



HAL
open science

Entre histoires et évolutions - La qualité des “ Masters FLE/S ” en question(s)

Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. Entre histoires et évolutions - La qualité des “ Masters FLE/S ” en question(s). Les Cahiers de l'ASDIFLE, 2015, Actes Des 53e et 54e Rencontres, 26, pp.27-45. hal-01375912

HAL Id: hal-01375912

<https://hal.science/hal-01375912>

Submitted on 11 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Entre histoires et évolutions

La qualité des « Masters FLE/S » en question(s)

Emmanuelle HUVER

EA 4246 PREFics-Dynadiv, Université F. Rabelais de Tours (France)

huver@univ-tours.fr

Les formations universitaires de didactique du FLE/S (et des langues, dans une extension plus récente), que je nommerai désormais *Masters FLE/S* pour plus de commodité, sont aujourd'hui confrontées aux questions qui se posent à l'ensemble des formations de niveau Master dans l'enseignement supérieur français. Ces questions s'y déclinent cependant de manière spécifique, du fait des spécificités mêmes de ces formations, qui découlent en grande partie de leur histoire.

La problématique que je souhaite développer ici est une problématique que je me/nous pose à la fois en tant que chercheure réfléchissant à la formation des enseignants et en tant que responsable de ces formations depuis pratiquement dix ans. Elle concerne les modalités d'évolution des Masters FLE/S, en lien avec différents facteurs dont on peut penser qu'ils risquent de les « normaliser » (i.e. de gommer ces spécificités), notamment la situation sociopolitique contemporaine, les reconfigurations actuelles de l'enseignement supérieur et de la formation des enseignants et les évolutions sur le « marché de l'emploi » du FLE. Ce faisant, c'est la question de la qualité des formations des Masters FLE/S qui est ainsi plus particulièrement posée.¹

1. La qualité : une interprétation entre histoires et projets

1.1. La notion de qualité : circulations interdisciplinaires et sémantiques, caractéristiques retenues

Il serait trop long de traiter ici de la notion de qualité et des réflexions qu'elle a occasionnées dans différents champs des sciences humaines et sociales. J'en retiendrai donc simplement les éléments suivants plus particulièrement :

- Le terme *qualité* est un terme polysémique. Selon le *Petit Robert*, il désigne la manière d'être ou les propriétés d'une chose ou d'une substance, qui leur donnent leur identité, indépendamment de tout jugement de valeur². Mais il désigne également, d'autre part, les propriétés qui confèrent une valeur aux choses. Du point de vue philosophique, si Descartes ancre la qualité dans le sujet connaissant (et non dans la substance elle-même, comme le proposait Aristote), c'est surtout la phénoménologie qui transforme la notion en considérant la qualité comme une « manière d'être au monde et aux autres ». La qualité réside alors dans le sens qu'un sujet confère à un objet ou à un autre être humain et ne prend donc sens que pour le sujet qui la considère (principe d'intentionnalité), si bien que la distinction descriptif (la qualité indépendamment de tout jugement de valeur) / prescriptif (la qualité en tant que ce qui confère de la valeur) perd sa pertinence. Les modalités de sélection et de mise en œuvre des critères permettant d'évaluer³ la qualité deviennent dès lors des enjeux à la fois profondément politiques et profondément éthiques.
- Les sciences économiques et les sciences de la gestion ont largement influencé le sens actuellement courant de ce terme, en renforçant sa dimension axiologique par un ancrage dans des considérations économiques et marchandes, et , donc, quantitatives (cf. par

¹ Cet article doit beaucoup aux discussions au sein de l'équipe de recherches Dynadiv et du département Sodilang de l'Université F. Rabelais de Tours, ainsi qu'aux relectures attentives et suggestions bienvenues de V. Castellotti et D. de Robillard. Que tous soient ici remerciés, même si je garde l'entière responsabilité des propos développés dans cet article.

² Si tant est que cela soit possible en SHS.

³ Qui, in fine, remettent en question la possibilité même d'une *évaluation* de la qualité, dès lors que celle-ci est conçue d'un point de vue phénoménologique et herméneutique, i.e. comme « manière d'être au monde et aux autres ».

exemple Doucet, 2013 ou Kolb, 2002) – même si, par ailleurs, la question de la qualité ne concerne pas seulement le secteur marchand : les « organismes qualité » (AFNOR, ISO, etc.) définissent ainsi la qualité au filtre des besoins supposés et de la satisfaction du client⁴ et s'appuient sur cette définition pour proposer des normes et des standards, qui sont à la base de leurs labellisations, certifications, procédures de contrôle et de gestion de la qualité. Ce faisant, c'est un changement sémantique et théorique radical, quoique souvent inaperçu, qui est opéré, puisque de non mesurable, la qualité devient objectivable mesurable, contrôlable. Elle est alors réduite à un « dispositif », au sens que prête Agamben (2007 : 28) à ce terme, c'est-à-dire à « *un ensemble de praxis, savoirs, mesures, institutions dont le but est de gérer, de gouverner, de contrôler, d'orienter – en un sens qui se veut utile – les comportements, les gestes et les pensées des hommes* ». Or, Agamben montre bien en quoi les dispositifs, ainsi définis, sont fondés – historiquement et théoriquement – sur une séparation de l'être et du faire, réduisant alors la qualité à une praxis détachée de son ancrage ontologique et uniquement envisagée du point de vue de ses *effets*.

Sans tomber dans une lecture strictement economiciste de la situation universitaire actuelle, nous verrons que ces problématiques marchandes liées à la qualité, même si on aimerait les penser comme très largement étrangères à nos préoccupations intellectuelles et formatives, sont en fait très largement agissantes dans nos domaines. Cela est certes le fait de la conjoncture économique et de la situation historico-politique actuelle (cf. *infra*). Mais cela tient aussi, plus philosophiquement, aux orientations profondément pragmatistes de la société actuelle et de notre domaine disciplinaire en particulier, qui ne « conçoit plus un être sans effet »⁵.

