



HAL
open science

La formation universitaire des enseignants de FLE/S en France : évolutions, actualité, enjeux

Aude Bretegnier, Emmanuelle Huver

► To cite this version:

Aude Bretegnier, Emmanuelle Huver. La formation universitaire des enseignants de FLE/S en France : évolutions, actualité, enjeux. *Französisch Heute*, 2009. hal-01633251

HAL Id: hal-01633251

<https://hal.science/hal-01633251v1>

Submitted on 12 Nov 2017

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.

La formation universitaire des enseignants de FLE/S en France : évolutions, actualité, enjeux

Aude BRETEGNIER, Emmanuelle HUVER
Université François Rabelais, EA 4246 DYNADIV¹, F-37000 Tours

A leur généralisation en 1984, les formations de didactique du français langue étrangère constituaient une originalité dans le champ universitaire français des sciences humaines et sociales (désormais SHS), du fait qu'elles reposaient sur une articulation déjà affirmée entre des dimensions académiques *et* professionnalisantes. La légitimation de ces filières au sein de l'Université française, qui reste actuellement encore fragile, implique que soient conjointement relevés les défis de l'« universitarisation » et de la professionnalisation du domaine (Dreyfus 2007) :

- universitarisation, qui suppose entre autres que la didactique des langues (désormais DDL) se constitue en champ de recherche et de formation universitaire autonomes ;
- professionnalisation, qui suppose la reconnaissance du fait que des formations universitaires / académiques fortement articulées à des objectifs de professionnalisation et d'intervention sociale ont toute leur place à l'université française (ce qui n'avait à l'époque encore rien d'évident, notamment en SHS).

Par ailleurs, comme toutes les formations universitaires en France, le champ de la formation des enseignants de français langue étrangère et seconde (désormais FLE/S) a été marqué ces dix dernières années, et notamment depuis le début des années 2000, par un ensemble d'évolutions structurelles profondes et de réformes redéfinissant en partie le statut et les missions des universités françaises dans le contexte européen et mondial. Ces évolutions structurelles s'articulent à des facteurs scientifiques, en lien avec le développement des recherches en didactique du français, des langues, et du plurilinguisme, qui contribuent à structurer et légitimer le champ, et transforment les formations universitaires d'enseignants du FLE/S qui y sont adossées.

Dans cet article, nous nous proposons ainsi de fournir au lecteur quelques clés pour la compréhension de cet ensemble complexe et articulé d'évolutions qui nous paraissent expliquer de manière particulièrement significative l'actualité et les évolutions de la formation universitaire des enseignants de FLE/S en France. Ce bilan analytique s'appuiera notamment sur une enquête menée en 2009 auprès d'un ensemble de filières FLE/S actuellement ouvertes dans les universités françaises, enquête menée en vue de répertorier et de rendre visibles les Masters FLE/S en France, leurs orientations et leurs modalités de formation et d'évaluation.

Cette présentation nous permettra enfin d'ouvrir une réflexion plus large sur les formations professionnalisantes, qui éclaire sans doute, au moins en partie, les enjeux qui se nouent actuellement autour de la réforme en cours des métiers de l'enseignement, qui fait l'objet de vifs débats et de mobilisations fortes au sein des universités.

1. L'Université française en réforme : quels impacts sur les formations FLE/S ?

1.1. Convention de Lisbonne, LMD, LRU... éléments de décryptage

¹ Equipe à double implantation : Université de Tours – Université de Limoges.

Il s'agit d'abord de contextualiser le champ de la formation universitaire des enseignants de FLE/S dans l'histoire récente et actuelle des réformes qui ont amorcé une transformation profonde du statut, du rôle social, de la configuration et des missions des universités françaises. En 2007, ces réformes ont notamment abouti à la promulgation de la LRU² - Loi relative aux libertés et responsabilités des universités –, qui s'inscrit dans le cadre d'un projet d'harmonisation du système européen d'enseignement supérieur et universitaire.

Le travail de réforme est initialement amorcé par la signature d'une première convention, dite convention de Lisbonne (1997), qui établit un certain nombre de conditions de base et encourage chaque pays de l'Union à s'engager dans ce processus de construction et d'harmonisation collective. L'année suivante, est organisée à la Sorbonne une réunion des ministres alors en charge de l'enseignement supérieur en France, en Allemagne, au Royaume-Uni et en Italie. Ceux-ci déclarent officiellement et collectivement le démarrage de ce projet d'harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur, et notamment de la structuration des diplômes et cycles d'études, préfigurant ainsi les principaux objectifs de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. La date de cette déclaration officielle est emblématique : le 25 mai 1998 est celle du 800ème anniversaire de l'Université de Paris. En France, ce projet est conduit par Claude Allègre, alors Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Cet effort d'harmonisation vise notamment à rendre plus lisible et à faciliter la comparaison entre les offres de formation. Dans cette perspective, on s'entend sur des objectifs d'ouvertures pluridisciplinaires, mais aussi d'intégration, dans les cursus universitaires, de compétences en langues vivantes et en informatique. On met également en place un système de « crédits européens » qui facilite le calcul d'équivalence entre des semestres d'enseignements validés par l'obtention d'un nombre homogénéisé de ces crédits. Ce système ambitionne de faciliter la mobilité des étudiants d'une université à l'autre, mais aussi le développement de la formation continue, avec l'idée d'un accès facilité de l'université à différents moments de la vie professionnelle d'individus issus de secteurs diversifiés³. Un autre objectif fort est l'amélioration de l'employabilité des étudiants diplômés, en intégrant aux formations une dimension d'accompagnement à l'insertion socio-professionnelle, par exemple dans une articulation plus étroite avec les partenaires socio-économiques.

