

Fabrice Barthelemy
Docteur en sciences du Langage qualifié
Directeur d'une Alliance française



Résumé: *Champ disciplinaire en construction depuis une quarantaine d'années, le Fle-Fls rassemble aujourd'hui des acteurs aux compétences variées¹, et ceux-ci font face à des situations d'enseignement-apprentissage du français, dans et hors de nos frontières, à l'intérieur d'un panel de dispositifs de formation (étrangers dans les universités, migrants, classes d'accueil...) qui se professionnalisent de plus en plus. Dans un article qui fit couler beaucoup d'encre et demeure d'actualité quand, cycliquement, l'on redécouvre l'intérêt d'un enseignement dit de spécialité - sempiternel eldorado sensé nous procurer des gains substantiels de parts sur le marché des langues -, Louis Porcher avait une fois de plus mis le doigt là où cela fait mal en dépassant la querelle qui oppose encore français général et français dit de spécialité en posant la question de la formation des enseignants.*

Mots clefs : *Pédagogie, formation des enseignants, français langue étrangère, français sur objectifs spécifiques.*

Abstract: *Disciplinary field under construction since about forty years, teaching French as a foreign language gathers actors possessing varied skills today, who face a diversity of teaching situations, in and outside our borders, for groups or individuals whose needs are more and more specifics (foreigners in universities, migrants, classes for children arriving in France...). In a famous article written more than 25 years ago, and which is still accurate when politics (linguistic) rediscover the interest of a language teaching based on specific purposes - perpetual Eldorado which is supposed to procure substantial gains on the market of foreign languages-, Louis Porcher had put, once again, the finger there where it hurts by exceeding the quarrel which still sets French as a foreign language and French for specific purposes, by questioning the question of the training of our teachers.*

Keywords: *pedagogy, training, French as a foreign language, French for specific purposes.*

1. Constat

Ce créneau, pas nouveau², porteur pour les organismes de formation qui déploient un éventail d'offres plus large, pour des éditeurs qui mettent sur ce marché des méthodes adaptées, pour les spécialistes et didacticiens autoproclamés, est

« un faux objet neuf »³, comme la question de la relation entre le général et le spécifique dans la conception d'un cours de langue.

Si l'on continue d'opposer volontiers ce qu'il est convenu d'appeler, depuis les années quatre-vingt, un français « sur objectif spécifique » (qualifié aussi de « scientifique et technique », de « fonctionnel » d'« instrumental » ou, plus récemment, de « spécifique »), au français général, on peut légitimement se demander si, dans la mesure où la langue - qu'elle soit de spécialité ou non - fonctionne structurellement, syntaxiquement ou grammaticalement de la même manière, la seule différence entre ces deux secteurs ne serait pas d'ordre lexical ? (« [...] les savoirs techniques et scientifiques requièrent-ils des formes d'organisation, des schémas de pensée, différents de ceux requis pour des savoirs sociaux, de la vie quotidienne ? se demandera aussi H. Portine dans un numéro spécial du *Français dans le monde* consacré à la question⁴).

Toutes les situations de communication requièrent, à vrai dire, un français spécifique et, bien évidemment, le vocabulaire particulier à chaque domaine est plus ou moins spécialisé. Tout objectif d'apprentissage est spécifique ou, pour le dire autrement, il n'y a pas d'enseignement sans objectif. Le véritable trait distinctif en la matière est lié aux modalités de ces enseignements. « Il n'y a pas de français fonctionnels, résumait L. Porcher, il n'y a que des enseignements fonctionnels du français. »⁵ Ce français fonctionnel, pour reprendre les termes de l'auteur, serait « celui que l'on enseigne en fonction d'un but, et, en ce sens, il dépasse largement “le français scientifique et technique” ou “les langues de spécialités”, même si ceux-ci en constituent un aspect essentiel ».

Contrairement au système extensif habituel dans l'enseignement du français général (quelques heures de cours par semaine, habituellement sur plusieurs années) le Fos se donne une contrainte temporelle (souvent intensive) pour ses objectifs professionnels ou universitaires. Un autre de ses paramètres distinctifs concerne l'analyse des besoins de ces publics, la plupart du temps des adultes inscrits dans une démarche à visée professionnelle. Deux possibilités dans ce cas, soit tenter de répondre précisément à des besoins dûment identifiés (subjectifs et objectifs), soit s'inscrire dans une démarche plus globale, dans le cadre de professions cibles (tourisme, hôtellerie, secrétariat...). L'analyse des besoins, d'abord subjectifs ou ressentis, puis objectifs - ceux dont les destinataires ont besoin -, nécessite, chez le formateur, la possession de véritables outils (comme des grilles typologiques), avec des systèmes de repérage et de classification ; on constate sur le terrain que c'est rarement le cas, faute de formation adéquate, et c'est bien là où le bas blesse.

