

# Contribution à la dynamique identitaire du professeur de Français “Langue étrangère”

Sophie Aubin  
Département de philologie Française et Italienne  
Universitat de València, Espagne



Synergies Espagne n° 2 - 2009 pp. 203-212

**Résumé :** *La centration sur l’enseignant en FLE passe non seulement par la définition de son rôle mais aussi par le renouvellement de son identité professionnelle. Or, « professeur de Français Langue Etrangère » présente aujourd’hui des signes inquiétants d’immobilisme. D’où l’importance d’étudier les facteurs de paralysie ou de dynamisme de l’identité enseignante et de favoriser la prise de conscience et l’expression de la diversité identitaire.*

**Mots-clés :** *Didactique, identité, formation, appellations.*

**Contribución a la dinámica identitaria del profesor de Francés « lengua Extranjera »**

**Resumen :** *Centrarse en el docente de FLE implica no sólo definir su papel sino también renovar su identidad profesional. Ahora bien, « profesor de Francés Lengua Extranjera » presenta hoy en día señales inquietantes de inmovilismo. De ahí la importancia de estudiar los factores de parálisis o de dinamismo de la identidad docente y favorecer la toma de conciencia y la expresión de la diversidad identitaria.*

**Palabras clave :** *Didáctica, identidad, formación, denominaciones.*

**A contribution to the identitary dynamics of the teacher of French as ‘foreign language’**

**Abstract :** *When focusing on the teacher of French as a foreign language a definition, not only of his/her role, but also of his/her professional identity should be sought. However, nowadays, being a « teacher of French as a foreign language » shows signs of immobilism. As a result, it is of vital importance to study both the factors of stagnation and dynamism as regards the teacher’s identity and promote consciousness raising and the expression of identitary diversity.*

**Keywords :** *Didactics, identity, training, denominations.*

## Brève introduction à la notion d’identité

Edgar Morin place en tête de ses « neuf commandements » (ou « prises de conscience capitales ») «La prise de conscience de l’identité humaine commune à travers les diversités d’individualité, de culture, de langue. »<sup>1</sup>

La notion d'identité est principalement unie au domaine de la psychologie sociale mais aussi à la sociologie et à l'ethnologie. L'identité en psychologie sociale repose sur le paradoxe selon lequel « *chacun peut se sentir à la fois semblable et différent d'autrui* ». (Deschamps, Moliner, 2008). D'où la construction à la fois individuelle et sociale, sous l'influence de nombreux facteurs, d'un sentiment et de représentations identitaires en partie partagés par un groupe social donné. Personne n'échappant à cette dynamique tout au long des étapes de la vie, il s'agit par excellence d'un objet d'étude commun à toutes les sciences humaines.

Il faut souligner qu'en une trentaine d'année, la didactique des langues étrangères a participé activement à l'approche transversale de ce concept, ses relations interdisciplinaires avec la psychologie sociale ayant connu une progression notable ; ainsi, les termes « identité » et « représentation » font une entrée remarquée en didactique du français langue étrangère et seconde : absents du dictionnaire de didactique des langues dirigé par R. Galisson et D. Coste paru en 1976<sup>2</sup>, ils sont longuement définis dans celui de l'Association de Didactique du FLE (Cuq, 2003) et présentés comme des notions théoriques fondamentales de cette discipline.

*« C'est (...) à ces trois niveaux (l'individu, le groupe, la société) qu'elle [l'identité] détient un intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. (...) Les sciences humaines s'interrogent (...) sur la façon dont la langue et le discours, compris dans leurs dimensions sociale, historique, politique, etc. participent à la construction des identités collectives et sur la façon dont se négocient les langues, les frontières, et à travers elles les appartenances. Ainsi, l'identité est conçue comme le résultat de constructions et de stratégies ; elle est toujours en évolution et en recomposition, d'où la notion de « dynamiques identitaires (...) » ». (Cuq, 2003 : 123)*

Parmi les nombreuses raisons qui expliquent ce développement se trouvent l'importance de l'interculturel, le rôle de l'apprentissage des langues dans la construction de l'identité européenne et l'intégration des immigrés, la problématique de l'identité de la didactique des langues étrangères au sein des sciences humaines, sans oublier la lutte pour la reconnaissance d'un statut professionnel décent pour les enseignants de « FLE ».