Cette série de conventions s'inscrit dans le contexte très mouvant de la construction de l'Europe, qui nécessite des réadaptations et des ouvertures constantes pour intégrer au projet l'ensemble évolutif des pays européens. C'est ainsi en présence des ministres de l'éducation supérieure de 29 pays européens que se tient le 19 juin 1999 à Bologne⁴, la réunion qui va initier le processus de Bologne, ensemble de réformes visant à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010, et se concrétisant par la Réforme en France du LMD (Licence – Master – Doctorat) sur la base des déclarations de la Sorbonne. Désormais, la construction de l'ensemble des cursus universitaires européens se conçoit à travers un

² Texte de la LRU : J.O. n° 185 du 11 août 2007, page 13468, texte n°2.

³ Citons par exemple le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), qui vise à certifier des acquis de l'expérience professionnelle, qu'il s'agisse d'activités salariées, non salariées, ou même bénévoles. Cette certification s'opère sous la forme d'un accord d'équivalence entre ces expériences et l'obtention soit de diplômes ou de titres à finalité professionnelle (2004), soit de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur (2005). Pour d'autres informations : <http://www.vae.gouv.fr/>

⁴ Cette réunion fondatrice sera suivie de deux réunions ministérielles européennes supplémentaires en 2001 (à Salamanque, puis à Prague) visant à finaliser cette première étape du projet de construction d'un « espace européen de l'enseignement supérieur ».

parcours dont chaque étape donne lieu à l'obtention d'un diplôme (inter)nationalement reconnu :

- la Licence (Bac⁵ + 3 ans), qui doit permettre d'atteindre un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. A ce niveau, les formations disciplinaires sont encouragées à s'ouvrir à la pluridisciplinarité, et à la construction de compétences en langue étrangère et en informatique ;
- le Master (Bac + 5 ans), qui peut contribuer à professionnaliser les étudiants (Masters professionnels) ou les préparer à s'engager dans une recherche de 3^o cycle (Masters recherche) ;
- le Doctorat (Bac + 7 ans), qui forme notamment les chercheurs et professionnels de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

L'accent est également mis sur la nécessaire articulation entre les recherches et les formations universitaires, cette préconisation⁶ constituant désormais l'un des critères d'évaluation et d'habilitation des formations :

« La richesse du système français de recherche repose sur les synergies que développent chercheurs et enseignants-chercheurs travaillant côte à côte dans des unités mixtes de recherche. La qualité de l'enseignement supérieur est fondée sur l'adossement des formations à la recherche. Il importe ainsi que les chercheurs puissent, s'ils le souhaitent, faire bénéficier les étudiants de leur expertise, sachant qu'eux-mêmes retireront des éléments de réflexion supplémentaires de leurs échanges avec les étudiants. »⁷

Dans les Universités françaises, la réforme est effectivement mise en œuvre à partir de l'année académique 2004-005 : si elle n'implique encore aucun changement majeur dans le mode de formation et de recrutement des enseignants de l'éducation primaire et secondaire, assurés par les IUFM⁸, et qui s'opèrent par concours nationaux, elle concerne en revanche l'ensemble des filières disciplinaires universitaires, dont les formations FLE qui sont touchées de manière spécifique (cf. *infra*).

En 2007 est votée la LRU, qui, s'inscrivant dans la continuité de cette volonté politique, vise à promouvoir la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur harmonisé et coopératif, et qui, en outre, engage les universités françaises dans l'accession à des « compétences élargies », notamment définies en termes d'autonomie et de responsabilité. Aux principes de liberté académique énoncés dans la charte européenne *Magna Charta Universitatum* (1988)⁹, s'ajoute désormais une autonomisation accrue en termes d'organisation et de gestion financière, humaine et administrative. L'objectif est de favoriser l'assouplissement des cadres réglementaires pour accroître la réactivité des universités, leur permettre de mieux affronter la concurrence à la fois scientifique et économique, développer

⁵ Baccalauréat : Diplôme français de fin d'études secondaires (équivalent à l'*Abitur* allemand).

⁶ Sur ce point, voir notamment la Circulaire Monteil pour la mise en place du LMD, Ministère de la Jeunesse de l'Education Nationale et de la Recherche, Paris, 14 novembre 2002, accessible en ligne : <http://u2.u-strasbg.fr/ccash/gsr/circulaire1411021.pdf>

⁷ Plan du Jaune 2009, PLF 2008 rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures, disponible en ligne.

⁸ Les Instituts de Formation des Maîtres (équivalents français des *pädagogische Hochschulen*), préparent les étudiants aux concours de l'enseignement et forment les professeurs stagiaires. Depuis la « loi Fillon » (23 avril 2005), Ils sont intégrés aux universités.

⁹ Cette charte confère aux universités européennes la liberté académique d'élaborer leurs stratégies, définir leurs priorités en matière d'enseignement et de recherche, allouer leurs ressources, fixer les critères d'intégration de leurs professeurs et étudiants.

les coopérations inter-universitaires, ainsi que les collaborations entre les universités et les différents acteurs socio-économiques.

