

Guide de l'expertise des formations de français

Guide de l'expertise des formations de français

Ouvrage coordonné par **Jean-Claude Beacco**

éditions des archives contemporaines



Copyright © 2016 Éditions des archives contemporaines

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
www.archivescontemporaines.com



Avertissement : Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

Remerciements

Le projet « Dialogue d'expertise » naît d'une préoccupation ancienne, relative aux programmes des formations universitaires de français et en français et, en particulier, à ceux des formations d'enseignants. En témoignent, par exemple, le séminaire AU-PELF / UREF de 1991 (23-26 juin), organisé à l'Université Saints-Cyrille-et-Méthode de Skopje, intitulé « Pour une formation polyvalente des professeurs de français », ou encore le séminaire sur les Départements d'études françaises des universités européennes, organisé par le ministère des Affaires étrangères et le CIEP les 25-28 mars 2009. Cet intérêt pour un élément stratégique des politiques linguistiques a pris corps au Mexique, où un dispositif spécifique, *Dialogue d'expertise universitaire*, a été mis en œuvre dans une demi-douzaine d'universités mexicaines (Puebla, Vera Cruz, Querétaro...). Cette activité a été remarquée par l'Institut français à Paris qui en a perçu toutes les potentialités et a sensibilisé l'Agence universitaire de la Francophonie au projet. C'est ainsi qu'elle est devenue un dispositif officiel, qui a aidé ces dernières années des dizaines d'universités dans le monde.

Nous souhaitons donc remercier les personnes à l'origine de ce projet : Jean-Claude Beacco, qui a participé aux séminaires de 1991 et 2009, à la conception et à la mise en œuvre du projet au Mexique, et qui a poursuivi cette entreprise au gré de ses missions, à Shanghai, Le Caire, Tunis, etc. ; Samir Marzouki, un des participants au séminaire de 1991, qui fait aujourd'hui partie du comité de pilotage du projet ; Daniel Coste et Robert Bouchard, qui ont été très impliqués dans le projet initial au Mexique ; Emmanuel Capdepon, alors en poste au Service de coopération et d'action culturelle à l'ambassade de France à Mexico, qui lui a donné, en collaboration avec les experts scientifiques, la structure d'un dispositif ; ainsi qu'Alexandre Minski, de l'Institut français, qui a permis au projet mexicain de devenir mondial.

Nous souhaitons aussi remercier tous les experts qui ont participé au projet, que ce soit par leur participation aux séminaires de conception et de révision des grilles d'analyse et des référentiels, ou par leurs missions un peu partout dans le monde, qui ont aidé des dizaines de départements de français et de centres universitaires de langues vivantes.

Introduction

Stéphane Grivelet et Samir Marzouki

Le projet « Dialogue d'expertise » a été développé par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Institut français (IF), avec le soutien du ministère français des Affaires étrangères et du Développement international (MAEDI), et lancé officiellement en septembre 2013. Cet ouvrage est l'un des résultats de ce projet.

L'idée était d'offrir aux départements d'études françaises et aux centres universitaires de langues vivantes (sections de français) la possibilité d'avoir une expertise externe pour les aider dans leur démarche de rénovation et de diversification de leur offre de formation. L'originalité du projet a été de construire des grilles d'analyse et des référentiels communs, partagés par les experts sollicités pour effectuer les missions du « Dialogue d'expertise ».

Les objectifs du projet étaient les suivants :

- proposer des expertises générales ou ciblées pour les départements d'études françaises (qui forment des spécialistes) ou des centres de langues (qui donnent des cours de français à des non-spécialistes) portant sur les programmes de formation ;
- développer des viviers d'experts, en intégrant des experts des pays en développement et des pays émergents ;
- concevoir et améliorer une méthodologie partagée de l'expertise, adaptée aux différentes structures ;
- établir, à partir du résultat des expertises, une typologie des départements d'études françaises et des centres de langues, et mieux comprendre leur situation et leurs problèmes (en respectant la confidentialité des expertises).

Le projet a débuté en septembre 2013 par un séminaire de conception des grilles d'analyse et de la méthodologie avec laquelle seraient menées les missions. L'ensemble de ces documents a été revu et enrichi à l'occasion d'un conseil de perfectionnement qui s'est tenu en janvier 2015 et auquel ont participé une quinzaine d'experts impliqués dans le projet depuis son lancement. Le conseil de perfectionnement avait pour but d'évaluer ce qu'il fallait changer et ce qui était manquant dans le dispositif initial. Il a aussi permis de mettre à jour et de compléter les documents constituant les réfé-

rentiels d'expertise, en s'appuyant sur l'expérience des premières missions « Dialogue d'expertise ».

Un vivier d'experts, à la fois du « Sud » et du « Nord », a été constitué et a été consolidé tout au long du projet. Il rassemble aujourd'hui plus de 80 experts, aux compétences diverses.

Les premières missions d'expertises ont débuté en 2014 et, en un an et demi, ce sont au total près de 40 expertises qui ont été organisées. Des séminaires régionaux ou nationaux ont aussi été réalisés pour sensibiliser les universités à ce projet et permettre aux enseignants et responsables des départements d'études françaises et centres universitaires de langues vivantes de suivre des ateliers sur des thématiques liées à « Dialogue d'expertise ». Près de 150 universitaires ont pu participer à ces séminaires en Asie, au Moyen-Orient ou en Afrique centrale. Depuis début 2016, il est aussi possible pour les universités expertisées de recevoir une aide directe pour la mise en place des recommandations des experts. Six universités devraient bénéficier de ces aides cette année.

Le présent volume, qui complète les autres activités du projet « Dialogue d'expertise », a pour but de partager les démarches choisies pour les expertises et de présenter des grilles d'analyse pouvant être utilisées pour aider les experts (et les responsables des structures expertisées) dans leur travail. Chaque chapitre s'attache à un des volets du projet : l'expertise des formations à la traduction et à l'interprétation, des formations initiales pour les enseignants de français, des centres de langues, etc. En complément de ces chapitres, les annexes présentent certains des documents produits lors des séminaires de conception et de révision des grilles d'analyse et des référentiels.

Nous espérons que cet ouvrage pourra être utile pour la rénovation et la transformation des départements d'études françaises et des sections de français dans les centres universitaires de langues vivantes.

Justification du projet

Le point de départ du projet est le constat de l'existence d'une situation de crise généralisée au niveau de beaucoup de départements de français et de centres de langues enseignant le français dans le monde en raison notamment de l'évolution rapide des contextes, des besoins et de la demande sociale à laquelle départements ou centres n'arrivent pas toujours à répondre convenablement.

Il suffit quelquefois d'une décision administrative ou d'un changement économique pour que la situation d'enseignement change du tout au tout (mesures d'orientation universitaire, changement du statut de la langue dans l'enseignement, modification des relations économiques du pays, etc.). Dans les départements de français en particulier, exception faite des formations élitistes s'adressant à des étudiants sélectionnés au départ de leur cursus ou au second cycle, comme dans les instituts préparatoires, la crise semble généralisée et concerne le niveau d'entrée des étudiants, leur niveau de sortie, les difficultés rencontrées pour recruter des enseignants performants ou pour recycler de façon satisfaisante ces enseignants en vue de répondre à de nouveaux besoins. On note même, dans plusieurs sites, une détérioration telle de la situation

qu'elle constitue, à brève ou longue échéance, une menace réelle pour la survie de la langue française.

D'autre part, la diversité extrême des situations nous met en face de cas de figure en nombre quasiment illimité qui exigent une analyse et un traitement spécifique selon chaque contexte. Pour ne prendre qu'un seul exemple de cette diversité, certains lieux d'enseignement ont à gérer des effectifs pléthoriques alors que d'autres font face à une raréfaction inquiétante de leurs effectifs.

Sa pertinence

Ce projet propose, pour chaque département ou chaque centre qui en fait la demande et est sélectionné, un diagnostic et des mesures d'accompagnement en association avec l'Agence universitaire de la Francophonie, l'Institut français et les instituts français des pays concernés. Les documents proposés pour débat ont été enrichis et approuvés pendant le séminaire de lancement qui en a souligné l'utilité et mis en lumière ses qualités spécifiques qu'on pourrait résumer ainsi :

- À terme, il permettra de produire une information précise sur les départements et centres de langue sur lesquels il n'existe pas souvent une telle information et de développer la culture de l'évaluation dans ce milieu particulier.
- Il offre l'avantage de proposer un diagnostic à la demande et non de l'imposer.
- Il s'agit d'une démarche et d'une méthode qui se caractérisent par leur lisibilité et leur souplesse garantissant leur applicabilité dans des contextes différents. En d'autres termes, ce n'est pas un modèle standard prétendant à une quelconque universalité.
- Sa démarche est basée sur le dialogue qui fait identifier problèmes et difficultés par le département ou le centre bénéficiaire. Ce qu'il propose est une aide à la réflexion et à la prise de décision et des mesures d'accompagnement concertées.
- Il s'agit d'une procédure qui offre des garanties de fiabilité car elle repose sur un diagnostic précis qui suppose, pour être posé, un échange, un va-et-vient avant son adoption finale.
- C'est aussi une procédure fondée méthodologiquement et dont la souplesse et le réalisme devraient garantir la fiabilité.
- C'est également un projet qui permet d'anticiper les évolutions.
- C'est enfin un projet qui s'intègre à la politique des pays et des universités ainsi qu'à celle des coopérations bilatérales et multilatérales.

Ses principes

Les universitaires qui ont aidé à concevoir le projet ont recommandé une série de principes à suivre pour rendre « Dialogue d'expertise » aussi utile et efficace que possible :

- Veiller à toujours tenir compte des contextes dans toutes les actions du projet et tenir compte, dans chaque contexte, des procédures locales de validation des analyses et des décisions ainsi que des pôles réels qui déterminent ces décisions.
- Éviter, autant que possible, les lourdeurs administratives mais donner au projet toutes les chances d'aboutir en travaillant avec les autorités ministérielles et/ou universitaires en les impliquant dans toutes ses phases. En d'autres termes, tenir à ce que le projet connaisse une certaine publicité et ne soit en aucun cas mené clandestinement ou sans l'appui de ces autorités.
- Il est nécessaire pour les experts en charge des évaluations de respecter l'identité du département ou du centre bénéficiaire et de prendre en compte son histoire, sa culture et le rôle qu'il joue dans son contexte. Le questionnaire devrait tenir compte de ces données et permettre de les connaître avec précision.
- Il est particulièrement recommandé de développer l'information sur le projet, sa méthodologie et ses procédures et de disséminer cette information en veillant à expliquer ses fondements et ses objectifs de façon à obtenir l'assentiment et l'adhésion des bénéficiaires. L'expérience montre en effet que bien des réformes universitaires ont échoué par manque d'adhésion de ceux qui étaient en charge de les appliquer.
- Le caractère universitaire du projet doit être toujours respecté. Parce qu'il s'adresse à des départements et des centres relevant des universités, il devra sa recevabilité et sa crédibilité à son respect des normes universitaires notamment en ce qui concerne le choix des experts.
- Il doit viser, au niveau du diagnostic, une clarté et une précision extrêmes et, au niveau des remédiations, être très attentif aux inerties du contexte et proposer des innovations réalistes, préférant la politique du pas à pas à l'aventurisme.
- Afin d'être efficace, il doit s'intéresser exclusivement au contenu des programmes, ce qui n'exclurait pas, bien entendu, des mesures relatives à la formation du personnel enseignant. En limitant ses ambitions et en n'agissant, pour le diagnostic, qu'au niveau des programmes, le projet éviterait en effet de se donner une trop grande extension propre à en diminuer l'efficacité.
- Il convient aussi d'impliquer, pour chaque action relative à un contexte donné, toutes les forces qui agissent dans le domaine de l'enseignement de la langue française ou, au moins, d'en tenir compte en raison de la relation étroite qu'entretient l'université avec le secondaire et le primaire, les centres cultu-

rels francophones, les associations d'enseignants de français, etc. Au niveau du questionnaire, il faudrait aussi, par conséquent, prévoir des questions sur les antécédents des cohortes d'étudiants ou d'apprenants visés par les enquêtes.

- On a enfin recommandé de créer une plateforme consacrée au projet pour stimuler les échanges et les discussions et lui donner une visibilité matérielle ¹.

1. Vous trouverez sur le site <http://dialoguedexpertise.org/> la présentation du projet, les appels d'offres, les documents de référence, la liste des experts accrédités et la composition du comité de pilotage.