Par ailleurs, de ce détour notionnel, je veux également retenir trois éléments saillants :

- Les notions de quantité et de qualité ne sont pas des notions complémentaires. L'une (la qualité), au contraire, subsume l'autre (la quantité). En d'autres termes, « la qualité n'est pas une propriété émergente de la quantité » (Cassin 2014, cf. également Pierozak et al., 2013). La conséquence en est que la qualité n'est pas non plus une propriété émergente de la technicisation et de son corollaire l'homogénéisation⁶ : elle tient plutôt à des modalités de reconnaissance, de traitement et d'aménagement de l'altérité et de la diversité (en l'occurrence diversité de l'offre de formation au niveau national et local), sous-tendue par la capacité à interpréter une situation donnée et à se positionner vis-à-vis d'elle, pour préciser ce qui fait clivage / partage et construire sur cette base un projet plus ou moins commun et partagé, ou, en tout cas, dont les modalités de construction seraient au moins, ainsi, explicitées.
- L'évaluation institutionnelle de la qualité des formations suppose de se doter de critères. Or, la notion de critère porte avec elle, consubstantiellement, la notion de choix, dans la mesure où les critères sont pluriels et focalisent sur des dimensions différentes de la « réalité » (puisqu'ils dépendent des enjeux / points de vue / projets des différents acteurs concernés : étudiants, enseignants, décideurs, société etc.), leur mobilisation plus ou moins conjointe / disjointe dessinant des paysages par définition conflictuels. On voit donc ici à quel point trancher, arbitrer, décider en fonction de ces différents points de vue ne peut pas être un

⁴ L'AFNOR définit par exemple la qualité comme « l'ensemble des propriétés et caractéristiques d'un produit ou d'un service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et/ou implicites » (Norme NF X 50-120-Septembre 1987)

⁵ « Aujourd'hui, nous n'avons pas d'autre représentation de la réalité que cette opérativité, cette efficacité. **On ne conçoit plus un être sans effet.** N'est réel que ce qui est effectif, donc efficace et gouvernable. La tâche de la philosophie à venir est de penser une politique et une éthique libérées des concepts de devoir et d'efficacité. » <http://www.telerama.fr/idees/le-philosophe-giorgio-agamben-la-pensee-c-est-le-courage-du-desespoir,78653.php> (c'est moi qui souligne).

⁶ Cf. par exemple les normes ISO ou autres labels développés par des organismes certificateurs, dont, pour l'actualité récente dans notre domaine, le label Qualité FLE pour les centres de langues ou le label FLI pour les formations de Master et les formations linguistiques à destination des publics migrants.

acte technique (i.e. l'application de critères présentés comme seuls possibles et/ou évidents) mais exige des choix, qui sont par définition toujours politiques. ce qui exige des pondérations, équilibrages, arbitrages foncièrement politiques⁷ et doit être explicité. Elle pose en amont, également, la question de ses concepteurs, dont l'identification et la légitimité peuvent être fondées sur leur position d'extériorité (cf. la figure de l'expert) ou, au contraire, sur leur connaissance intime (i.e. expérientielle et impliquée) du domaine. On reconnaît là des problématiques classiques de l'évaluation et de son lien avec la notion de pouvoir (Foucault, 1975), entre extériorité au risque de l'imposition technocratisée (Cassin, 2014) et implication au risque du conflit d'intérêts – polarités qui sont cependant à relire autrement au filtre de la conception du qualitatif phénoménologique, dans la mesure où celle-ci amène à remettre en question les frontières mêmes entre intérieur et extérieur, sujet et objet, subjectivité et objectivité.

- Si on se situe dans une approche phénoménologique (ce qui est mon cas), la qualité (en l'occurrence de formations) ne peut être appréciée en soi, de manière dite « décontextualisée » : elle s'inscrit au contraire dans un « contexte » particulier, ou, plus exactement, une *situation* (perçue comme) particulière, si on entend par cette distinction terminologique renvoyer à l'implication des individus (mais aussi des groupes), par leur histoire et leurs projets, dans la perception, la mobilisation et l'interprétation des phénomènes⁸.

Affirmer cela n'a pas seulement une fonction de justification, en l'occurrence justifier le fait que la lecture de la situation que je proposerai ici est « par définition » partielle et partielle, puisque renvoyant à ma propre perception de la situation. La revendication d'implication a également un corollaire : la responsabilité, alors, d'expliciter « ce qui fait sens », i.e. d'expliciter – réflexivement – sur quels éléments d'histoires et de projets je m'appuie pour développer mon propos.

1.2. Expériences, histoires, projets

La présente réflexion s'adosse à différentes histoires (relevant de temps plus ou moins longs et de dynamiques conjointement personnelles et collectives) qu'on ne peut comprendre en les dissociant des projets qui les sous-tendent ou les ont sous-tendues.

Elle se situe tout d'abord dans le prolongement de travaux personnels sur la formation des enseignants de FLE/S. Un premier article (Bretegnier et Huver, 2009) a été l'occasion d'esquisser une cartographie de l'offre de formation de niveau Master, historicisée, approfondie et problématisée dans un second article co-rédigé avec V. Castellotti (Castellotti et Huver, 2014). Ces articles avaient pour objectif de mettre en évidence la diversité, voire la disparité, non explicitée, précisément, de cette offre de formation⁹, liée en grande partie aux transformations de l'enseignement supérieur français dans le cadre européen, et notamment à l'abandon du cadre national des diplômes et à l'adoption du système Licence – Master – Doctorat (LMD), qui a eu pour conséquence directe de transformer la Maîtrise FLE en Master, selon des scénarios extrêmement différents en fonction des situations et options locales.

⁷ Selon que l'on prendrait en compte, par exemple, l'opérationnalité des étudiants au sortir de la formation, leur insertion professionnelle, l'adossement des formations à la recherche et l'articulation recherche / professionnalisation, les modalités d'accompagnement des étudiants, les ressources humaines et matérielles à disposition pour cela, etc.

⁸ Sur la problématique contexte / situation / implication, cf. notamment Sartre (1943), que Romano (2010 : 610 ss.) reprend, interroge et complexifie dans des pages très éclairantes ; cf. également Heidegger (1976) qui thématise de manière particulièrement convaincante l'indissociabilité des individus et des situations, par le biais des notions de *Mitsein*, de *jection* et *d'être-au-monde* (*In-der-Welt-sein*) notamment. Pour la didactique des langues, cf. Castellotti (2014), qui se fonde sur les travaux de D. de Robillard (2013), lui-même inspiré par certaines des théorisations phénoménologiques – herméneutiques évoquées ici.

⁹ Du point de vue, par exemple, du nombre d'heures de formation, de la durée et des missions des stages, de la part de la formation à visée professionnalisante, de l'adossement à la recherche, etc.