Faut-il envisager l'enseignant de Fos comme un spécialiste de la discipline visée, initié à l'enseignement du Fle-Fls - au risque de ne pouvoir couvrir tous les domaines de spécialité ? -, ou bien comme un enseignant de français formé à la discipline en question ? L'opposition - Fos vs français général - est à vrai dire caduque ; c'est toute la question de la formation de l'enseignant en Fle-Fls que l'auteur posait et qui reste en débat. Il n'y a pas en réalité d'antinomie et la fausse interrogation qui consiste à se demander s'il faut un enseignement en français général préalable à l'accès à un français fonctionnel ou l'inverse mériterait d'être

enfin dépassée... Quid de la poule ou de l'œuf ? Car, derrière ce débat, se profile celui, plus néfaste, de la distinction entre les enseignants du français général sous-considérés (et sous-payés) et les autres, champions d'une modernité et d'un professionnalisme légitimés par des rémunérations différentes au prétexte que leur pédagogie requerrait une technicité plus élaborée, des compétences plus fines. C'est entrer dans une distinction pernicieuse - boîte de Pandore que de nombreux centres de langues ont ouvert tête baissée - entre langue de l'avenir et du conservatisme, modernité et classicisme, enseignants pilotes et pédagogues de seconde zone. Révélatrice d'un malaise méthodologique (voire sociale car on retrouve l'opposition factice technicité-avenir-modernité/érudition-classicisme-ringardisme dans quasiment tous les secteurs de notre société), ce n'est pas cette discrimination qui règlera la question, et elle ne contribuera pas à apaiser un climat déjà tendu du fait de l'hétérogénéité des statuts dans les équipes enseignantes de ces établissements.

Derrière cette problématique ancienne mais révélatrice d'une crise méthodologique plus générale, c'est bien de la formation des enseignants dont il est question.

Formation professionnelle donc, dont on débattait il y a déjà trente ans⁶, pour ceux qui choisissent de faire de la diffusion de la langue française un métier qu'il convient d'exercer en professionnel et dont l'élaboration reste à construire ; car n'importe qui peut aujourd'hui encore - et c'est regrettable - prétendre à n'importe quel emploi dans le domaine (c'est peut-être encore plus criant à l'étranger).

La formation en question doit, c'est une évidence, contenir une dimension linguistique⁷, mais aussi un volet sémiologique ainsi qu'une initiation (théorique et pratique) à la pédagogie, à la sociologie (notamment de l'éducation), à l'anthropologie, mais aussi à l'épistémologie ; ce qui permettrait de résoudre la question de la formation/profil de l'enseignant de Fos posée antérieurement. Peu de formations universitaires s'inspirent encore des suggestions de L. Porcher, bien que l'on puisse aussi se féliciter des idées qu'en ont retirées certaines, en particulier, semble-t-il, sur les aspects sociologiques et/ou anthropologiques ; de façon plus générale, les acteurs du domaine doivent acquérir de nos jours des compétences d'adaptation aux contextes et aux besoins divers (une capacité de transfert, en somme), d'initiative, de décentration (capacité à comprendre le fonctionnement de l'autre), de plus en plus nécessaires à l'exercice de leur(s) métier(s).

Il n'est pas question ici de définir les axes ou les contenus d'une formation appropriée aux métiers du Fle-Fls, ni de dresser une typologie des compétences qu'ils requièrent. Il existe une extrême diversité des tâches exercées par ceux qui occupent (et occuperont) des métiers de promotion et de diffusion du français, y compris chez les enseignants tour à tour concepteurs, transmetteurs et contrôleurs (de cette transmission de savoirs).