D'un point de vue historique, le mouvement identitaire de l'enseignant en FLE est une constante, une démonstration de modernisation et de progression. Le résultat apparaît à travers la succession d'appellations depuis le *maître* tout puissant jusqu'au foisonnement actuel (*animateur, conseiller, tuteur, formateur, médiateur*, etc.) en passant par *professeur* et *enseignant*. Ce qui, de l'avis de Serge Borg (2001 : 26), ne doit pas être interprété comme un signe de « *mal-être identitaire et statutaire* » mais de bonne santé. En plein accord avec ce diagnostic, il me paraît cependant intéressant de reprendre la question qu'il avait alors formulée :

*« Où en est donc la force de centration sur l'enseignant en ce début de troisième millénaire ? Est-elle réellement dans l'impasse et condamnée au déclin ? »*

Cette contribution entre donc dans le cadre d'une centration sur l'enseignant en Français « Langue étrangère », en se plaçant sur l'axe qui unit l'identité de

la matière enseignée et l'identité de l'enseignant, cette ligne devant présenter un grand niveau de cohérence terminologique. En effet, il est primordial que l'enseignant puisse se présenter sur le terrain et assumer ses nouveaux rôles en accord parfait avec lui-même donc avec la matière qu'il doit transmettre. Une animation positive de cette dynamique identitaire aboutit à une (re)présentation et une reconnaissance socio-professionnelle qui exerce naturellement une influence stratégique sur l'identité et les représentations acquises à leur tour par les apprenants et sur l'ensemble de l'enseignement-apprentissage. L'enseignant, sous l'impulsion de la formation continue, la réflexion personnelle partagée par le groupe professionnel auquel il appartient, doit pouvoir être le propre acteur de cette dynamique, condition sine qua non de toute progression.

Parmi les nombreux facteurs qui exercent leur influence sur le dynamisme ou la paralysie identitaire, j'insisterai sur les plus apparents : le concept de langue d'une part, celui du statut des langues d'autre part. Puis je rapporterai une expérience de formation d'enseignants au cours de laquelle je me suis fixée l'objectif quelque peu audacieux de remuer l'identité d'enseignants de français langue étrangère en leur demandant de porter un regard sur eux-mêmes. Le moteur de cette mise en mouvement reposait sur l'action d'imaginer et de considérer réellement qu'ils pouvaient parfaitement devenir « officiellement » professeurs de musique du français. La question subsidiaire est de savoir si un enseignant qui se présente de nos jours sous l'identité « Professeur de Français Langue Etrangère » s'inscrit plus dans l'ancienneté que dans la modernité...

### **Influence du concept de langue sur l'identité enseignante**

Le concept de « *langue* » placé directement sous ce nom au centre de l'identité enseignante n'est qu'une désignation formelle qui n'est plus d'aucune utilité dans la perspective d'une dynamique identitaire.

#### **1. Ambiguïté**

Avant l'arrivée de la linguistique moderne et la constitution de la Didactique Des Langues en discipline scientifique, le nom du concept et de la matière enseignée se retrouvait directement dans l'identité du maître de *langue* puis du professeur de *langue* en renvoyant au même champ sémantique : « *Langue signifie aussi idiome, les mots et les façons de parler dont se sert une nation* » nous dit l'Académie Française en 1798, dans la 5<sup>ème</sup> édition de son dictionnaire. Or la définition du concept de langue, sous l'impulsion de diverses sciences du langage, a connu une évolution prodigieuse au XX<sup>e</sup> siècle. La Didactique Des Langues en a fait son objet d'enseignement et d'apprentissage :

*« Les investigations de la linguistique générale et celles de la grammaire des langues particulières, tout comme celles de la sociolinguistique permettent aujourd'hui de poser deux aspects complémentaires du concept de langue, un aspect abstrait et systématique (langue=idiome) et un aspect social (langue=culture. (...))La langue est alors conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique. (...)La DDL*

*fait de la langue-idiome un objet d'enseignement et d'apprentissage(phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, diachronique, synchronique, etc. (...))l'aspect culturel de la langue fait désormais partie intégrante de la didactique, aujourd'hui érigée en didactique des langues et des cultures. »*  
(Cuq, 2003 : 147-148)