Chapitre 1

Concevoir et piloter l'innovation : conditions, contraintes et processus

Pierre Martinez

Introduction

Si les mots qui composent le titre de ce texte parlent d'eux-mêmes et peuvent se suffire, il faut y ajouter un terme qui viendrait donner un éclairage plus précis au thème de l'innovation que nous traitons ici : c'est celui d'évaluation. C'est en effet à travers l'œil de l'évaluateur et de lui seul que peut se lire l'innovation. C'est à lui de décrire les concepts, de déterminer les objets, de les situer dans un contexte. À lui, ensuite, d'établir entre eux les rapports qui se sont construits, puis installés dans l'action de transformation. À lui, aussi, de mettre au jour les contradictions, voire les apories qui en sont nées. À lui de voir, enfin, qu'en faire, et dire comment le dispositif doit évoluer si besoin. Pour cela, dans cette pratique du « méta », il faut voir de haut, tel un alpiniste « en surplomb », selon le mot de Ch. Puren, et pourtant de près, aussi, au plus près des acteurs et des faits. Ce texte s'occupe d'expertise, dans un double sens : une expertise, c'est l'ensemble des compétences requises du conseiller / évaluateur (un guide d'expertise parle *de l'expert*), une expertise, c'est aussi l'acte d'expertiser, la conduite d'une situation d'étude en vue d'une évaluation (un guide d'expertise traite *de l'expertise*). Nous essaierons d'y réfléchir ensemble.

La finalité et l'utilité possible de la contribution seront donc de l'ordre des prologomènes, et non de la boîte à outils, sans vouloir étaler quelque dédain que ce soit pour toutes formes de vulgarisation telles que manuel, lexique ou précis. On notera qu'il existe des listes de tels ouvrages facilement accessibles si besoin et on ne manquera pas de s'y reporter. Beaucoup sont en ligne¹.

Ce texte prend ainsi sa place dans un *Guide de l'expertise en dialogue* lors d'une évaluation. On reviendra plus loin sur le niveau de guidance (ou guidage) qui doit

1. De l'ACDI au portail EAQUALS ou à celui du MENESR, etc., voir bibliographie et sitographie de cet ouvrage. La seule liste de l'OIF recense plus de 120 outils. Le *Guide d'entretien* et la *Grille d'analyse de dialogue d'expertise* de l'AUF et de l'Institut français seront également consultés.

s'instaurer contractuellement entre les partenaires en préalable à l'action. Guider, c'est mettre en garde, aider à éviter la chute, contribuer à redonner un élan à l'action de ceux qui travaillent *vraiment* sur le terrain. Il est bon que l'expert ne se donne pas le ridicule de se prendre pour Virgile guidant Dante sur les chemins ardu de la Divine Comédie, mais il peut parodier la phrase célèbre et dire : « Vous qui entrez ici, ne perdez pas toute espérance. » Dans les nombreuses expertises que nous avons eu² à conduire pour plusieurs institutions, celles qui ont laissé le plus grand souvenir sont, pourtant, celles qui n'ont pas su atteindre leur objectif. Parfois, ce fut de notre fait, quand nous avons eu la prétention de comprendre tout trop vite, ou ne pas avoir vu que nous avons bâti sur le sable les fondations de notre réflexion ou de nos propositions. Sans doute trop peu de temps passé sur place, temps mangé parfois par des rencontres officielles incontournables. L'expert doit savoir accepter le thé brûlant sans s'amollir au doux bruit des mots d'accueil et des formules convenues, sans jamais perdre de vue qu'il est quand même là pour aller au fond des choses avec ses interlocuteurs. Contreviennent aussi au succès la dureté du climat ou celle des communications, matérielles, parfois l'état des routes, linguistiques ou culturelles : chausse-trappes du discours, malentendu lors des entretiens ou de l'observation de classe. L'insuffisance ou l'insincérité (rarement) des documents mis à la disposition du visiteur que cela soit de bonne ou mauvaise foi. Enfin, même, doit-on garder le souvenir d'un échec, quand toute la matière recueillie et déjà analysée lors d'une mission d'évaluation (décrite *infra*, étude de cas n° 3) fut rendue caduque par la sinistre tectonique des plaques.

Il aura été dit ailleurs dans ce volume que le cas du programme « Dialogue d'expertise » mis en œuvre par l'AUF et l'Institut français présente des spécificités, dans l'ordre des finalités et de l'organisation. Il n'en reste pas moins que la méthodologie de l'évaluation des politiques linguistiques universitaires doit s'autoriser des généralisations. Ces dernières seront, certes, contextualisées, situées du point de vue historique, technologique, culturel, et d'autres approches, par conséquent, seront toujours possibles. Mais on peut présenter ici une base de départ acceptable pour la réflexion commune sur toute évaluation, entendue comme jugement porté sur la valeur de l'action innovante.

Insistons enfin sur le fait qu'une évaluation est une forme de recherche du « troisième type » (M. Byram, *in* Blanchet et Chardenet, 2014 : 65) : après celle qui vise à expliquer et celle qui tente de comprendre, l'évaluation de l'expert cherche « à impulser des changements dans une certaine direction ». L'expertise est une *mise au jour* d'implicités, conformément à ce que disait L. Porcher de la didactique. Elle vise, ce faisant, à une *mise à jour* des pratiques explicitées.

Ce chapitre débutera par un essai de définition des termes-clefs qui seront employés dans le texte. Une telle approche est rendue nécessaire par l'imprécision qu'on observe souvent dans la mise en œuvre de projets éducatifs³. Cette imprécision est plus encore évidente, lorsqu'il s'agit de mesurer les résultats d'un programme ou d'une innovation

2. Ce texte préfigure un opuscule sur l'ingénierie de la connaissance à paraître courant 2016.

3. On trouve, dans un ouvrage récent, pour une définition de « curriculum », la simple proposition : « Cf. référentiel de formation. » Un curriculum est, bien autrement et bien plus largement, piloté par une philosophie des rapports sociaux. Voir Martinez *et al.*, 2011.

(ce qui n'est d'ailleurs pas si souvent fait) et de juger de l'opportunité du changement dans une structure éducative.

1 Préliminaires

L'approche adoptée passera par une revue de quelques ouvrages de référence. L'innovation, pour R. Boyer (*in* Mesure et Savidan : 632-633), est entendue avant tout comme *rupture des routines*, conformément à une conception empruntée à l'économie, celle d'une déstabilisation et d'une « *destruction créatrice* » (J. Schumpeter). Boyer voit là, après l'historien P. Bairoch, une condition déterminante pour que, à partir du milieu du XVIII^e siècle, aient divergé « les trajectoires des économies développées caractérisées par un régime d'innovation permanente et [celles] des pays qui continuent à être soumis à la routine et aux pratiques traditionnelles ». Voyant dans l'innovation une thématique centrale pour le développement économique, les théoriciens – Smith, Marx, Weber, par exemple – s'accorderont à mettre l'innovation en relation étroite avec la croissance. Adam Smith montre qu'elle est le résultat de la division du travail entre simples ouvriers et savants ou théoriciens « dont la profession est de ne rien faire mais de tout observer » et qui sont en mesure de « combiner les forces des choses les plus éloignées ».

On pourra peut-être trouver dans les mots qu'on vient de lire un conseil utile aux *experts*... Si Marx, pour sa part, voit dans la « mobilisation de la science et de la technique » ce qui sert à « soutenir le profit et ainsi la dynamique de l'accumulation », Weber relève du moins que le « développement technologique est orienté par l'économie ». Pour ce qui est des enjeux contemporains, R. Boyer met l'accent sur ce que nous percevons de manière croissante dans nos environnements d'apprentissage et nos pratiques enseignantes : combien le changement de paradigme technologique accentue l'importance de l'innovation, quand les technologies de l'information tendent à supplanter celles qui organisaient la production de masse des biens matériels et des savoirs. Au-delà de celle du système financier, elles conditionnent, en effet, la résilience de l'organisation de la recherche et la structuration de l'éducation dont elles permettent par ailleurs l'amélioration. Ajoutons que si l'avènement du numérique est un *moteur remarquable* de l'innovation, les experts de l'éducation sont bien placés pour noter qu'il risque d'accroître consécutivement les inégalités sur la planète et pour y être attentifs dans leur mission de conseil et d'accompagnement du changement ⁴.

Selon F. Cros (*in* Champy et Étévé, 2000 : 546), l'innovation se distingue de l'invention et de la découverte en ce qu'elle est contextualisée : c'est un « nouveau relatif » qui est introduit dans le système qui l'accueille, relatif, c'est-à-dire encore inconnu, ou *méconnu*, pas encore reconnu. Si, comme il est dit plus haut, le « moteur essentiel d'une économie libérale » a à voir avec la notion de progrès économique et social, Cros souligne à juste titre que cela « ne va pas sans idéologie, faite de mouvement, de croyance en un progrès nécessairement bienfaiteur ». Nous aimerions élargir un tel point de vue, car cette idéologie pourrait trouver son origine bien ailleurs que dans la pensée des économistes. Elle tire, faisons-en l'hypothèse, son origine d'une philosophie

4. B. Mvé-Ondo (2005) analyse ce risque de fracture scientifique qui dépasse la question du numérique et propose une solution de synthèse à la fois difficile et courageuse.

de la *transformation du monde*, qui va de la Renaissance au « cultivons notre jardin » de Voltaire, et de Rousseau, Freinet, Dewey, à Rogers, et bien d'autres. On émettra encore l'hypothèse que c'est bien dans cet état d'esprit que sont entreprises les actions de développement et d'expertise du développement impulsées par l'AUF et l'Institut français auxquelles ce volume est consacré.

F. Cros elle-même lie le mouvement tendanciel vers un « nouveau relatif » à la défense de valeurs ou au militantisme politique, comme cela se verra au XX^e siècle. En éducation et en formation, l'auteure note particulièrement la rupture forte qui survient dans les années 1970, à un moment où, face à un échec scolaire qui contredisait les idéaux démocratiques longtemps affichés, se produit un mouvement nouveau : une adaptation des systèmes officiels d'enseignement à des publics d'apprenants différents, dont on va chercher à favoriser l'autonomie.

F. Cros laisse enfin entendre qu'en éducation et en formation plus qu'ailleurs (ce point est discutable), l'innovation paraît « pleine d'imaginaire, d'illusion et de projection », ce qui rendrait plus nécessaire que dans d'autres domaines son objectivation rigoureuse. Il est vrai que l'innovation non maîtrisée peut être la pire et la meilleure des choses, et à cet égard, le mode de sa diffusion (reproduction par proximité ou extension décrétée par l'institution, élargissement d'une expérience individuelle ou d'une recherche) appelle l'expertise à la vigilance. Flaubert sait combien l'esprit commun se méfie d'elle. Dans le *Dictionnaire des idées reçues*, il écrit : « Innovation. Toujours dangereuse. »

En définitive, nous semble-t-il, cet éclairage historique rend compte de la possibilité du changement, mais incomplètement. K. Popper, comme le mentionne Boyer, avait bien montré que *la logique de la découverte scientifique* déjoue le calcul et qu'on ne distingue qu'*ex post* la nature et la portée de l'innovation – innovation radicale ou marginale, sectorielle et locale ou générique. Popper fait encore remarquer que l'anticipation est difficile : la trajectoire impulsée par la machine à vapeur puis par l'automobile n'éclaire pas les perspectives ouvertes par l'ordinateur. Ajoutons que le facteur humain rend encore plus opaque le cours des choses. Cette contrainte d'imprévisibilité pèse *in fine* sur l'analyse de l'expert. L'apparition d'un dispositif innovant, mieux : le succès de sa mise en place ne relève pas de la matérialité des possibilités offertes, il procède en matière éducative d'une décision collective, sociale ou plus souvent politique. Voyons ensemble un cas intéressant de décision politique fondée en raison mais prise avec volontarisme, sinon brutalement, au regard des enjeux d'un partenariat.

Cas n° 1 – Autonomisation d'une structure, Université de Djibouti, 2006

L'université de Djibouti fonctionne au moment de l'expertise sous la tutelle d'un consortium d'universités françaises, prestataires de service (cours, examens, certifications). Les indicateurs d'intrants (moyens mis en œuvre, avec des « missions » venues de France, intensives, coûteuses et plus ou moins productives) et d'extrants (échec massif aux examens), les indicateurs de contexte (le « monopole » empêche tout partenariat avec les pays voisins de la Corne de l'Afrique), etc.,

tout concourt à l'insatisfaction des « bénéficiaires » de cette coopération. Les autorités du pays décident une émancipation radicale, qui va de pair avec la montée en responsabilité d'un corps universitaire local, déjà présent et bien formé pour plusieurs des secteurs concernés (anciens boursiers de la France : docteurs en lettres, droit, économie, sciences dures). À côté du programme de type « premier cycle » encadré jusqu'alors par des personnels français expatriés enseignants du secondaire, le rôle qui incombe à un expert professeur d'université détaché temporaire sur place est d'analyser en profondeur les besoins, de définir des structures émergentes, de présenter aux autorités des scénarios organisationnels innovants appuyés sur les ressources humaines locales et un fort potentiel informatique. Vu l'importance du facteur linguistique dans la réussite du projet de formation pour toutes les disciplines, une étude relative aux compétences des étudiants en langue française est parallèlement menée. Un plan d'extension des locaux, puis de relocalisation de l'université est entériné. Le projet de rupture, mené tambour battant, est concrétisé dès sa validation par le Ministère djiboutien.