2. Gestion et (re)présentation

À la différence de la plupart des professions, une autre caractéristique fondamentale du métier d'enseignant a trait à la relation au public ; situation présente (par opposition à la formation à distance) où il convient de faire face - et de ne pas la

perdre -, d'être soumis aux regards des autres. Le formateur est un être vu, en permanente représentation. « Le monde entier est une scène, écrivait Shakespeare, et tous les hommes et les femmes rien que des acteurs. » Les pédagogues sont bel et bien, qu'ils le veuillent ou non, en situation de représentation. L'aptitude à la dramaturgie, à la mise en scène théâtrale est une qualité qu'ils partagent avec d'autres professions (médias, voire politiques), comme sont parfois analogues les moyens utilisés au moment de cette représentation (voix, gestuelle, gestion de l'espace...) ; ils se situent dans une perspective de transmission orale. Regardé, écouté, davantage peut-être dans le cadre de l'apprentissage d'une langue (qui passe par l'observation et l'imitation), l'enseignant doit en être conscient et s'y préparer, s'y entraîner ; sa parole est parfois pour l'apprenant le seul modèle de confrontation avec la langue cible.

La gestion de l'espace fait partie de ce rôle. L'acteur ou le pédagogue sont le plus souvent face à leur public : guère à l'aise dans les déplacements, peu d'enseignants se risquent hors de leur scène, qu'ils sont par ailleurs très réticents à partager (lieu de pouvoir symbolique), la classe est un lieu de représentation, un espace où l'enseignant-comédien « fait semblant d'être ce qu'il n'est pas, mais montre en même temps qu'il n'est pas ce qu'il montre ⁸».

Fortement corrélative à la gestion de l'espace, celle du temps est tout aussi primordiale. La formation initiale de ces « êtres vus » à qui l'on n'apprend pas à mettre en valeur les effets ainsi produits⁹, devrait donner davantage de relief à ces dimensions et, en réalité, inscrire une formation à la communication à son programme.

3. L'affectivité

En plus d'une dimension intellectuelle et cognitive évidente, l'activité de base de l'enseignement est celle d'une relation humaine marquée par des dimensions affectives, émotionnelles, séductrices. Pourquoi un enseignant est-il meilleur qu'un autre ? Pourquoi cela se passe-t-il bien avec certains et non avec d'autres ? Pourquoi les apprenants préfèrent-ils un formateur plutôt qu'un autre ? C'est que l'enseignement ne se définit pas comme un simple acte de transmission de savoirs¹⁰, indépendamment des individus, de ce qui fait qu'ils sont tels qu'ils sont. La dimension affective, sur laquelle il vaut mieux ne pas trop investir car les apprenants oublient vite leurs enseignants une fois atteint leurs objectifs fonctionnels (leurs examens), extrêmement liée à celle de la séduction, fait bien partie de l'enseignement, et plus encore peut-être lorsque celui-ci n'est pas subit. Cette dimension rejoint celle de la représentation ; les mises en scènes sont constitutives de tous les métiers de la communication et du spectacle.

4. L'évaluation

Évaluer devrait faire partie des savoir-faire de base des enseignants, et l'on peut regretter que leur formation initiale (et continue) n'ait pas mis l'accent sur une activité pourtant fondamentale.

Beaucoup confondent encore certification et évaluation. Une certification est une légitimation officielle (un « passeport social » d'une performance

évaluée¹¹). Une évaluation est la mesure d'un travail à un moment donné de l'apprentissage, généralement appréciée par le formateur - mais pas toujours car il existe des évaluations dites externes.

Elle est intimement liée à la notion de besoin : « Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation. »¹² Cette évaluation (qui peut intégrer un volet sommatif) s'inscrit pleinement dans le processus d'apprentissage ; manière, pour l'apprenant, d'en tirer un bénéfice supplémentaire, d'acquérir quelque chose de plus. Il faut, en quelque sorte, la concevoir à double entrée : ce qui a été acquis et ce qui ne l'est pas encore. On le pressent nettement, cette évaluation formative est bien la plus appropriée à une démarche d'enseignement axée sur l'apprenant (les savoir-faire qu'il a acquis et ceux qu'il faut viser), mais elle nécessite, pour le formateur, la possession d'outils adéquats.

L'autoévaluation se situe dans cette veine. Elle a pour objet de renseigner l'étudiant sur ses acquis, de situer son évolution dans son parcours d'apprentissage, et constitue aussi, pour le formateur, une source de renseignement non négligeable. Il va de soi qu'une évaluation non contextualisée ne présentera pas le même intérêt pour l'apprenant qu'une véritable mise en situation (simulée ou non), pour laquelle la motivation est manifeste ; également, les compétences en réception (orale et écrite) sont des capacités qui le laissent davantage privé d'initiative.