On voit donc comment cette réflexion s'inscrit dans l'histoire plus large de la formation des enseignants de FLE/S d'une part et de l'enseignement supérieur français d'autre part. Pour la première, on retiendra bien évidemment le rôle central de Louis Porcher, qui a activement contribué à ce que la « Maîtrise FLE » voie le jour. Si son objectif initial – largement atteint – était de légitimer la didactique du FLE/S par son universitarisation, la naissance et le développement rapide des Maîtrises FLE a réciproquement eu pour conséquence la transformation des Facultés / départements auxquels elles ont été rattachées (en y faisant entrer la problématique de la professionnalisation par exemple) et la création, pour les professionnels de l'enseignement et de la diffusion du français, de débouchés professionnels dans l'enseignement supérieur dans des proportions inédites jusqu'alors. Je suis moi-même issue de cette histoire institutionnelle collective : de par ma formation et mon parcours (étudiante en Maîtrise FLE à Strasbourg et en DEA à Nancy au Crapel, puis doctorante dans le domaine de la DDL, puis enseignante – chercheuse et responsable de formation à différents niveaux dans un département de sociolinguistique et de didactique des langues), je m'en sens, profondément, « héritière » et – donc – *responsable*, quant à son devenir¹⁰. C'est sans doute cet arrière-plan qui explique, au moins en partie, mon implication institutionnelle, localement dans mon université mais aussi plus nationalement par le biais de différents réseaux (Bureau des formations FLE – BuFFLE –, Asdifle, etc.), cette implication rejaillissant par ailleurs sur l'expérience et la compréhension que je peux avoir des enjeux liés à ces formations.

L'histoire de l'enseignement supérieur français et de ses mutations est, quant à elle, à resituer dans le processus de construction européenne d'une part (création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, politiques budgétaires concertées, etc.) et de mondialisation d'autre part. Je ne m'attarderai pas ici sur les différents phénomènes et événements qui la caractérisent : ils ont été largement évoqués dans différents ouvrages récents, dont par exemple Schulteis et al. (2008), Bettahar et Choffel-Mailfert (2014) ou encore Chevallier et Musselin C. (2014). La teneur argumentative et le propos de ces différents ouvrages – très largement contrastés – montrent bien la pluralité des interprétations des « faits » constatés : en l'occurrence, les transformations que nous connaissons actuellement peuvent être envisagées / ressenties comme des menaces pour les formations et leur qualité, mais aussi, si ce n'est comme une opportunité, au moins comme une occasion de penser les formations autrement¹¹. C'est à cette ambivalence que j'aimerais maintenant revenir, en la mettant en lien avec les problématiques rencontrées dans le cadre des Masters FLE/S.

2. De quelques éléments saillants et de leurs conséquences

Pour résumer les différents points évoqués ci-dessus, il faut d'abord redire que la qualité est une notion relative et variable en fonction des critères mobilisés pour la définir et l'évaluer d'une part et des convictions / priorités / projets / histoires de chacun (individus ou groupes) d'autre part. Elle est également historiquement située : on peut en effet imaginer que les critères de qualité ne sont aujourd'hui plus les mêmes qu'hier (si tant est que la notion même de qualité ait un sens – et le même sens – à d'autres époques et dans d'autres lieux).

Les phénomènes et processus de transformation du paysage universitaire peuvent eux aussi être interprétés de différentes manières et, par conséquent, donner lieu à des prises de position contrastées allant du repli et du refus défensif face à ce qui est perçu comme une menace, à des actions s'inscrivant résolument et délibérément dans le droit fil de ces mutations (et participant, de fait, à les légitimer, voire à les renforcer – ou selon un autre point de vue, à faire aveuglément leur jeu).

¹⁰ Et cela a d'autant plus de sens de l'expliciter ici, dans le cadre d'une publication de l'Asdifle, dont Louis Porcher a été le fondateur et auquel il faut rendre hommage, ne serait-ce que parce qu'un certain nombre d'entre nous, enseignants chercheurs de didactique du FLE, lui devons, indirectement, notre situation et notre statut professionnels.

¹¹ Dans le même esprit, Kolb (2002 : 22) relève que « la qualité est un argument utilisé aussi bien pour réclamer une privatisation de certains secteurs d'activité du domaine public que pour demander le retour dans celui-ci d'activités antérieurement privatisées ».

On pourrait tenter de démêler cet écheveau complexe en l'abordant d'un point de vue institutionnel, c'est-à-dire en se référant aux critères d'évaluation de la qualité tels que définis par les institutions (cf. par exemple les critères d'évaluation de l'AERES). Il me semble néanmoins que le fait de reprendre ces termes sans les questionner constitue déjà une manière de « s'enfermer » dans la commande institutionnelle, au lieu de la mettre en perspective pour identifier ce dont elle procède (cf. de ce point de vue, les différents travaux sur les dérives actuelles de l'évaluation en lien avec le néo-libéralisme et le new public management : Cassin 2014 ; Del Rey 2013 ; Abelhauser, Gori et Sauret (dir.) 2011)¹². C'est pourquoi les éléments que je vais exposer ici sont à concevoir comme une interprétation particulière – la mienne –, à confronter à d'autres, liées à d'autres convictions, d'autres situations, d'autres expériences, d'autres enjeux. En l'occurrence, mon point de vue est celui d'une enseignante-chercheuse travaillant en didactique des langues sur les questions de diversité, ayant différentes expériences de recherche et de formation à l'international et en charge de différentes responsabilités institutionnelles depuis presque dix ans¹³ dans une université pluridisciplinaire d'une ville de taille moyenne donc le public – de France – est très largement issu des classes moyennes. C'est donc sur la base de cette expérience que j'identifierai quatre tendances qui me semblent particulièrement saillantes, pour ensuite les mettre en lien avec ce que je perçois des évolutions des Masters FLE/S et des enjeux que cela pose au regard de la problématique de leur qualité.

2.1. Quatre tendances saillantes pour baliser la réflexion

Le premier élément qui me semble actuellement fortement contraindre les formations universitaires est la situation de **concurrence** dans laquelle les universités sont placées : concurrence à l'international, mais aussi concurrence sur le territoire français. Cette concurrence est d'autant plus âpre qu'elle reste en partie implicite (voire niée) et que, par ailleurs, les moyens (humains et financiers) sont largement contraints par la politique d'austérité budgétaire et la structuration de l'enseignement supérieur français, qui privilégie le financement des grandes écoles et des classes qui y préparent.

