracture entre des pays développés, riches et des pays en développement, pauvres ainsi que la crise écologique qui atteint les équilibres de la biosphère. Développement durable est une traduction adoptée par la France pour « *sustainable development* ». Dans d'autres pays francophones et au niveau de l'Union Européenne, on parle souvent de développement « soutenable ». Le rapport Brundtland « *Our Common Future* » de 1987 affirme clairement que l'environnement constitue la base des ressources du développement économique. Il met en avant la nécessité d'élaborer dans tous les pays des stratégies de développement compatibles avec les limites d'absorption et de régénération des écosystèmes et d'établir le lien entre développement économique et enjeux environnementaux. Pour la première fois, l'éradication de la pauvreté est érigée en condition indispensable et fondamentale à la mise en place d'un développement écologique durable. Selon le rapport Brundtland, le développement durable est « un mode de

développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ».

Le double constat des échecs d'un développement basé sur la seule croissance, c'est-à-dire l'économie et des atteintes à l'environnement conduit à la notion de développement durable qui concerne aussi bien les pays riches que les pays pauvres. Développement humain et développement durable sont donc tous deux censés prendre en compte les besoins des populations et la protection de l'environnement. Le développement est également lié aux notions de langues et de cultures[5]dans la mesure où les langues et les cultures apportent des solutions aux questions de développement et contribuent à améliorer les conditions de vie des populations en Afrique subsaharienne francophone. La promotion et la préservation de la diversité culturelle sont un domaine d'action prioritaire pour l'UNESCO qui a adopté en 2001 lors de la 3e Conférence ministérielle sur la Culture à Cotonu la Déclaration universelle sur la diversité culturelle. Ce texte affirme que la diversité culturelle est aussi nécessaire pour le genre humain que la biodiversité dans l'ordre du vivant et qu'elle constitue le patrimoine commun de l'humanité. L'UNESCO a adopté en 2003 la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel en élargissant le concept de patrimoine de l'humanité à ses manifestations orales et immatérielles. L'importance accordée à ce patrimoine vivant contribue à promouvoir les dimensions sociale et culturelle du développement durable. Les nouvelles orientations de l'UNESCO en matière de politiques culturelles visent à étudier le rapport entre la culture et les autres dimensions de la vie humaine, comme la santé, l'environnement, l'industrie, l'économie, l'agriculture, etc.

C'est enfin en 2002, à la Conférence mondiale pour le développement durable de Johannesburg, que les délégations des pays francophones avaient précisé que la culture et sa diversité constituaient un des fondements du développement durable. En octobre 2002, la Déclaration du Sommet de Beyrouth rappelait que la culture est avec l'économique, le social et l'environnemental, le quatrième pilier du développement durable :

[5] Selon l'UNESCO, la culture est « l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ; elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. La diversité culturelle est un patrimoine de l'humanité ».

« Le dialogue des cultures, qui favorise l'enrichissement mutuel des savoirs et des expériences, contribue à répondre aux défis de notre temps et à créer les conditions d'un développement durable ». La Francophonie avait ainsi posé les premiers jalons du programme de coopération dans le domaine de la culture qui devaient mener en 2005 à la Convention internationale sur la diversité culturelle et à la reconnaissance de la culture comme un quatrième pilier du développement durable.

Pour Claude Lévi-Strauss,

> *Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres* (Lévi-Strauss, 1974 : 19).

La définition de Lévi-Strauss est la définition classique du terme de culture, à savoir la culture comme un système de significations et comme production matérielle. Ainsi, la culture peut être considérée d'un côté comme un savoir et le résultat d'un savoir-faire, une production matérielle (approche énumérative) et de l'autre comme une grille de lecture, une interprétation du monde (approche sémiologique).

La défense de la diversité linguistique est une autre priorité pour l'UNESCO car la langue constitue un élément de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Selon la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO de 2003,

> *Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine*.

Comme la langue participe de l'identité culturelle d'un groupe ethnique et définit l'appartenance communautaire, la reconquête de l'identité culturelle africaine passe par la diversité de ses langues.

Alors que les différentes composantes de ce patrimoine culturel immatériel telles que les traditions orales, les langues, les rituels, etc. sont considérées comme le fondement de la diversité culturelle, le mythe

biblique de la tour de Babel[6] explique très bien quant à lui l'origine des langues et de la diversité linguistique. Selon Giovanni Agresti,

> *Le mythe de Babel, dans son interprétation majoritaire stigmatisant la diversité linguistique, est aujourd'hui à nouveau actualisé, et ce malgré les déclarations de principe formulées par d'importantes instances internationales (Conseil de l'Europe, UNESCO) arguant que la diversité linguistique est une 'richesse' […] La diversité linguistique doit être envisagée comme un retour heureux et prometteur à un ordre davantage équitable et à mesure humaine, comme dans l'interprétation pente costale du mythe de Babel. Non pas pour imposer des 'barrières linguistiques', mais pour endiguer les redoutables conséquences d'une dérive monolingue sans contrôle ni contrepoids* (Agresti, 2018 : 2-3).

2. Le développement par la promotion des langues

Pendant des décennies, le système éducatif a été considéré comme le lieu de prédilection pour la promotion des langues africaines et la préservation de la culture. Cette approche qualifiée de « culturaliste » avait pour objectif l'intégration culturelle au moyen de la langue. Selon Léonie Métangmo-Tatou,

> *Les arguments forts de la vision culturaliste se fondent ainsi sur un certain nombre de postulats liés au premier chef à l'enracinement et l'enrichissement culturels et non au progrès socioéconomique comme ce sera le cas dans l'axe ingénieriste. Nous pouvons notamment citer le besoin d'enracinement de l'humain dans sa propre culture, la nécessité de l'intégration nationale, l'ouverture aux autres cultures du monde* (Métangmo-Tatou, 2019 : 43-44).

Néanmoins, l'intégration des langues africaines / nationales dans le système éducatif ne peut à elle seule permettre de lutter contre

[6] Dans la genèse, il est noté que « Toute la terre avait une seule langue et les mêmes mots. [Les hommes dirent :] « Allons ! Construisons-nous une ville et une tour dont le sommet touche le ciel et faisons-nous un nom afin de ne pas être dispersés sur toute la surface de la terre ». L'Eternel descendit pour voir la ville et la tour que construisaient les hommes, et il dit : « Les voici qui forment un seul peuple et ont tous une même langue, et voilà ce qu'ils ont entrepris ! [...] Allons ! Descendons et là brouillons leur langage afin qu'ils ne se comprennent plus mutuellement ». L'Eternel les dispersa loin de là sur toute la surface de la terre. [...] C'est pourquoi on appela [la ville] Babel : parce que c'est là que l'Eternel brouilla le langage de toute la terre et c'est de là qu'il les dispersa sur toute la surface de la terre », in : Genèse 11, 1-9, selon la traduction de L. Segond (2007), Genève.

l'analphabétisme, l'illettrisme et la pauvreté qui sont considérés comme des freins au développement.