En France, cette suite de réformes a donné lieu à une série de mouvements de forte protestation dans les milieux universitaires, dont l'intensité s'est notamment accrue depuis la promulgation de la LRU. Il serait trop long et trop complexe d'en analyser ici l'ensemble des raisons¹⁰, aussi en évoquons-nous uniquement les aspects qui nous semblent éclairer le statut et le positionnement des filières FLE/S.

1.2. L'Université française face aux réformes : entre reconnaissance de nécessité et réticence

Si une majorité d'universitaires s'accorde à reconnaître la nécessité de repenser et de moderniser un certain nombre de fonctionnements de l'université française, le rapport à cette série de réformes s'avère ambivalent. Il l'est probablement d'autant plus que ces réformes touchent effectivement en profondeur ce qui construit l'histoire identitaire de l'institution universitaire, la conception de son rôle et de ses missions sociopolitiques. Dans la tradition des Lumières s'est en effet construit une sorte de *mythe fondateur* de l'université française, qui lui conférait bien plus le rôle de former des esprits libres, critiques, laïcs, que de favoriser l'intégration des citoyens sur le marché du travail. Dans cette nouvelle perspective d'amélioration de la compétitivité de l'enseignement supérieur et de recherche à l'échelon mondial, l'université est désormais explicitement replacée dans la réalité du système socio-économique, et appelée à s'inscrire dans une logique de partenariat accrue tant avec les institutions et organismes sociaux et politiques extra-universitaires, qu'avec le tissu économique (entreprises, notamment).

Un autre point de réticence est notamment lié à la peur que cet accroissement d'autonomie et cette logique partenariale (d'aucuns disent entrepreneuriale) ne mettent en cause, voire en péril, l'autonomie académique, nécessaire au maintien d'une forme d'indépendance politique et éthique de la recherche universitaire.

En outre, les réformes ont sans doute pour effet de visibiliser les relations concurrentielles entre les « Établissements public à caractère scientifique, culturel et professionnel » (EPSCP), dont font partie les universités, aux côtés d'autres établissements, principalement de grosses écoles d'ingénieurs, inscrites depuis longtemps dans une logique d'articulation au terrain professionnel et de préparation à la professionnalisation des étudiants, et face auxquelles les universités se retrouvent dans une position de plus en plus asymétrique. En ce sens, une partie des débats se cristallisent autour de la question de l'ouverture de l'université à l'intervention sociale et à la formation professionnelle, qui peut être mise en parallèle avec l'opposition académique traditionnellement hiérarchisée entre une recherche de type *fondamental*, visant à produire des connaissances, construire des modèles théoriques, etc., et une recherche *appliquée*, considérée comme moins prestigieuse, car ayant des finalités plus fonctionnelles, adaptatives et instrumentales.

¹⁰ Citons notamment la dénonciation d'une organisation universitaire augmentant fortement les pouvoirs des présidents des universités, ou le refus d'une évaluation des chercheurs fondée principalement, voire uniquement, sur des indices bibliométriques. Sur ces questions, on pourra par exemple consulter les sites www.sauvonsluniversite.com ; *Sauvons la Recherche* www.sauvonslarecherche.fr ou encore le site du colloque *Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*, organisé à l'Université de Paris 8 en mai 2009 (<http://193.54.164.23/spip/spip.php?rubrique25>).

On pourrait penser que les réformes récentes de l'université ont contribué à une forme de reconnaissance du champ du FLE/S et de la DDL, dans la mesure où ces réformes valorisent l'idée d'articulations entre formation universitaire et accompagnement à la professionnalisation. Mais cette reconnaissance est à double tranchant. Par exemple, les débats suscités par l'annonce de la réforme des formations d'enseignants font émerger la représentation d'un clivage qui opposerait « disciplinaire » et « didactique » dans une logique rigide de rivalité et d'exclusion mutuelle. Dans ce clivage conflictuel, la notion de « didactique » est confinée dans un espace sémantique et référentiel extrêmement restrictif et stéréotypant, parfois identifiée comme relevant du lexique d'une forme de « novlangue libérale » (Bihl, 2007)¹¹, bien peu valorisée dans le service public de la recherche et de l'enseignement supérieur.

On peut du reste noter que dans les autres filières universitaires de langues vivantes, qui s'inscrivent encore fréquemment dans une perspective traditionnelle d'enseignement de langue à travers ses dimensions considérées comme les plus *prestigieuses* – la littérature, la civilisation, l'histoire –, ces dimensions « didactique » et « professionnalisation » n'ont souvent rien d'évident. De même, au sein des filières FLE/S-DDL, la tentative d'articulation entre le contexte académique et les orientations professionnalisantes génère des tensions qui se manifestent par exemple dans les modalités d'évaluation et de validation (Huver et Cadet à paraître).

D'une manière générale, et d'autant plus dans le contexte actuel qui cristallise les inquiétudes et les réticences plus que de coutume, on devine aisément que la reconnaissance et la légitimation scientifiques de la DDL en France, très directement liée à l'enseignement et à la formation, ne sont pas toujours aisées.

2. La formation des enseignants de FLE/S

Il n'est pas possible ici, sans allonger exagérément cette contribution, de dresser un historique de la constitution du FLE en tant que champ de formation et de recherche, aussi évoquerons-nous là encore seulement quelques éléments éclairant la situation actuelle des filières FLE/S.