Le second élément, en lien avec le premier, est le redéploiement et la restructuration de l'espace universitaire français, qui se traduit par une importante vague de **concentration** des universités et des formations. Les universités sont en effet invitées à se fédérer, voire à fusionner (cf. université d'Aix-Marseille ou les universités de Nancy et de Metz devenues Université de Lorraine), et, (trans)régionalement, à se regrouper dans des PRES, devenus ensuite des COMUE¹⁴.

De même, les Masters sont invités à mutualiser leurs cours, à se regrouper, voire là aussi, à fusionner pour proposer une offre de formation commune et moins coûteuse, en bénéficiant ainsi d'économies d'échelles. Cette vague de concentration répond d'une part à un impératif de visibilité internationale, avec l'idée que quelques « grosses » universités sont plus visibles qu'une myriade de petites¹⁵. Elle répond également à des choix prioritaires de rationalisation économique, la mutualisation des cours (voire la suppression des « doublons ») entraînant une mutualisation des coûts ainsi que des effectifs renforcés (et donc un coût à l'étudiant moindre). Cette concentration peut être plus ou moins voulue ou subie, anticipée ou redoutée, préparée ou refoulée, accompagnée ou imposée. Par ailleurs, elle articule avec plus ou moins de pertinence les spécificités

¹² Ne serait-ce que pour réellement la *comprendre* pour la mettre en œuvre (dans son esprit plus que dans sa lettre).

¹³ Notamment : responsable de M2 à finalité professionnelle, de spécialité de master, de mention de master et d'un département de sociolinguistique et didactique des langues.

¹⁴ Respectivement : Pôles de recherche et d'enseignement supérieur et Communauté d'Universités et d'Établissements.

¹⁵ Ces deux aspects sont pourtant discutables : la concentration ne mène pas nécessairement à des économies d'échelle (notamment lorsque l'on rajoute un « étage » décisionnel). De même, les classements internationaux « mesurent » ce qu'ils appellent la « qualité pédagogique » par le biais du nombre de Nobels et du nombre d'articles des chercheurs.

locales (voire les incompatibilités, des orientations de recherche et de formation privilégiées, par exemple) et la logique comptable de réduction budgétaire.

Le troisième élément est celui de la transformation des publics fréquentant l'université, sous l'influence conjointe de la **massification** (depuis les années 80) et de **l'internationalisation** (depuis les années 2000) dans l'enseignement supérieur :

- *Internationalisation* : l'incitation des universités à ce que leurs formations et leurs recherches s'ouvrent à l'international constitue en effet un impératif d'autant plus prégnant qu'il constitue un critère institutionnel d'évaluation de la qualité des formations et de la recherche : les formations sont par exemple évaluées entre autres sur la mobilité (sortante et surtout entrante¹⁶) des étudiants, les conventions signées, les formations intégrées élaborées (double diplôme, diplômes conjoints, masters internationaux, etc.). Le FLE/S est bien sûr d'autant plus concerné qu'une partie de ses débouchés « naturels » se situe à l'étranger et que certains étudiants étrangers souhaitent valider leur formation au français et à l'enseignement du français par un diplôme français – ce qui, d'une certaine façon, constitue une « rente de situation » pour les Masters FLE/S en France, avec les conséquences possibles que cela peut avoir sur la qualité de la recherche et des formations.
- La *massification* de l'enseignement secondaire couplée à l'absence de sélection pour accéder aux formations universitaires a par ailleurs induit une forte transformation sociologique du public étudiant – ce dernier étant pour partie, et notamment dans les filières de sciences humaines et sociales, moins familier des attentes et des modalités de travail académiques : Le rapport au français et aux pratiques rédactionnelles normées ont, de ce fait, également évolué, ce qui n'est pas sans incidences spécifiques dans le cadre des Masters FLE/S.

Le dernier élément est la question de la **professionnalisation** – au double sens de préparation à la profession et à l'insertion professionnelle. Les institutions (ministère de l'enseignement supérieur, présidents d'université, décideurs, etc.) mettent de plus en plus l'accent, au moins discursivement, sur la nécessité de développer les formations à finalité professionnelle à l'université : les Maîtrises FLE ont, de ce point de vue, fait figure de précurseur dans les Facultés de lettres, langues, sciences du langage. Un certain nombre de départements y ont d'ailleurs vu (et y voient encore) une aubaine pour maintenir des formations aux effectifs sinon insuffisants, sans pour autant prendre en considération les besoins, contenus, moyens spécifiques à ces formations (cf. par exemple certains masters de sciences de l'éducation ou de sciences du langage affichant des objectifs de formation et / ou des débouchés professionnels dans le domaine du FLE/S, voire se présentant comme des Masters FLE/S, malgré des contenus, des intervenants et/ou un adossement à des recherches sans réel rapport avec le domaine).

Les contours de cette professionnalisation ont par ailleurs progressivement été précisés (cf. l'obligation d'intégrer une certaine proportion d'intervenants professionnels en M2 ou encore la loi du 10 juillet 2014 « tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires », limitant le nombre de stagiaires suivis par un même référent¹⁷). Cependant, les moyens que nécessiterait la mise en place sérieuse de ces mesures et les spécificités que ces dernières engendrent sont pris en compte de manière contrastée selon les universités, ce qui introduit de fortes disparités entre elles¹⁸, en fonction : de leur politique formative ; des moyens qui

¹⁶ i.e. le nombre d'étudiants internationaux accueillis dans les formations.

¹⁷ « Le nombre de stagiaires suivis simultanément par un même enseignant référent et les modalités de ce suivi pédagogique et administratif constant sont définis par le conseil d'administration de l'établissement, dans la limite d'un plafond fixé par décret »,

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029223331&categorieLien=id>.

¹⁸ En dépit du cadre homogénéisant que souhaite introduire la nouvelle nomenclature des Masters (Arrêté du 4 février 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de master : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=B5D31A2C27035097D5CBF6C62C5922CF.tpdjo11v_1?cidTexte=JORFTEXT000028583174&dateTexte=20141119).

sont alloués aux formations professionnelles ; des ressources en intervenants professionnels dont les Masters FLE peuvent disposer localement ; des profils et domaines de spécialité des enseignants-chercheurs qui animent les formations, etc.