Contrairement à la vision culturaliste, l'approche « ingénieriste » a pour objectif d'analyser le rôle de la langue dans le développement et de prendre en compte les attentes et mutations sociétales en matière de développement. Pour Léonie Métangmo-Tatou, […] l'approche ingénieriste s'intéresse à la langue soit du point de vue du matériau même (son lexique par exemple), soit de celui de ses statuts et fonctions » (Métangmo-Tatou, 2019 : 45). Et Léonie Métangmo-Tatou d'ajouter :

> *Sur le continent, langues et cultures sont désormais fortement marquées par les progrès de la science et de la technologie. Chacun peut constater à quel point la médecine moderne notamment, par le biais des discours innovants qu'elle développe, a influé sur les habitudes langagières, l'appréhension du monde et du corps humain* (Métangmo-Tatou, 2019 : 10).

Même s'il est difficile de parler d'un domaine technique car cela relève du domaine de la langue de spécialité, cela n'empêche pas que l'on peut bien parler une langue sans maîtriser ces discours spécialisés.

Ce courant de la linguistique, communément appelé par les chercheurs de « linguistique pour le développement », « linguistique du développement », « linguistique du développement social », a pour objectif de considérer les patrimoines linguistiques et culturels comme des richesses pour les individus ainsi que pour les communautés linguistiques qui peuvent être exploitées pour le bien-être de ces populations et d'étudier le lien que le sujet parlant entretient à la langue, la transmission de cette langue, etc...La linguistique pour le développement fait l'objet depuis plusieurs années de nouvelles activités de recherche de la part de plusieurs chercheurs, et plus précisément de linguistes tels que, entre autres, Henry Tourneux (2015), Giovanni Agresti (2014), Léonie Métangmo-Tatou (2019).

Même si le terme de « développement » est avant tout compris sur le plan économique, c'est-à-dire l'opposition entre les pays riches dits développés et les pays pauvres dits en voie de développement, il existe depuis plusieurs décennies la notion de développement humain dont le sens a été élargi à bien d'autres aspects qui sont susceptibles d'intéresser les langues. L'introduction des langues nationales (langues africaines locales) dans l'enseignement formel est considérée comme la meilleure garantie pour obtenir de meilleurs résultats dans l'acquisition du français

(bilinguisme dit soustractif) ou pour faire de ces langues locales des langues partenaires pendant toute la scolarité (bilinguisme dit additif).

Selon Léonie Métangmo-Tatou, le terme de développement

> *[…] constitue déjà une notion complexe en économie, son domaine de prédilection. Dans le champ de la linguistique, le concept de développement revêt une acception particulière. En linguistique africaniste, le développement renvoie à la modernisation du matériau langue. Dans cette perspective, développer une langue, c'est élaborer sa phonologie, doter cette langue d'une écriture, de matériels didactiques, d'une littérature scientifique etc.* (Métangmo-Tatou, 2019 : 36-37).

Et Léonie Métangmo-Tatou d'ajouter : La linguistique du développement est

> *[…] une approche en sciences du langage qui a pour objectif d'analyser les problèmes de développement sous le prisme du langage et dans l'optique de réduire, entre autres, la dépendance communicationnelle en vue d'améliorer les conditions de vie des populations et d'un meilleur contrôle de leur environnement* (Métangmo-Tatou, 2019 : 55).

La « dépendance communicationnelle » reste donc le problème majeur en matière de politiques de développement. En effet, l'usage de la langue française rend la communication difficile entre les experts du développement et les populations locales car la communication au quotidien de ces populations est dominée par les langues locales. Il est donc nécessaire d'enrichir, d'équiper voire d'amplifier les langues africaines. Comme les langues et les cultures sont bien un aspect essentiel du développement, il convient selon Jean-Philippe Zouogbo de

- *juguler la dépendance communicationnelle ;*

- *promouvoir un plurilinguisme équitable pour éviter que la quête d'une durabilité communicationnelle ne donne lieu à un autre type d'exclusion : celle des langues officielles ;*

- *équiper et enrichir les langues locales pour les rendre capables de prendre en charge les défis actuels et futurs ;*

- *repenser des moyens pour lever les barrières linguistiques (et culturelles) ;*

- *créer les conditions d'une communication durable par la formation des acteurs (intervenants locaux aussi bien que les experts internationaux) du développement* (Zouogbo, 2020 : 4).

Léonie Métangmo-Tatou entend également par développement

> *Ce processus holistique qui apporte un mieux-être à l'humain sur les plans prioritaires de la santé, de l'éducation, etc. et qui permet une évolution globale de la société […] Si la nécessité d'une valorisation des langues africaines s'impose aux différent-e-s acteurs /actrices* [sic]*, ce n'est plus seulement parce qu'elles constituent la clef qui permet à l'humain de se recentrer par rapport à une culture ancestrale, d'avoir une perception plus aiguë de son identité. De plus, cette valorisation n'a plus pour cadre exclusif l'école ordinaire, naguère espace privilégié. Dans le nouveau paradigme, le recentrage culturel intègre toutes les dimensions du progrès de l'humain et la promotion de ses ressources linguistiques doit permettre aux Africain-e-s* [sic] *d'être en phase avec leur époque et de maîtriser le développement socioéconomique* (Métangmo-Tatou, 2019 : 7-8)*.*

Le multilinguisme étant largement présent en Afrique, il est nécessaire de valoriser les langues locales et donc de promouvoir un 'plurilinguisme équitable' (Zouogbo, 2020 : 6). Comme le souligne à juste titre Jean-Philippe Zouogbo,

> *La francophonie a tout intérêt à promouvoir les langues africaines non seulement parce qu'elles sont utiles et vitales pour la grande majorité des populations africaines mais aussi et surtout parce que la langue française n'a rien à craindre pour sa survie et son avenir en Afrique* (Zouogbo, 2020 : 7).

Selon Louis-Jean Calvet,

> *S'il est évident que l'État a le devoir de donner aux citoyens le contrôle de la langue nationale ou officielle (alphabétisation, scolarisation, etc.), il doit en même temps leur permettre, s'ils le désirent, de conserver une langue identitaire et il devra de plus en plus leur donner une langue d'accès au reste du monde, une langue véhiculaire. Ces trois fonctions (identitaire, nationale, véhiculaire) peuvent bien sûr être remplies par une, deux ou trois langues selon les situations concrètes, mais c'est sans doute ce plurilinguisme des citoyens de demain qui garantira la diversité : un plurilinguisme adapté aux besoins des citoyens* (Calvet, 2004 : 292)*.*

Selon Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate,

> *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des*

> *compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné* (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 12).

