

# La professionnalisation des spécialistes de l'enseignement du français au Mexique : vers l'élaboration d'un référentiel de compétences

Soline Trottet  
Université de Guadalajara



Synergies Mexique n° 1 - 2011 pp. 35-46

**Résumé :** Depuis près de dix ans, l'apprentissage du français au Mexique, tous niveaux éducatifs et tous secteurs confondus, connaît une claire progression. Le problème qui se pose est le manque d'enseignants qualifiés pour faire face à cette demande conséquente, susceptible de s'accroître dans les années à venir. La question du développement quantitatif et qualitatif de la formation de professionnels de l'enseignement du FLE au Mexique est ici l'objet de notre réflexion.

**Mots-clés :** formation d'enseignants, professionnalisation des enseignants, compétences, référentiel de compétences, besoins, français langue étrangère, français langue de scolarisation

**Resumen:** Desde hace cerca de diez años, se ha registrado una clara progresión del aprendizaje del francés en México, en todos niveles y en todos sectores. El problema que se plantea es la falta de profesores calificados para poder enfrentar esta demanda notable, susceptible de crecer aún más en los próximos años. La cuestión del desarrollo cualitativo y cuantitativo de la formación de profesionistas de la enseñanza del FLE en México es aquí objeto de nuestra reflexión.

**Palabras clave:** formación de profesores, profesionalización de los profesores, competencias, referencial de competencias, necesidades, francés como lengua extranjera, francés como lengua de escolarización

**Abstract:** For almost ten years, learning French in Mexico has experienced a clear progression in all levels and fields. The main problem of this situation is the lack of qualified teachers to handle this increasing demand, which is likely going to grow even more in the coming years. Here, we address, qualitatively and quantitatively, the development of teaching French as a Foreign Language and training teachers of French as a Foreign Language in Mexico.

**Keywords:** teacher training, teacher professionalization, competences, competences referential, needs, French as a foreign language, French language schooling

## Introduction

Actuellement, la formation initiale des enseignants de français au Mexique est prise en charge par 17 universités publiques dans le cadre de licences réparties sur l'ensemble

du territoire national. Ces licences de français sont des formations professionnelles qui garantissaient aux diplômés, jusqu'à récemment, d'intégrer de manière relativement aisée le monde du travail dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français, pour enseigner auprès de publics variés, aussi bien dans des institutions éducatives que dans des écoles de langue. Cependant, la détention d'un diplôme de licence semble ne plus suffire. Le problème qui se pose est que le cursus universitaire de didactologie-didactique du français commence... et se termine au niveau de la licence. Hormis le master de didactique du français qui vient de s'ouvrir en juin 2011 à l'Universidad Veracruzana (UV), et trois projets dont nous reparlerons, l'offre de formation de second cycle universitaire permettant de se professionnaliser, au Mexique, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français, est inexistante. Après avoir dressé un panorama succinct de la situation actuelle du français au Mexique, nous discuterons de la question du développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement du français et proposerons une première ébauche d'un référentiel de compétences qui, adapté au contexte mexicain, pourrait servir d'outil commun pour aborder les problèmes que soulève la professionnalisation des spécialistes de français dans ce pays.

## **I. Le français au Mexique a de beaux jours devant lui<sup>1</sup>**

### **1. Quelques données générales**

Malgré la prédominance de l'anglais, le français se porte plutôt bien : c'est la seconde langue enseignée et apprise au Mexique. D'après une enquête réalisée en 2010 par l'Ambassade de France au Mexique, sous le parrainage du Secrétariat à l'Éducation Publique (SEP), on dénombre au moins 200 000 apprenants inscrits dans des cours ou des formations de langue, majoritairement dans le supérieur. À ces données, il convient d'ajouter que plus de 10 000 candidats se présentent annuellement aux examens officiels de langue, DELF, DALF et TCF et qu'entre 3 000 et 3 500 étudiants mexicains réalisent chaque année un séjour d'études en France, dont seulement 20 % de boursiers, ce qui fait de l'Hexagone l'un des quatre premiers pays d'accueil des étudiants mexicains à l'échelle mondiale. Par ailleurs, des échanges entre experts de haut niveau sont régulièrement observés, notamment dans le secteur touristique, et dans celui de l'aéronautique dans l'État de Querétaro. La présence des entreprises françaises au Mexique est également en constante augmentation. En 2008, elles étaient au nombre de 350, employant 70 000 personnes.