Enfin, la multiplication des formations à la didactique du FLE/S de niveau Master, du fait de la réforme LMD d'une part et des mutations technologiques facilitant la création de formations à distance d'autre part, pose de manière de plus en plus aigüe la question des débouchés professionnels pour les étudiants diplômés (Castellotti et Huver, 2014), et ce d'autant plus dans un contexte de recul relatif de l'apprentissage du français et de désengagement de la France en matière de financement de la diffusion du français (phénomènes auxquels s'ajoute le fait que les *Masters Métiers de l'enseignement et de la formation* sont tenus de présenter d'autres débouchés professionnels que l'Education nationale, certains désignant par conséquent le secteur du FLE/S comme un débouché possible et ces Masters comme des formations en adéquation à ces débouchés). La nécessité de nouer des liens solides avec des partenaires institutionnels en mesure de favoriser l'insertion professionnelle de leurs étudiants devient, de ce point de vue, un enjeu d'importance, qui joue donc sur la qualité des formations (dès lors qu'on y inclut le critère de l'insertion professionnelle des étudiants), tout en introduisant de fortes disparités entre les Masters FLE/S selon leur situation géographique, les membres de leurs équipes pédagogiques, l'intégration de ceux-ci aux réseaux institutionnels de la diffusion du français ou encore selon que les universités d'appui sont plus ou moins renommées.

Les reconfigurations globales des modalités de formation et de sélection des enseignants de l'Education Nationale vont sans doute également influencer, indirectement, les contenus des Masters FLE/S. J'identifierais ici notamment :

- l'exigence d'un diplôme de Master pour pouvoir être recruté et titularisé en tant qu'enseignant dans l'Education Nationale. Cette réforme, liée à différents facteurs que je n'évoquerai pas ici pour des raisons de concision, risque en effet, à terme, de déplacer le niveau des attentes et les objectifs de formation des Masters FLE/S dont l'année de M2 est centrée sur la formation à des fonctions encadrantes et/ou ingénieriques – au motif, entre autres, du différentiel entre le niveau Master et le niveau licence ou M1 anciennement requis pour la titularisation en tant qu'enseignant dans l'Education Nationale ;
- la récente création de l'option FLE au CAPES, dont il est difficile, à ce stade, de prédire les effets en retour sur la formation au sein des Masters FLE/S : on peut néanmoins imaginer que des contenus de type « préparation à l'épreuve » y soient intégrés, ce qui reconfigurerait assez largement les contenus et l'esprit même de la formation, jusqu'ici « préservée » de la pression, du caractère contraignant et normalisant des concours et de leur inadéquation pour former et sélectionner de manière pertinente les futurs enseignants.

2.2. De quelques conséquences pour la qualité des Masters FLE/S

Les phénomènes identifiés ci-dessus d'une part amènent à développer des discours dans lesquels la qualité joue un rôle central – mais à interroger – et, d'autre part, ont des conséquences très directes sur la problématique de la qualité des formations, dont les Masters FLE/S.

2.2.1. La qualité : objectif effectif, argument de façade, implicites discutables ?

La question de la qualité occupe ici une place et une fonction ambiguës, entre principe résolument et effectivement promu – selon des orientations qui peuvent, par ailleurs, être fortement contrastées, voire divergentes – et notion instrumentalisée à des fins de justification et de légitimation « d'autre chose ». Si la question de la qualité peut en effet constituer une préoccupation et un objectif « sincèrement » revendiqués et visés – avec des conceptions par ailleurs possiblement divergentes de celle-ci, elle peut constituer également – et parfois conjointement – un argument plus ou moins de façade et/ou opportuniste, destiné à justifier les décisions prises au titre d'autres objectifs, comme le rayonnement, l'attractivité ou encore la rentabilité, lesquels découlent des évolutions actuelles du paysage universitaire français que je viens d'évoquer.

Il me paraît également intéressant de noter que l'objectif de qualité des formations est très fréquemment corrélé au critère de « l'innovation pédagogique », voire focalisé sur celui-ci¹⁹. Or, cette corrélation / focalisation procède d'une réduction de la qualité des formations aux outils et pratiques qui y sont mis en œuvre et à leur caractère supposément « novateur », ce qui repose sur un double implicite :

- Implicite de la subordination de l'apprentissage à l'enseignement et, plus particulièrement, à la forme que celui-ci prend *techniquement* (vs apprentissage lié aux projets des apprenants, au sens qu'ils donnent à leur apprentissage etc. d'une part, et aux postures / attitudes / manières d'être des enseignants, ce qui est tout sauf technique) ;
- Implicite autour de la notion d'innovation : l'argumentation repose sur l'idée qu'il y aurait certaines pratiques qui seraient en soi plus innovantes ou modernes que d'autres et que c'est cette modernité (ou ce « progrès ») même qui améliorerait qualitativement l'enseignement et, par ce truchement, l'apprentissage.

On retrouve en fait ici une problématique courante autour de la notion d'innovation comme moteur de l'amélioration, thèse qui a par ailleurs été largement discutée dans différents domaines (philosophie, histoire, économie). La critique porte alors notamment sur :

- le fait qu'elle constitue l'obsolescence en une des conditions du progrès (économique notamment) et qu'elle renvoie à un mode d'organisation sociale qui a pris la création de richesse économique comme finalité²⁰ ;
- le fait que cela procède d'une conception du progrès comme rupture et négation du passé, comme l'atteste par exemple la manière dont on a souvent enseigné l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues. La finalité communicative de l'enseignement y est en effet souvent présentée comme une rupture liée à l'émergence de l'approche communicative, alors que l'on peut aussi considérer que cet objectif est au contraire présent depuis longtemps (Germain, 1993) ou encore que la conception pragmatiste de la langue au fondement de l'approche communicative constitue un fil transversal depuis la méthode directe jusqu'à la perspective actionnelle (cf. par exemple Anderson, 1999 ; Debono, 2013 ; Huver, 2014a).

Je ne peux pas développer ici plus avant, mais il y aurait tout un ensemble de conséquences à tirer de ces travaux, et d'autant plus pour la DDL qu'elle se définit comme une discipline d'intervention et que les outils et dispositifs de formation y sont régulièrement pris comme objet de recherches. Cela engendre une circulation de ces évidences non interrogées du plan des formations au plan de la recherche, qui explique, en tout cas en partie, la focalisation actuelle des recherches en DDL sur les outils et la prégnance d'une rhétorique de l'innovation (Castellotti, 2011 ; Huver, 2014a et b).