2.1. Formation, recherche et institutionnalisation universitaire

Si la formation professionnelle en DDL a émergé au début du XX^{ème} siècle avec la méthodologie directe, c'est surtout avec la méthodologie SGAV que s'est imposée l'articulation entre renouvellement méthodologique et formation des enseignants. Par ailleurs, c'est à la même époque que le Ministère des affaires étrangères, en charge de la politique de diffusion de la langue et de la culture françaises, œuvre à la professionnalisation de ses acteurs et crée un corps d'animateurs et de conseillers pédagogiques.

Pour ce qui concerne le FLE, la formation professionnelle n'était initialement pas prise en charge par les universités, mais par des institutions telles que le CREDIF et le BELC¹². Certaines universités (Paris 3, Paris 8 ou encore Aix-en-Provence) avaient certes elles aussi commencé à monter des formations d'enseignants de FLE, mais elles étaient pour le moins délégitimées, voire presque « clandestines » (Porcher 1995 : 17). C'est seulement suite à la

¹¹ Ce « langage politique [...] destiné à donner l'apparence de la solidité à ce qui n'est que du vent » (Orwell cité par Bihl, 2007).

¹² Respectivement Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français et Bureau d'études pour les langues et les cultures.

commission de réflexion initiée en 1982 par Alain Savary¹³ dans laquelle Louis Porcher a joué un rôle prépondérant, que le FLE a fait l'objet d'une institutionnalisation universitaire. Dès lors, le BELC et le CREDIF ont été amenés à ré-orienter leur politique et se sont impliqués dans la formation continue, la formation initiale revenant aux filières universitaires.

La recherche, comme les formations, a également été initiée hors des sentiers universitaires. En effet, si on trouve dès 1966, sous la plume de W. Mackey, une « analyse scientifique de l'enseignement des langues » qui vise à poser des « principes de didactique analytique », c'est essentiellement entre le milieu des années 70 et le début des années 80 qu'émerge un champ de recherche qui semble s'assumer comme tel, là encore notamment sous l'impulsion notoire du CREDIF et du BELC. Sommée de donner des gages d'une scientificité fondée non seulement sur l'idée d'une unité disciplinaire, mais aussi sur une distanciation neutralisante au terrain, la didactique s'est longtemps vue contester son statut scientifique. Dans les années 80, l'émergence du terme de *didactologie* (Galissou 1986) peut ainsi s'interpréter comme inscrite dans une logique d'affirmation de légitimité scientifique universitaire. D'un autre côté, ces tensions ont probablement contribué à ce qu'émerge très tôt, chez les didacticiens (comme chez les spécialistes des sciences de l'éducation et de la formation, notamment), des questionnements concernant l'articulation entre recherche et action, la relation au terrain, ou encore la scientificité¹⁴.

2.2. Interdisciplinarité et diversification du champ

Jusque dans les années 70, le champ de la DDL est essentiellement envisagé comme champ d'application de la linguistique (notamment générative et contrastive) et de la psychologie de l'apprentissage. Le champ s'ouvre ensuite à la linguistique de l'énonciation, à la pragmatique (notamment à la théorie des actes de paroles) et à la sociolinguistique, qui permet de visibiliser les dimensions socio-situationnelles du langage, les questions de variation linguistique et contribue à forger la notion de compétence de communication. En psychologie, l'évolution des références théoriques inscrit la DDL dans une perspective dite socio-constructiviste, qui souligne l'importance de concevoir l'action comme située dans un contexte social, et qui, articulée aux problématiques de la sociolinguistique interactionnelle, ouvre sur l'approche communicationnelle / actionnelle dans laquelle s'inscrivent encore largement les didacticiens¹⁵

Ces dernières décennies, les recherches en didactique du français, des langues et des cultures, du plurilinguisme, de l'interculturel, se sont très largement développées, pour construire un domaine de recherche qui se revendique comme autonome et inscrit dans une interdisciplinarité de plus en plus assumée. Si cette orientation, dans un contexte scientifique encore majoritairement positiviste, n'a pas toujours plaidé en faveur de la reconnaissance du champ, elle a permis d'ouvrir de fructueuses coopérations, notamment avec la psychologie sociale, l'anthropologie et la sociolinguistique, les sciences de l'éducation et de la formation, mais aussi la sociologie du travail et des organisations socioprofessionnelles.

Ces ouvertures interdisciplinaires ont contribué à construire le champ, en défendant l'idée de théorisations empiriques et contextualisées, en montrant l'importance des recherches et des

¹³ alors ministre de l'Éducation nationale

¹⁴ encore très présentes dans les recherches actuelles, notamment qualitatives, en SHS.