### **2. L'enseignement/apprentissage du français durant la scolarité**

De plus en plus d'établissements scolaires élargissent l'éventail des langues offertes : sont alors essentiellement proposés le français ou, dans une moindre mesure, l'allemand, ces langues étant la plupart du temps apprises comme seconde langue étrangère, en sus de l'anglais. Ceci étant, malgré certaines initiatives isolées d'introduction de l'apprentissage du français ou de l'allemand, émanant souvent d'établissements privés, E. Capdepon, attaché de coopération éducative à l'Ambassade de France au Mexique, souligne que durant la scolarité de base, c'est la politique du tout-anglais qui prévaut. C'est seulement à partir du second cycle du secondaire que l'on peut commencer à voir se mettre en place une politique linguistique favorisant le développement de l'enseignement/apprentissage du français.

Le nombre d'apprenants de français de ce niveau éducatif devrait d'ailleurs être prochainement revu à la hausse, avec le développement de sections bilingues dans les lycées, qui, à l'instar des programmes européens EMILE (Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère), permettront aux élèves, parallèlement à l'apprentissage de la langue, de suivre un enseignement non linguistique en français (dans une matière). En sus des lycées qui proposent déjà ce type d'enseignement à l'*Universidad Autónoma de Nuevo León* (UANL), ce ne sont pas moins de 30 sections bilingues qui devraient être mises en place en août 2011, notamment à l'*Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) et à la *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP)<sup>2</sup>. Le développement de ces sections bilingues ou internationales est susceptible de contribuer à la modification des représentations sur l'enseignement/apprentissage du FLE qui ne serait plus seulement une langue étrangère étudiée de manière plus ou moins périphérique dans le cursus scolaire, mais une langue de scolarisation (FLSco) pour apprendre en français. Ceci n'est pas sans répercussions pour l'ensemble des acteurs du champ du FLE au Mexique, puisque cela inviterait ces derniers à repenser l'articulation entre le FLE et le FLSco, et à réfléchir à une meilleure cohérence verticale entre cet enseignement en français reçu dans le secondaire et son prolongement possible dans le supérieur. En effet, comme le rappelle E. Capdepon, « l'intérêt pour le français au Mexique est d'abord scolaire et universitaire. Les Mexicains ont toujours appris le français pour accéder au savoir culturel et scientifique en français ». L'enjeu est donc d'importance, le défi étant désormais, premièrement, que les autorités mexicaines définissent des politiques linguistiques éducatives en relation avec le développement de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (autres que l'anglais), qui garantiraient un meilleur dialogue entre les niveaux éducatifs du secondaire et du supérieur ; deuxièmement, que ces mêmes autorités s'assurent de la mise en œuvre de ces politiques.

### 3. Le français dans l'éducation supérieure

La grande majorité des Mexicains commence tardivement l'apprentissage du français, souvent à l'université, y compris ceux qui se destinent à l'enseignement de cette langue. De fait, la demande de français est en hausse significative dans ce niveau éducatif. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère est devenu obligatoire dans certaines formations de licence, le développement de compétences langagières dans une ou deux langues étrangères est souvent requis pour l'inscription en master, et le nombre croissant de projets de mobilité en France et au Québec incite les étudiants à suivre des cours de français préalablement à leur séjour d'études.

À côté des étudiants suivant des cours de langue dans le supérieur, d'autres sont inscrits dans l'une des 17 licences de français du pays qui les forment, entre autres, à l'enseignement du français. Le profil d'entrée de ces licences est extrêmement diversifié (notamment quant au niveau de langue exigé et à la durée de la formation) tout comme le profil de sortie. Ainsi, certaines licences, comme celle de l'*Universidad de Guadalajara* (UDG), ne forment qu'à l'enseignement. D'autres, comme par exemple celles de la BUAP, l'*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco* (UJAT), l'*Universidad de Colima* (UCOL) ou encore l'*Universidad Autónoma del Estado de México* (UAEM) sont dites polyvalentes et/ou plurilingues, c'est-à-dire qu'elles forment les étudiants dans plusieurs langues simultanément, avec généralement une langue dominante, et/ou qu'elles proposent un tronc commun avec des spécialisations dans différents domaines (enseignement,

traduction, interprétariat, tourisme, etc.). Enfin, certaines licences préparent les futurs professeurs à exercer dans un niveau éducatif particulier, d'autres pas.

La croissance régulière du nombre d'apprenants de langue française ; la hausse de la demande connexe d'enseignants et de formateurs de formateurs ; le développement de la mobilité étudiante et professionnelle ; l'augmentation notable des demandes d'inscription en masters et en doctorats, en France et au Québec ; la hausse des ventes de matériels pédagogiques ; et le développement pressenti du FLSco, sont autant d'indicateurs de la bonne santé du français au Mexique. Cependant, le scénario envisagé de l'élargissement du champ de l'enseignement/apprentissage du français au Mexique ne peut faire l'impasse sur le développement, au plan quantitatif et qualitatif, d'un solide corps de professionnels de l'enseignement.