Ici intervient le rôle de l'ingénierie pédagogique, qui permet de définir, à travers l'évaluation, les différents niveaux et formes de l'innovation. Elle va jouer un rôle central auprès des acteurs du changement, en ce sens qu'elle va revisiter tout au long le processus, de l'idée encore en germe et de sa mise en œuvre jusqu'au résultat évaluable en l'état (Néré, 2006 : 99).

Dans tous les cas de figure, et pour suivre J.-M. de Ketele (1985 : 10), on peut tracer un cadre théorique simple : « Évaluer, c'est examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision. » Ainsi les travaux préparatoires à la mise en place d'un programme tel que « Dialogue d'expertise » ont-ils permis de déterminer (voir l'introduction de cet ouvrage) des priorités et des modalités : la pertinence du projet tiendra à la proposition d'un *diagnostic* et de *mesures d'accompagnement* faite aux départements ou centres qui en feront la demande.

La question se pose de savoir quelle extension va être donnée à l'évaluation projetée et si on doit, par précaution méthodologique, en limiter le champ d'investigation. Des raisons d'efficience (*ibid.*, Introduction) pourraient, en effet, contribuer à borner *a minima* l'expertise, par exemple au *contenu des programmes*. Une évaluation du dispositif *stricto sensu* (programme, curriculum, outils...) resterait pourtant aveugle à des facteurs externes déterminants, notamment dans la durée (culture éducative, politiques de recrutement, sociologie du corps étudiant, rôle et position des langues en usage...). On voit bien qu'une macroévaluation systémique ferait intervenir, à l'inverse, des éléments plus riches et plus parlants sur les conditions dans lesquels fonctionne effectivement une structure éducative universitaire, assurant en somme un véritable « retour d'information » (Pons, 2011 : 9). Certes, si une mission d'expertise n'en a pas, pour des raisons de temps ou de moyens techniques, la pleine possibilité *hic et nunc*, elle doit du moins tendre à intégrer au mieux toutes informations de cet ordre. Et sans doute une bonne manière d'y parvenir est-elle de considérer dans une approche holistique le département ou centre évalué comme le lieu d'un projet et de

l'interroger / s'interroger sur la nature et la réalité de ce projet dans le contexte où il se développe.

À partir de là, l'évaluateur se demandera comment a été initialement conçue la structure dont il prétend approcher le fonctionnement, étant entendu que le projet initial a pu évoluer en fonction des temps et des hommes. Ainsi un département de didactique du français peut-il, après avoir développé de manière centrale ses enseignements en langue et littérature avoir pris une orientation plus linguistique ou civilisationniste dans le cadre d'accords internationaux ou en fonction des besoins de ses publics potentiels. C'est à ce point qu'il importe de mesurer la qualité des outils de pilotage du projet d'établissement, le rôle qu'y joue par exemple, un comité *ad hoc*, un projet d'appui de coopération ou une entité contributive (chambre de commerce, ambassade). Il y a là pour l'évaluateur l'occasion de déterminer des freins à l'innovation, tout comme des marges de manœuvre ou des potentialités inexploitées. L'étude de cas décrite ci-dessous montre clairement la *tuyauterie* d'un projet curriculaire. Elle montre par là même combien un regard excessivement limité pourrait obérer le jugement et faire passer à côté des forces, et à l'occasion des faiblesses, d'un dispositif de formation.

Cas n° 2 – Montage d'une filière de formation FLE à l'Université d'Addis-Abeba (Éthiopie) : le curriculum universitaire en question

La création d'un Master peut être l'occasion de renouveler profondément la vision que se faisait un département des objectifs et des missions qui étaient les siennes. Ce fut le cas à l'Université d'Addis-Abeba voici quelques années quand fut monté un curriculum pour le Master de français. Le français est certes bien implanté en Éthiopie et notamment à Addis, avec le lycée Guébré-Mariam, l'Alliance éthio-française, le Centre français des études éthiopiennes (CFEE) et l'Organisation de l'Unité Africaine. L'engouement pour la culture française, la francophonie africaine et tout ce qui peut être science et technologie en français font que l'enseignement de notre langue se distingue dans un environnement universitaire où beaucoup se transmet en anglais ou en amharique. Le petit département de français, sous l'impulsion d'une directrice docteure de nos universités, a procédé méthodiquement pour élaborer une maquette qui réponde à la fois à ses ambitions et aux contraintes strictes d'une grande institution : études préliminaires, ancrées sur un historique du contexte, analyse des besoins, *rationale* (justificatif de la création), objectifs du programme de Master, généraux : recherche et formation ; mais aussi spécifiques, induits par les besoins de l'environnement national et international (mise en réseau, rayonnement), comme par la formation de formateurs (référentiel de compétences réflexivité, capacité à transmettre), avec un profil des diplômés, et, bien sûr, un cahier des charges : critères d'admission, date de lancement, effectifs, programme détaillé du cursus complet, qualité attendue des formateurs, infrastructures facilitantes et budget.

Voilà donc l'évaluateur au pied du mur. La démarche proposée se tiendra, sans grande audace, aux « quatre pieds de l'enquête » : i) l'objet ; ii) la problématique ; iii) le terrain ; iv) la méthode. Salutaire mise en garde contre l'abus de concepts, c'est une

classification que nous empruntons à N. Heinich (2009 : 128). La délimitation de l'objet doit être vue comme s'élargissant, au-delà d'un environnement immédiat, à l'ensemble des données repérables sur les parcours et les situations d'enseignement-apprentissage (*savoir agir*), sur les représentations et les motivations (*vouloir agir*), sur l'organisation sociale et les réseaux de ressources (*pouvoir agir*)⁵. La problématique, c'est-à-dire la manière de poser le problème à résoudre, est partiellement induite par les termes de référence de l'évaluation (le cahier des charges), comme l'est, bien entendu, le terrain assigné par la commande.

Dans le cas d'une évaluation externe, qui nous occupe ici, les experts sont choisis hors de la structure, et ils sont censés apporter à ce titre un jugement impartial et objectif, en tout cas dépourvu d'a priori. Ils sont nommés généralement par un comité de pilotage, qui peut être local (l'institution) ou émanant des responsables de l'instance d'évaluation (ministère, organisation internationale, officine privée). C'est ce comité qui élabore des termes de référence, donc un cahier des charges, qui va dépendre de l'objectif de l'évaluation, de l'objet à évaluer, du projet innovant dans son contexte, et ces termes de référence vont se traduire par des questions. La mission sera organisée de manière à rendre possibles un recueil (ou collecte) et une analyse des données, physiquement ou virtuellement, sur le terrain, et ailleurs (centre documentaire, base de données). Cette phase de recueil de données peut inclure une auto-évaluation des acteurs locaux qui présente l'avantage de donner d'emblée la parole aux bénéficiaires de l'évaluation, mais aussi des inconvénients certains, notamment dans la mesure où elle met souvent en œuvre des questionnaires déclaratifs dont les biais sont connus de tout étudiant en sociologie. En tout état de cause, il est procédé à un état des lieux débouchant sur une analyse de besoins repérés, aux trois niveaux classiques : individuel (par exemple, établissant des besoins de formation des personnels) organisationnel (par exemple, suggérant une modification des référentiels) et stratégique (par exemple, préfigurant un plan de développement). Des conclusions sont attendues sous forme de réponses aux questions posées dans les termes de références et elles sont suivies d'une liste de recommandations hiérarchisées. L'ensemble apparaîtra sous forme d'un rapport. Celui-ci est donné sous sa forme provisoire puis, après restitution (c'est-à-dire après compte-rendu préliminaire et discussion entre les partenaires, suivie d'éventuelles modifications), il sera validé et définitivement remis au commanditaire.

Une question se pose souvent aux évaluateurs : leurs recommandations seront-elles suivies ? Si la réponse est négative, leur travail aura, du moins, permis en général une prise de conscience et amené à une meilleure connaissance des dys/fonctionnements d'une institution. Ce processus peut induire en interne un jugement plus aigu sur ce qui se passe là où on travaille et, donc, rendre possible une optimisation des pratiques. L'expert, faute de voir appliquées dans leur intégralité ses recommandations, aura impliqué les bénéficiaires potentiels et on pourra parler d'évaluation participative, voire endoformative, que mettra éventuellement en lumière une évaluation *ex-post*, ultérieure. Il aura aussi été fourni *volens nolens* une aide à la décision à un public

5. On notera combien les travaux de G. Le Boterf notamment, 1998, inspirent ces lignes. Pour un plan de mise en œuvre, voir par exemple ACDI, *Guide de l'évaluation*, 2004, 1.6.

cible qui pourra poursuivre sur sa lancée, amplifier, corriger son essai d'innovation, ou même y mettre un terme, comme il l'entend.

Il est un danger sur lequel il faut attirer l'attention, celui d'un possible conformisme né de formes d'accoutumance à la standardisation éducative que notre siècle est en train de vivre. On en connaît les corollaires : une acculturation liée à l'innovation « importée » et la monopolisation par le courant dominant des formes d'innovation envisagées. De cette uniformité de la pensée, deux figures contemporaines se détachent :

- La quantification de toute analyse à caractère scientifique, paradis des Diafoirus, aboutissant à créer partout une culture de l'évaluation, et qui conduit à formaliser outrancièrement ce qui reste (tout de même) de l'ordre du vivant (Sadin, 2013 : 96). Il faut savoir, en particulier, comme y invite S. Guigner (2013, en ligne), se méfier, notamment, des statistiques qui permettent des comparaisons entre établissements ou à l'international, parfois techniquement biaisées, parfois manipulées quand elles permettent la « dépolitisation de la décision » sous couvert de scientificité et de technicité. Nous plaiderons, évidemment, pour que soient associées enquêtes quantitatives (hypothético-déductives) et qualitatives (empirico-inductives) dans toute recherche sérieuse sur la qualité d'un programme ou d'une institution éducative (Blanchet, *in* Blanchet et Chardenet [dir.], 2014 : 11).
- À un moindre degré, s'agissant d'innovation en matière de diffusion du français, l'adoption ou l'adaptation du Cadre européen de référence pour les langues, dont l'intérêt intrinsèque n'est évidemment pas à nier, a pu apparaître parfois excessive ou inappropriée hors de son milieu d'origine, à savoir l'Europe des langues en construction. Vécue comme une *doxa*, sa transposition en contexte hétérogène, plus ou moins culturellement compatible, a su déjà donner lieu à quelques nombreuses et éloquentes mises au point, qui pour l'heure n'ont guère eu cependant d'effets visibles⁶. La question est, bien évidemment, à replacer dans le cadre des limites de la contextualisation didactique (Beacco, 2014 ; Martinez, 2014).

2 Cadrage : entre enjeux sociaux et expertise technique

La mise en œuvre / évaluation d'une innovation peut porter tantôt sur une évolution (voir *supra*, étude de cas n° 1), soit sur une *création ex nihilo* (étude de cas n° 2). En tout état de cause, l'approche adoptée est celle d'une prise de contact avec la forme organique élaborée par une structure éducative comprise comme un lieu de vie avec son histoire, ses valeurs propres et ses règles de fonctionnement. Il s'ensuit que des enjeux sociaux complexes sont à l'œuvre dans ce biotope a priori obscur à l'observation.

On pourrait multiplier les cas d'espèce où concourent des facteurs de *brouillage* difficiles à percer : enjeux d'origine (natifs / non-natifs) et histoire(s) personnelle(s) des protagonistes, découpages disciplinaires (en matière de langues, rapport à la linguis-

6. Une analyse fine, pour le cas du Japon, chez M. Himeta, 2009.

tique et à la littérature), contraintes matérielles, en particulier relatives à des places et à des territoires : la question se pose en termes de crédits, financiers ou symboliques, de pouvoir hiérarchique, ou de compétences et de savoirs acquis par les protagonistes dans leurs rapports avec leurs collègues, la société civile ambiante, ou encore avec des acteurs extérieurs, chef de projet de coopération, services culturels d'ambassade, communauté allogène existant sur place. Ainsi les notions de place et de territoires invitent-elles à reprendre l'idée, émise par Y. Chevallard (1985), qu'il existe, à côté d'une chronogenèse (structure du temps didactique), une topogenèse, comme organisation des différents espaces qu'occupent les acteurs de la transmission du savoir, y compris ce savoir lui-même sous ses différentes versions.

