



La formation initiale et la formation de 2^e et 3^e 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 2^e et 3^e 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 2^e et 3^e 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 2^e et 3^e 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 appuyerons 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 maîtres 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 apparaît 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 instituts³, 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 nombreux⁴. 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 n° 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 universitaires⁵. 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.infed.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.infed.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 loin⁶.

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.infed.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 récurrents⁷. 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 Joaquín 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 Nacional 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 LE¹⁰, 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 2^e et 3^e 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.infod.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 2^e et 3^e 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 lenguas de l'UNC*¹² et le *Doctorado en lingüística y lengua* de la Facultad de humanidades y artes de l'Universidad nacional de Rosario¹³. 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.

publiées¹⁴. Enfin, la *Maestría en lenguas extranjeras : problemáticas sociodidácticas, interculturales y plurilingües* 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 abordées¹⁵-, 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.

profesores de francés lengua extranjera (UNT, 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 : Delayer (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 expérimentale¹⁸.

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 3^e 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 2^e et 3^e 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 inexistant 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 2^e et 3^e 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 nationaux¹⁹. 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 : coûts cognitifs, bien sûr, car les formations sont longues et denses mais aussi coûts 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.infed.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*, n° 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.infed.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.didactica.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].



© 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>