## II. La question de la professionnalisation de l'enseignant des langues et des cultures

### 1. Métier versus profession

P. Perrenoud envisage deux évolutions de l'enseignement : le premier scénario serait celui de sa prolétarianisation, qui verrait les enseignants « dépossédés de leur métier au profit de concepteurs de programmes, d'experts en ingénierie éducative » (cité par Paquay, 2001 : 98). Un second scénario serait celui de la professionnalisation de l'enseignement, à travers le développement d'enseignants « capables de résoudre des problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix de stratégies, capables de travailler en synergie dans le cadre d'établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer la formation continue » (Paquay, 2001 : 98). Nous pouvons considérer que ces deux scénarii posent la distinction entre « métier » et « profession ». L'enseignement, entendu comme « métier », implique un investissement limité, avec « la recherche de réponses invariantes, dont les acteurs attendent qu'elles « marchent » (Astolfi, 2002 : 15). *A contrario*, l'enseignement envisagé comme « profession » suppose une forte implication de l'enseignant, qui sera plus à même de contribuer à l'enrichissement et au développement de son environnement, qui pourra aussi davantage conscientiser sa pratique et devenir par là même un acteur responsable de ses choix et des effets produits par ces derniers sur autrui. C'est bien sûr dans la perspective que l'enseignement évolue vers ce second scénario qu'est envisagé le développement d'un corps de professionnels de l'enseignement du français au Mexique, aussi bien du point de vue de leurs compétences, que de celui de leur formation initiale et continue, comme des experts de leur domaine et non comme de « simples exécutants, ou techniciens appliquant les règles du jeu définies à un autre niveau, extérieur à leur action » (Paquay, 2001 : 98).

Soutenant cette entreprise, l'Ambassade de France a appuyé, durant l'année universitaire 2008-2009, la mise en place d'un dialogue d'expertise curriculaire entre universités mexicaines et françaises. « Regards croisés entre experts français et mexicains sur des expériences contrastées de formation initiale d'enseignants de français, ce dialogue d'expertise a eu le mérite d'inviter les experts des licences de français du Mexique à amorcer une réflexion sur la nécessité de recourir à un référentiel explicite de compétences professionnelles, comme outil rationnel de l'action de formation des enseignants », précise E. Capdepon. Selon ce dernier, ce débat doit être poursuivi et aboutir à l'élaboration d'un ou de plusieurs référentiels de compétences des spécialistes

de l'enseignement du français, conçu(s) comme outil(s) d'arbitrage permettant de redéfinir les objectifs de formation des licences de français, par rapport à ceux de masters de français susceptibles de se développer au Mexique.

## 2. Vers l'élaboration d'un référentiel de compétences de l'enseignant professionnel des langues et des cultures

Sans prétendre proposer de référentiel abouti des compétences de l'enseignant professionnel de l'enseignement de la langue et des cultures du français, nous soumettrons ici un premier outil n'ayant pour unique objectif que celui de nourrir la réflexion en cours, et susceptible d'être amélioré et d'être adapté au contexte mexicain.

Nous envisagerons ici la compétence comme une potentialité interne au sujet qui s'actualiserait dans la réalisation de tâches concrètes et qui permettrait au sujet d'appréhender des situations aussi bien connues que nouvelles. L'équipe du projet *À travers les langues et les cultures (ALC)- Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)* coordonnée par M. Candelier (Candelier, 2007) retient les caractéristiques essentielles suivantes : d'une part, les compétences se définissent « d'abord par une classe de situations » et ce que P. Perrenoud appelle « un rapport pragmatique à ces situations, sous-tendu par une intention, un projet ou du moins des préférences » (Perrenoud, 2000 : 10). D'autre part, les compétences « sont des unités d'une certaine complexité » qui sollicitent la mobilisation de ressources internes et externes en vue de réaliser une catégorie de tâches complexes, « socialement pertinentes » (Candelier, 2007 : 17).

Identifier et regrouper les unités constitutives des compétences sans les désolidariser implique de se questionner au préalable sur les familles de situations pertinentes à retenir pour élaborer un référentiel de compétences, puisque ce sont ces dernières qui vont « situer socialement » les compétences à mettre en œuvre pour résoudre un ensemble de tâches données. Quelles sont les situations qui doivent être retenues dans un référentiel de compétences ? Des situations à la fois « problématiques » (qui exigent « une action, une intervention »), « spécifiques » (qui demandent de mobiliser des ressources « dont chacun ne dispose pas » et que « le sens commun » ne permet pas d'affronter) et « emblématiques » (suffisamment représentatives de la profession considérée) (Perrenoud, 2001).