On gardera à l'esprit que, dans ce continuum, les acteurs n'ont pas pour moteur premier de s'adapter aux modes de penser du porteur d'innovation, mais qu'ils entendent au mieux trouver en sa présence un appui et, éventuellement, un catalyseur de leur vision des choses en devenir. La question est de savoir dans quelle mesure le système autorise de tels acteurs à négocier le changement et ne les contraint pas à assumer l'innovation imposée. On pourrait reformuler ce point de vue en montrant, comme Habermas, que le processus d'innovation peut tendre à réduire le monde vécu – ce que D. Martuccelli (1999 : 337) appelle « la dimension sociale propre aux acteurs » – à celui du système, avec « ses structures, ses impératifs et ses formes d'intégration » (*ibid.*). En d'autres termes, un pilotage de l'innovation exerçant une violence symbolique sur les acteurs de l'éducation, peut tendre à nier les individualités, diminuer les potentialités et niveler les différences. C'est un enjeu classique lors de la mise en place ou de l'évaluation d'un dispositif de partenariat tel que celui qui fonctionnait entre Haïti et les universités françaises de la zone avant le séisme de 2010.

Cas n° 3 – Évaluation d'un programme de coopération internationale caribéen, Port-au-Prince, Haïti, et Fort-de-France, Martinique, 2010

Les acteurs fonctionnent en synergie depuis plusieurs années. Cependant les questions posées sont d'importance : comment optimiser le coût d'opérations de coopération complexes appelées à se pérenniser ? Et du point de vue de l'évaluateur, comment rééquilibrer le partenariat ? Les contraintes des missions permettent-elles une formation en profondeur ou ne paralysent-elles pas dans une certaine mesure la créativité, les potentialités des acteurs locaux ? Faut-il passer plus drastiquement à d'autres modes de formation (numérique disponible sur place grâce au campus numérique AUF, visioconférences, sessions en Martinique) ? La mission semble aboutir à des conclusions modérées, une clarification des échanges ayant été obtenue techniquement et scientifiquement. Le dernier jour de l'intervention – on est en Haïti, au mois de janvier 2010 –, un séisme décide de remettre en question la totalité des conclusions de l'évaluateur, ce qui n'est rien, mais, bien plus malheureusement, d'ôter la vie à nombre de ceux qu'il aurait aimé voir bénéficier de la réflexion menée en commun. Haïti a entrepris aujourd'hui la refondation de son enseignement supérieur, une tâche de longue haleine.

On voit dans l'exemple décrit ici que la situation nouvellement créée impose plus qu'elle ne propose une redéfinition des termes de l'échange de coopération. Les consi-

dérations éthiques y prennent le pas sur la technique : une réorientation de la culture éducative (le modèle nord-américain vs le modèle français, les priorités économiques, la diversification des coopérations) ne resteront pas sans effet. C'est que l'école au sens large est, comme l'écrivait Durkheim, « un lieu moral organisé », et toute innovation qu'on entend y introduire est empreinte d'une *idéologie*, qu'il convient d'analyser dans le respect des conditions et des finalités de son exercice, fussent-elles des plus acceptables (par exemple une formation à la citoyenneté). C'est à la déontologie du formateur ou de l'évaluateur que doit rester le dernier mot. Une coopération technique de haut niveau ne peut faire abstraction de considérations éthiques dans les rapports humains qu'elle établit entre les acteurs. La confiance entre ces acteurs qui vont se rencontrer brièvement, une synergie de leurs efforts sont pourtant des impératifs toujours difficilement acquis, même dans le cas d'une demande spontanée d'expertise externe empreinte de confiance réciproque.

C'est bien pourquoi d'autres apports d'informations, d'autres éclairages favorisant la conception et le pilotage de l'innovation peuvent se révéler utiles. D'abord, la mise en œuvre d'un bilan *auto-évaluatif* fait par les acteurs du terrain sur leurs principes pédagogiques et leurs pratiques, enquête faite avec les limites de fiabilité qu'on a mentionnées plus haut, sous forme de questionnaires ou d'entretiens libres ou semi-dirigés, ou encore d'ateliers préparatoires. Ensuite, l'existence de recherches ponctuelles ou de *recherche-action* locales qui permettent le repérage de pistes par les intéressés eux-mêmes, et qui, fonctionnant comme pré-test à des projets innovants, viseraient à la désignation de *priorités*.

Concernant le processus, il faut rappeler ce truisme, qu'une innovation, en matière de recherche didactique, ne s'improvise pas. Elle ne saurait rien avoir de commun avec les tentatives dérisoires plaisamment attribuées par Flaubert – encore Flaubert, cet utile « lanceur d'alerte » – à Bouvard et Pécuchet, ses personnages. Elle ne peut naître, ni s'implanter, ni vivre en dehors de *conditions* favorables qui sont à créer ou à réunir (si elles sont déjà présentes) et à exploiter (au mieux). Ces conditions impliquent un certain volontarisme : la constitution d'un réseau d'enseignants, d'une association professionnelle, la publication d'une revue pédagogique, l'adhésion à un groupe de recherche international, par son objet stimulant, participatif, coopératif, relèvent de cette préoccupation synergétique, et répondent au besoin que chacun peut éprouver de communiquer ses pratiques innovantes. Car l'innovation existe sous l'effet de *contraintes* qu'on ne peut ignorer. Si les premières d'entre elles sont matérielles (disponibilité, budget, moyens de formation), elles sont tout autant psychologiques et sociales. S'engager dans l'innovation, c'est, en effet, se mettre sous le regard des autres, prendre un risque personnel et parfois relationnel ou institutionnel. Là encore, l'expertise extérieure peut avoir un rôle à jouer.

Quand on évalue les formes que prend l'innovation *in vivo*, on se rend compte aussi qu'elle se développe selon un *algorithme* qui ne se découvre pas si aisément à l'observation. Il semble parfois même que des problèmes qui se sont posés aux acteurs ont été résolus par eux implicitement, ou que la solution n'a été conceptualisée que postérieurement à sa mise en œuvre. Comme on l'a mentionné pour ce qui était du progrès industriel, un cas de figure fréquent en éducation est celui d'une innovation

non formalisée : une nouvelle pratique s'est diffusée, généralisée peut-être, par proximité par effet « boule de neige » ou « tache d'huile ». Le processus est basé sur l'idée que le succès est reproductible, nonobstant des conditions de recreation différentes. On observe pourtant que tel dispositif ou procédé réussit à stimuler les apprentissages avec tel outil dans une classe et échoue dans une autre, ou que tel enseignant peine, sans explication apparente, à reproduire une innovation pourtant positivement évaluée ailleurs. De même qu'elle doit être pré-conçue, la mise en œuvre sur le terrain doit être située dans un contexte favorable, ceci jouant à deux niveaux : degré de facilité à passer du lieu de conception d'un outil innovant (dans un laboratoire de recherche) au lieu d'application (en classe) ; adéquation d'un outil ou dispositif innovant aux autres éléments co-présents dans l'institution ou le programme éducatif. Un exemple délicat, dont la solution, sans doute, demandera du temps, est évoqué dans l'étude de cas suivante.

Cas n° 4 – Mise en réseau de moyens numériques en Asie de l'Est, Département de français, Faculté d'éducation, Séoul, SNU, Corée du Sud, 2012

Structure universitaire de haut niveau, l'Université nationale de Séoul (SNU) dispose de moyens technologiques importants mais peu exploités dans la filière « Études françaises ». Plusieurs tentatives innovantes ont pourtant été faites, avec le matériel nécessaire (studio, techniciens, réseaux), pour modifier ce paysage éducatif : visioconférence entre universités coréennes et japonaises, mise en œuvre d'un *e-tandem* avec les étudiants de l'Inalco-Paris, etc. L'objectif d'innovation a été atteint, mais, en dépit d'indicateurs de performance favorables (notamment en production orale et écrite lors des échanges), l'évolution des mentalités ne permet pas d'envisager l'extension du projet à l'ensemble de la filière. Les étudiants ont pourtant le goût de communiquer en ligne, au quotidien (réseaux sociaux, téléphones intelligents), tout autant que celui du travail en groupe, comme souvent en Asie. Le problème est ailleurs. Parmi les facteurs retardants, une tradition éducative coréenne imprégnée de confucianisme marque encore trop les esprits pour que le numérique ait à l'université la place qu'on imaginerait dans un pays technologiquement aussi avancé. Les recommandations faites dans le rapport final soumis aux autorités font état d'une nécessité : inclure ce genre d'innovation dans le curriculum formel et, corollairement, instaurer une évaluation des activités, car tout travail non noté est considéré comme de peu d'intérêt dans un système de formation soumis à une évaluation quasi-permanente.

Ce problème de norme et de référencement (*benchmarking*) fait prendre conscience des limites de l'intelligibilité des phénomènes éducatifs. Il est un défi pour l'évaluateur, mais constitue par essence l'acte le plus représentatif de ce qui fait le travail didactique : la capacité à théoriser des pratiques existantes et à impulser en retour des pratiques innovantes.

Permettons à la réflexion une dernière échappée. Il faut dans l'expertise savoir redonner place à la créativité des individus. M. Serres (Serres, 2015) a montré le prix de ce qu'on appelait jadis « la pensée divergente » et que, d'un mot à la mode, on désigne aujourd'hui comme « sérendipité ». Celle-ci implique « l'exploitation créative de

l'imprévu », et confirme que l'esprit de rébellion contre les usages en cours a toute sa valeur en matière d'innovation. Cette injonction va, bien entendu, au-delà des modifications habituelles que peut connaître un diagramme GANTT ou PERT en fonction des aléas du « chemin critique » (l'ordonnancement des opérations et les dérapages observés). L'exploitation créative de l'imprévu requiert, idéalement, que soit insufflé dans le biotope éducatif un minimum de « culture projet », ce qui peut d'ailleurs faire l'objet de recommandations de l'expert.

Au moment de conclure, il faut souligner combien la maîtrise de l'innovation implique que l'on prenne en considération de manière mesurée, coordonnée et harmonieuse, les conditions et les contraintes qu'imposent les facteurs sociaux, économiques et écologiques, et que l'on garde à l'esprit quelques principes fondamentaux, aisément synthétisables : approche systémique, développement endogène, formation proactive, vision stratégique. Précisons :

- La nécessité d'une approche véritablement systémique : linguistique, méthodologique, culturelle, cognitive (s'agissant notamment des modes et profils d'apprentissage des élèves), ce qui implique une évidente *pluridisciplinarité de cette approche*.
- La dynamique d'un développement endogène, en d'autres termes : une initiative locale explicite, une volonté politique, une constance dans le projet, des moyens pertinents, donc contextuels... On verra là le signe d'un refus de ce qui serait un « *prêt-à-porter* » didactique (pour reprendre une formule maintes fois répétée).
- Une formation des acteurs du changement réellement *proactive*, c'est-à-dire avec un accent mis sur des pratiques réflexives, le goût de la recherche ; avec aussi une contribution accrue du numérique, dans un usage régulier et réfléchi. Un *dépassement des routines* est aussi du ressort de l'appui des institutions qui ne peuvent tout demander aux seuls enseignants.
- De la recherche à l'action pédagogique, une vision stratégique, impliquant une intégration curriculaire effective. Il s'agit de repérer *causes, conséquences et remédiations possibles à la qualité plus ou moins grande des programmes* tels qu'ils se présentent, sont connus et compris, sont appliqués, enfin.

En résumé, l'expertise, qui a pour vocation d'accompagner une innovation, est amenée, au fond, à éclairer la totalité d'un processus, de l'étude de faisabilité à la mise en œuvre, du bilan à la perspective. Toute expertise prend alors en charge une forme de rationalisation des observables. Elle appelle donc une terminologie et une méthodologie rigoureuses, soumises à des principes fondamentaux en nombre limité. Mais, comme toute entreprise humaine, elle est tributaire de multiples facteurs, extrêmement discrets et variables d'une opération à l'autre. L'interprétation est difficile. C'est pourquoi on appellera de ses vœux une méta-analyse, portant sur un corpus large de rapports d'expertises variées, un corpus que devrait, bien entendu, rendre accessible avec discernement une base de données numérisée.

Chapitre 2

Expertiser la formation en didactique des langues secondes ou étrangères

Olivier Dezutter

L'apparition des didactiques disciplinaires au sein des programmes de formation à l'enseignement date au plus d'une trentaine d'années dans les universités francophones et les instituts supérieurs de formation des enseignants. Auparavant, les questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage des différentes matières scolaires étaient abordées dans le cadre de cours intitulés « pédagogie de telle ou telle matière », « méthodologie spéciale », ou « méthodologie de l'enseignement de telle ou telle matière ». Si l'étiquette « méthodologie » est encore utilisée ici ou là à travers le monde, le passage à la « didactique » a correspondu à la volonté d'élargir la perspective, de dépasser une vision à tendance principalement techniciste, de chercher à mieux comprendre les différents éléments rattachés aux divers contextes d'enseignement mais aussi aux apprenants eux-mêmes qui entrent en jeu dans l'enseignement-apprentissage d'une matière scolaire ou de l'une ou l'autre composante de cette matière (par exemple la lecture, l'écriture ou encore l'oral pour ce qui concerne le français), et d'interroger les finalités et les enjeux propres aux différentes disciplines scolaires selon les contextes géographiques et historiques dans lesquels elles sont enseignées et apprises.