La notion de développement désigne l'amélioration des conditions de vie des êtres humains au niveau économique, de la santé, de l'éducation, de l'environnement, etc. Selon Léonie Métangmo-Tatou,

> *La santé constitue un des leviers majeurs du développement humain, comme cela a été largement documenté et réaffirmé depuis la publication des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). L'opacité des messages, préjudiciable spécialement dans ce domaine, nous interpelle. De même que nous interpellent les tentatives spontanées – plus ou moins heureuses – des langues africaines en vue de pallier les difficultés communicationnelles et barrières linguistiques qui s'érigent du fait de mutations profondes qu'expérimentent nos sociétés* (Métangmo-Tatou, 2019 : 10).

Les Objectifs du Millénaire pour le Développement établis en 2000 à New York mettent l'accent sur le lien entre environnement et développement. Ils font de la durabilité écologique une condition du développement socio-économique et comprennent huit objectifs dans des domaines prioritaires en termes de développement pour 2015 : Réduire l'extrême pauvreté et la faim, assurer l'éducation primaire pour tous, promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, réduire la mortalité infantile, améliorer la santé maternelle, combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies, protéger l'environnement et mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

Cependant, la plupart des objectifs fixés ne seront pas atteints en 2015. Si dans les domaines de l'éducation, de la mortalité infantile, de la santé maternelle et des maladies mortelles des progrès ont été réalisés, la situation continue de se dégrader dans d'autres domaines comme la pauvreté et la faim, l'équité sociale, l'égalité des sexes, les droits de l'Homme, les inégalités, etc. en particulier dans les pays en voie de développement à forte natalité. Comme communiquer en matière de développement revient à « corriger la précarité communicationnelle », c'est-à-dire la précarité linguistique, il est en effet légitime de se demander comment les populations locales réussiront à réaliser les 17 ODD, sachant qu'une grande majorité d'entre elles ne maîtrisent pas les langues officielles.

La langue française, langue officielle dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone, représente ainsi un obstacle au développement car elle ne couvre pas la totalité des besoins de communication des populations locales. Même si les langues nationales sont une réalité au sein du système scolaire, force est de constater que les langues africaines ne parviennent pas à devenir durablement des langues de scolarisation. Selon Jean-Philippe Zouogbo,

> *Silue et Yeo ont fait l'inventaire des principaux défis à relever si l'on veut voir les langues africaines devenir effectivement et durablement des langues de scolarisation. En effet, entre le marteau des 'obstacles psychoculturels et idéologiques' (à quoi peut bien servir une langue africaine ?) et l'enclume des 'obstacles scientifiques et techniques' (faiblesse de moyens techniques, non-disponibilité de supports pédagogiques, gros défaut d'aménagement conceptuel et de terminologie), on se demande comment les langues africaines, privées de réels soutiens des dirigeants ('obstacles politiques') pourront un jour devenir durablement des langues de scolarisation* (Zouogbo, 2020 : 6).

La langue est par conséquent le pilier, voire la racine de la culture. En Afrique, l'échec de tous les processus de développement s'explique en grande partie par l'interdiction et la destruction des références culturelles autochtones (symboles, cultes, langues locales, coutumes, etc.) au profit de valeurs exogènes apportées par le pays colonisateur. Au Mali, par exemple, le CAHBA (Centre Amadou Hampaté Ba) cherche à faire des langues locales maliennes des outils de développement et le gouvernement a créé à cet effet, la Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA). Le programme mis en place a permis la production de syllabaires, de dictionnaires, de lexiques, de brochures et de manuels de formation dans différentes langues. Satisfait des résultats du programme, l'État malien a amorcé une intégration progressive de ses langues locales dans le programme officiel d'éducation. Ainsi, plusieurs écoles primaires bénéficient de l'expérimentation d'une nouvelle pédagogie, dite « pédagogie convergente » qui consiste à commencer par enseigner en langue nationale et à introduire progressivement le français.

3. Les initiatives novatrices de la Francophonie institutionnelle[7] en matière de développement durable

Selon Robert Chaudenson, dans son article intitulé *Prolégomènes à une approche de la francophonie africaine*,

> *Le mot « francophonie » lui-même pose problème […] Si « francophone désigne celui ou celle qui parle français, la francophonie est peut-être l'ensemble de ceux qui parlent français, mais aussi, pourrait-on dire, d'abord et surtout, la capacité de parler français, cette compétence permettant ensuite de définir la première catégorie proposée. On pourrait unir les deux éléments dans l'ensemble de ceux qui sont capables d'utiliser la langue française'. La francophonie se définit donc, en première analyse, en termes de compétences linguistiques* (Chaudenson, 2012 : 2).

Et Robert Chaudenson d'ajouter :

> *Si la définition linguistique du terme a le mérite de la clarté […] on est de plus en plus embarrassé pour donner une définition géopolitique de ce terme. Aujourd'hui, elle ne pourrait guère être que « ensemble des États et Gouvernements qui appartiennent à diverses institutions qui se réclament de la francophonie ». On ne peut même pas prendre pour référence l'appartenance à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) ou à l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) puisque, par exemple, si l'Algérie n'est pas membre de l'OIF, des universités algériennes font partie de l'Agence Universitaire de la Francophonie qui, elle-même, apparaît comme « opérateur direct » de l'OIF* (Chaudenson, 2012 : 2).

L'Organisation internationale de la Francophonie[8] (OIF) est une institution fondée sur le partage d'une langue, le français, et de valeurs communes. L'OIF mène des actions politiques et de coopération dans les domaines suivants : la langue française et la diversité culturelle et linguistique ; la paix, la démocratie et les droits de l'Homme ; l'éducation et la formation ; le développement durable et la solidarité. Lors du sommet de Johannesburg en 2002, la Francophonie a proposé une définition plus large du concept de développement durable comme étant « une démarche visant l'amélioration continue de la qualité de vie des citoyens par la prise en compte du caractère indissociable des dimensions environnementale, sociale, économique et culturelle du développement dans une perspective

[7] Voir également Deniau, X. 2001. *La francophonie.* Paris : PUF, p. 57-90.

[8] Voir Organisation internationale de la Francophonie (OIF). 2019. *La langue française dans le monde*. Paris : OIF.

d'équité intra et intergénérationnelle ». Cette définition s'applique à d'autres valeurs comme la culture, la paix et l'équité et élargit depuis l'adoption du Programme 2030[9] la notion du développement durable à « la Population, la Prospérité, la Paix, la Planète et le Partenariat ».

Le Programme 2030 propose un nouveau cadre de coopération en matière de développement pour les 15 prochaines années. Il constitue une référence pour tous les nouveaux plans et stratégies de développement nationaux. Il revêt une importance considérable pour l'ensemble du système des Nations Unies, y compris pour des institutions spécialisées telles que l'UNESCO. L'UNESCO intègre les principes du Programme 2030 dans l'ensemble de ses programmes : Développement durable, universalité et interdépendance, inclusion (« ne laisser personne de côté »), approche fondée sur les droits, inégalités, appropriation par les instances nationales, intégration et liens réciproques, paix, compréhension interculturelle, citoyenneté mondiale, crises, conflits et catastrophes, connaissances, science, technologie et innovation (STI) et partenariats multipartites.