5. L'éducation comparée

À l'état embryonnaire, cloisonné à quelques rares enseignements universitaires¹³ et soutenue par une seule association française¹⁴, l'éducation comparée a pour objet d'examiner et d'étudier les modes de fonctionnement des systèmes éducatifs (de façon diachronique et synchronique), comme de mener une réflexion comparatiste sur les problèmes d'éducation (connaissance des fonctionnements, des politiques et pratiques de formation et d'évaluation, etc.). Elle dépasse les préoccupations antérieures qui furent celles de la pédagogie comparée (pré-1960) et fait appel à des disciplines telles que l'économie, l'anthropologie, la sociologie... D. Groux et L. Porcher en donnent la définition suivante : « L'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant. »¹⁵

L'hétérogénéité des publics, leurs appartenances sociales multiples, leurs identités différentes coexistent au sein des institutions éducatives et rendent nécessaire la diversification des pratiques pédagogiques et la meilleure prise en compte des problèmes culturels ; axes d'autant plus fondamentaux que l'internationalisation des échanges - virtuels et physiques -, constitue l'une des caractéristiques majeures de nos sociétés actuelles.

Le secteur de la formation supérieure est bien entendu traversé par ces préoccupations, mais c'est aussi le cas de ceux du primaire et du secondaire, et ce travail devrait s'intensifier sous la poussée des manifestations concrètes de cette éducation comparée que constituent les échanges scolaires¹⁶ ; lieux et temps d'une éducation comparée que l'on pourrait qualifier de spontanée (dans une première étape), et qui permettrait de mesurer son système éducatif de formation, ses modèles, ses références avec ceux ou celles des partenaires étrangers. « Pour qu'il y ait éducation comparée, il n'est nullement nécessaire, et ce serait au contraire profondément néfaste, d'aller vers une quelconque uniformisation, un effacement de sa propre identité. C'est celle-ci en effet qui garantit la richesse de l'échange, le bénéfice réciproque et mutuel, à la condition forte de l'acquisition d'une capacité d'ouverture de l'autre, d'accueil de la différence, d'aptitude à l'enrichissement par la relation. »¹⁷

Comme E.T. Hall l'avait démontré, les différentes modalités d'organisation de travail dans les entreprises étrangères sont culturelles (comme dans la gestion du temps ou de l'espace, par exemple), et ceci s'applique aussi en éducation ; il y a d'autres manières d'enseigner, d'apprendre... avec la même efficacité. « Comparer [...] utilement ce qui est comparable »¹⁸ est particulièrement pertinent, plus spécifiquement en ce qui nous concerne, dans le cadre des langues étrangères. Comment les enseigne-t-on et les apprend-on dans les pays qui nous entourent ?

L'internationalisation des problèmes liés à l'éducation, les réflexions menées sur l'interculturel ou sur l'identité, la question des médias dans le processus d'apprentissage, entre autres, interpellent donc les acteurs des systèmes éducatifs et légitiment cette pédagogie des échanges.

6. La formation aux médias

Compétence en voie de banalisation certes rapide, la maîtrise des technologies de communication et d'information ne va pas encore de soi, et les moyens (d'équipement) ne sont pas toujours à la hauteur des enjeux. De plus, les tenants de la légitimité ont toujours tendance à s'opposer à l'arrivée d'une nouvelle technologie, phénomène qu'avait mis en exergue M. McLuhan.

L'attitude sereine à cet égard consiste à ne pas les reléguer ni les négliger, mais tout au contraire à se les approprier, à les maîtriser, d'une manière ou d'une autre, car ils font partie de la culture qui est celle de nos enfants, plus ou moins jeunes. En matière de formation, un long chemin reste encore à parcourir, malgré les efforts incessants des spécialistes du domaine (J. Gonnet, J. Jacquinet, L. Porcher ou d'autres), qui militent depuis un bonne trentaine d'année pour une véritable éducation aux médias, concept encore aujourd'hui trop fourre-tout. Une telle formation passe, cela semble aujourd'hui une banalité, par une réelle familiarisation technique avec les outils appropriés, et ce d'autant plus que les plus jeunes, les manipulent aisément (un enseignant sera mieux enclin à assumer une formation à l'image s'il sait faire fonctionner une caméra numérique, un magnétoscope ou un logiciel de traitement de l'image). Que les enseignants le reconnaissent ou non, les médias sont entrés dans la classe, « de manière invisible,