Aujourd'hui, il y a toujours une correspondance parfaite entre le nom du concept, le nom de la matière et l'identité de l'enseignant mais le concept de langue n'est plus ce qu'il était. Tout se passe comme si, en matière d'identité enseignante, nous faisons abstraction des étapes de construction didactique et que de nombreux fruits ne pouvaient être recueillis. La nature de l'objet d'enseignement et le nom de l'enseignant ne coïncidant plus tout à fait, l'enseignant en « langue » étrangère enseigne plus ou moins sous une fausse identité.

La Didactique Des Langues et des Cultures a quelques problèmes pour concilier commodité et pertinence terminologiques, le nom de son objet ne parvenant pas, à lui tout seul, à couvrir l'exhaustivité de son champ. De plus, le statut « *étranger* » qui le caractérise, comme nous le verrons par la suite, ne brille pas par son adéquation. L'affaire ne serait pas importante si l'identité de l'enseignant ne reposait pas directement sur ces contradictions. Le nom de cet objet d'enseignement, qui mérite d'être débattu, ne devrait-il pas évoluer vers une *globalisation plurielle* pour refléter tous les aspects didactisables de la communication humaine de manière à favoriser la dynamique identitaire des enseignants ? L'arrivée de « *langue-culture* », à mon sens, ne règlera que partiellement ou pas du tout le problème car l'expression, un peu longue, laisse de côté, ne nomme pas, le système sonore et musical de la langue qui reste plongé, une fois de plus, dans l'abîme du sous-entendu. Il serait normal qu'un « prof. de FLE », ancien ou/et moderne, manque de repères, passe « trop ou pas assez sur la grammaire » perçoive un certain désordre et se demande qui il est véritablement dans la sphère didactico-pédagogique. Il est certain qu'il reconnaîtra son grand frère le « *maître de langue* » qui portait presque le même nom que lui.

## 2. Langue et nom officiel de la profession

Le terme « *langue* » est gravé sur la carte d'identité professionnelle de notre enseignant depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle au moins : *maître de langue* fait son entrée dans la 4<sup>ème</sup> édition du *Dictionnaire de l'Académie Française* (1762) : « *On appelle maître de langue celui qui enseigne une langue vivante* ». Malheureusement, il n'apparaît plus dans la 8<sup>ème</sup> édition (1932) et n'est pas remplacé par « *professeur de langue étrangère* ». Curieusement, si l'on reprend le premier dictionnaire de didactique des langues dirigé par R. Galisson et D. Coste, on ne trouve aucune entrée qui définisse cette profession. La déception continue en découvrant que dans le dictionnaire récent de l'Association de Didactique du FLE, nous ne trouvons aucune entrée consacrée au nom exacte du professionnel aujourd'hui. Il faut se contenter d'un article intitulé « *Enseignant* » (Cuq, 2003 : 82) où l'on insiste sur l'évolution du rôle de celui-ci, sans préciser ce qu'il enseigne exactement et quel est le rapport qu'il peut entretenir avec les dimensions exceptionnelles de son objet d'enseignement.

L’objet de la didactique dépasse de nos jours largement la représentation d’une matière unique dont un seul enseignant pourrait se charger en réussissant l’exploit de ne négliger aucun aspect de la communication. L’identité du maître de langue était sans doute mieux ressentie que celle du professeur de FLE d’aujourd’hui.

Cette unité (un objet d’enseignement pour un enseignant), qui recouvre ou cache une diversité de matières classiques ou rénovées (phonétique, grammaire, sémantique, culture, etc.) ne permet pas à cette diversité de remonter à la surface de l’identité enseignante. Un enseignant doit établir une relation identitaire étroite avec sa/ses matière(s), de sorte que celle(s)-ci réussissent à faire partie de son individualité en liaison avec le groupe socio-professionnel auquel il appartient, et puissent être mieux transmises.