L'outil présenté ci-après consiste en une synthèse de différents référentiels et de compétences d'enseignants identifiées par des spécialistes de l'enseignement/apprentissage. On y reconnaîtra notamment certaines des dix compétences de l'enseignant définies par P. Perrenoud, et d'autres identifiées par l'équipe du projet *ALC - CARAP*.

<p>Compétence à communiquer et à s'adapter</p> <p><b>Compétence de négociation</b></p> <p><b>Compétence de médiation</b> Compétence de médiation culturelle et linguistique Compétence de médiation du lien symbolique, de la légitimation institutionnelle</p> <p><b>Compétence à gérer la diversité culturelle et linguistique</b> Compétence à travailler avec des partenaires d'autres cultures Compétence à utiliser les langues de l'institution Compétence à résoudre les conflits, les obstacles, les malentendus interculturels</p>	<p>Compétence à enseigner (les langues et les cultures) <b>Compétence à organiser et à mettre en œuvre des unités d'enseignement/apprentissage</b> Compétence à gérer la progression des (auto-) apprentissages Compétence à rechercher la méthodologie la plus apte à satisfaire les besoins des classes de langues (rapport langue maternelle/langue cible) Compétence à choisir des activités d'apprentissage pertinentes Compétence à transformer les savoirs savants en savoirs enseignés Compétence à exploiter les ressources disponibles (dont les ressources multimédias) Compétence à concevoir du matériel didactique (dont du matériel multimédia) Compétence à produire et utiliser de manière critique des outils d'évaluation</p> <p><b>Compétence à gérer les relations avec les apprenants</b> Compétence à animer les groupes-classes (dont les échanges en ligne) Compétence à tutorer les apprenants (dont encadrement des auto-apprentissages, des apprentissages dans un environnement virtuel) Compétence à se montrer coresponsable du processus d'enseignement/apprentissage Compétence à concevoir, promouvoir et mettre en œuvre un enseignement différencié</p>
<p>Compétence à se positionner comme acteur du changement institutionnel</p> <p><b>Compétence à faire évoluer l'institution</b> Compétence à concevoir, à mettre en œuvre et à évaluer des curricula et des syllabus de formation Compétence à élaborer et gérer des projets (inter) institutionnels</p> <p><b>Compétence à collaborer</b> Compétence à coordonner des équipes autour d'un projet Compétence à développer une pratique régulière du travail en équipe</p> <p><b>Compétence à adopter une posture de praticien chercheur</b> Compétence à construire des problématiques Compétence à innover</p>	<p>Compétence à se (trans)former</p> <p><b>Compétence à adopter une démarche de praticien réflexif</b> Compétence à affronter les dilemmes éthiques de la profession Compétence à assumer toutes les décisions qui relèvent de sa fonction Compétence à opérer une décentration</p> <p><b>Compétence à s'auto-former</b> Compétence à gérer sa formation continue Compétence à évaluer son chemin formatif</p>

Tableau 1- Référentiel de compétences de l'enseignant professionnel (des langues et des cultures)

Afin d'en faciliter la lecture, nous avons tenté de regrouper les compétences par grandes familles de situations. Nous avons ensuite opéré un second regroupement par niveaux de compétences, considérant que certaines micro-compétences sont davantage susceptibles d'être convoquées que d'autres pour mettre en œuvre une macro-compétence donnée. Mais cela ne signifie pas que ces unités ainsi « classées » soient exclusivement mobilisées pour la mise en œuvre des unités plus complexes auxquelles elles sont rattachées, un rapport d'inclusion strict entre ces deux niveaux de compétences étant inenvisageable. Ce mode de « classification » des compétences pose ses limites, puisque ce faisant, « on s'expose [...] inévitablement à des risques de schématisation, de simplification des fonctionnements individuels » (Perrenoud, 2001).

Nous avons identifié 4 zones de compétences très générales, c'est-à-dire susceptibles de s'actualiser dans un large spectre de familles de situations. Ces zones ne sont pas exclusives les unes des autres, mais elles permettent de mettre l'accent sur certaines compétences emblématiques requises pour exercer la profession d'enseignant :

1) Nous avons réuni dans une même macro-compétence la communication et l'adaptation. En effet, communiquer, c'est recevoir, décoder et transmettre des messages (aux contenus explicite et implicite), ce qui implique une adaptation permanente et réciproque des interlocuteurs impliqués dans un contexte particulier pour qu'il y ait co-construction de sens « réussie ». Cette communication est comprise au sens large, elle concerne aussi bien les échanges verbaux que les échanges non verbaux, elle met en scène l'enseignant et ses différents partenaires dans le cadre d'une institution donnée : apprenants, pairs, responsables, etc. Nous y avons inclus la communication médiatisée par ordinateur. Cette compétence à utiliser les TIC pour communiquer étant désormais « obligée » par le type de société à laquelle nous appartenons, nous avons fait le choix de ne pas en faire une compétence « à part ». Pour chaque (famille de) situation(s) à laquelle aura à faire face l'enseignant, les TIC pourront être exploitées ou non.