comme un constituant essentiel du capital culturel des élèves » (L. Porcher) que l'on ne peut ignorer. L'habitus médiatique engendre donc une autre relation au savoir et, vraisemblablement, une autre manière de le partager. Les médias affectent nos cadres (spatiaux, temporels mais aussi comportementaux) et, dans l'enseignement des langues, ils ne sont plus des auxiliaires, mais sont placés au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage. Quels que soient les arguments invoqués pour rapprocher les systèmes éducatifs des médias qui apportent, eux aussi, informations et connaissances, il apparaît de plus en plus clairement qu'une démarche associative, collaborationniste, constitue l'un des enjeux fondamentaux des années à venir.

7. La formation à l'interculturel

Depuis quelques années la didactique du Fle s'est souciée de cette dimension, notamment en raison des demandes des entreprises axées sur l'interculturel (les erreurs culturelles, rappelons-le, sont davantage stigmatisées que les linguistiques). La compréhension de la culture de l'autre, la connaissance de ses valeurs sont des éléments facilitant évidemment les échanges et participant, qui plus est, de la (re)connaissance et du respect réciproques. Les mobilités, les échanges, l'internationalisation des médias, obligent aujourd'hui cette approche interculturelle dans un enseignement des langues qui est aussi formateur, bâtisseur de l'identité.

Métissés, tatoués, arlequinés, comme l'écrit M. Serres, les cultures sont composées d'héritages, mais aussi de mixtions, de fusions, de mariages, d'unions, de confrontations. L'interculturel est certes envisagé comme un élément facilitant la communication mais également, dans un double mouvement, comme celui de la découverte de la différence dans la culture étrangère, accompagné de celui, complémentaire, de la distanciation, la relativisation, par rapport à sa propre culture ; une interrogation, en somme, sur ce qui constitue notre identité par rapport à celle des autres.

La culture, système de significations partagées, est pluridimensionnelle : sexuelle, générationnelle, professionnelle, médiatique, politique, régionale... C'est dire qu'un individu appartient toujours à plusieurs cultures, le concept d'identité devant ainsi être pensé au pluriel. Une compétence culturelle s'apprécie au niveau des pays (cultures générationnelle, professionnelle, médiatique, scolaire, politique, etc.), mais aussi à l'intérieur d'eux (cultures sexuelles, régionales, communautaires, etc.). Chacun d'entre nous appartient à chacune d'elles, différemment et simultanément et L. Porcher parle d'ailleurs d'interculturels. Une démarche interculturelle suppose donc une capacité à se décentrer, selon le terme de l'auteur¹⁹ (objectiver et accepter), à dépasser ses préjugés pour tenter de comprendre l'autre et soi-même. Passer de l'enseignement de la communication à celui de l'interculturel consiste à effectuer une conversion. Elle est liée à l'avènement de la notion de compétence chez l'apprenant. Cette centration sur celui qui apprend a pour objectif l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Cette dimension interculturelle, qui doit faire partie des enseignements dans les classes de langues, n'est pas innée et se construit - « se fabrique » -, donc s'enseigne,

ce qui stipule une formation des enseignants adéquate... Et ce n'est toujours pas de mise aujourd'hui. Ceux-ci devront, en outre, faire preuve d'ouverture, favoriser la confiance (en soi, en l'autre, en son enseignement, ses objectifs, etc.), faire preuve de générosité. Certains aspects de cet enseignement peuvent tout à fait être donnés dans la langue maternelle ; vouloir à tout prix passer par la langue cible constitue, à n'en pas douter, un manque de discernement didactique, un aveuglement.

Conclusion

Il convient donc de plaider pour une vraie professionnalisation de la formation des acteurs de la diffusion du français (comme langue étrangère ou seconde), menacée à l'occasion de la refonte de cursus obstrués par la domination d'une linguistique aujourd'hui menacée et qui n'a pas trouvé mieux que de se replier sur elle-même, au lieu de profiter de l'occasion inespérée de se voir apporter un second souffle - dont elle a bien besoin - de par la confrontation de disciplines et didactiques nourries par d'autres (psychologie, linguistique, communication...), dans une dynamique d'ouverture et d'enrichissement qui fait leur force et leur intérêt.