### Influence du statut des langues sur l’identité enseignante

L’identité des enseignants en langue s’est forgée sur la base d’appellations issues de nombreux débats linguistiques et politiques menés sur le statut des langues, loin des représentations, perceptions, opinions des enseignants et de la dynamique qui peut s’instaurer dans une classe ou au sein d’une équipe enseignante. Ces statuts ont permis de « classer » strictement les enseignants dans une catégorie en les opposant radicalement les uns aux autres: langue moderne/ancienne ; morte/vivante ; régionale/nationale, maternelle/étrangère. L’établissement de conventions sur le statut d’une langue est un facteur d’ancrage d’identités fondées sur la séparation et le cloisonnement. Le statut des langues semble s’être généralement arrêté sur l’opposition fondamentale entre *langue étrangère* et *langue maternelle*, ceci malgré plusieurs signes d’essoufflement :

1. L’expression d’un malaise produit par des dénominations qui se sont imposées dans les années 60 et qui ne correspondent plus à la complexité des statuts des langues de l’apprenant et de l’enseignant. De plus en plus de didacticiens sont bien clairs sur ce point : « (...) *l’opposition traditionnelle entre la langue maternelle et la langue étrangère, tant au niveau du locuteur qu’au niveau de l’apprenant, a perdu son caractère radical, son bien-fondé, et surtout son utilité tant la situation linguistique peut être complexe, tant les méthodes d’apprentissage doivent être nuancées.* » (Defays, 2003 : 11)
2. La présence de « Français Langue Seconde », bien qu’il soit de plus en plus difficile à gérer. (Defays, 2003 : 12)
3. L’effacement de tout adjectif au profit d’un classement numérique (langue 1, langue 2, etc.).
4. La progression rapide des langues de spécialité et de leur enseignement, d’où l’arrivée du professeur de « Français sur Objectifs Spécifiques » dont l’identité rejoint les visées et besoins professionnels de l’apprenant : son avancé est suffisamment imposante pour transformer le bon vieux professeur de FLE en professeur de français « général ». Cet adjectif, qui n’est en rien une nouveauté, pourrait cependant être un facteur de recul de « FLE ». Le FOS, ancré dans la vie active, fait disparaître la permanence de la notion d’étrangeté, les noms des langues de spécialités ne permettant plus l’entrée de cette notion : *français des affaires, du tourisme, juridique, etc.*

Le concept de « Français Langue Internationale »<sup>3</sup>, plus en usage en géopolitique et dans les discours sur la Francophonie, qui offre également l’avantage d’effacer l’opposition maternelle/étrangère.

Le professeur de FLE, contrairement à son collègue de FOS, porte donc une marque d'identité ancienne qui contredit radicalement la nature et les objectifs de sa propre action. J'avais proposé en 1996<sup>4</sup> de remplacer « *étrangère* » par *différente* et maternelle par *familière*. Cette nuance, qui n'est certes pas pertinente ou fonctionnelle pour identifier administrativement les professionnels des secteurs concernés me semble toujours aujourd'hui d'une valeur didactico-pédagogique notable puisqu'elle met en scène, dans le respect de la différence et de la perception de chacun, la mobilité propre à une interlangue. Les adjectifs *différente* et *familière* peuvent remplir une fonction distinctive sans dresser d'opposition, puisqu'ils se fondent avec les objectifs : réussir à ce que les apprenants se familiarisent avec les différences. La réduction des distances créées par l'opposition « *maternelle/étrangère* » pourrait alimenter cette dynamique identitaire et les représentations réciproques : analyse constructive des différences et contrastes, effacement de cette marque permanente d'étrangeté de plus en plus lourde à porter pour l'enseignant, recul de l'ombre humiliante pour l'apprenant d'un niveau « maternel » que l'on n'atteindra jamais... Ainsi, l'enseignant serait associé à l'image d'une langue plus ou moins différente par rapport aux langues qui font partie de l'entourage familial de l'apprenant, cette langue devenant en même temps, de plus en plus familière aux oreilles et aux yeux de l'apprenant, au rythme de sa progression.