La Direction Langue française, culture et diversités (DLFCD) soutient les États dans le développement de la culture et du développement durable. La DLFCD a mis en place quatre programmes qui sont premièrement la valorisation et le rayonnement du français à des fins d'intégration et de développement, deuxièmement la production de connaissances en langue française et l'accès aux savoirs et aux contenus, troisièmement la gouvernance culturelle et linguistique et le dialogue des cultures et quatrièmement la créativité et l'entreprenariat culturel. Ces programmes œuvrent, entre autres, à contribuer à deux cibles spécifiques des ODD portant sur l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable (cible 4.7) et sur un soutien accru pour assurer le renforcement efficace et ciblé des capacités des pays en développement et appuyer ainsi les plans nationaux visant à atteindre tous les objectifs de développement durable, notamment dans le cadre de la coopération Nord-Sud et Sud-Sud et de la coopération triangulaire (cible 17.9).

[9] Voir Institut de la Francophonie pour le développement durable (IFDD). 2016. Le *Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Québec : IFDD et UNESCO. 2017. L'UNESCO fait avancer le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Paris : UNESCO.

L'Institut de la Francophonie pour le développement durable[10] (IFDD) est l'organisation de référence en matière de développement durable. L'IFDD appuie les États et gouvernements membres afin qu'ils mettent en œuvre le programme 2030 de développement durable et des accords multilatéraux sur l'environnement. Il coordonne trois programmes portant respectivement sur l'économie verte, la mise en œuvre des politiques et stratégies d'accès à des services énergétiques fiables, modernes et durables ainsi que des transformations structurelles en matière d'environnement, de commerce et d'investissement. Il a élaboré une cartographie de l'évaluation environnementale et sociale dans la Francophonie, développé une initiative de la Francophonie pour les villes durables et édité l'Atlas francophone de l'économie de l'environnement qui constitue aujourd'hui l'une des études les plus complètes en matière d'économie mondiale verte.

Néanmoins, l'humanité a depuis deux siècles profondément transformé la planète et est confrontée à une globalisation économique du monde ainsi qu'à des problèmes écologiques, tels que le dérèglement climatique, l'érosion de la biodiversité, la désertification, etc. Elle est entrée dans une nouvelle ère que l'on appelle l'anthropocène[11]. Une ère où l'humanité transforme profondément la planète en raison de l'exploitation des ressources énergétiques et naturelles, l'émission de gaz à effet de serre, l'agriculture intensive, la déforestation, etc. L'anthropocène place l'humanité devant de nouvelles responsabilités et aborde la question de savoir si l'Homme peut vivre de nouveau en harmonie avec la nature et si l'innovation peut promouvoir le développement durable. Tous ces bouleversements nécessitent donc une nouvelle gestion de la planète et des rapports entre l'Homme et la nature. Cela s'accompagne également d'un profond changement de nos civilisations à cause de la globalisation des

[10] Voir Institut de la Francophonie pour le développement durable (IFDD). 2019. *Francophonie et développement durable : Innovations et bonnes pratiques*. Québec : IFDD.

[11] Le concept d'anthropocène a été introduit en 2002 dans le discours scientifique par le chimiste néerlandais et prix Nobel de chimie Paul Crutzen. Il part du postulat que la surface de la Terre et les conditions de vie de la flore et de la faune sont modifiées par les actions de l'Homme à l'échelle de la planète. Il incite à porter un nouveau regard sur la Terre comme espace vital et place l'humanité devant de nouvelles responsabilités. En d'autres termes, la question se pose de savoir si la nature peut sauver l'humanité et non plus si l'Homme peut sauver la Terre. Voir également *Rapport sur le développement humain. Le développement humain et l'Anthropocène.* 2020. New York: Nations Unies.

marchés, la gestion écologique de la planète mais aussi la pluralité des cultures.

Dans son article intitulé *Diversité linguistique, progrès scientifique, développement durable : Les linguistes font signe*, Giovanni Agresti montre le rapport entre ces trois notions tout en expliquant la cause (la globalisation) et la solution (la mondialisation) à l'urgence écologique. La mondialisation représente un défi pour la diversité culturelle en raison de la marchandisation grandissante des biens et services culturels. La Déclaration sur la diversité culturelle (voir point n° I) recommande la libre production et circulation des biens et services culturels car ils sont porteurs d'identité, de valeurs et de sens. Selon lui,

> *L'urgence écologique – et la question, corrélée, du développement durable – fait aujourd'hui l'objet de sommets internationaux et a tendance à occuper de plus en plus les agendas politiques […] Quoi qu'il en soit, elle est directement reliée à la « société planétaire », laquelle, suivant la forme qu'elle prend, représente tantôt la cause, tantôt la solution à la crise environnementale. L'une des causes, si ce n'est la cause principale du problème, s'appelle aujourd'hui 'globalisation'. Par ce terme qui a pu recouvrir plusieurs significations, nous entendons la société planétaire lorsqu'elle est gouvernée par l'impératif économique et par l'idéologie du libre-échange, du consumérisme, de la croissance, de la compétition, de l'exploitation aveugle des ressources non renouvelables et de la mobilité, qui est souvent la conséquence directe ou indirecte des caprices de la délocalisation industrielle* (Agresti, 2018 : 1).

Et Giovanni Agresti d'ajouter :

> *Le versant positif, 'noosphérique' de la société planétaire, peut s'appeler en revanche 'mondialisation' ou 'pensée-monde'. Il n'y est plus question d'un monde vu comme un grand et unique marché, finissant par imposer fatalement une pensée et une langue de communication uniques, mais plutôt d'une vision à la fois complexe et unitaire de notre maison commune, où les innombrables composantes (matérielles, immatérielles, spirituelles etc.) sont appréhendées aussi et surtout dans leur interaction. Ce n'est qu'à partir de cette vision et de la conscience que nous pouvons en avoir, que l'on peut espérer réaliser les grandes entreprises de l'esprit et rendre possibles des utopies, des changements de style de vie, de modalité de production et de consommation à l'échelle planétaire et en des temps relativement courts, même si la mise en œuvre de ces projets est toujours difficile et souvent contradictoire […] De ce point de vue, la diversité linguistique dans le monde ne se configure plus vraiment comme une 'barrière'aux échanges marchands, mais plutôt comme une richesse patrimoniale* (Agresti, 2018 : 2).

Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que les langues et les cultures sont autant de ressources linguistiques et culturelles pour servir le développement durable et donc améliorer les conditions de vie des populations. Comme l'éducation est l'une des clés du développement, la France et l'Europe se doivent de soutenir les politiques d'éducation mises en place dans le cadre des « Objectifs du millénaire pour le Développement » (2000-2015) et du programme « Pour un monde meilleur » (2016-2030). Comme l'éducation est un facteur clé du développement, il est important que l'enseignement du français à l'école s'appuie sur les langues nationales et locales. Selon Christian Tremblay, « On peut considérer qu'il existe un quasi recouvrement entre plurilinguisme et diversité culturelle et linguistique dans la mesure où il est impossible de parler des sociétés dans leur diversité culturelle et linguistique sans traiter de plurilinguisme » (Tremblay, 2015 : 39).