2.2.2. La qualité des formations : entre le marteau et l'enclume ?

Les exigences d'attractivité, de rayonnement et de rentabilité induits par les phénomènes évoqués *supra* placent les responsables de formation dans des situations délicates, voire dans des situations de double contrainte, dans lesquelles ils doivent articuler différents impératifs qui ne sont

¹⁹ Cela se manifeste par exemple par le fait de travailler à l'amélioration de la qualité des formations en proposant essentiellement de nouveaux outils (relevant notamment des TICE) et de nouveaux dispositifs formatifs ou en proposant, plus largement, de « renouveler » ou de « transformer » les pratiques des enseignants, en minorant – voire en éludant – d'autres dimensions qui pourtant *conditionnent* la mise en œuvre de ces outils et de ces pratiques et sans lesquelles les « innovations didactiques » risquent bien de constituer des emplâtres sur des jambes de bois (je pense par exemple aux représentations des enseignants, aux motivations des étudiants et à tout un ensemble de facteurs larges comme les transformations du public étudiant, la survalorisation de la recherche au détriment des formations dans l'avancement des carrières des enseignants-chercheurs en France, etc.).

²⁰ Mais notre domaine n'est en pas exempt, dans la situation de mise en concurrence, d'internationalisation etc. que je viens de poser. L'obsolescence déclarée de certaines méthodologies (après les approches communicatives, la perspective actionnelle, etc.), qui génère nombre de missions de formation et la publication sans cesse renouvelée des manuels, en constitue un autre exemple.

pas nécessairement compatibles : les choix effectués affectent (ou peuvent affecter) la qualité des formations, tout comme ils sont parfois faits au nom ou au détriment de celle-ci. J'en donnerai ici quatre exemples.

1. La rentabilité des formations ainsi que leur qualité est entre autres mesurée au moyen de l'indicateur des **effectifs étudiants** (qui justifient en retour la création ou la reconduction de postes d'enseignants-chercheurs). On peut alors être tenté, pour maintenir ces effectifs, de jouer sur les prérequis exigés (niveau de français attendu, caractère obligatoire ou facultatif de l'option FLE de licence, etc.) ; d'ailleurs, dans les faits, les études que nous avons réalisées (Bretegnier et Huver, 2009 ; Castellotti et Huver, 2014) montrent d'importantes disparités à ce niveau. Outre l'évolution sociologique du public étudiant en France, qui est une problématique générale pour l'ensemble des formations universitaires, cette question des exigences est d'autant plus prégnante dans les Masters FLE/S qu'une partie du public a vocation à être internationale, avec les questions d'écart linguistique et académique que cela peut poser. Enfin, le maintien des exigences pour l'accès aux formations est également rendu difficile par la mise en concurrence des universités (voire des formations à l'intérieur des universités), la baisse des exigences à des fins de captation des étudiants s'apparentant alors à des formes de « dumping académique », malgré des discours de façade montant l'excellence en omniprésente épingle.

2. Le phénomène de concentration des universités et des formations a progressivement abouti à l'émergence de quelques grosses formations, du point de vue des effectifs étudiants, mais aussi de l'attractivité, notamment lorsque ces formations sont situées dans des villes prisées ou hébergées dans des universités dont l'appellation a valeur de « marque » ou encore lorsqu'elles sont associées à des organismes nationaux bien connus. L'idée sous-jacente est que le ciblage des moyens (humains et financiers : cf. initiatives IDEX, LABEX etc.) vers ces pôles dits d'excellence, ainsi que la nécessité de prise de risque et de créativité à laquelle les autres universités sont poussées à moins de disparaître, générerait « mécaniquement » de la qualité.

Ceci repose sur des orientations très largement libérales (voire darwinistes), puisque fondée sur une conception en soi vertueuse de la concurrence. Mais surtout / corollairement, cette politique procède d'une vision très égalitariste, puisqu'elle élude la diversité des situations et des projets des établissements et des formations. Il est par exemple frappant que les formations sont toutes évaluées avec les mêmes critères et les mêmes indicateurs, alors que le processus de concentration et de mise en concurrence instaure de fait un système à deux ou plusieurs vitesses, puisque certaines universités / formations apparaissent comme des universités « d'excellence », alors que d'autres ont un recrutement plus local et/ou doivent développer un faisceau de stratégies – politiques, formatives, scientifiques –, et donc un surplus d'efforts, afin de se différencier et d'exister dans le paysage.

3. La concentration des formations couplée à la contrainte des effectifs a pour conséquence d'une part, de forts besoins en formateurs (lorsque les effectifs sont conséquents) et/ou, d'autre part, de proposer des offres de formation dont les intitulés et les orientations correspondent aux besoins immédiats des étudiants (lorsqu'il s'agit d'attirer des étudiants par exemple, ou d'en obtenir des évaluations positives en fin de cours). Ceci a des effets de différents ordres sur la recherche (recrutement d'enseignants – chercheurs en privilégiant le profil enseignement au profil recherche, développement de recherches centrées sur les outils, les cas pratiques, l'applicabilité / opérationnalité, minoration de travaux plus « théorisans », etc.). Ceci a, par retour, des effets sur la qualité des formations, dans la mesure où les formations FLE/S ont ceci de spécifique qu'elles sont toutes de niveau Master (et donc obligatoirement adossées à de la recherche).

4. Le passage au système LMD a occasionné à la fois la multiplication, mais aussi la diversification, voire la dispersion, des Masters FLE/S (Castellotti et Huver, 2014). Cette multiplication pose question au regard des débouchés professionnels et de l'offre d'emploi dans les secteurs professionnels correspondants (cf. supra). Quant à la diversification, elle peut être lue comme un gain de qualité (par construction d'orientations plus affirmées) ou, au contraire, comme un vecteur de disparité (cf.

modalités de répartition des anciens contenus de la Maîtrise FLE selon les universités, etc.). Ce qui est sûr, en tout cas, c'est qu'il est devenu très difficile, pour les étudiants, de s'orienter et de repérer les formations qu'ils estimeraient, eux, de « qualité » : la cartographie est très brouillée, les éléments d'information difficilement comparables, et le retour à des intitulés communs ne résoudra vraisemblablement pas le problème de fond, voire le gommara par une homogénéisation apparente (terminologique) et – donc – une illusion d'égalité.

3. Quelques perspectives en guise de conclusion

Ce portrait peut sembler très pessimiste ou encore « à charge ». Mon objectif, pourtant, n'est pas celui de dénoncer stérilement, mais, puisque c'est l'objet de ce numéro, de proposer un état des lieux en ayant pris la précaution d'explicitier d'où je parle et sur quels éléments socio-historiques je m'appuie, afin que d'autres puissent, à leur tour, proposer d'autres interprétations, discutantes (après s'être eux-mêmes situés). Il me semble que ce n'est que sur cette base qu'il est possible de passer à une autre étape plus propositionnelle, pour laquelle je vois deux perspectives, possiblement mais pas nécessairement complémentaires.