À la fin des années 1990, les didacticiens étaient encore, selon Claude Simard, considérés comme des êtres hybrides, « mi-pédagogues, mi-spécialistes d'une matière », suscitant la méfiance de leurs collègues aussi bien des sciences de l'éducation que des facultés disciplinaires (Simard, 1997).

Aujourd'hui, plusieurs indicateurs (existence de postes de professeurs en didactique des disciplines, développement de travaux de recherche, éditions d'ouvrages de référence : dictionnaires, cours...) permettent de considérer les didactiques comme des disciplines de formation spécifiques qui ont acquis leur place dans les cursus de formation à l'enseignement, même si, comme on le verra, des questions demeurent quant à l'importance à leur accorder au sein de ces cursus, quant à l'orientation à privilégier au sein des cours de didactique, quant aux savoirs de référence qui constitueraient le

cœur de ces cours, ou encore quant aux interrelations qui devraient exister avec les autres disciplines composant le cursus de formation.

L'objectif de ce chapitre est d'outiller le lecteur afin qu'il puisse interroger la place, les finalités, les fondements, les contenus et les modalités de mise en œuvre (type d'activités et de dispositifs de formation) de la formation en didactique du français au sein d'un programme de formation d'enseignants de langue(s).

1 Les deux types de programmes de formation à l'enseignement

La structure, la durée et les composantes des programmes de formation à l'enseignement ne répondent pas à un modèle unique dans les différents coins du monde et il arrive, au sein d'un même pays, que des modèles différents existent selon les niveaux de la scolarité au sein desquels les personnes enseignantes vont être amenées à travailler. C'est ainsi que peuvent coexister une formation pour des enseignants généralistes du primaire assurée dans des écoles normales ou des instituts supérieurs de formation à l'enseignement et une formation pour les spécialistes des différentes disciplines au secondaire, dispensée au sein d'un programme universitaire. Globalement se distinguent deux types de scénarios que nous proposons d'étiqueter de la manière suivante : modèle consécutif de formation et modèle intégré.

Dans le modèle consécutif de formation, les étudiants ne sont admis à une formation à l'enseignement que s'ils ont déjà suivi un premier programme de formation spécialisé dans la discipline à enseigner. Pour ce qui concerne l'enseignement du français en tant que langue seconde ou étrangère, ce premier cursus de formation correspondra par exemple à un diplôme d'études françaises (langues et littératures...) qui permet d'acquérir à la fois une formation en langue et en littérature. Une fois ce premier diplôme acquis, les étudiants qui souhaitent devenir enseignants suivent alors un second cursus de formation à orientation professionnalisante, souvent d'une durée plus courte, qui comprend à la fois des cours de pédagogie, de didactique et des stages pratiques dans les milieux d'enseignement.

Dans le modèle intégré de formation, la perspective de la formation professionnelle est présente dès le début du cursus de formation qui comprend à la fois des cours dans la discipline (cours de langue, de linguistique, de littérature...), les cours de pédagogie, de didactique, et les stages pratiques. Au sein de ce modèle, le nombre d'heures réservées pour les cours de didactique est généralement significativement plus élevé que dans l'autre modèle. Un des marqueurs institutionnels significatif réside dans le type de faculté auquel est rattaché le programme intégré, à savoir une faculté du domaine des lettres et sciences humaines ou une faculté d'éducation, l'autre faculté assurant dans la plupart des cas ce qu'il est parfois convenu d'appeler « des cours de service ».

2 L'interrelation entre la didactique et les autres composantes de la formation

Quel que soit le lien institutionnel de rattachement du programme intégré, le défi principal concerne le degré réel d'intégration ou à tout le moins d'interrelation entre les différentes composantes de la formation. Illustrons cela par quelques exemples.

Il est justifié de considérer à priori que les futurs enseignants de français doivent bénéficier d'une large formation disciplinaire dans le domaine de la langue, de la littérature et de la culture, qui ne se limite pas aux seuls contenus, notions et concepts qu'ils pourraient être amenés à enseigner effectivement. Il demeure cependant pertinent d'une part de veiller à ce que les contenus, notions, concepts retenus dans les programmes scolaires et le matériel didactique sont effectivement traités dans les cours de formation disciplinaire, d'autre part d'envisager dans certains cas des ajouts à la formation disciplinaire, justifiés par des éléments rattachés aux contextes possibles d'exercice du métier d'enseignant. C'est ainsi qu'on a pu voir apparaître des cours sur la littérature de jeunesse ou la littérature pour adolescents au sein du volet de la formation en littérature pour les enseignants destinés à travailler avec des enfants ou de jeunes adolescents, ou des cours sur la variation linguistique dans le volet de la formation en langue, dans le but de prendre en compte les particularités des usages du français en dehors de l'Hexagone.

La relation entre la pédagogie et la didactique est à la fois naturelle et complexe (Chardenet, 2014) et il faut veiller à ne pas considérer uniquement la seconde comme la simple application à l'enseignement de telle ou telle matière scolaire des principes établis par la première.

L'interrelation entre les cours de didactique et les stages pratiques mérite également d'être examinée. Alors que dans certains lieux de formation les formateurs en didactique sont aussi responsables des stages et de la formation pratique, il peut en être autrement ailleurs. Une partie des travaux réalisés par les étudiants dans les cours de didactique peuvent soit prendre appui sur des observations ou des collectes de données effectuées sur le terrain dans le cadre des stages (analyse de productions d'apprenants, analyse de séquences filmées...) soit déboucher sur une expérimentation dans les classes (utilisation d'un questionnaire de compréhension en lecture, d'une grille de correction, mise en œuvre d'une séquence didactique...).

Le souci de mise en relation entre les différentes composantes de la formation peut se traduire de différentes manières. Dans certains programmes, comme celui dispensé dans notre université pour les futurs enseignants du secondaire, sont organisées des activités d'intégration animées conjointement par des représentants de la formation disciplinaire et des didacticiens (Dezutter et Manseau, 2005). La réalisation d'un mémoire professionnel ou la préparation d'un portfolio professionnel amenant les étudiants à auto-évaluer leur niveau de maîtrise des compétences professionnelles visées par le programme de formation représentent d'autres opportunités pour un travail à visée intégrative.

Il est très fréquent que les enseignants de langues soient formés pour enseigner plus d'une langue, ce qui se traduit par la présence au sein des programmes de formation

d'une majeure et d'une mineure. Selon le statut (langue première ou langue d'enseignement, langue seconde, langue étrangère) et les familles de langue concernées peut se poser la question de l'interrelation entre les cours de didactique de chacune de ces langues, mais aussi celle de la pertinence de proposer un espace commun de formation au sein d'un cours axé sur la didactique du plurilinguisme ou, dans le cas de langues appartenant à une même famille, sur l'intercompréhension.

3 Les orientations, les fondements et les contenus des cours de didactique

André Chervel et Antoine Prost, historiens de l'éducation, ont identifié plusieurs traits combinés qui contribuent à instituer une discipline scolaire et marquent son évolution à travers le temps : des finalités, des contenus, des exercices, des épreuves d'évaluation et des enseignants (Chervel, 1998 ; Prost, 1998). Tout changement à l'un de ces éléments (introduction de nouveaux contenus, modification des épreuves d'évaluation ou refonte de la formation des enseignants) contribue pour partie à une recomposition de la discipline enseignée. Ce qui a été pensé pour les disciplines enseignées à l'école primaire ou secondaire nous semble valoir aussi pour les disciplines enseignées dans l'enseignement supérieur ou universitaire et donc pour ce qui nous intéresse ici, à savoir la didactique en tant que discipline de formation à l'enseignement. Attardons-nous donc sur quelques-unes de ces dimensions.

Selon la vision idéale de ce qui est aujourd'hui appelé une « approche-programme » (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2007) en opposition à une « approche-cours », il est difficile de déterminer les objectifs propres à une unité de formation ou à un cours sans réfléchir à la manière dont ils contribuent à l'atteinte des finalités d'ensemble ou transversales du programme de formation. Ainsi, dans le contexte de la formation à l'enseignement assurée au sein des universités québécoises, celles-ci doivent démontrer que les programmes qu'elles proposent et qui peuvent avoir en partie des accents propres (en termes de structure, de types de contenu, de types de dispositifs de formation...) permettent aux étudiants d'acquérir un niveau suffisant de maîtrise des 12 compétences professionnelles déterminées par le ministère de l'Éducation du Québec dans son référentiel de compétences (MEQ, 2001). Plus précisément, tels que nous les concevons, les cours de didactique du français contribuent dans ce cadre prioritairement au développement des compétences suivantes :

- Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture dans l'exercice de ses fonctions (C1).
- Concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (C3).
- Piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement

des compétences visées dans le programme de formation (C4).

- Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre (C5).

À travers de tels énoncés de compétence se dégage une figure d'enseignant capable d'une réflexion de nature épistémologique par rapport aux contenus qu'il enseigne, soucieux de la réussite de tous les élèves, et qui programme et régule son activité d'enseignement non seulement en fonction des contenus prescrits mais aussi en tenant compte des caractéristiques des élèves avec qui il travaille. Ceci suppose que la formation initiale assure chez le futur enseignant de langue(s) :

- une maîtrise de haut niveau des contenus linguistiques, littéraires et culturels à faire apprendre, ainsi que des compétences langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) à développer chez les apprenants ;
- une capacité de réfléchir à la dimension historique, sociale et culturelle des contenus à enseigner (par exemple, quelle définition de la langue, de la culture, de la littérature... ?) et aux enjeux sociétaux des compétences à développer ;
- une connaissance des orientations des différents textes prescriptifs (programmes officiels d'enseignement, CECR...) ;
- une connaissance critique de l'ensemble du matériel didactique disponible (méthodes, recueils d'exercices, ouvrages de référence comme des dictionnaires, des grammaires...), dont les ressources désormais accessibles en ligne ;
- une capacité à élaborer par lui-même du matériel didactique et des séquences d'apprentissage ;
- une connaissance des principaux éléments entrant en jeu dans le processus d'apprentissage de la langue et des différentes compétences langagières (compréhension écrite et orale, production écrite et orale), ainsi que des capacités d'apprentissage selon les âges et les contextes (dont les contextes sociolinguistiques, par exemple la langue première ou langue principale de scolarisation) ;
- une connaissance des modalités d'évaluation propres à la maîtrise de la langue et aux différentes compétences langagières.

La maîtrise des contenus à enseigner et des compétences langagières à développer chez les apprenants ne relève pas en priorité des cours de didactique mais bien des cours de formation disciplinaire (cours liés à la maîtrise de langue, cours de littérature, cours de linguistique...). Toutefois, le rôle des didacticiens est de sensibiliser les étudiants à ce que Chevillard, un des pionniers de la didactique des mathématiques, a appelé le processus de « transposition didactique » (Chevillard, 1985) qui concerne la transformation des savoirs « savants » en savoirs « enseignables ». L'enjeu étant dans ce cas, ainsi que le formulent Gagnon et Balslev, « d'enrayer toute forme d'applicationnisme des disciplines scientifiques de référence » et « d'éviter de réduire la formation enseignante à la transmission d'un savoir produit de manière hétéronome au milieu de la pratique » (Gagnon et Balslev, 2012 : 152). De plus, pour ce qui concerne les compétences langagières, le travail à réaliser dans les classes ne s'appuie pas uniquement sur la référence aux savoirs savants mais se construit aussi au regard des « pratiques sociales de référence » (Perrenoud, 1998), c'est-à-dire les formes

de communication écrite et orale partagées dans les différents milieux et contextes sociaux et professionnels, et les pratiques valorisées socialement.

Au-delà des notions liées à l'acte d'enseigner partagées avec le champ de la pédagogie (les principes de planification, les modèles de motivation...), une grande partie des savoirs traités dans le cadre des cours de didactique sont empruntés à ce qui peut être considéré comme « des disciplines contributoires » appartenant au domaine des sciences humaines, dans plusieurs cas « ajustés » aux contextes d'enseignement-apprentissage des langues voire enrichis ou « détournés » à des fins louables.

Les modélisations des processus cognitifs engagés dans les actes de lecture ou d'écriture en langue première et en langue seconde ou étrangère issus des recherches en psychologie cognitive, ou les notions de « représentation » ou de « rapport à », émanant de la psychologie sociale et de la sociologie, sont convoquées par les didacticiens (voir, à titre d'exemple la notion de « rapport à l'écrit », Barré de Miniac, 2011) parce qu'elles permettent de mieux cerner les types d'interventions à privilégier pour soutenir l'apprentissage des différentes compétences par tous les apprenants, et de comprendre la source des difficultés éprouvées par certains. Des emprunts essentiels sont aussi faits aux études littéraires et aux sciences du langage, que l'on pense à l'influence récente des travaux reliés à l'esthétique de la réception sur la didactique de la lecture littéraire, ou à la manière dont l'étude des interactions verbales a permis de repenser la didactique de l'oral. Ces dernières années, un autre type de savoirs ont émergé, issus des travaux portant sur l'analyse du travail des enseignants de langue(s), ouvrant la voie à un travail possible au sein des cours de didactique autour de savoir-faire spécifiques reliés à un certain nombre de « gestes professionnels » (Bucheton et Dezutter, 2008).