Quelles que soient les propositions des théoriciens, il est possible d'avancer que, pour tout enseignant, qu'il ait ou n'ait pas l'étiquette « natif », la langue « *transmise* » (statut proposé par Victor Henry en 1896 (Chiss, 2003 : 25) pour désigner la langue maternelle par opposition à la langue *apprise* ) dans le cadre de la situation de communication propre à l'enseignement, au fil d'une carrière professionnelle, n'est pas ressentie comme une langue maternelle, ni bien sûr une langue étrangère. C'est une langue *enseignée*, (*différente*), une langue *affective* mais aussi *intellectuelle* <sup>5</sup>(*familière*), enfin une langue *de travail* (*obligatoire*). Le statut particulier de cette langue, qui exige un effort régulier d'introspection, nourrit plus ou moins consciemment la mouvement identitaire de l'enseignant et répercute sur la progression son enseignement.

### Expérience d'une invitation à la réflexion identitaire

Dans le cadre de divers programmes de formation d'enseignants de français langue étrangère menés en Espagne dans la Communauté Valencienne et en Catalogne, j'ai eu l'occasion d'animer des ateliers sur le thème, formulé de manières plus ou moins explicites selon la demande des centres intéressés<sup>6</sup>, de l'enseignement de la musique du français. Les interventions se sont déroulées entre 2004 et 2008, à raison de séances de 2 ou 3 heures, le nombre total d'enseignants concernés (qui s'étaient inscrits volontairement) étant d'une centaine environ. Bien que l'objectif annoncé des ateliers ait été l'apport de moyens de mieux aborder les éléments sonores et musicaux, la question de l'enseignement de la phonétique, l'expression orale, toutes les séances exigeaient en réalité, de la part des assistants une réflexion minimale, sur la relation entre leur identité professionnelle, la définition de la matière dont il était question (la musique du français dans ce cas) et leur propre activité enseignante. Un questionnement leur était soumis pour servir de base à la réflexion. L'un des questionnaires

utilisés était anonyme. En voici une reproduction, le lecteur-professeur de FLE étant vivement invité à y répondre.

Etre ou ne pas être professeur de musique du français... ?	
1.	Quelle(s) matière(s) enseignez-vous officiellement et dans quel contexte ?
2.	Vous êtes-vous senti quelquefois plus professeur de musique que professeur de langue ?
	Jamais                                  quelquefois                                  souvent
3.	Connaissez-vous des collègues qui pourraient épouser cette identité ?
4.	Si oui, pourquoi ?
1.	Si non, pourquoi ?
2.	Aimeriez-vous passer plus de temps sur les aspects sonores et musicaux de la communication en français ?
3.	Pensez-vous que l'étude du français considéré comme une matière musicale serait pour vous et pour vos élèves un facteur de motivation ?
4.	Aimeriez-vous travailler en collaboration avec un professeur de musique du français ?
5.	Si vous deviez travailler avec lui, quelles seraient vos réactions ?
6.	Aimeriez-vous le devenir un jour ?

Si l'on se limite à ce nombre réduit de professeurs contactés, on constate sans surprise que les réactions varient peu d'un groupe à l'autre et qu'un pourcentage extrêmement élevé d'enseignants ont déclaré ne s'être jamais sentis « *professeur de musique* », et ne pensaient jamais le devenir. Ce qui démontre en fait à quel point, la représentation de leur identité est spontanément associée aux aspects morphosyntaxiques et lexicaux. Cependant, ils se sont mis à l'œuvre chacun à sa manière et l'on a recueilli des propos et comportements intéressants qui ont pu être mis en commun. Dans l'impossibilité de les retranscrire tous dans cet espace, je ne signalerai que quelques-uns.

1. L'expression d'une passion pour la musicalité du français et le plaisir de la transmettre.
2. Les efforts entrepris pour donner dans un temps très limité leur propre définition du concept de musique de langue.
3. Le regret de manquer de temps pour pouvoir se consacrer à des activités plus sonores et musicales.
4. La difficulté de motiver les adolescents sur ce genre d'approche.
5. La fluidité de la communication au sein des groupes, démontrant le besoin de comparaison et d'échanges.
6. La démonstration d'un intérêt pour la thématique posée ou d'une compréhension supérieure de la part d'enseignants ayant suivi une formation pluridisciplinaire (spécialités de langue et d'éducation musicale, de langue et de danse).
7. Un enseignant remarque, par exemple, que la séance n'avait pas ressemblé à une de ces formations *ennuyées*<sup>7</sup> sur la phonétique.