2) Nous avons distingué une seconde zone de macro-compétences, qui concerne la capacité de l'enseignant à adopter une démarche proactive pour agir en faveur du changement institutionnel (et social), c'est-à-dire à rechercher toutes les opportunités de mettre en œuvre son professionnalisme pour devenir un partenaire volontaire de l'institution, pour s'associer à la recherche d'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage.

3) Dans une troisième zone, nous avons regroupé les compétences qui concernent plus particulièrement les conduites de classe, en identifiant deux méso-compétences, la première concernant la gestion de la structuration du savoir par l'enseignant en vue de son appropriation par l'apprenant (plutôt du côté de la didactique), la seconde touchant les interactions sociales en jeu dans la classe de langue (plutôt du côté de la pédagogie). Nous avons volontairement évité de recourir aux termes de compétence « didactique » et compétence « pédagogique », du fait de la difficulté à les dissocier, les deux étant complémentaires et totalement diluées l'une dans l'autre.

4) Nous avons enfin réuni dans une dernière zone les compétences qui participent du processus de transformation des enseignants, s'agissant d'adopter la posture du praticien réflexif, en procédant à un retour sur son propre parcours professionnel et sur sa pratique, et à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement personnel à travers des actes formatifs favorisant une évolution dans le sens d'une amélioration de ses pratiques, de l'acquisition d'une autonomie professionnelle.

Comme nous l'avons précisé plus haut, ce référentiel de compétences mériterait d'être adapté aux spécificités du contexte mexicain. En pensant par exemple aux enseignants en poste dans des institutions éducatives, on pourrait éventuellement considérer une compétence à gérer sa carrière professionnelle. En effet, il existe au Mexique une quantité non négligeable de programmes, internes ou externes à l'institution, permettant aux enseignants titulaires d'un poste de participer à des projets divers de coopération éducative, de recherche, de mobilité académique, etc. Être capable de se mouvoir dans ce dédale administratif est en soi une compétence professionnelle; bénéficier de ces programmes peut par ailleurs favoriser le développement de compétences dans les quatre zones retenues dans le référentiel présenté ci-dessus. Il est enfin important de signaler que, tel que proposé, l'outil n'est pas opératoire. Il serait par conséquent nécessaire de réfléchir aux ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) dont les apprenants devraient être équipés pour pouvoir mettre en

œuvre les différentes compétences listées. Et dans ce cas, on pourrait s'interroger sur la pertinence de penser non pas à un référentiel unique, mais à plusieurs outils, qui pourraient par exemple varier en fonction du type de public auquel pourra faire face le futur enseignant. Effectivement, nombreux sont les Mexicains qui enseignent le français aux enfants sans avoir reçu préalablement de formation spécifique à l'enseignement précoce des langues.

### III. Propositions d'utilisation du référentiel de compétences et interrogations sur la formation universitaire des professionnels de l'enseignement du français

#### 1. Identifier les besoins et les objectifs de formations

À l'occasion du dialogue entre experts mexicains et français que nous avons mentionné dans la première partie de ce texte, il a été observé que les universités mexicaines ont recours à des référentiels de compétences implicites pour élaborer leur curriculum de formation de spécialistes de français. Ceci peut expliquer en partie que les objectifs de formation des licences ne soient peut-être pas tout à fait en adéquation avec les besoins des apprenants, ou bien encore qu'ils soient parfois trop ambitieux pour prétendre former des professionnels de l'enseignement du français. Pensons notamment aux licences qui sont à la fois polyvalentes et plurilingues, comme c'est le cas de l'UJAT, qui forme de futurs enseignants-traducteurs-interprètes-spécialistes du tourisme, le tout dans quatre langues (espagnol, anglais, français et italien). Le travail d'élaboration d'un référentiel de compétences est donc l'occasion d'aller observer les professionnels sur le terrain et d'identifier les situations-problèmes auxquels les enseignants font effectivement face. Conjointement aux apports théoriques, ces observations du terrain peuvent permettre de construire ce type d'outil, qui servira ultérieurement de cadre de référence à l'analyse des besoins, « objectivés » et ressentis, de même qu'à l'identification d'objectifs de formation réalistes. Ainsi que le soulignent X. Roegiers, P. Wouters et F. M. Gérard, l'« analyse des besoins s'inscrit dans une démarche d'évaluation essentielle pour tout système engagé dans un projet de formation : s'il veut faire aboutir son projet de formation, il doit établir des priorités et produire des objectifs de formation pertinents » (Roegiers *et al.*, 1992 : 2). Selon les mêmes auteurs, la pratique de l'analyse des besoins a deux fonctions essentielles : d'abord réguler, c'est-à-dire assurer un suivi permanent, à l'aide du recueil d'informations pour réduire les écarts entre les résultats visés par une action d'éducation ou de formation (AEF) et les résultats observés, en procédant aux réajustements garantissant un certain équilibre et permettant d'établir « qu'on ne se trompe pas de formation, et plus largement de type d'action » (Roegiers *et al.*, 1992 : 2) ; ensuite prévoir, pour anticiper sur les évolutions du système dans lequel s'inscrit l'AEF et pour faire en sorte que cette dernière réponde à des besoins actuels et/ou futurs, que la réponse de formation qu'elle propose ne soit pas du domaine d'hier lorsqu'elle intervient. De là l'importance de penser, dès la réalisation d'un référentiel, à son actualisation régulière, compte tenu des évolutions de la profession, et par effet de suite, des compétences sollicitées.