Et Christian Tremblay d'ajouter :

> *On comprend qu'il n'est pas facile de donner une définition simple du plurilinguisme qui aille au-delà de la définition basique consistant à dire que c'est la caractéristique d'un individu parlant à différents niveaux de compétence au moins deux langues […] Pour notre part, nous dirons que le plurilinguisme n'est pas une manière spécifique de lire le monde à travers le prisme de l'univers d'une langue particulière. C'est une manière métalinguistique de lire le monde qui reconnaît la pluralité des lectures possibles et donc des mondes possibles. C'est aussi une manière de concevoir les rapports entre les langues, c'est-à-dire entre les locuteurs de ces langues* (Tremblay, 2015 : 53).

Il est donc nécessaire de lever les barrières linguistiques et culturelles afin de contribuer au développement durable. Comme une grande majorité des populations locales ne parlent ni ne comprennent les langues officielles, les langues locales s'imposent comme les principaux moyens de communication car elles dominent la communication quotidienne. Ainsi, il est possible d'exploiter les langues africaines en les valorisant et en les aménageant pour en faire de véritables outils au service du développement. Telle est la tâche de la linguistique pour le développement qui consiste à promouvoir les langues et à réfléchir aux moyens de résoudre les problèmes des populations qui les parlent.

Selon Robert Chaudenson,

> *L'aménagement linguistique (compromis entre l'intervention politique, l'expertise scientifique et la vie des langues) doit s'attacher dans l'aire francophone autant à la conservation et à l'enrichissement de la langue française qu'à la gestion de la coexistence du français avec les créoles, la langue arabe, les langues africaines […] En effet, tant qu'on n'aura pas trouvé dans une Afrique multilingue et des États eux-mêmes plurilingues des formes de solutions à la gestion de la coexistence des langues (français et langues nationales) dans les plurilinguismes nationaux, on ne pourra mettre en place une éducation adaptée dans laquelle on s'accorde à reconnaître l'une des clés du développement économique et humain* (Chaudenson, 2012 : 6).

Sauvegarder les langues et les identités culturelles en Afrique est donc un projet urgent qui doit aller de pair avec l'effort considérable à déployer pour sauvegarder et valoriser le patrimoine linguistique du monde entier. Comme la culture est un ensemble aussi complexe que dynamique qui embrasse la langue, la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes autres capacités et habitudes acquises par quelque membre que ce soit d'une société donnée, le champ culturel embrasse pratiquement tout ce qui fait de l'individu un être social. Selon Xavier Deniau, « La francophonie ne peut être détournée de ses objectifs ; elle n'a pas à servir les stricts intérêts de la France ; elle doit répondre également aux besoins des peuples formant la communauté francophone. Elle est, et doit être, un lieu privilégié d'échanges et de coopérations techniques, économiques et culturels » (Deniau, 2001 : 119).

Bibliographie

Agresti, G. 2018. « Diversité linguistique, progrès scientifique, développement durable : Les linguistes font signe ». *Diversité linguistique, progrès scientifique et développement durable, Repères DoRiF*, n° 17, p. 1-4. Voir également Agresti, G. *et al*. 2010. *Renverser Babel. Economie et écologie des langues régionales et minoritaires*. Rome : Aracne éditrice.

Calvet, L.-J. 2004. « La diversité linguistique : Enjeux pour la Francophonie ». CNRS Éditions, « Hermès, La Revue » n° 40, p. 287-293.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Chaudenson, R. 2012. « Prolégomènes à une approche de la francophonie africaine ». Voix/voies excentriques : La langue française face à l'altérité – volet n. 1.

Les francophonies et francographies africaines face à la référence culturelle française, Repères DoRiF, n° 2, p. 1-7.

Deniau, X. 2001. *La francophonie*. Paris : PUF.

Lévi-Strauss, C. 1974. *Anthropologie structurale*. Paris : Seuil.

Métangmo-Tatou, L. 2019. *Pour une linguistique du développement*. Québec : Éditions Science et Bien Commun.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). 2015. *Travaux menés par l'UNESCO sur la culture et le développement durable*. Paris : UNESCO.

Tremblay, C. 2015. « Qu'est-ce que le plurilinguisme ? ». *Bulletin Européen des Sciences Sociales,* n° 12, p. 39-57.

Wade, R., Parker, J. 2010. *Dialogue pour un monde durable. Éducation pour tous et éducation pour le développement durable*. Paris : UNESCO.

Zouogbo, J.-P. 2020. « La langue française, un obstacle au développement des pays d'Afrique subsaharienne francophone ? ». *Langues, linguistique et développement en milieu francophone. Des terrains africains, Repères DoRiF*, n° 21, p. 1-9.

Références électroniques

www.francophonie.org [consulté le 31 mars 2024].

www.ifdd.francophonie.org [consulté le 31 mars 2024].

www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/ [consulté le 01 avril 2024].

GERFLINT

© *Synergies France,* nº 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

Annexes

EISSN 2260-7846

GERFLINT

Synergies France nº 18 – 2024 p. 333-338

Profils des auteurs

Coordinatrices scientifiques[1]

Sandrine Cazals est titulaire d'un Master 2 (DESS) portant sur la gestion de projets sur la relation formation-emploi (IEDES, Paris 1), d'un Master en Anthropologie et d'un Titre de Conseillère en Formation Professionnelle (Académie Orléans-Tours, réseau des Greta). Elle enseigne actuellement à Polytech Nice Sophia (Université Côte d'Azur) et à partir de 2026 comme vacataire à l'université de Toulouse Jean Jaurès au département d'anthropologie (anthropologie des savoirs). Elle a un profil avec une double compétence : d'une part comme professionnelle de l'accompagnement en ressources humaines et de la formation professionnelle depuis 2008, et d'autre part comme formatrice et consultante en anthropologie sur les questions du prendre soin, des aidants, et de la diversité (inclusion et interculturalité). Elle a contribué à un ouvrage collectif portant sur les questions d'anthropologie, se rapportant aux aidants (*Aider l'aidant : informer, aider et former les aidants proches et professionnels*, éditions du Panthéon, Paris, 2025).

Julie Ildegrad Tadeo Domínguez a enseigné le français langue étrangère à l'université nationale de San Martin à Tarapoto au Pérou. Elle a également enseigné la langue espagnole au sein des établissements éducatifs du second degré en France. Ses domaines de recherche sont axés sur les enjeux de la formation continue des enseignants de FLE, l'enseignement des langues au travers d'approches actives, la création de matériel pédagogique innovant, les pratiques artistiques en classe, l'utilisation de l'IA en classe de langue et l'enseignement de la phonétique du français. Actuellement, elle est professeur de FLE et accompagne à la préparation des examens de français DELF-DALF en modalité distanciel pour des groupes d'étudiants péruviens.