À la façon de ces enfants battus qui deviennent eux-mêmes des parents violents, la linguistique, pour ne citer qu'elle, a reproduit vis-à-vis de notre discipline une situation dont elle a souffert en son temps. Si la didactique du Fle-Fls n'a pas encore su acquérir de légitimité scientifique suffisante, elle attire à l'Université, de nombreux « clients ». Et c'est là le paradoxe. Dans ces filières nombre d'enseignants (en sous service dans les leurs), aujourd'hui issus de domaines étrangers à ces problématiques, dispensent naturellement des formations dans leur champ de compétences initial. Certains considérant même le Fle-Fls comme de la sous-linguistique. « [...] Les leviers de commande du navire "sciences du langage" sont entre les mains d'une secte vieillissante de pilotes qui craignent le grand large et qui, par conséquent, se maintiennent dans les eaux territoriales délimitées du siècle dernier », écrivait J. Cortes dans son éditorial de janvier 2005²⁰. Phénomène bien visible à travers les intitulés des cours dispensés dans des formations qui n'ont, dans certains cas, de Fle-Fls que l'intitulé et où, dans d'autres, notre domaine - dominé - tient une place de seconde zone, d'option bientôt facultative. Le paradoxe est d'autant plus insupportable qu'il existe une réelle demande sociale, tant à l'étranger qu'en France, pour répondre aux besoins des migrants et de leurs enfants, à l'accueil d'étrangers de plus en plus nombreux.

Notes

¹ Les agents en poste à l'étranger sont loin d'avoir tous une formation en Fle-Fls.

² On se souviendra, par exemple, de *l'Introduction au français commercial* ou de *l'Introduction au français économique*, chez Didier (1970-1972), ou de la collection « le Français et la profession » pour Hachette (*le Français des hommes d'affaire*, 1975, *le Français de la banque*, 1978).

³ Holtzer, G. 2004. « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », in *le Français dans le monde, recherches et applications*. « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », numéro coordonné par M-J. Berchoud et D. Rolland.

⁴ Portine, H. « Les langues de spécialité comme enjeux de représentation », in *le Français dans le monde, recherches et applications*. « Publics spécifiques et communication spécialisée », numéro coordonné par J-C Beacco et H. Lehmann.

- ⁵ Porcher, L. 1976. « Mr. Thibault et le bec bunsen », in *Études de linguistique appliquée* n° 23, p. 6-13.
- ⁶ Porcher, L. 1987. *Enseigner-diffuser le français : une profession*. Hachette.
- ⁷ « Les Modes de description d'une langue, le privilège à accorder aux actes de parole et aux fonctions du langage, les notions de compétence de communication, de réception et de production écrite ».
- ⁸ L. Porcher. « Paradoxe sur un enseignant ».
- ⁹ Porcher, L. 1994. *Télévision, culture éducation*. A. Collin.
- ¹⁰ Barthélémy, F. 2000. *Journalistes-enseignants : concurrence ou interaction ?* L'Harmattan.
- ¹¹ Porcher, L. *L'Enseignement des langues étrangères*. Op. cit.
- ¹² Porcher, L. « Note sur l'évaluation », in *Langue française*, n° 36, p. 111.
- ¹³ L'Afdece : l'Association française pour le développement de l'éducation comparée et des échanges - dont les présidents d'honneurs sont D. Groux et L. Porcher - a été créée en 1998 (ex-Adece, Association des échanges et de la comparaison en éducation). L'Afec (Association francophone d'éducation comparée) a été fondée en 1973.
- ¹⁴ Par exemple, il n'existe pas - ou peu -, comme cela est le cas dans d'autres pays, de postes fléchés « éducation comparée » dans nos universités françaises.
- ¹⁵ Groux, D. et Porcher, L. 1997. *L'Éducation comparée*. Éditions Nathan, coll. « les Repères pédagogiques », p. 26.
- ¹⁶ Porcher, L. *L'Enseignement des langues étrangères*. Op. cit. p. 119.
- ¹⁷ Porcher, L. 1997. *Revue française de pédagogie*, « l'Éducation comparé », n° 121, Inrp, p. 6.
- ¹⁸ Porcher L. *Revue française de pédagogie*, idem, p. 5.
- ¹⁹ Porcher, L. *L'Enseignement des langues étrangères*. Op. cit. p. 115.
- ²⁰ <www.gerflint.org>.