3.1. Propositions d'orientations (de recherche et de formation)

Penser les formations de Masters FLE/S à partir de la notion de qualité implique de se poser des questions quant aux projets qui sous-tendent l'enseignement et l'apprentissage du français mais aussi la formation professionnelle dans ce domaine, ce qui devrait, depuis toujours, être la base de la construction et du développement de ces formations : qui veut apprendre le français, qui veut l'enseigner, qui veut apprendre à l'enseigner, à qui, pour quoi et qui est prêt à « investir » dans ces secteurs ? Ces interrogations dessinent différents axes de réflexion²¹ :

- *un axe anthropologique et politique*, fondé sur le « pourquoi » et entraînant dans un deuxième temps seulement des travaux centrés sur le « comment » (et ce contrairement à la tendance actuellement dominante) : pourquoi s'engage-t-on dans l'apprentissage du français, dans son enseignement ou dans une formation à son enseignement ? avec quels projets ? quelles attentes ? Comment cela s'articule-t-il aux processus sociopolitiques précédemment évoqués ? Quels sont les parcours des enseignants et des apprenants de français, mais aussi des formateurs et des étudiants impliqués dans les Masters FLE/S : en quoi ces parcours jouent-ils sur leurs projets ? quel(s) sens donnent-ils à ces formations ? etc.
- *un axe économique* : il s'agirait de produire une étude de marché ainsi qu'une étude des coûts des formations (présentielles et distancielles), de manière à identifier : l'offre existante (de master mais aussi sous d'autres formes), de possibles bassins de recrutement d'étudiants, des secteurs de demande porteurs et des investisseurs – plus ou moins locaux, nationaux, internationaux – prêts à soutenir les offres répondant à ces demandes ;
- *un axe historique* visant à écrire : une histoire de l'offre et de la demande en français (un certain nombre de travaux étant d'ailleurs déjà développés par la SIHFLES), une histoire des formations à l'enseignement / à la didactique du FLE/S (cf. par exemple Vigner 2012), mais aussi une histoire de la recherche en didactique du FLE/S, celle-ci restant encore très largement à faire.

3.2. Propositions opératoires à court et moyen terme

Au-delà de ces propositions, qui dessinent les contours d'une politique de formation adossée à des travaux de recherche à développer et densifier, on peut, à plus court et moyen terme, envisager plusieurs formes d'action :

- *Actions d'institutionnalisation* : institutionnalisation du BuFFLE de manière à lui donner un statut autre qu'informel pour le constituer, potentiellement, en acteur et interlocuteur institutionnel représentatif de nos préoccupations formatives ; institutionnalisation d'une charte qualité entre formations volontaires, la notion de charte étant entendue comme

²¹ Ces réflexions doivent beaucoup aux échanges avec D. de Robillard (pour les contenus et la formulation des propositions) et à V. Castellotti (pour leur organisation).

ensemble de principes construits en commun et visant à expliciter ce que ce groupement volontaire entend par « qualité ». L'objectif ne serait pas celui d'une évaluation externe de type certificative ou labellisante, mais plutôt de travailler à l'interne à ce qui peut nous définir, avant que cela nous soit imposé, de manière souvent insatisfaisante et subie.

- *Actions de visibilité* : cette action est actuellement en cours dans le cadre d'un partenariat entre le BuFFLE, l'Asdifle et le CIEP (constitution d'un site de présentation harmonisée des formations). Outre l'amélioration et la clarification des informations en direction des étudiants, cette présentation devrait également permettre des formes de comparabilité entre les formations (du point de vue des modalités d'accès, des orientations de recherche, des stages attendus, etc.).

On peut toutefois se demander dans quelle mesure ces différentes actions ne procèdent pas d'une sorte de volontarisme peu crédible (quelles sont les universités qui ont intérêt à être mises en comparaison ou encore à travailler ensemble à une charte commune qui ne se limite pas à quelques ajustements cosmétiques et de manière à ce qu'elle soit effectivement mise en œuvre ?), mais aussi d'une forme de « ravalement de façade » qui éviterait d'avoir à se poser la question de l'état des fondations. Or, la situation actuelle du français dans le monde, de l'enseignement supérieur, des formations professionnalisantes dans l'université, des formations à l'enseignement etc. ne sont plus les mêmes que dans les années 80, date de création des « Maitrises FLE » et c'est sans doute sur ces fondements – et donc sur les projets auxquels ils sont susceptibles ou non de donner lieu – qu'il est nécessaire de s'interroger.

3.3. Long terme / court terme ou conceptions différentes des finalités de la formation et de la recherche ?

La combinaison des axes évoqués ci-dessus permettrait de produire une cartographie actualisée de l'offre et de la demande de français, dont on ne peut se passer pour construire des offres de formation adaptée. De ce point de vue, les perspectives d'orientation peuvent être envisagées comme complémentaires des perspectives à plus court terme.

Cependant, pour toutes les raisons évoquées précédemment, on peut également penser que ces propositions à court terme risquent de ne pas se faire, ou bien seulement pour des raisons et/ou avec des effets essentiellement cosmétiques. Les propositions d'orientation peuvent dès lors être considérées comme prioritaires sur les propositions de réalisation à court terme. Il importe alors, pour finir, d'insister sur le fait que l'objectif n'est alors plus tant celui de dresser une cartographie (dans un sens descriptif²²), mais d'envisager les travaux proposés pour leur visée *altérante*²³. Travailler avec le(s) sens des autres (autres en formation, autres en apprentissage, autres en enseignement – dans l'espace et dans le temps) suppose en effet que les responsables de formation impliqués :

- acceptent que les travaux ainsi menés instabilisent leurs conceptions formatives et, par conséquent, les contenus et les orientations des formations de Master²⁴ ;

²² Si tant est que la notion de description (au sens neutre et objectif) ait un sens...

²³ Au sens que donnent Ardoino et Bertin (2010) à ce terme.

²⁴ Par exemple : les visées d'une formation didactique peuvent-elles rester identiques si on reconnaît que la demande de français n'est pas (pas seulement ou pas essentiellement) de l'ordre du communicatif (cf. Porcher, déjà !, en 1991) ?