Auteurs des articles

Shiva Amini est doctorante en didactique du FLE à l'Université Tarbiat Modares (Iran). En qualité d'enseignante de FLE, elle dispense des cours dans les universités de Shiraz et d'Allameh Tabataba'i (Téhéran). Ses recherches portent principalement sur l'apport des supports visuels au développement des compétences langagières en FLE, avec une attention particulière portée à l'image en tant qu'outil pédagogique. Par ailleurs, elle étudie l'utilisation du jeu et des approches ludiques en classe de FLE, qu'elle considère comme des leviers efficaces pour la motivation et l'apprentissage.

[1] Les deux coordinatrices de ce numéro sont également coauteurs d'article, la première avec Marie-Christine Fougerouse, la seconde avec Jackeline Elva Tadeo Domínguez.

Salah Arrar est maître de conférences à l'École Normale Supérieure de Sétif (Algérie) et habilité à diriger des recherches en didactique des langues. Il est membre du laboratoire SELNOM (Stratégies de l'Enseignement de la Littérature) et formateur de formateurs. Ses travaux portent sur la didactisation du récit littéraire, les dispositifs pédagogiques innovants, et les pratiques littéraciques en contexte universitaire. Il coordonne actuellement un projet de recherche sur les Pratiques littéraciques et multimodales de la littérature en formation universitaire. Il a publié plusieurs articles dans des revues nationales et internationales, notamment sur la classe inversée, la lecture littéraire, l'enseignement à distance ou encore les pratiques enseignantes en Algérie. Parmi ses publications récentes figurent des travaux sur les approches actives de l'enseignement du français, les enjeux de l'éducation critique aux médias et l'innovation didactique dans la formation initiale.

Diplômée de la Sorbonne-Nouvelle en 2000, **Isabelle Bernard** est Professeur des universités au Département de Français de l'Université de Jordanie (The University of Jordan) à Amman. Ses domaines de recherches sont la littérature française et francophone, la culture et la pensée françaises contemporaines. Elle a également fait paraître des travaux en didactique de la littérature, notamment sur l'apport du journal d'étudiants, la pratique du théâtre en FLE, la vidéo et les cours en ligne, grâce à des expériences menées avec ses étudiants. Par ses participations régulières à des traductions en langue française (les romans *Toi dès aujourd'hui* (1968) de Tayssir Sboul (2011), *Al-Najdi le marin* (2017) et *Hâpy. Histoire d'un transgenre koweïtien* de Taleb Alrefai (Actes Sud, 2020 et 2022) et des extraits de l'Épopée d'Antar Ben Chaddad (Dar Azminah, 2019). Elle participe au processus de valorisation du patrimoine littéraire arabe ancien et contemporain.

Thierry Bidon est enseignant-chercheur à l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Allemagne) où il enseigne la didactique du français langue étrangère, la littérature, la langue et la civilisation françaises. Germaniste, romaniste et historien de formation, il est titulaire d'un Master de FLE/FLS, d'un Master de Plurilinguisme et Interculturalité et d'un doctorat en Lettres-Histoire contemporaine. Ses recherches portent sur la linguistique du développement, la sociolinguistique, la didactique du plurilinguisme et du FLE/FLS, l'enseignement - l'apprentissage de l'allemand langue étrangère/langue seconde chez les jeunes migrants ainsi que sur les relations culturelles franco-allemandes de 1945 à nos jours.

Yannick Djiecheu est chercheur en didactique des langues. Ses travaux reposent sur près de vingt ans d'enseignement du français langue étrangère (FLE) et une réflexion approfondie sur les cultures éducatives, la réflexivité des pratiques, les technologies numériques et l'inclusion scolaire. Après une thèse sur les cultures éducatives canadiennes, il s'est orienté vers l'analyse des contextes didactiques, la professionnalisation des enseignants et l'intégration des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques. Ses modélisations innovantes proposent une approche holistique des paramètres didactiques et technologiques, ainsi qu'une méthode pour l'enseignement de l'écrit argumenté adaptée aux cultures discursives des apprenants. Associé au laboratoire ELLIADD, il contribue à la recherche et à la formation dans ces domaines.

Marie-Christine Fougerouse est Maitre de conférences à l'Université Jean Monnet à Saint-Étienne en FLE. Elle est rattachée à l'équipe du DILTEC (EA 2288) à l'Université Sorbonne Nouvelle à Paris. Ses domaines de recherche sont la didactique du FLE, la grammaire, la méthodologie et l'évaluation. Titulaire d'un Doctorat en Didactologie des langues et des cultures (Paris 3), elle a enseigné une dizaine d'années le FLE de A1 à C2 en France et à l'étranger où elle a été Attachée de coopération pour le français. Elle est auditrice dans le *Label Qualité FLE* à France Éducation International. Depuis 2018, elle est rédactrice en chef de la revue *Synergies France* du GERFLINT.

Riadh Kossentini est Inspecteur général des écoles primaires. Il est diplômé des ISFM de Sfax depuis 1994, et de l'Université Lumière Lyon 2 en langues et cultures étrangères depuis 2007. Il a également obtenu un Master professionnel en Nouvelles Technologies Educatives à l'ISEFC de Tunis, ainsi qu'un Master en Didactique des langues, parcours Ingénierie des formations en langue, FLE, plurilinguisme et interculturel à l'Université de Saint-Etienne. Il a enseigné pendant quinze ans le Français Langue Étrangère (FLE) en Tunisie, ainsi que l'Arabe et la culture d'origine (LCO) en France. Après avoir achevé son cycle de formation des inspecteurs pédagogiques, il a occupé le poste d'inspecteur des écoles primaires, où il a formé les enseignants et les formateurs en FLE pendant une quinzaine d'années. Il a occupé le poste de directeur de l'inspection du cycle primaire à l'inspection générale de l'éducation en Tunisie puis il a rejoint l'unité de gestion du projet PREFAT au ministère de l'éducation en tant que directeur du suivi des projets de formation et de l'assurance qualité. Actuellement, il est chargé d'une circonscription de français à Sfax en Tunisie et mène des travaux de recherche sur la réforme curriculaire, l'enseignement-apprentissage du FLE, l'éducation interculturelle et l'éducation environnementale.

Marzieh Mehrabi, docteur en didactique du FLE, est maître de conférences à l'Université de Téhéran (Iran), où elle enseigne au sein du département de français de la faculté des langues et littératures étrangères. Elle y dispense des cours aux étudiants de licence en langue et littérature françaises ainsi qu'aux étudiants de master en didactique du FLE. Auteure d'une vingtaine d'articles scientifiques publiés en français et en persan, elle a effectué plusieurs séjours de recherche en France, notamment au DILTEC (Sorbonne Nouvelle). Ses travaux de recherche s'articulent autour de trois axes principaux : l'enseignement et l'apprentissage du FLE intégrant les TICE, la formation des enseignants de FLE, ainsi que l'analyse des erreurs commises par les apprenants iraniens.