On l'aura compris, des choix sont à faire par les formateurs en didactique afin de sélectionner les savoirs de référence les plus pertinents par rapport aux contextes professionnels auxquels ils doivent préparer les futurs enseignants de langue(s), en tenant compte des espaces de formation dont ils disposent (nombre d'heures de cours réservées à la didactique et situation de ces cours au sein du cursus général de formation). Se pose encore la question de la logique à privilégier pour organiser l'ensemble des contenus à l'intérieur du ou des cours de didactique, sachant que suite au développement des recherches en didactique des langues et du français langue étrangère ou seconde particulièrement, une série de savoirs spécifiques liés soit aux différents aspects traités dans les cours de langue ont été établis.

La didactique du français se décompose ainsi en didactique de la lecture, de l'écriture, de l'oral, de la culture, de la grammaire, du lexique... , et le champ de la didactique du français langue étrangère a intégré des approches propres à certains contextes d'enseignement : didactique du français sur objectifs spécifiques, didactique du français sur objectifs universitaires. Un risque existe alors de traiter l'ensemble de ces aspects de manière isolée alors qu'il est possible d'insister aussi sur quelques principes transversaux et de se baser sur les compétences professionnelles à développer comme on a pu le voir quand a été abordée plus haut la question des finalités et des objectifs des programmes de formation. Dans la somme que constitue le *Cours de didactique du français langue étrangère* élaboré par Cuq et Gruca (2002 et 2008), les contenus sont

organisés autour des trois niveaux suivants : métadidactique (champ couvert par le français langue étrangère, champ couvert par la didactique du FLE et éléments structurants de ces champs : organismes, associations, revues... ; lien avec les sciences du langage, les sciences de l'éducation, la didactique des langues étrangères et secondes...), méthodologique (différents courants successifs, conditions d'appropriation d'une langue, concepts organisateurs, modes d'approche des différentes compétences : compréhension, expression, production...) et technique (travail sur la forme de la langue : grammaire, lexicque ; sur la littérature...). L'enjeu pour les formateurs en didactique consiste à trouver la meilleure répartition entre ces différents niveaux et entre les différentes didactiques « spécialisées » selon le profil de leurs étudiants, les finalités professionnelles du programme dans lequel ils interviennent et l'ampleur de l'espace de formation dont ils disposent.

4 Les supports et les modalités de formation

À travers le temps, certains types d'exercices ont été étroitement associés à chaque discipline scolaire. Il suffit de penser, pour le français, à la dictée, à la rédaction ou à l'exposé oral. Quels seraient, sur un autre plan, des exercices, des activités ou des dispositifs de formation typiques d'un cours de didactique du français langue étrangère ou seconde ?

En prenant pour référence les compétences professionnelles déterminées par le ministère de l'Éducation du Québec (2001) et en nous basant sur l'analyse de quelques plans de cours ainsi que sur nos propres expériences de formateur, il paraît possible de distinguer trois grandes catégories d'activités qui correspondent à des objectifs différents et vont de pair avec des modalités de formation spécifiques : les activités d'homologie didactique, les activités de conception, les activités d'analyse.

Selon le principe de l'homologie didactique (Kuzniak, 2005), les étudiants en formation sont conviés à « se mettre à la place des apprenants » et à réaliser les exercices ou activités proposés dans une méthode ou un cahier d'exercices, ou à s'engager dans une situation d'enseignement-apprentissage ou une séquence didactique montée par la personne formatrice pour un public cible d'apprenants. Idéalement, la phase de « simulation » est suivie par une phase de distanciation amenant à réfléchir aux enjeux des exercices ou activités réalisées et à la façon d'y engager les apprenants. Ce type de situation de formation permet aussi aux futurs enseignants de s'assurer qu'ils maîtrisent les contenus à faire apprendre et d'anticiper éventuellement les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves pour réaliser tel ou tel type d'exercice ou de tâche.

Les activités de conception sont d'un niveau d'exigence supérieur pour les étudiants en formation. L'ampleur du travail à réaliser et son objet sont susceptibles de varier fortement : conception d'un exercice de grammaire ou de vocabulaire, préparation d'une fiche d'exploitation pédagogique d'un document authentique, conception d'un questionnaire visant à vérifier la compréhension à l'oral ou la compréhension en lecture, élaboration d'une grille de correction, enrichissement d'une situation d'enseignement-apprentissage ou d'une séquence didactique existante, conception d'une situation ou

d'une séquence inédite. Ce type de situation de formation prend une autre dimension si ce qui est produit est mis à l'épreuve du terrain à l'occasion d'un stage pratique.

Les activités d'analyse peuvent porter sur des textes officiels, du matériel didactique, des productions d'apprenants, des enregistrements de pratiques de classe. Il faut distinguer les activités dans lesquelles les étudiants s'engagent dans l'analyse d'un contenu produit par d'autres, des activités d'auto-analyse. Ces dernières conduisent les étudiants à revenir sur leurs propres expériences d'apprentissage des langues (rédaction d'une autobiographie d'apprenant, tenue d'un journal de bord ou journal d'apprentissage en parallèle avec l'apprentissage d'une nouvelle langue, portfolio...) ou sur leurs propres expériences d'enseignement dans le cadre des stages pratiques.

Certains programmes de formation contiennent l'exigence de réalisation d'un mémoire professionnel. Si ce mémoire est réalisé dans une perspective didactique, il peut être pensé comme une activité intégratrice au sein de laquelle sont intégrés plusieurs types d'activités : analyse de documents officiels, étude critique de matériel didactique, conception de matériel, expérimentation et analyse de cette expérimentation. Souvent aussi s'ajoute l'obligation de réaliser une petite recension d'écrits à propos du sujet traité. Cela suppose que les formateurs aient pris soin de présenter aux étudiants les outils qui leur permettent de repérer cette documentation de même que les revues professionnelles ou savantes et les collections de référence qui traitent des différents aspects de la didactique des langues. À ce sujet, l'examen des bibliographies fournies dans le cadre des cours de didactique est souvent révélateur là aussi des orientations privilégiées par les formateurs. Il est particulièrement intéressant de repérer dans ces bibliographies la part réservée aux listes de matériel didactique, aux articles publiés dans des revues professionnelles et dans des revues savantes, aux ouvrages de référence, et de situer les champs d'expertise des principaux auteurs cités.

Pour terminer, insistons sur le fait que pour ce qui concerne ces choix comme pour la plupart des autres évoqués précédemment, le profil des formateurs est une variable déterminante qui doit dès lors aussi être considérée dans la démarche d'expertise de la formation en didactique, en recueillant des informations sur leur propre parcours universitaire (diplômes obtenus), sur leurs expériences professionnelles y compris les expériences d'enseignement dans des contextes autres que les contextes universitaires, sur leur degré d'engagement dans une démarche de formation continue (participation à des stages...) et dans une éventuelle activité de recherche (intégration dans un groupe de recherche, communications, publications).

Conclusion

Cette contribution avait pour objectif d'identifier les éléments constitutifs de la didactique des langues et plus particulièrement de la didactique du français langue seconde ou étrangère en tant que discipline de formation à l'enseignement, et de réfléchir à la place de cette discipline dans les cursus de formation. De notre point de vue, à condition de dépasser une vision strictement techniciste et de prendre en compte les différentes dimensions que nous avons eu l'occasion d'identifier et d'illustrer, la didactique est susceptible d'occuper une position-clé dans les formations à visée professionnalisante. Elle constitue potentiellement un lieu capital d'intégration

des savoirs traités dans les différentes composantes de la formation. Pour relever ce défi, il est essentiel que les formateurs en didactique ne travaillent pas en vase clos mais assurent un rôle de pivot au sein des équipes de formateurs.

Grille d'analyse

Caractéristiques générales du programme

- Durée Nombre de crédits :
- Type de formation :
 - o Universitaire
 - o Non universitaire
- Lieu de formation :
- Faculté responsable :
- Nom du diplôme délivré :
- Modèle de formation :
 - o Modèle consécutif
 - o Modèle intégré
 - ◊ Traces d'interrelations entre la didactique et les autres composantes du programme :
- Existence d'un référentiel de compétences : oui – non
 - ◊ Si oui, références du référentiel :
- Matières pour lesquelles les étudiants sont formés (en distinguant au besoin majeure et mineure) :
- Stages pratiques :
 - o Durée :
 - o Types de milieux :
 - o Personnes responsables des stages pratiques :
- Exigence de réalisation d'un mémoire professionnel : oui – non
 - o Possibilité de réalisation d'un mémoire en didactique : oui – non
 - ◊ Exemples de titres de mémoires réalisés :

Profil des formateurs

- Nombre : Années d'ancienneté :
- Type de formation universitaire (diplômes obtenus) :
- Expériences professionnelles :
 - o Expériences d'enseignement en dehors de l'institution de formation :
 - o Autres cours donnés dans l'institution de formation :
- Engagement dans des activités de formation continue :
- Engagement dans des activités de recherche :

Caractéristiques des cours de didactique

- Place dans le programme
 - o Nombre de cours : Nombre total de crédits ou d'heures de formation :
- Intitulé du (des) cours :
- Objectifs du ou des cours :
- Principaux éléments de contenu :
- Modalités d'évaluation du cours :
- Type d'activités réalisées pendant les cours :
 - o Activités d'homologie : oui – non
 - o Activités de conception : oui – non
 - o Activités d'analyse : oui – non
 - ◊ Analyse de contenus existants
 - ◊ Auto-analyse
- Types de documents utilisés :
 - o Extraits de matériel didactique
 - o Exercices, situations d'enseignement-apprentissage ou séquences créées par la personne formatrice
 - o Productions d'apprenants
 - o Enregistrements de pratique de classe
- Références bibliographiques
 - o Matériel didactique
 - o Revues professionnelles
 - o Revues savantes
 - o Ouvrages de référence
 - o Principaux auteurs cités et champ d'expertise :

Chapitre 3

Une professionnalisation des formations de français pour les métiers de l'enseignement et du curriculum

Mohamed Miled

Introduction

Les demandes en matière de réformes curriculaires dans les départements de français ne cessent de croître, en réponse à l'émergence de nouveaux besoins. Le critère de l'employabilité est un facteur déterminant dans cette quête du changement. Des évaluations menées par des instances nationales ou autres (y compris l'Agence universitaire de la Francophonie [AUF] et l'Institut français) ont identifié les limites de certains programmes actuels et ont repéré des opportunités de changements ainsi que des voies d'innovations possibles.

Dans ce contexte de mutation de la demande, quel serait le rôle dévolu à une expertise susceptible d'accompagner un département de français à l'université ou dans une École normale supérieure (ENS) selon une perspective professionnalisante, en particulier pour les faire évoluer vers une professionnalisation de la formation dans les métiers d'enseignement ou d'élaboration de curriculums en français. Quels outils pourrait-on développer pour faire orienter ces départements vers un programme répondant à ces exigences ? Quelles seraient les conditions d'une mise en œuvre appropriée de cette innovation curriculaire ?

Notre réflexion portera sur l'un des débouchés des départements de français langue seconde ou étrangère, qui n'a pas fait l'objet d'un ciblage curriculaire approprié et suffisant, celui d'une formation didactique et pédagogique des futurs enseignants et des futurs élaborateurs du curriculum, qu'elle soit préconisée dans un master professionnel ou dans une ENS. On estime encore qu'en développant des compétences linguistiques, littéraires ou culturelles, on parvient par là même à former au métier d'enseignant de français. Or, viser ce profil nécessite nécessairement ces volets disciplinaires, mais une autre dimension didactique et pédagogique serait à prendre en compte.

1 Des éléments de diagnostic

Un diagnostic établi dans différents cursus des études françaises justifie cette rénovation. Dans certains départements africains (maghrébins et subsahariens), les programmes en vigueur n'obéissent pas entièrement au principe de la cohérence externe qui consiste en l'adéquation entre l'offre de formation dispensée et la demande sociale et institutionnelle. Les contenus, généralement axés sur des savoirs plutôt que sur des compétences ou sur des capacités méthodologiques transposables, demeurent peu actualisés : soit qu'ils ne suivent pas tout à fait l'évolution de la discipline où émergent de nouveaux paradigmes (comme la grammaire textuelle, la pragmatique, l'analyse des discours spécialisés...), soit qu'ils ne s'accommodent pas toujours des mutations survenues au niveau de la recherche dans les champs de la didactique des langues.

Des constats ont mis en évidence des choix et des conceptions de cours établis parfois selon le profil des enseignants et leurs axes de recherche ; étant ainsi directement inspirés du champ académique de référence (en littérature, linguistique ou civilisation), ils sont la plupart du temps élaborés et donnés sans une réelle transposition didactique, indispensable à une adaptation au statut du français dans le pays, aux besoins institutionnels et aux performances effectives des étudiants.