#### 2. Articuler les formations de licences et les formations de master, articuler la formation initiale avec la formation continue<sup>3</sup>

Sur les 12 maquettes de formation de licences de FLE ayant formé plus d'une génération d'apprenants, nous relevons 11 occurrences faisant référence au développement de

compétences à faire de la recherche. Quand ils sont spécifiés, les objets de recherche sont : la didactique des langues étrangères, l'éducation, la littérature, les sciences du langage. Ce nombre élevé d'occurrences se référant à la recherche ne nous surprend pas : le pays manque cruellement de chercheurs, ce qui fait du développement de la recherche un axe prioritaire dans les politiques éducatives et peut expliquer que l'accent soit mis sur le développement de compétences à faire de la recherche dès le niveau licence. Les formations de second cycle universitaire ont d'ailleurs souvent vocation à former à la recherche. Au vu de ces commentaires, nous aurions pu augurer de masters de FLE (actuellement offert à l'UV ; en projet à l'UPN, à la BUAP -en didactique de l'espagnol et du français- et à l'UNAM -dans un tiroir depuis 2007-) nettement orientés vers la recherche. Or, il n'en est rien. Bien sûr, le développement de compétences à adopter une posture de chercheur fait toujours partie des objectifs de ces formations en projet, mais nous remarquons que les masters sont envisagés comme des formations visant davantage l'approfondissement et/ou l'élargissement de compétences pour enseigner ou encore le développement de compétences de formateur de formateurs (à l'UV), plutôt que la préparation à la recherche à proprement parler. Elles visent également l'élévation du niveau d'études d'un corps d'enseignants déjà en poste. Selon une enseignante de l'UNAM, « la demande pour la mise en place de ce master provient en partie des étudiants, mais surtout des professeurs déjà en exercice dans l'institution et qui cherchent à obtenir de l'avancement, le master étant un passage obligé à partir d'un certain niveau ». À la BUAP, le scénario est sensiblement le même.

L'ouverture effective d'un master de didactique du français -et l'ouverture pressentie, mais pas forcément à court terme, de masters dans d'autres universités- va probablement amener ces établissements à réinterroger les profils d'entrée et de sortie des étudiants des licences, les objectifs et les contenus de formation. L'élaboration d'un référentiel de compétences de l'enseignant professionnel des langues et des cultures commun aux différentes formations de spécialistes de français, issu d'un dialogue entre les experts des licences de français peut en ce sens aider à mieux définir, au niveau national, les objectifs d'une licence par rapport à ceux d'un master de français. Il permettrait aussi de fournir un cadre pour mieux penser l'articulation entre les niveaux d'études et garantir ainsi une progression cohérente entre les études de premier, de second, voire de troisième cycle universitaire. Enfin, il aiderait à proposer des parcours diversifiés de formation des enseignants, compte tenu de leur trajectoire personnelle de formation et d'expérience professionnelle. Selon V. Castellotti et M. de Carlo, le parcours professionnel des enseignants peut en effet être divisé en trois phases : celle de la « survie », celle du « comment » et celle du « pourquoi » (Castellotti, 1995 : 22). Il serait donc intéressant de réfléchir à une définition d'objectifs et à une organisation des enseignements qui tiennent compte de ces différentes étapes, de cette maturation professionnelle.

### **3. Homogénéiser et élever le niveau de langue à la sortie des licences et à l'entrée en master**

Parlant de professionnels de l'enseignement du français, il est difficile de faire l'impasse sur la question des compétences langagières développées par les (futurs) enseignants, qui n'apparaissent pas dans le référentiel proposé, étant considérées comme des ressources linguistiques et culturelles transversales, à mobiliser lors de la mise en œuvre de toutes les compétences professionnelles listées. Mais le débat sur leur éventuelle intégration

dans un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignement des langues et des cultures, au même niveau que les compétences professionnelles, reste ouvert.