Laurence Monnot a enseigné l'allemand au lycée et conduit des recherches sur la politique d'immigration du Québec et sur la condition féminine en Turquie. Elle travaille actuellement pour le projet Horizon Europe « MeDeMAP » (Mapping Media for Future Democracies) sur les interactions entre médias et démocratie. Dans le cadre de ce projet, elle étudie et met sur pied des parlements citoyens sur les médias et la démocratie et s'intéresse à l'expérience d'acquisition de connaissances et de compétences des membres de ces assemblées. Titulaire d'un doctorat en sciences politiques de l'Université de Vienne (Autriche), d'un master en sociodidactique de l'Université de Saint-Etienne et diplômée de l'Institut d'Études Politiques de Paris.

Chancelline Armelle Nongni est professeur de français et de Religion dans l'enseignement secondaire en Belgique. Elle est titulaire d'un master en français langue étrangère obtenu à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne (France). Depuis 2024, elle poursuit ses travaux de recherche dans l'école doctorale LECLA de l'Université Marie et Louis Pasteur à Besançon (France). Elle travaille sur le statut des représentations de la grammaire française, chez les élèves du premier cycle secondaire au Cameroun sous la supervision du professeur Serges Borg. Son objectif est de démontrer que ces représentations (la politique linguistique qui accorde peu de place au plurilinguisme) constituent un frein pour l'apprentissage du français.

Rosana Pasquale est docteur en Sciences du Langage (Université de Rouen, France, 2009) et enseignant-chercheur du Département d'Éducation de l'Université Nationale de Luján (Buenos Aires, Argentine). Dans son université, elle est coordinatrice du Programme de 3e Cycle sur les matériels didactiques et la recherche et directrice du Master en Langues Étrangères : perspectives sociodidactiques, plurilingues et interculturelles. Elle dirige également le Centre de Recherche, Extension et Enseignement en Langues Étrangères (CIDELE). Elle est membre du comité académique du Doctorat en Sciences Sociales et Humaines et du Conseil d'Éditions universitaires (EDUNLu) et co-dirige la Revue *Polifonías*, Revista de Educación. Elle a fait de nombreuses publications, dicté des séminaires et dirigé des thèses. Ses domaines de recherche concernent principalement les manuels de FLE, la didactique des langues étrangères, la formation des enseignants de FLE et les problématiques liées à la politique linguistique, le plurilinguisme et l'interculturel.

Anca Porumb est docteur ès lettres, avec une thèse soutenue en 2010 qui a porté sur la littérature française contemporaine, ayant comme thème le sida dans les œuvres de Dominique Fernandez, Hervé Guibert et Yves Navarre. Elle est maître-assistante à la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de Cluj-Napoca, Roumanie, où elle dispense des cours de Didactique du FLE, de Gestion de classe et d'Enseignement assisté par l'ordinateur. Ses centres d'intérêts sont la didactique du FLE, l'enseignement /apprentissage du français et les TICE, le texte littéraire en classe de FLE, l'IA en classe de FLE et les littératures française et francophone contemporaines, notamment les romans français et francophone actuels où les thèmes de prédilection sont l'écriture du moi et la maladie. Elle a participé à de nombreux colloques nationaux et internationaux et a publié plusieurs articles sur la didactique du français langue étrangère et sur des écrivains français contemporains où les thèmes principaux sont la maladie, la Shoah et la filiation en littérature.

Julie Prévost, docteur en Sciences du langage, est membre du Laboratoire ATILF-CNRS (UMR7118) et fellow de l'Institut Convergences Migrations (CNRS, Collège de France). Ses travaux et ses publications portent sur la question allophone dans l'enseignement formel, dans toute sa diversité. Elle a participé à la recherche IDProf (2021-2023) qui interrogeait l'identité professionnelle des (futurs) enseignants de langues (dont le français). Elle a piloté la recherche collaborative DiLCoLor (2023-2025) qui portait sur les effets de la mobilisation des langues premières et secondes dans les dispositifs linguistiques au collège dans l'académie de Nancy-Metz. Actuellement, elle pilote et coordonne la recherche OrthograFLES (2025-2027), recherche collaborative avec des

enseignants de la primaire au lycée, dans une dimension praxéologique pour amorcer/amender certaines pratiques enseignantes au sujet de l'orthographe – question omniprésente dans l'enseignement-apprentissage du français langue première (FL1), langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS). Elle contribue à la recherche Allophoni'IA, menée pour mieux comprendre les (més)usages de l'IAG dans les activités et les pratiques d'enseignants du secondaire dans l'académie de Nancy-Metz.

Professeur des universités à la Faculté des Langues modernes à l'Université Al-Albayt de Mafraq, **Waël Rabadi** est spécialiste de la réception d'Albert Camus au Moyen-Orient arabe. Diplômé en 1998 de l'Université de Picardie-Jules Verne, il enseigne la littérature et la traduction français-arabe-arabe-français depuis 2005 en Jordanie. Il a publié une quinzaine d'articles de littérature comparée avant d'élargir son champ de recherches vers le FLE : il a fait paraître des travaux importants en didactique de la littérature en contexte hétéroglotte. Il a aussi travaillé et publié sur l'enseignement et la pratique du théâtre amateur. Grâce à ses collaborations régulières avec l'Institut Français de Jordanie en tant que traducteur, sur-titreur et lecteur, il est aujourd'hui un acteur culturel de renom à Amman. Traducteur littéraire, il a également publié plusieurs romans : *Toi dès aujourd'hui* (1968), *de Tayssir Sboul* (2011), *Al-Najdi le marin* (2017) et *Hâpy*. Histoire d'un transgenre koweïtien de Taleb Alrefai (Actes Sud, 2020 et 2022). Il œuvre actuellement au second volume de sa traduction de l'Épopée d'Antar Ben Chaddad dont le premier tome est paru aux éditions Dar Azminah d'Amman en 2019.

Jackeline Elva Tadeo Domínguez est titulaire d'une licence en sciences de l'éducation, avec une double spécialité en enseignement des langues étrangères anglais-français et d'un Master en didactique de l'anglais. Elle est professeur de français langue étrangère au département de langues étrangères de l'université nationale de San Martin à Tarapoto au Pérou depuis 2011. Doctorante dans cette même université, sa thèse porte sur le développement des compétences orales en français en s'appuyant sur des situations authentiques de communication. Elle s'intéresse aux méthodologies actives, à l'innovation de ressources pédagogiques, au théâtre, aux TICE et à l'utilisation de l'IA en classe de FLE.

Di Zhang est doctorant en didactique des langues au sein du laboratoire DIPRALANG (Université Paul-Valéry Montpellier 3). Sa recherche doctorale porte sur l'intégration des chansons françaises et des techniques vocales dans l'enseignement de l'oral du FLE auprès d'apprenants sinophones. Titulaire d'un master en FLE, il enseigne actuellement le chinois à l'université, tout en assurant des cours de français en ligne. Ses domaines de recherche incluent la phonétique corrective, la prosodie émotionnelle, l'apprentissage multimodal et les pratiques artistiques en didactique. Il est l'auteur d'un article publié dans *Synergies France* : « Pratiques théâtrales en FLE : un aperçu de l'apport lexical, grammatical et culturel chez les apprenants chinois » (2023).