Le fait qu'une formatrice prétende convaincre des professeurs de langue qu'ils sont aussi, qu'ils le veuillent ou non, des professeurs de musique car toute langue repose sur un système musical ou qu'ils peuvent l'être, s'ils le veulent explicitement, dans le cadre de la légitimité de la didactique de la musique du français aurait pu entraîner des mouvements plus marqués de réactions voire, de protestation. Dans un premier temps, ceci incite à penser que l'enseignant

n'a pas l'habitude de remettre son identité en question donc qu'il est mal préparé pour développer une argumentation ; dans un second temps, l'effort de réflexion qui a été fourni qui représente, en fait, une participation active à la construction progressive d'un objet musical et instrumental d'enseignement indique que, dans un programme de formation de longue durée, les obstacles seraient vite franchis. Le problème est de penser qu'il y avait, parmi eux, quelques participants particulièrement séduits par l'approche envisagée et qui n'allaient sans doute jamais faire usage de cette identité, faute de moyens et de relais de la part des institutions éducatives.

## **Pour la reconnaissance d'une diversité identitaire**

Si l'on s'accorde à reconnaître que l'objet de la didactique du français se caractérise par sa nature à la fois unique et diverse, et que ceci doit se refléter clairement sur la dynamique identitaire de l'enseignant, des « cartes d'identités » peuvent être composées afin d'instaurer une diversité ouverte sur la communication interdisciplinarité et la transversalité. Celle que je propose se fonde sur une succession bien marquée, systématique et équilibrée de trois dominantes : musicale, linguistique, culturelle, et sur la coordination de l'équipe enseignante.

### **1. Triple identité**

Sans que cela suppose d'énormes frais de gestion supplémentaires, tout enseignant peut organiser clairement son cours de manière à ce que les aspects musicaux, linguistiques et culturels soient tour à tour dominants. Musique du français, grammaire et lexicque, culture française auraient chacun leur espace temporel particulier. Des liens entre les trois approches surgiraient constamment.

### **2. Séparer pour mieux relier**

Pour que la reliance<sup>8</sup> progresse plus nettement sur le terrain du FLE, des dynamiques identitaires se développeraient à tous les niveaux de l'apprentissage sur la base de trois identités distinctes d'une importance égale :

- a. un ou plusieurs enseignants en musique du français,
- b. un ou plusieurs enseignants en grammaire et sémantique (ou *langue* par commodité),
- c. un ou plusieurs enseignants en culture française.

La spécialisation de chacun n'aurait de sens qu'à travers l'unité et la cohésion de l'ensemble. Ce trio donnerait au corps enseignant le français, solidement renforcé, une dynamique unique.

### **3. Le partage d'un cours de FLE**

Il arrive que deux (rarement trois malheureusement) enseignants soient invités ou contraints, pour des raisons plus administratives que pédagogiques, de « partager » un simple cours de FLE. Ce partage pourrait, dans la mesure du possible, reposer sur ces trois branches conceptuelles car elles permettent, entre autres avantages, d'enrichir l'identité de l'enseignant qui, dans cette circonstance précise, n'est pas mise en valeur par les oppositions artificielles



oral/écrit ; théorie/pratique ; ou les travaux de déstructuration méthodologique des manuels de FLE.

#### **4. Passeports pour la pluridisciplinarité**

Le fait de pouvoir se présenter sous l'identité de professeur d'une musique spécifique, comme tous les systèmes musicaux d'ailleurs, facilite les liens et contacts avec d'autres responsables d'apprentissages musicaux, qu'il s'agisse de musique d'autres langues, de chant, de langage musical, d'instruments. L'horizon s'élargit également pour les enseignants en culture française qui pourrait s'engager sur le terrain des relations avec l'enseignement des cultures unies à d'autres langues apprises par l'apprenant. Quant au professeur de grammaire, son image serait définitivement redorée pour pouvoir poursuivre son inscription dans la tradition et la modernité.

Certes, cette proposition relève de l'utopie réaliste étant donné le nombre d'obstacles administratifs, financiers mais surtout le peu de moyens mis à la disposition de l'enseignement des langues par rapport aux besoins de développement, de relance et de qualité généralisée.