Cette conception traditionnelle de la formation a engendré une situation d'échec élevé chez les étudiants et une insertion limitée dans le marché de l'emploi ou une qualification insuffisante et inadéquate dans des débouchés traditionnels comme l'enseignement.

2 Des voies pour une professionnalisation

Il est donc opportun de professionnaliser les études de français, en préconisant de nouvelles filières prometteuses dans des secteurs liés aux langues, et en améliorant les filières habituellement ouvertes aux diplômés de ce cursus. L'innovation passe par un processus à différentes facettes, traduit par des mutations pédagogiques à l'université et s'effectuant, d'après N. Rege Colet, selon trois axes complémentaires (Rege Colet et Romainville, 2006) :

- l'innovation en matière de planification curriculaire où il s'agit d'agir sur la structure des études universitaires, c'est ce qui se concrétise à travers l'implantation du LMD, par exemple, où des parcours professionnalisants peuvent être envisagés ;
- l'innovation au plan des méthodologies d'enseignement / apprentissage : elle se met en œuvre à travers le passage de pratiques transmissives au paradigme constructiviste, centré sur le développement des compétences et axé sur l'étudiant ;
- l'innovation par la prise en compte de l'enseignement comme objet de formation et de réflexion, surtout dans une institution traditionnellement tournée vers la recherche, c'est dans ce sens que des didactiques scolaires ou universitaires ont leur place.

Dans le cas du français, former au métier de l'enseignement et à celui du curriculum en langues est une opportunité d'employabilité, ancienne (pour le premier) et nouvelle (pour le second), et que prend en charge l'université pour diversifier et cibler les offres en français, moyennant de nouveaux contenus linguistiques, didactiques et pédagogiques articulés à des profils de sortie différents. La didactique, une discipline longtemps marginalisée, voire exclue des cursus universitaires, passe du statut d'objet de recherche à celui, en même temps d'un objet de formation. Elle peut être instituée soit à la fin d'une licence en sciences du langage ou en littératures francophones, soit au niveau d'un master professionnel, dont les débouchés concernent d'une part les métiers d'enseignement et de formation, et d'autre part les métiers associés au développement des curriculums de langues. Ce dernier volet, pouvant figurer dans un parcours, sera destiné à développer chez les étudiants la planification, l'écriture / la réécriture, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation d'un curriculum de langue dans le secteur formel et informel. Cette extension aux autres langues est délibérée, eu égard aux débouchés possibles qu'elle pourrait offrir dans les contextes multilingues africains où on a assisté récemment à la valorisation sociale et éducative de ces langues.

3 Un parcours de formation en développement des curriculums de langues

Cette formation en ingénierie du curriculum pourra constituer une composante dans ce cursus de didactique. P. Martinez souligne ces interactions : « On voit donc que jamais, peut-être, la didactique n'a été aussi près du politique et de l'idéologique que quand elle s'attaque à la question du curriculum. Le statut d'objet scientifique observable et analysable de celui-ci n'en est pas simplifié. La construction de cet objet a été, on l'a dit du point de vue de son histoire, d'emblée interdisciplinaire. » (Martinez, 2012 : 49.)

Le curriculum est envisagé dans son acception holistique, couvrant les programmes d'étude, les manuels scolaires, les outils accompagnant l'implémentation de ces programmes, les modules de formation, les outils de mise en œuvre et de suivi du curriculum. Compte tenu des spécificités de la formation linguistique, ces contenus peuvent former des responsables du métier du curriculum de langues, qu'elles soient des langues nationales, du français langue seconde ou étrangère, évoluant dans des instances ministérielles chargées des programmes du matériel et outils didactiques, dans des centres de formation spécialisés en langues. Elle peut viser aussi l'alphabétisation en langues nationales ou en français, notamment, avec les programmes nationaux, mis en place récemment, d'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs africains.

La création de ce parcours en développement curriculaire se trouve pleinement justifiée, à différents niveaux, par :

- le contexte africain de réformes curriculaires vécues depuis au moins deux décennies dans les pays francophones, réformes parfois peu appuyées par des formations universitaires correspondantes ;
- le manque de préparation des enseignants aux contenus et aux dispositifs des innovations ;
- les difficultés d'implantation et d'accompagnement de ces réformes éducatives ;

- l'adoption de plans stratégiques dans les pays africains relatifs à l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs, nécessitant le recours à de nouvelles compétences en matière d'ingénierie didactique et curriculaire pour ces langues. Nous mentionnons, à titre d'information, un exemple de master en didactique du français langue seconde, élaboré en 2014, par des départements de français des universités de l'Afrique de l'Ouest, accompagné par le Bureau Afrique de l'Ouest (BAO) de l'AUF et mis en place à la Faculté des lettres de l'Université Félix-Houphouët-Boigny en Côte d'Ivoire.

4 Deux principes à prendre en compte dans cette professionnalisation didactique et curriculaire

Les offres de formation à instituer en français devraient prendre en compte les deux principes suivants.

4.1 Une consolidation des acquis langagiers et littéraires comme préalable à cette formation

On s'accorde à dire qu'une formation en didactique ne peut être acquise solidement sans la maîtrise indispensable des savoirs disciplinaires et de leurs pratiques, et sans une actualisation constante des savoirs correspondants. Inversement, on ne peut souscrire à la conception, encore attestée dans certains milieux, selon laquelle il suffit de doter l'étudiant de contenus scientifiques solides pour développer potentiellement chez lui des aptitudes à l'enseignement. Ainsi, la maîtrise des contenus scientifiques est un passage obligé pour l'acquisition des compétences professionnelles ; mais au profil disciplinaire s'ajoute une exigence didactique qui habilite ce futur enseignant à affronter des situations d'apprentissage de plus en plus complexes et manifestement hétérogènes. Dans un master de didactique, hormis le renforcement de capacités langagières et d'une culture générale, ce type de contenus peut préparer aux métiers ciblés, en privilégiant :

- des axes linguistiques, par exemple les études sociolinguistiques à exploiter dans l'analyse des statuts du français, les analyses psycholinguistiques à prendre compte dans les représentations des langues, l'analyse du discours à appliquer dans les langues de spécialité ou les descriptions comparées des langues à investir en didactique convergente ou intégrée du français et d'une langue première ;
- des axes littéraires ou culturels, tels que les répertoires des cultures africaines ou la littérature de jeunesse.

4.2 Une formation orientée vers le développement des compétences

Elle est essentiellement conçue à partir de situations et des besoins suscités par le métier d'enseignant de français langue seconde ou étrangère ou celui d'élaborateur de curriculums. Elle ne peut être trop ciblée, car les situations d'enseignement / apprentissage sont mobiles et variables ; elle ne peut être non plus uniquement théorique ; les connaissances pédagogiques et didactiques à dispenser sont à envisager comme des ressources variées à mobiliser pour l'exercice de ces compétences professionnelles.

Les types de questions suivants peuvent être à la base de la préparation d'un référentiel de compétences et de l'élaboration de contenus appropriés.

- Quelles sont les situations professionnelles auxquelles seront confrontés un enseignant de français et un élaborateur de curriculum ? Elles ne doivent être ni trop fonctionnelles et pointues, ni trop générales.
- Quelles compétences doit-on développer pour faire réaliser avec succès les tâches liées à ces situations ?
- Quelles sont les ressources didactiques et pédagogiques (savoir, savoir-faire, savoir-être) que l'étudiant doit mobiliser pour réaliser ces tâches ?
- Comment hiérarchiser ces ressources, pour concevoir une progression / planification des formations et de leurs évaluations ? Ces ressources doivent être détaillées et explicitées dans les descriptifs des différents cours assurés dans le cadre de ce master.

5 Une proposition d'un canevas de référentiel de compétences

D'un point de vue méthodologique, un référentiel sert à circonscrire un ensemble de compétences à développer chez l'étudiant pour la réalisation de tâches complexes inscrites dans un parcours donné. C'est un outil pour concevoir, structurer et harmoniser les contenus à détailler dans des descriptifs de cours. Il fournit des repères pour guider, mettre en place et évaluer cette formation de façon ciblée et fonctionnelle. Il convient de faire constater que la conception d'une offre de formation en didactique et en développement curriculaire est associée à une vision que l'institution a de la didactique et des champs du curriculum, perceptibles au niveau du référentiel, dans la délimitation des finalités, des débouchés, des profils d'entrée et de sortie de l'étudiant dans les deux champs prévus dans cette offre.

Dans ce qui suit, nous nous contentons de décrire le canevas de ce référentiel en identifiant et en explicitant chacune des compétences qui le constituent.

Compétence 1 – Comprendre et analyser la situation d'enseignement / apprentissage du français et des contours du curriculum dans leurs principales composantes.

Cette compétence est censée doter l'étudiant d'outils de description et progressivement d'analyse des situations dans lesquelles il évoluera plus tard ; elle le préparera à un travail de « contextualisation » méthodologique, autrement dit, à une prise en compte des données contextuelles spécifiques à l'apprentissage du français et à la conception du curriculum du français et des autres langues en présence. Elle renvoie à trois types de contenus à dispenser :

- a. des contenus transversaux associés à des informations ou à des données sur le système éducatif dans lequel l'étudiant sera intégré ;

- b. des savoirs et des savoir-faire relatifs au français langue seconde et aux conditions sociolinguistiques, psycholinguistiques et matérielles de son enseignement / apprentissage ;
- c. des savoirs et des savoir-faire relatifs au curriculum et aux conditions de sa conception et de sa mise en œuvre.

Dans ce dernier cas, les repères suivants peuvent orienter leur délimitation :

- les contenus des programmes, leurs cohérences internes et externes, leurs organisations, l'entrée curriculaire choisie, ainsi que leurs présupposés pédagogiques et didactiques ;
- des savoir-faire d'analyse de ces programmes à partir de critères explicités par l'enseignant ou, de préférence, déduits par l'étudiant ou un groupe d'étudiants.

Compétence 2 – Planifier un enseignement ou un volet d'un curriculum en référence à des modèles didactiques et curriculaires explicités

Cette tâche consiste à préparer la trame d'un enseignement-apprentissage ou d'un projet curriculaire en distinguant les différentes étapes à préconiser, leur progression et les supports appropriés. Elle peut concerner des laps de temps de planification variables : une année, un semestre, voire une séquence. Elle s'effectue évidemment selon des présupposés pédagogiques, didactiques et curriculaires qu'il convient d'explicitier aux étudiants, puis de projeter plus tard la mise en œuvre de cette planification. Celle-ci implique la délimitation de contenus à dispenser, d'activités et de supports à préparer pour l'enseignement / évaluation ou pour une intervention curriculaire précise. À travers cette compétence, l'objectif visé dans cette sensibilisation est moins de présenter à l'étudiant des informations théoriques sur les approches didactiques ou curriculaires que de favoriser chez lui une distanciation nécessaire à une adoption ultérieure, créative et consciente, des méthodes d'enseignement mises en œuvre à travers des planifications variées.

Compétence 3 – Analyser et élaborer des séquences didactiques en français ou une composante d'un curriculum

Il est évident que, dans une démarche de formation fondée sur le paradigme « pratique-théorie-pratique », la description des programmes, des outils didactiques ainsi que des situations pratiques d'apprentissage est un passage obligé pour l'élaboration de différentes séquences didactiques ou d'une composante d'un curriculum (une partie d'un programme, d'un manuel scolaire ou d'un module de formation. . .). Cette étape doit être alimentée par le recours ciblé à des éclairages théoriques correspondants. Dès lors, la question récurrente que doit se poser l'étudiant est la suivante : à quoi telle ou telle démarche didactique préconisée renvoie-t-elle, aux plans conceptuel et théorique ? Il s'agit, en l'occurrence, de le sensibiliser à une correspondance explicite ou sous-jacente entre une démarche adoptée dans un programme ou dans un manuel scolaire et le(s) présupposé(s) théorique(s) correspondant(s), ce qui est susceptible de le préparer à une conception créative des séquences d'apprentissage et de formation.

Il est recommandé ensuite de mettre en œuvre quelques-unes de ces séquences dans une situation de classe, si les possibilités d'accès sont institutionnellement offertes.

Dans l'étape consacrée à l'analyse d'une séquence ou d'un volet du curriculum, les repères de description peuvent être retenus et explicités aux étudiants, sous forme d'une grille comprenant l'analyse de la compétence et des ressources visées dans la formation ou dans l'action curriculaire. Parmi ces repères, on peut mentionner la progression des contenus, les supports utilisés, la démarche adoptée ainsi que les contenus et modalités de l'évaluation.