¹⁵ Même si au sein de ce paradigme, les positionnements sont historiquement et épistémologiquement diversifiés et / ou évolutifs, par exemple entre didactique du FLE et didactique du plurilinguisme, entre centration sur la méthodologie au sein de la salle de classe et prise en compte de facteurs plus larges dans une perspective contextualisante, etc.

analyses de terrain, centrées sur les apprenants / individus sociaux, leurs représentations, leurs biographies d'apprentissage et d'usage des langues, leurs trajectoires, leurs problématiques, et par conséquent leurs besoins. De manière articulée, se sont développés des travaux permettant de montrer les liens entre les contextes sociolinguistiques et socio-éducatifs, les cultures éducatives et les pratiques d'enseignement et d'appropriation des langues (ou de résistance à leur appropriation). Enfin, le champ s'est enrichi des apports des technologies de l'information et de la communication, non seulement en termes d'outils et de supports pédagogiques, mais aussi, et de façon plus fondamentale, de modalités interactionnelles d'enseignement / apprentissage. Par ailleurs, dans un souci de contextualisation et de visibilisation de la diversité des situations et des parcours d'enseignement et d'apprentissage, le champ de la recherche – et de la formation – s'est ouvert à des contextes de plus en plus diversifiés, dont entre autres le français langue seconde, le français sur objectifs spécifiques, le français langue professionnelle, ou encore le français langue d'insertion sociale, et, dernièrement, le français sur objectifs universitaires.

Cette diversification marque d'autant les parcours de formation des enseignants que les équipes d'enseignants-chercheurs sont désormais invitées, dans le cadre du LMD, à valoriser l'adossement de leurs offres formatives aux recherches de leurs équipes de recherche rattachement.

L'enquête que nous allons présenter dans la troisième partie de cet article nous permettra de rendre compte de façon très actualisée de l'offre des formations de Master FLE/S actuellement ouverte dans les universités françaises, tout en illustrant le fait que ces formations ont largement évolué, quoique de manière diversifiée, sous l'effet conjugué de la série de réformes initiée depuis les années 90 et de la diversification des recherches en DDL.

3. Actualité de la formation universitaire des enseignants de FLE/S en France

3.1. Cadre de l'enquête et présentation du questionnaire

L'enquête par questionnaire qui fonde cet article trouve son origine dans la réunion des responsables nationaux de filière FLE/S¹⁶, qui s'est tenue à l'Université de Tours en février 2009. Ces réunions, bisannuelles, visent à évoquer collectivement un certain nombre de questions qui concernent l'ensemble du champ universitaire des formations en didactique du FLE/S et des langues. Ainsi, en 2009, il semblait important d'échanger sur les aspects suivants :

- les formations, notamment dans le contexte de politique éducative de cette dernière décennie, en particulier marqué par la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (telle que décrite *supra*) ;
- l'adossement de ces formations aux recherches qui les fondent et les construisent, les formations étant désormais évaluées à l'aune de ces articulations ;
- l'actualité et le devenir du réseau universitaire FLE/S et DDL.

Le passage au LMD ayant largement contribué à la diversification – voire à l'inflation – des offres de formations de Master FLE/S en France, une entreprise d'actualisation de leur recensement, un effort collectif d'amélioration de leur lisibilité apparaissent d'autant plus nécessaires. Il s'agissait ainsi d'inviter les responsables des filières FLE/S des universités françaises à réfléchir collectivement à des manières de mieux rendre compte de leur offre de formation, pour mieux les faire connaître et en faciliter l'accès aux étudiants.

¹⁶ ou Bureau des filières FLE (BUFFLE)

Afin d'engager ce travail, nous avons donc conçu un questionnaire envoyé à chaque responsable de filière et échangé collectivement via la liste de diffusion de la journée. L'ensemble de ces questionnaires remplis constitue la base du présent état des lieux de l'actualité des filières FLES/DDL en France. Ce questionnaire a été conçu avec le concours des étudiants du M2 *Sociolinguistique et didactique* de l'Université de Tours. Dans la mesure où il s'agissait notamment de faciliter l'orientation des étudiants, il nous semblait en effet que les critères que ceux-ci étaient susceptibles de mobiliser pour orienter leur choix pouvaient constituer un apport précieux. Pour notre part, il s'agissait aussi de favoriser la visibilité de la diversité des offres de formation, tant du point de vue de leurs orientations que de leurs modalités.

Dans cet article, il ne s'agit pas tant de fournir un compte-rendu ou une analyse détaillée de ces questionnaires, que de faire ressortir le lien entre des tendances relatives aux offres de formations actuelles et les évolutions structurelles en cours au sein de l'université française.

3.2. Evolution du paysage universitaire, évolution des formations : quelques tendances

3.2.1. Allongement de la durée de la formation

Avant le passage au LMD, les formations universitaires des enseignants de FLE duraient une année et permettaient d'obtenir un diplôme de maîtrise (c'est-à-dire de niveau bac + 4). Seules quelques universités proposaient des DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) ou des DESS (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) qui faisaient suite au diplôme de Maîtrise et visaient à préparer respectivement à la poursuite des études doctorales ou à une spécialisation professionnelle approfondie.

Dans le système actuel de validation, les anciennes « Maîtrises FLE » ont disparu en tant que telles et s'inscrivent désormais dans des parcours de Master à visée professionnalisante et/ou de recherche, à concevoir en deux années – M1 / M2. La réforme du LMD a ainsi très largement contribué à l'allongement généralisé de la durée des formations FLE/S : dans les questionnaires qui nous ont été retournés, aucune université ne se contente de proposer un M1 et toutes proposent un M2 professionnel ou de recherche (et, la plupart du temps, un M2 professionnel *et* un M2 recherche)¹⁷. Cet allongement de la durée de la formation devrait logiquement impliquer une augmentation de la qualification des étudiants formés : mais est-ce réellement le cas ? En d'autres termes, selon quelles modalités les universités ont-elles négocié ce nécessaire allongement de la durée de la formation ?