#### **Pour ne pas conclure à la crise d'identité**

Pour répondre à la question introductive de Serge Borg, la centration sur l'enseignant n'est pas dans l'impasse mais reconnaissons que de sérieux blocages existent. Si les appellations sont révélatrices, il y a un flagrant déséquilibre entre l'ouverture du paradigme du rôle de l'enseignant qui contraste avec la permanence d'une matière unique qui coïncide justement avec le nom d'un concept dont l'évolution et la portée extraordinaire ne parviennent pas à apparaître dans l'identité de l'enseignant. Ceci ajouté à l'inscription dans l'étrangeté éternelle, on obtient un grand besoin de revalorisation professionnelle, dans tous les sens du terme. La carte d'identité du professeur de FLE n'est pas périmée mais commence à vieillir, plus teintée d'ancienneté négative que de modernité positive. De ce pas, les stratégies de modernisation, les redécouvertes, la gestion des bonnes et mauvaises traditions d'enseignement seront plus lentes que prévues.

L'évolution actuelle de la dynamique identitaire de l'enseignant en FLE et sa matérialisation dépend en définitive de la volonté et de la possibilité de travailler dans le cadre de l'expression de la pensée complexe, pour que « *l'unité du multiple et la multiplicité de l'un* »<sup>9</sup> puissent être le critère fondamental de toute coordination méthodologique.

#### **Notes**

<sup>1</sup> Edgar Morin. 2004. *La méthode 6. Ethique*. p. 185.

<sup>2</sup> Galisson R., Coste D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

<sup>3</sup> Voir *Synergies Brésil*, n°3, 2002, *Du Français Langue Etrangère au Français Langue Internationale*, coordonné par Serge Borg et *Synergies Europe*, n°3, 2009, *Enseigner-apprendre-utiliser le Français Langue Internationale aujourd'hui : pour une perspective comparatiste*, coordonné par Chantal Cali, Martin Stegu, Eva Vetter.

<sup>4</sup> *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. www.anrtheses.com.fr, n°23865. pp.105.

<sup>5</sup> Il serait intéressant ici de revoir, à l'instar de J.L Chiss (2003), les arguments des divers débats sur les statuts des langues qui ont eu lieu à la fin du XIXe et au début du XXe. La dichotomie de Sechehaye « langage affectif/langage intellectuel » par exemple, s'efface et semble assez pertinente pour le statut de la langue enseignée, sans oublier ceux de langue « naturelle / artificielle » de Charles Bally.

<sup>6</sup> Centre de Formation, d'Innovation et de Ressources éducatives (CEFIRE), Associations de Professeurs de Français de Valence et d'Alicante, Journées pédagogiques de Tarragone. Que tous les participants en soient vivement remerciés!

<sup>7</sup> Propos tenus par un participant.

<sup>8</sup> « *La notion de reliance, inventée par le sociologue Marcel Bolle de Bal, comble un vide conceptuel en donnant une nature substantive à ce qui n'était conçu qu'adjectivement, et en donnant un caractère actif à ce substantif. »* Relié » est passif, « reliant » est participant, « reliance » est activant. » Edgar Morin, 2004. *La méthode 6. Ethique*. Vocabulaire p. 239.

<sup>9</sup> Extrait de propos d'Edgar Morin, il s'agit aussi d'une des devises du GERFLINT.

## Bibliographie

Aubin, S. 2008. Maître de langue, professeur de langue et enseignement de la musique du français. In : *Musique, langues, cultures et didactique pour l'apprentissage de la compréhension humaine*. Synergies Espagne, n°1, pp. 101-112.

Borg, S. 2001. *La notion de progression*. Paris : Didier.

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

Chiss, J.L., 2003. Langue maternelle, langue naturelle, langue apprise. In : *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* Cordil-Wodon : Editions Modulaires Européenne, coll. Proximités, pp. 19-29.

Defays, J.M., Delcominette, B., Dumortier, J.L., Louis, V. (Ed.) 2003. *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes, coll. Proximités.

Deschamps, J.C, Moliner, P. 2008. *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Gohier, C., Alin, C. 2001. *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle*. Paris : Harmattan.