De même, la journée d'études qui a donné lieu à la rédaction de cet article a bien montré les limites d'une formation essentiellement technique et méthodologique et la pertinence à développer des formations universitaires visant une culture générale et linguistiques approfondies et le développement des capacités d'analyse, de réflexivité et d'argumentation des (futurs) professionnels (Ferreira Pinto, ici-même).

Enfin, la remise en question de l'enseignant dit « natif » et la reconnaissance des compétences spécifiques des enseignants dits non-natifs ou, plus exactement des enseignants plurilingues, plus pertinentes au regard de la situation contemporaine de pluralité et de remise en question de l'universalisme, devrait également jouer sur les modalités de recrutement dans les Masters FLE/S et sur les contenus proposés aux (futurs) enseignants.

- explicitent, dans une perspective d'aménagement concerté et *équitable* de l'offre de formation sur le territoire français, leurs projets, leurs enjeux, leurs histoires, ce qui est nécessairement conflictuel ;
- s'impliquent dans une « altération » des institutions : altération de l'université en œuvrant, par exemple, à la reconnaissance des spécificités des formations professionnalisantes et des moyens (humains et financiers) que celles-ci requièrent ; altération des institutions de diffusion du français, en questionnant, par exemple, les modalités de recrutement des enseignants de français (valorisation des enseignants dits « non natifs » et reconnaissance de leur pertinence significative dans l'orientation plurilingue actuellement omniprésente dans les discours institutionnels, etc.).

Ces orientations ne sont alors que difficilement compatibles avec les propositions de réalisation effectuées ci-avant, dans la mesure où elles contribuent très largement à les remettre en question. Par ailleurs, elles se fondent sur une analyse inverse de la situation, selon laquelle la collaboration entre formations n'a rien d'évident, mais est au contraire fondée sur des divergences d'intérêts, de situations et d'enjeux, voire sur des rapports de force, que l'on ne peut pas ne pas prendre en compte – et qu'il s'agit donc d'explicitier – dès lors qu'il s'agit de réfléchir à des possibilités d'aménagement de l'offre de formation au plan national.

Ni la situation de la France et du français dans le monde, ni la situation des universités françaises ne sont les mêmes que dans les années 80, date de création de la Maîtrise FLE : si on considère que les Masters FLE/S ont une histoire particulière, travailler à la qualité de ces formations ne signifie-t-il pas dès lors, plutôt que la recherche d'un illusoire consensus qui ne profiterait *in fine* qu'à quelques-uns, de tenter d'élaborer un projet commun à celles et ceux qui prendraient le risque de l'explicitation de leurs différences / différends ? Responsabilité qui nous est laissée, à nous qui « héritons » (dans tous les sens du terme) de ces formations, de nous engager (ou non) dans une voie que n'aurait sans doute pas dédaignée Louis Porcher.

Bibliographie

- Abelhauser A., Gori R. et Sauret M.-J. (dir.), 2011, *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*. Paris : 1001 nuits.
- Agamben G., 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris : Rivages.
- Agamben G., 2008, *Le règne et la gloire : Pour une généalogie théologique de l'économie et du gouvernement*. Paris : Seuil.
- Anderson P., 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires franc-comtoises.
- Ardoino J. et Bertin G., 2010, *Figures de l'Autre, imaginaires de l'altérité et de l'altération*. Paris : Téraèdre.
- Bettahar Y. et Choffel-Mailfert M.-J. (dir.), 2014, *Les universités au risque de l'Histoire. Principes, configurations, modèles*, Nancy, PUN.
- Bretegnier A. et Huver E., 2009, « La formation des enseignants de FLE/S en France : évolutions, actualité, enjeux », *Französisch heute*, n°4, pp.157-164.
- Castellotti V., 2014, « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? », dans Babault S., Bento M. Le Ferrec L. et Spaëth V. dir., *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, pp.111-124, http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf.
- Castellotti, V., 2011, « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration », *Recherches en didactique des langues - Les Cahiers de l'Acedle*, n°8, pp.116-134, <http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti.pdf>.

- Castellotti V. et Huver E., 2014, « Les formations professionnelles de FLE/S en France, entre diversité et qualité », dans Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M., *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve, pp.35-48.
- Cassin B., 2014, « « Tous grillés » - Lettre ouverte à ceux qui nous gouvernent ». IN : Cassin B. et Gori, R. dir., *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*. Paris : 1001 nuits, pp.9-24.
- Chevallier T. et Musselin C. dir., 2014, *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*. Rennes : PUR.
- Debono M., 2013, « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. », Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME. pp.423-447.
- Del Rey A., 2013, *La tyrannie de l'évaluation*, Paris : la Découverte.
- Doucet C., 2013 (4^{ème} édition), *La qualité*, Paris, PUF (Que sais-je ?).
- Foucault M., 1975, *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Germain C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.
- Heidegger M., 1976, « Die Grundprobleme des Phänomänologie », Gesamtausgabe, n°24. Frankfurt / Main : Vittorio Klostermann Vg.
- Huver E., 2014a, *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches. Référente : V. Castellotti.
- Huver E., 2014, « Parler de la diversité sans « contexte » ? », dans Babault S., Bento M. Le Ferrec L. et Spaëth V. dir., *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, pp.140-154. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvele_paris_3_2014.pdf.
- Kolb F., 2002, *La qualité. Essai sur l'évolution des pratiques de management*. Paris : Vuibert.
- Pierozak I., de Robillard D., Razafimandimbimananana E. et Debono M., 2013, « Vers une sociolinguistique française qualitative? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance », In La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques, *Recherches qualitatives*, Vol. 32, n° 1, http://www.recherche-qualitative.gc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32%281%29/numero-complet-RQ-32-1.pdf.
- Porcher, L. 1991, « Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique », dans Richterich R. et Widdowson H.G. (éds), *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Hatier/Didier-CREDIF, pp. 19-32.
- Robillard de D., 2013, « Réflexivités, qualitativités, ou humanités ? », Texte présenté lors de *Tours Qualitatifs 2013*, Université-François-Rabelais de Tours, EA 4246 PREFics-DYNADIV, 27 juin 2013.
- Romano C., 2010, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Sartre J.-P., 1943, *L'Être et le Néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.
- Schultheis F., Roca i Escoda M. et Cousin P.-F., 2008, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris : Raisons d'agir.
- Vigner G., 2012, « Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n°52, pp. 78-92.