Certaines ont pris le parti de conserver les contenus de l'ancienne Maîtrise FLE et d'inclure, au niveau du M2, un stage long. La plupart, cependant, ont inclus des contenus permettant d'approfondir ou de compléter la formation de M1, que nous détaillerons *infra*. Dans le même ordre d'idée, le contenu des stages est assez révélateur : ainsi, la plupart des formations proposent un stage d'enseignement au niveau du M1, et un stage d'intervention formative¹⁸ au

¹⁷ Il faut noter d'ailleurs que la tendance actuelle est au rapprochement de la professionnalisation et de la recherche : ainsi, la plupart des formations FLE actuelles proposent un diplôme unique incluant un parcours recherche et/ou un parcours professionnel. En outre, l'obtention d'un Master professionnel constitue de moins en moins une entrave à l'accès à une formation de niveau doctoral (alors que le DESS ne permettait pas l'accès au doctorat).

¹⁸ Ce terme constitue un générique renvoyant à des missions attenantes à l'enseignement proprement dit, comme par exemple la coordination pédagogique, l'analyse de besoins, la conception de programmes, l'élaboration de ressources pédagogiques, etc.

niveau du M2. Cependant, certaines universités proposent un stage d'observation au niveau du M1 et un stage d'enseignement au niveau du M2.

On voit donc que selon les configurations diverses de ces différentes options, le degré de professionnalisation des titulaires du diplôme de Master peut être très proche de celui des anciens titulaires de la maîtrise FLE ou, au contraire, bien plus important, dans le sens d'un approfondissement des compétences d'enseignement et/ou d'une diversification des compétences professionnelles liées aux secteurs de la formation et de la diffusion du français et des langues.

3.2.2. Multiplication et diversification de l'offre de formation

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, l'allongement de la durée de la formation a conduit à une ouverture massive de M2 et donc à une multiplication de l'offre de formation. Cette dernière a par ailleurs été soutenue par l'enjeu de l'insertion professionnelle des étudiants universitaires, question plus ancienne, mais dont l'importance a été ré-affirmée dans les réformes actuelles. Or, les « Masters FLE » constituent l'une des rares formations professionnalisantes dans le domaine des Lettres et des Langues. Par conséquent, le fait de développer ce type de filière a constitué, d'une certaine manière, une stratégie de conformation à l'injonction institutionnelle de professionnalisation des cursus universitaires de Lettres / Langues.

Cette multiplication rapide, couplée au nécessaire adossement des formations à la recherche, a par ailleurs conduit à une forte diversification des Masters. Celle-ci renvoie d'une part à l'élargissement du domaine du FLE *stricto sensu* aux FLS, FLSco, FOS, et de la didactique du FLE à la didactique des langues et/ou à la didactique du plurilinguisme, comme l'indiquent par exemple un certain nombre d'intitulés de formations de Master¹⁹. D'autre part, cette diversification touche les formations tant dans leurs orientations, que dans leurs contenus et leurs modalités d'accompagnement. Quelques exemples permettront d'illustrer notre propos :

- le Master *Le FLE / FLS en milieux scolaire et entrepreneurial* de l'université d'Artois est nourri par les travaux menés au sein de GRAMMATICA sur la didactique du FOS ou l'analyse des discours spécialisés ;
- La spécialité *Didactique des Langues* du Master Interactions, sciences du langage et didactique des langues de l'université de Nancy 2 s'inspire très largement des travaux du CRAPEL sur l'apprentissage auto-dirigé ;
- la jeune équipe PLIDAM, qui thématise notamment les notions de médiation, de compétence plurilingue et pluriculturelle ou encore d'identité et de frontière, propose dans son Master *Didactique dans une perspective plurilingue et pluriculturelle* des cours intitulés « Langues, cultures et sociétés du monde : identités et frontières », « Frontières culturelles, diffusion des langues et didactique », « Identités, cultures et représentations en didactique des langues » ;
- les travaux de l'équipe de recherche DYNADIV, orientés vers les récits de vie en formation, la réflexivité, la diversité linguistique et culturelle et le français langue d'insertion, alimentent les contenus du Master *Sociolinguistique et didactique* de l'Université F. Rabelais (Tours), dans lequel nous intervenons. En témoignent par

¹⁹ « Didactique du français et des langues » (Paris 3), « Didactiques, politiques linguistiques, TICE » (Le Mans), « Ecole et plurilinguisme » (Le Mans), « Pratiques professionnelles en français langue non maternelle » (Montpellier), « Plurilinguisme et communication interculturelle en domaines francophones » (Rennes 2).

exemple certains intitulés de cours²⁰, le fait qu'une option du M2 porte plus spécifiquement sur l'« ingénierie de la formation linguistique : FLE/S, accès à l'écrit, insertion socio-professionnelle », ou encore la validation du Master au moyen d'écrits articulant réflexivité et approches biographiques, ces modalités d'accompagnement nourrissant par ailleurs une partie des recherches au sein de l'équipe.