Au niveau de la licence, hormis les trois formations dispensées à distance qui exigent un niveau B2 ou C1 à l'entrée dans la formation, le développement de compétences linguistiques dans la ou les langue(s) cible(s) fait l'objet d'un apprentissage particulier. Pour les universités qui dispensent un enseignement en présentiel, l'exigence d'un niveau de compétences en français à l'entrée dans la formation dépend fortement de l'offre locale en langues dans le secondaire. Les institutions qui ne requièrent aucun niveau de langue relèvent un double défi : former en quelques années des étudiants qui doivent développer de solides compétences à la fois en français et dans leur futur domaine d'activité professionnelle. Tout ceci soulève deux problèmes liés : le premier concerne le niveau de langue atteint au sortir de la formation de licence, trop faible pour une partie non négligeable des étudiants (les compétences développées, notamment à l'écrit, permettent difficilement de s'initier à la recherche) ; le deuxième concerne le niveau de langue, B2, exigé à l'entrée en master (ce niveau est-il suffisant pour produire des textes universitaires longs ?). Bien que nous puissions comprendre que la poursuite de la formation linguistique en français général ne fasse pas partie des objectifs visés par les formations de masters en didactique du français, nous nous demandons s'il ne serait pas pertinent d'intégrer une formation en français sur objectifs universitaires (FOU), formation qui pourrait être initiée dès le premier cycle universitaire, et poursuivie dans le second. Nous concevons également qu'il soit délicat d'exiger un niveau C1 à l'entrée en master, si le niveau visé au sortir de la licence est globalement le niveau B2. Et nous comprenons bien aussi qu'il soit délicat de viser un niveau plus élevé au sortir de la licence, si les étudiants, faute d'en avoir la possibilité dans les niveaux éducatifs inférieurs, ne commencent l'apprentissage de la langue française qu'à l'université. Finalement, nous en revenons à l'enjeu que représente le développement du français dans le secondaire, en particulier dans les lycées.

## Conclusion

Le problème de la professionnalisation de spécialistes de l'enseignement/apprentissage du français au Mexique implique de (re)définir avant tout de manière explicite leur(s) profil(s) de compétences, compte tenu de la conception de l'enseignement qui a été retenue (une profession, et non un métier), et compte tenu de l'élargissement du champ du FLE (nouveaux domaines d'intervention, nouveaux acteurs). Il invite ensuite les experts des licences et des masters de français (offerts, ou en projet) à repenser le cursus universitaire de formation initiale et continue dans son ensemble, en termes de redéfinition d'objectifs de formation, d'organisation et de progression dans les contenus, et enfin d'articulation cohérente entre les différents cycles. Il amène particulièrement à se pencher à nouveau sur la question de la nécessité de parvenir à une harmonisation minimale des profils de formation des licences offertes sur l'ensemble du territoire mexicain.

Ces réflexions et ces actions peuvent difficilement être menées au niveau national si les partenaires impliqués ne disposent pas d'outils communs leur permettant de « parler le même langage », de prendre des décisions qui font sens pour tous et qui font écho aux politiques institutionnelles, nationales et internationales. D'où la nécessité pour ces acteurs d'élaborer un ou des référentiel(s) communs de compétence(s) de l'enseignant professionnel des langues et des cultures, du français en particulier.

La première ébauche de référentiel que nous proposons ici vise à poser de nouveaux jalons en vue de la poursuite d'un dialogue dans le domaine de l'ingénierie éducative. La portée de ce type d'outil, ou plutôt de ces types d'outils, sera d'autant plus grande que leur élaboration aura impliqué une réelle collaboration entre les acteurs concernés, étant entendu que l'intérêt de fabriquer de tels instruments réside tout autant dans la résultante que dans le processus de construction. En effet, élaborer conjointement un référentiel de compétences, c'est d'abord entreprendre un voyage dans l'univers conceptuel de la « compétence », cet « attracteur étrange » selon G. le Boterf (cité par Astolfi, 2003 : 35), qui, en circulant d'un contexte à l'autre, a pu revêtir diverses acceptions. C'est également revisiter cette notion à l'aune de la complexité -un tissage d'éléments disparates selon E. Morin- pour dépasser les paradoxes apparents de compétences aux constituants inmanquablement hétérogènes et nécessairement indissociables les uns des autres.