GERFLINT

© *Synergies France,* nº 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

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 339-340

Le Français Langue Étrangère dans le monde : Présentations, analyses et réflexions

Coordonné par Marie-Christine Fougerouse DILTEC (EA 2288) Sorbonne Nouvelle, Paris ; Université Jean Monnet, Saint Etienne (France)

Le Français Langue Étrangère, ou FLE, est enseigné et appris sur les cinq continents. Le nombre de locuteurs dans le monde serait estimé à environ 300 millions, assistés dans leur apprentissage par 80 000 enseignants. Dans leur ouvrage … *Et le monde parlera français*, Roger Pilhion et Marie-Laure Poletti présentent les enjeux culturels, économiques et politiques liés à la diffusion du français. En effet, plus de 120 millions d'étudiants et d'élèves suivent un enseignement en langue française ou l'apprennent comme langue étrangère. La Fédération internationale des professeurs de français, la FIPF, créée en 1969, constitue un réseau mondial des acteurs de la promotion de la langue française. Elle organise, à plus ou moins vaste échelle, des manifestations régulières permettant des échanges, des rencontres et des informations sur un domaine commun, la langue française.

Pour la première fois, le terme « Français Langue Étrangère » se substitue à « langue française » en 1957 dans les *Cahiers pédagogiques*, sous la plume d'André Reboullet, alors enseignant de français au Chili. Depuis cette date, ce champ disciplinaire a évolué et a fait l'objet de nombreuses publications pour se constituer finalement en domaine scientifique à part entière, ce qui a abouti, en 1983, à la création d'une filière universitaire en France.

Cependant, à la réflexion, lorsqu'il est question d'enseignement et d'apprentissage du FLE, il semblerait que l'actualisation de ce concept sur le terrain ne soit pas identique en tous lieux où est enseignée la langue de Molière. Le numéro 19 de la revue *Synergies France* propose de faire

dialoguer des chercheurs, des enseignants et des doctorants sur l'actualisation du FLE dans leur zone géographique afin de faire apparaître la diversité des contextes et des pratiques. En effet, le FLE, tel qu'il est pratiqué dans l'Hexagone, ne représente qu'une partie infime des enseignements et des apprentissages de français ou en français. Dans chaque pays, notre langue est en corrélation avec les politiques linguistiques et les cultures en matière d'acquisition des savoirs et des savoir-faire langagiers.

Les contributions montreront la diversité de ce qui est actualisé en FLE dans le monde francophone et hors de cette vaste zone. Tout d'abord, il peut s'agir de la place de la langue française dans le système éducatif, de ses relations avec les autres disciplines, de son importance au regard des autres langues, etc. dans les classes ordinaires. Les recherches pourront être orientées vers une variabilité de domaines :

- l'enseignement du français dans sa diversité ;
- la place du français dans le plurilinguisme et ses bénéfices pour les apprenants ;
- une analyse des interactions entre l'apprentissage de la langue française et l'employabilité ;
- l'enseignement de la langue française dans le système scolaire et le FLE dans des institutions ;
- le français dans les DNL, le FOS et le FOU ;
- le français à l'université, son statut et son actualisation ;
- les innovations en matière de politique linguistique pour une ouverture à la francophonie ;
- l'évolution des pratiques de classe et leurs déclinaisons ;
- la formation en langue(s) pour préparer les élèves à parler français au XXI^{e} siècle ;
- un regard critique sur des améliorations à repenser ;
- l'enseignement et l'apprentissage du français en liaison avec les intelligences artificielles.

Contact de la Rédaction : synergies.france.redaction01@gmail.com

© GERFLINT- Pôle éditorial international -
Synergies France, nº 18, Année 2024.
https://gerflint.fr/synergies-france
https://gerflint.fr/

EISSN 2260-7846

Synergies France nº 18 – 2024 p. 341-344

Consignes aux auteurs

1. L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.france.redaction01@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.

2. L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.

3. Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.

4. Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et de la Direction des publications.

5. Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale

d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

6. La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article. Les résumés ne contiendront pas de notes ni de retour à la ligne.

8. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, n'aura pas de tabulation ni de pagination. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

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

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

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

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

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

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

17. Pour un ouvrage
Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.
Fayol, M. *et al*. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

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

19. Pour un article de périodique
Rivenc, P. 2013. « Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues ». *Synergies Espagne,* nº 6, p. 41-61. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf [consulté le 20 novembre 2025].

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

21. Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront insérés dans l'article aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright*. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés.

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

texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne à des documents analysés dans son article.

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

25. Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage des numéros complets de la revue est réservé à l'éditeur.

© GERFLINT- Pôle éditorial international -
Synergies France, nº 18, Année 2024.
https://gerflint.fr/
https://gerflint.fr/synergies-france

Synergies France, nº 18 / 2024
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin
Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t
http://viaf.org/viaf/141015430
ISNI 0000 0001 1956 5800
https://ror.org/02fek2d03
IdRef : 077342070

Le *Réseau des Revues Synergies du GERFLINT* :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest
Synergies Afrique des Grands Lacs
Synergies Algérie
Synergies Argentine
Synergies Amérique du Nord
Synergies Brésil
Synergies Chili
Synergies Chine
Synergies Corée
Synergies Espagne
Synergies Europe
Synergies France
Synergies Inde
Synergies Iran
Synergies Italie
Synergies Mexique
Synergies Monde
Synergies Monde Arabe
Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Pays Germanophones
Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Pays Scandinaves
Synergies Pologne
Synergies Portugal
Synergies Roumanie
Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies Russie
Synergies Sud-Est européen
Synergies Tunisie
Synergies Turquie
Synergies Venezuela

***Essais francophones* : Collection scientifique du GERFLINT**
Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :
Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne ; GERFLINT, France)
Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : https://www.gerflint.fr
Administration du site: Thierry Lebeaupin (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies France, nº 18 / 2024
© GERFLINT –Évreux– France – Copyright nº 24XM3E1
ARK : https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v
Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2024

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

Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Ce numéro aborde l'enjeu essentiel de la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE), face au développement significatif de la Francophonie mondiale. Il s'interroge sur la professionnalisation et l'évolution des compétences des formateurs, tant en formation initiale que continue. La revue analyse l'adaptation des cursus aux exigences sociétales et d'employabilité, en France et à l'étranger, où les systèmes éducatifs définissent des profils singuliers. Les contributions internationales sont structurées en trois axes : un panorama des formations initiales et continues dans divers pays, l'étude des compétences et de l'évolution professionnelle, et enfin, la Francophonie et les enjeux de la formation des formateurs.

ISSN 2260-7846