Les interprétations des conséquences de cette diversification sont contrastées et révélatrices des clivages actuels au sein des communautés universitaire et étudiante : on peut en effet penser que cette tendance aboutira à terme à un resserrement de l'offre de formation, plus particulièrement des M2, autour de pôles de compétences identifiés et en lien avec les activités de recherche des formateurs qui y interviennent, dessinant de fait des complémentarités et permettant une orientation plus pertinente des étudiants. Mais on peut aussi y voir un écueil fort de la réforme LMD : la diversification de l'offre formative remet en effet profondément en question le cadre national des diplômes, ce qui renforce la concurrence entre les universités, crée un système difficilement lisible pour les étudiants (les contenus et les intitulés des diplômes étant complètement différents d'une université à l'autre), et génère de ce fait des formes d'inégalité à l'accès à des formations de qualité.

3.2.3. Professionnalisation et « universitarisation »

L'exploitation des questionnaires laisse paraître un certain nombre d'évolutions quant à la professionnalisation des étudiants en formation. Tout d'abord, la totalité des formations comporte désormais des contenus explicitement orientés vers la didactique et la formation professionnelle, alors que la situation était plus contrastée de ce point de vue dans les anciennes maîtrises FLE, où, dans un certain nombre de cas, les contenus étaient centrés sur des apports essentiellement disciplinaires et sans lien explicite avec la pratique professionnelle.

Par ailleurs, la plupart des filières font appel à des intervenants professionnels variés (formateurs intervenants dans différents secteurs (FLE, FLS, FOS, etc.), éditeurs, attachés culturels, attachés linguistiques, coordinateurs pédagogiques, auteurs de manuels, etc.). Il apparaît également que les stages d'enseignement et d'intervention formative se sont généralisés. Enfin, au-delà des contenus, et même si la durée des stages est actuellement souvent moins longue que dans les anciennes maîtrises FLE, ce qui peut aller à l'encontre d'une réelle professionnalisation, la majorité des formations universitaires de Masters FLE/S réfléchissent et mettent en œuvre des modalités formatives aux formes diversifiées²¹, qui favorisent l'interactivité, la décentration, la construction d'articulations personnelles entre théories, pratiques et terrains, et de manière encore plus transversale, l'implication, l'autonomie, la réflexivité.

L'« universitarisation » a également progressé. On constate par exemple que la quasi totalité des universités propose désormais une formation de Master de didactique du FLE/S et/ou des langues. De manière plus fondamentale, et comme nous l'avons montré précédemment, la DDL s'est constituée comme un champ de recherche qui revendique son autonomie et son caractère interdisciplinaire. Enfin, la réforme des universités françaises, qui préconise un adossement fort des formations de Master à la recherche, a eu de ce point de vue des effets très rapides : ainsi, selon les réponses apportées aux questionnaires, toutes les formations de

²⁰ En M1 : « Devenir un praticien réflexif : Parcours de formation, Expérience et Professionnalisation ». En M2 : « Français langue seconde, Français langue d'insertion », « Plurilinguisme et appropriation des langues », « Parcours d'appropriation et Approches biographiques », etc.

²¹ Telles que, notamment, les dossiers de réflexion sur l'apprentissage des langues, portfolios, journaux de bord, biographies langagières, ateliers d'analyse de pratiques professionnelles, etc.

Master sont adossées à une équipe de recherche. Du reste, les réponses apportées au questionnaire mettent en lumière le développement d'axes de recherche incluant de la didactique des langues au sein d'équipes initialement plus tournées vers d'autres champs d'investigation²². On peut donc espérer qu'à terme, ce développement débouchera sur une diffusion, une visibilité et une reconnaissance accrues de ce domaine (eût-elle initialement été consentie du bout des lèvres et pour des raisons pragmatiques de conformation aux exigences institutionnelles).

Toutefois, si on examine de plus près les centres d'intérêt des équipes de recherches mentionnées dans les questionnaires, et même si nombre de formations articulent effectivement formation et recherche, certaines formations s'adossent à des équipes dont les travaux ne sont que très indirectement en lien avec les besoins et les contenus formatifs. Dans ce cas de figure, les travaux menés dans les équipes de recherche concernent plutôt les sciences du langage, ce qui témoigne encore une fois de la difficulté pour la DDL en France de s'affranchir de son inclusion institutionnelle et épistémologique initiale dans la linguistique (qui continue massivement à réduire la didactique des langues à une linguistique appliquée).

Enfin, s'il est pertinent – et désormais nécessaire – d'« universitariser » les formations en les adossant à la recherche, la professionnalisation – i.e. la construction de compétences professionnelles *et* l'insertion professionnelle – passe également par la conception de formations qui d'une part prennent en compte plus finement la diversification des publics et de la demande « de la base » pour l'apprentissage du français, et qui d'autre part évolue en se centrant sur les situations, plus que sur la méthodologie, au regard de phénomènes plus globaux comme par exemple la prépondérance de l'anglais, la mondialisation, la francophonie, ou encore la remise en question de l'universalisme.

Conclusion

L'universitarisation et la professionnalisation des filières de FLE/S-DDL, si elles se développent incontestablement, restent finalement encore fragiles.