## Bibliographie

Astolfi, J.-P. 2002. « Les nouveaux “mots de l'apprendre” ». Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles ». Conférence prononcée à l'Université Libre de Bruxelles lors de la Journée des Préfets (15 mai 2002). <http://www.ulb.ac.be:8070/cedop/tools/stat.php?file=Astolfi.pdf&titre=Les+nouveaux+mots+de+l'apprendre> [Disponible sur Internet le 23 juin 2011].

Astolfi, J.-P. 2003. *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Candelier, M. et al., 2007. *À travers les langues et les cultures (ALC) - CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz : Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes.

[http://www.ecml.at/mtp2/alc/html/ALC\\_F\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/alc/html/ALC_F_Results.htm) [Disponible sur Internet le 23 juin 2011].

Castellotti, V., De Carlo, M. 1995. *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.

Paquay, L. et al., 2001. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Richerich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Perrenoud, P. 2000. « Compétences, langage et communication ». Conférence prononcée au colloque de Louvain-la-Neuve, *Le développement des compétences en didactique des langues romanes*, 23-27 janvier 2000. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.html). [Disponible sur Internet le 23 juin 2011].

Perrenoud, P. 2001. *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html). [Disponible sur Internet le 23 juin 2011].

Roegiers, X., Wouters, P., Gérard, F. M. 1992. « Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre ». *Revue européenne des professionnels de la formation*, vol.1, 1992, n° 2-3, p.32-42, Louvain-la-Neuve : Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation. [http://www.bief.be/docs/publications/abf\\_070227.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/abf_070227.pdf). [Disponible sur Internet le 23 juin 2011].

## Autres publications consultées pour élaborer le référentiel de compétences

Barbé, G., Courtillon, J. 2005. « Introduction », *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 4. Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 8-17.

Barbot, M.-J. 2000. « A la recherche de nouveaux modèles : contenus et modalités de formation des enseignants ». *Les Cahiers de L'Asdifle*, n°11, *De nouvelles voies pour la formation*, Paris : Asdifle, pp. 5-11.

Barbot, M.-J. 2000. « Les métiers en formation ouverte et à distance (FOAD) : une problématique d'innovation ». *Les Cahiers de L'Asdifle*, n° 11, *De nouvelles voies pour la formation*, Paris : Asdifle, pp. 30-47.

Barbot, M.-J. 2000. « Décalage entre les modalités de formation des enseignants et les compétences à acquérir ». *Les Cahiers de L'Asdifle*, n° 11, *De nouvelles voies pour la formation*, Paris : Asdifle, pp. 63-66.

Beacco, J.-C. 1992. « Formation et représentations en didactique des langues ». *Recherches et applications*, pp. 44-47, Lieutaud, S. (dir.). *Des formations en français langue étrangère*. Paris : le Français dans le Monde.

Castellotti, V., De Carlo, M. 1995. *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.

Cuq, J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris : CLE International.

Dalgalian, G., Lieutaud, S. et Weiss, F. 1981. *Pour un enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE International.

Galisson, R., Puren, C. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE International.

Laurens, V. 2001. « Evoluer dans le champ du FLE en tant qu'enseignant : se construire un parcours professionnel et maîtriser son métier ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 12, *La recherche en FLE*, Paris : Asdifle, pp. 60-66.

Mangenot, F. 2001. « Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ? » *les Cahiers de l'Asdifle*, n° 12, *La recherche en FLE*, Paris : Asdifle, pp. 163- 176.

Paquay, L. Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. 2001. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Parpette, C. 2001. « Le français sur objectif spécifique : de l'enseignement à la conception de programmes ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 12, *La recherche en FLE*, Paris : Asdifle, pp. 130-141.

Perrenoud, P. 2006. *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.

Porcher, L. 2001. « Français Langue Etrangère : une multiplicité de perspectives professionnelles ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 12, *La recherche en FLE*, Paris : Asdifle, pp. 18-29.

## Notes

<sup>1</sup> Les données des deux premiers points de cette partie ont été fournies par le Service de coopération linguistique et culturelle de l'Ambassade de France au Mexique lors d'enquêtes réalisées en 2008 et en 2010 sur l'enseignement-apprentissage du français au Mexique, et par la Délégation générale du Québec au Mexique à l'occasion des Rencontres nationales des licences de français au Mexique en 2009, qui se sont déroulées à l'*Universidad Autónoma del Estado de México*.

<sup>2</sup> Il est à noter que la majorité des établissements du second cycle de l'enseignement secondaire est rattachée aux universités.

<sup>3</sup> Les données de ce paragraphe concernant les licences de français du Mexique proviennent d'une enquête effectuée dans le cadre de notre mémoire de Master 2, *La création de masters de FLE au Mexique face aux besoins de formation des (futurs) enseignants formés dans les licences de FLE*, réalisé sous la direction de M. Candelier et soutenu en juillet 2008 (mémoire consultable à l'Université du Maine).