En effet, en France, le découpage académique en sections disciplinaires²³ ne permet ni de faire émerger le caractère transversal de la didactique, ni de la constituer en discipline à part entière. Par exemple, la didactique du français et des langues fait traditionnellement partie de la 7^e section CNU « Sciences du langage : linguistique et phonétique générale ». Or, celle-ci est encore assez fortement marquée par l'idée d'une hiérarchie entre les champs d'étude linguistique, clivés entre une linguistique « interne » et une (extra)linguistique « externe », globalement moins légitimée et dont relèverait la DDL, ce qui contribue de fait à la marginaliser. D'ailleurs, aucune revue scientifique francophone relative à ce champ n'est classée rang A ou B dans les classements de l'ERIH²⁴ ou de l'AERES²⁵, ce qui met en

²² C'est le cas par exemple, de l'EA 4195 TELEM-TELANCO, qui comporte un axe « didactique et TIC » à côté de travaux plus linguistiques (rapports entre énonciation et cognition, actions de recherche dans les domaines de la pragmatique, de la dynamique de textualisation, des intentions du discours, des modes de validation). De même, le FoReLL, équipe de recherche à laquelle s'adosse le Master de Poitiers, vient récemment d'ouvrir un axe « Didactique des langues : acquisition, contextes, outils ».

²³ En France, les disciplines académiques sont organisées en « sections » définies par le CNU (Conseil National des Universités).

²⁴ European Reference Index for the Humanities

²⁵ Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.

difficulté les chercheurs de ce domaine, désormais évalués en fonction des supports de leurs publications.

Si les contenus et les modalités de formation actuels contribuent incontestablement à une meilleure construction de compétences professionnelles, la professionnalisation s'évalue également à l'aune des possibilités d'insertion au sortir du Master. Or, celles-ci restent très précaires, tant à l'étranger qu'en France.

A l'étranger, les offres d'emploi sont encore abondantes (et dépassent parfois le niveau de certification universitaire²⁶). Cependant, elles relèvent de moins en moins des institutions françaises, dans la mesure où la diffusion du français à l'étranger n'est plus une priorité politique et tend à être externalisée de manière à limiter les dépenses de l'Etat dans ce domaine. Par ailleurs, il est difficile de construire une carrière professionnelle (au sens de planifier une trajectoire à moyen ou long terme), et de la faire reconnaître – professionnellement et juridiquement – lors d'un retour en France.

En France, différentes mesures législatives récentes pouvaient laisser espérer une meilleure structuration du champ professionnel, par exemple :

- la mise en place du Contrat d'Accueil et d'Intégration²⁷, qui prévoit des formations linguistiques
- la reconnaissance de la langue comme « compétence professionnelle » (énoncée dans la Loi Borloo, 2004), qui permet notamment d'articuler les formations aux « savoirs linguistiques de base », à la formation continue des adultes en situation d'illettrisme²⁸.

Cependant, les débouchés professionnels s'avèrent finalement restreints, du fait d'une part de la politique migratoire nationale et européenne, et d'autre part de la fréquente prise en charge des formations linguistiques des migrants et des personnes en situation d'illettrisme par des bénévoles ou des retraités : la formation professionnelle des intervenants ne semble donc pas être considérée comme nécessaire ni spécifique²⁹.

Ainsi, malgré la qualité formative de la plupart des Masters et leur cohérence en termes d'articulation au terrain et à la professionnalisation, il faut reconnaître que ces formations offrent des débouchés qui restent souvent très précaires, dans la mesure où ils ne relèvent pas de l'Education Nationale, mais plutôt d'activités professionnelles en *free lance*. Cette précarité n'est pas sans faire écho aux inquiétudes que génère le projet actuel de Masterisation des métiers de l'enseignement, dont on peut craindre qu'il remette à terme profondément en cause le système français de l'Education Nationale, et notamment le statut des enseignants.

²⁶ Ainsi, certains étudiants titulaires d'un M1 accèdent rapidement à des postes d'encadrement (coordination pédagogique, conseil, etc.)

²⁷ Préconisé par le Haut conseil à l'intégration (HCI) en 2001, annoncé en 2002, le CAI est finalement créé par le comité interministériel à l'intégration en 2003 (loi n°2003-1119 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France, et à la naturalisation). Depuis 2007, il est obligatoire pour tous les nouveaux-arrivants.

²⁸ En France, la Lutte contre l'Illettrisme a été déclarée priorité nationale par la loi du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions.

²⁹ Pour exemple le *Plan Départemental d'apprentissage du français pour les étrangers en situation régulière*, expérimenté depuis 2007 dans le Département du Rhône, qui vise à assurer l'ensemble de la formation FLE/S et alphabétisation sur le territoire départemental, repose en particulier sur le recrutement de « Volontaires » peu payés et engagés pour un nombre de 4 heures maximum par semaine. A l'heure actuelle, le Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, désormais en charge de la coordination des actions d'apprentissage du français par les étrangers, réfléchit à la possible extension de ce plan à l'ensemble du territoire national.

Références bibliographiques

- BIHR, A., 2007 : *La novlangue néolibérale. La rhétorique du fétichisme économique*, Lausanne, Editions Page deux.
- DEBYSER, F., 1974 : *Nouvelles orientations en didactique du français langue étrangère. La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes*, Paris, BELC, 30p.
- DREYFUS, M., 2007 : « Les contenus de formation en FLS dans les universités : entre « universitarisation » et professionnalisation », in : Verdelhan-Bourgade M. (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles, de Boeck : 62-84.
- GALISSON, R., 1986 : « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères », *Etudes de linguistique appliquée*, 64 : 39-54.
- MACKEY, W.-F., 1966 : *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 713p.
- PORCHER, L., 1995 : *Le Français Langue Etrangère*, Paris, Hachette.