*Compétence 4 – Analyser / réguler des pratiques d'enseignement
du français ou des pratiques curriculaires*

Le principe sous-jacent à cette compétence est celui des pratiques réflexives, qu'elles portent sur les performances réelles des enseignants ou celles des élaborateurs de curriculum. L'analyse et la régulation se font en référence à des grilles et à des présupposés didactiques et pédagogiques préalablement identifiés, et retiennent comme corpus des outils didactiques variés, des séquences de classe observées ou filmées ou des copies d'élèves. . . L'opportunité de développer ou de renforcer la dimension réflexive favorise un regard critique et une régulation possible qui en résulte.

*Compétence 5 – Mettre en œuvre des séances planifiées, ou planifier
l'implémentation d'un curriculum dans un contexte donné*

C'est le volet pratique qui est ici directement visé. Il implique un minimum de flexibilité et de capacités d'adaptation chez le futur enseignant ou responsable de curriculum et un usage réfléchi et non mécanique des outils didactiques mis à leur disposition ou préparés par leurs propres soins, selon une intervention en situation de classe ou d'implémentation du curriculum.

Une autre compétence-outil sera visée et destinée à promouvoir, dans ces futurs métiers, les usages des TICE, afin de faciliter l'accès aux ressources numériques et à leurs exploitations dans les activités d'enseignement et de recherche.

6 Un accompagnement de l'innovation par l'expertise

L'expertise nationale et internationale consistera à accompagner l'équipe pédagogique d'un département de français, dans différentes actions convergentes :

- Vérifier la pertinence des besoins associés à ce cursus professionnel, dans le domaine de l'éducation : la mise en place d'une telle filière ou d'un tel parcours est-elle en conformité avec les finalités du système universitaire et éducatif du pays ? Comment impliquer les futurs employeurs dans la conception et le suivi de ce type de programme, notamment les instances publiques et privées, chargées du curriculum de français et des langues en général, de la formation continue, du matériel didactique en relation avec la spécialité cible ? Y a-t-il d'autres structures qui prennent en charge cette offre de formation ? Si oui,

quelle synergie serait possible ? Comment associer d'autres départements pouvant bénéficier de cette formation (département des langues nationales, par exemple) ?

- Produire l'outil approprié (référentiel de compétences, descriptifs de cours, syllabus. . .) pour la conception et la concrétisation de ce nouveau programme en didactique et en curriculum des langues, tout en initiant l'équipe locale aux techniques d'élaboration de ces outils.
- Organiser un atelier permettant la production de descriptifs se rapportant aux unités de formation (UF) ou aux éléments constitutifs (EC) correspondants, selon un canevas clair et souple. Certains départements n'ont pas vu se développer cette tradition d'élaboration de descriptifs.
- Prévoir les modalités pratiques d'une mise en œuvre adéquate de ce nouveau programme et des usages contextualisés des outils produits. Il s'agit dans ce sens de concevoir ces descriptifs et par là même les séquences de cours en prenant appui sur les composantes du référentiel de compétences, ce qui est une tâche complexe, eu égard à la nouveauté des champs de la didactique et du curriculum dans les universités africaines.

Conclusion

Le référentiel que nous avons essayé d'explicitier présente un cadre général d'une voie possible de professionnalisation dans le domaine de la formation en langues ; son adaptation à un contexte précis obéira forcément à des variables sociolinguistiques (les langues en présence et le statut particulier du français surtout en tant que langue d'enseignement) professionnelles (la demande du pays en matière d'ingénierie curriculaire) et éducative (la culture didactique des enseignants appelés à mettre en œuvre les contenus de formation appropriée à cette innovation).

Ainsi, la mise en place de ce cursus en développement curriculaire spécifique au français et aux langues en général ainsi que son accompagnement par le « dialogue d'expertise » ne peuvent avoir des chances d'aboutir que s'ils recueillent l'adhésion réelle des partenaires nationaux à associer en amont et au cours du processus. Un réseau pédagogique qu'il conviendrait de constituer au sein de l'institution universitaire ou du département de français prendrait en charge le pilotage et le suivi de ce programme.

Grille d'analyse

- Durée de la formation. Nombre de crédits :
- Public-cible :
 - o Étudiants
 - o Cadres des ministères de l'Éducation
- Faculté ou ENS responsable :
- Nom du diplôme délivré :
- Finalité de la formation (débouchés professionnels visés) :
- Modèle de formation :
 - o Tronc commun en M1, puis spécialisation en M2
 - o Ou spécialisation dès M1 en didactique ou en développement du curriculum
- Existence d'un référentiel de compétences :
 - o oui – non
 - o Si oui, cadre du référentiel :

Contenus de la formation

- Les principaux axes de la formation :
- Les modules obligatoires et les modules optionnels :

Modalités d'évaluation de la formation

- Tests d'admission : oui – non
- Types d'examen : contrôle continu / examen final / régime mixte
- Mise en place d'une évaluation formative : oui – non

Stages pratiques

- Durée :
- Articulation à la formation : oui – non
- Modalités d'évaluation :
- Exigence de réalisation d'un mémoire professionnel : oui – non
- Type d'activités réalisées pendant les cours :
 - o Analyse de matériel didactique varié : oui – non
 - o Activités de conceptualisation : oui – non
 - o Analyse de cas : oui – non
 - o Analyse de pratiques pédagogiques et didactiques : oui – non
- Types de supports utilisés :
 - o Extraits de matériel didactique (programmes, manuels, méthodes. . .)
 - o Enregistrements de cours
 - o Sites internet ou ressources numériques

Références bibliographiques

- Revues pédagogiques et didactiques
- Ouvrages de référence en didactique et en développement du curriculum
- Sites internet spécialisés

Chapitre 4

L'expertise des contenus en littérature et en civilisation dans les formations de français

Liliane Ramarosoia

Avant d'aborder les propositions didactiques au cœur de nos réflexions, à savoir l'expertise des contenus en littérature et civilisation, s'imposent au préalable une esquisse des contextes éducatifs concernés et un bref rappel des réformes qui ont remodelé les pratiques de classe en littérature depuis les années 1970.

1 Aperçu du contexte éducatif de l'expertise

Les expertises ont lieu dans des contextes sociaux multilingues et pluriculturels d'une extrême complexité (langues nationales – avec présence ou non de langue[s] à dimension régionale – / langues des pays d'origine des communautés d'immigrants / langues occidentales – français, anglais, espagnol, portugais – héritées de l'histoire).

Les formations en littérature relèvent donc de systèmes éducatifs où le français est langue seconde privilégiée et langue d'enseignement ou de systèmes éducatifs où le français est une deuxième voire troisième langue étrangère, avec comme langues d'enseignement une langue nationale (ou officielle) et/ou une langue occidentale, héritée de l'histoire. Dans le premier cas, les apprenants sont francophones et abordent l'université nantis des pratiques littéraires du secondaire. Dans le second cas, les apprenants sont débutants en littérature française, voire en français.

Précisons toutefois que ces « lignes de démarcation » sont loin d'être stables. Pour le premier cas de figure – malgré le statut du français, a priori propice à un enseignement / apprentissage de la littérature française aux bases solides – la maîtrise n'en est pas toujours effective ; les rapports entre langues nationales et le français sont encore flous – et souvent tendus – au niveau de l'aménagement linguistique. Le philosophe sénégalais Souleymane Bachir Diagne parle à ce propos de « l'aventure ambiguë » des langues africaines. Pour le second cas de figure, l'enseignement de la littérature constitue la principale pierre d'achoppement à l'introduction, à la réhabilitation ou

à la consolidation de l'enseignement du français, pourtant portée par une volonté politique manifeste des décideurs.

Bref, toutes ces incertitudes, sans compter celles dues au manque de débouchés et à la démotivation – sévissant comme partout ailleurs –, fragilisent ces filières littéraires.

2 Les sources du renouveau de l'enseignement / apprentissage de la littérature au fil des réformes

Ce rappel des propositions didactiques – et de leurs ancrages théoriques – ayant remodelé en profondeur les pratiques de classe de littérature s'appuie essentiellement sur l'article de synthèse l'« État des recherches en didactique de la littérature » (Daunay, 2007).

Comme Daunay le fait remarquer en introduction de son article « depuis que la didactique du français s'est constituée comme champ de recherche, la question de l'enseignement de la littérature a toujours été centrale ». Dans les années 1970, la didactique du français s'est en effet constituée en réaction contre l'enseignement des « belles-lettres » et de ses modèles traditionnels de transmission (manuels et leurs « morceaux choisis », l'explication de texte), pour des raisons autant idéologiques qu'institutionnelles. L'influence des théories structuralistes et linguistiques, en plein essor, a par ailleurs institué la lecture comme savoir-faire technique, donnant ainsi lieu à la lecture méthodique, en lieu et place des exercices traditionnels, l'explication de texte ou le commentaire de texte.

Dans la même perspective, la substitution des concepts de « textes » et de discours » à ceux « d'œuvre » et de « langue » (Halté, 1992, cité par Daunay, 2011) a marginalisé le « texte littéraire » dans les typologies textuelles et discursives en cours, minorant ainsi le rôle et la place de l'enseignement de la littérature. Le texte littéraire est considéré comme un « document authentique » au même titre que d'autres non littéraires (articles de presse, textes scientifiques, publicité) et devient le lieu, ou le prétexte, d'une véritable communication conversationnelle entre les apprenants. Le texte littéraire est souvent « simplifié » selon et pour les besoins (Beauquis, 2009).

Dans les années 1990, l'émergence du champ de recherche en didactique de la littérature (avec l'avènement des « Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature ») et surtout l'émergence des théories littéraires accordant primauté au lecteur et aux phénomènes de la réception (Jauss, 1972 ; Iser, 1976 ; Eco, 1979) ont ouvert aux recherches en didactique de la littérature de nouvelles voies.

- Le corpus littéraire est élargi bien au-delà des « morceaux choisis » composant les manuels et remet de ce fait en cause les concepts de « patrimoine littéraire » et de « canon » qui ont fondé l'enseignement classique de la littérature. Cette « révolution » d'ordre idéologique mais aussi épistémologique favorisera les innovations des pratiques de lecture et d'écriture.
- De nouvelles approches didactiques de la littérature remettent aussi en cause une « progression » qui considère que l'interprétation (réservée au secondaire et au supérieur) succède à la compréhension (destinée au primaire). Ces ap-

proches rétablissent la relation entre compréhension et interprétation à tous les niveaux de l'enseignement et considèrent que compréhension et interprétation sont à l'œuvre dans la lecture de tout texte. Les activités de compréhension/interprétation développent à la fois les stratégies de sollicitation et de motivation des lecteurs et les reconfigurations des œuvres par l'activité des lecteurs.

- Le sujet lecteur s'affirme dans les réflexions didactiques sur la lecture littéraire (Picard, 1986 ; Jouve, 1992 et 1993). Les nouvelles pratiques qui en découlent contribuent à redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire trop marqué par le formalisme et ne sollicitant guère l'implication personnelle de l'apprenant. Elles ouvrent en outre des pistes prometteuses pour explorer les liens possibles entre les disciplines du français, dans son ensemble.

3 Dans quelles perspectives structurer les contenus en littérature et civilisation pour les départements concernés ?

Entre les systèmes éducatifs où le français est langue seconde privilégiée et langue d'enseignement et ceux où le français est une langue étrangère, la place de la littérature dans le dispositif de formation et les cibles de formation, à tous les niveaux au long du cursus, présentent des différences importantes.

Toutefois, dans le contexte linguistique et culturel complexe qui leur est commun, les dispositifs de formation ont en partage la nécessité de promouvoir une éducation permettant à l'apprenant de mobiliser et de valoriser son répertoire langagier et culturel pluriel (Beacco *et al.*, 2010) ainsi que les préoccupations suivantes :

- Comment structurer les contenus en littérature, en langues et en civilisation pour favoriser les compétences plurilingues et les compétences interculturelles des apprenants ?
- Quelles pratiques privilégier pour favoriser l'implication personnelle des apprenants dans l'apprentissage de la littérature ?
- Comment mieux articuler l'enseignement des langues et de la connaissance des cultures francophones à l'enseignement de la littérature ?

Les propositions qui vont suivre s'en tiendront à la sélection des savoirs et des pratiques (lecture et écriture notamment), susceptibles – dans le cadre d'une autre intervention – de définir pour chaque type de département les objets d'enseignement et d'apprentissage à tous les niveaux du cursus universitaire.

3.1 Quelques pistes pour le développement des compétences interculturelles des apprenants

Pour favoriser les compétences interculturelles en littérature, la place des « autres » doit être au cœur de la restructuration du corpus littéraire. L'introduction des littératures francophones dans les programmes de littérature française est déjà en soi une

ouverture au plurilinguisme et à l'interculturel. Mais dans les pays concernés par l'expertise, l'introduction des littératures francophones au côté de la littérature française soulève des problèmes spécifiques.

L'articulation entre la littérature française et les littératures francophones soulève le plus souvent des problèmes d'organisation. Dans la plupart des cas, le patrimoine littéraire français constitue les textes de référence du passé. La littérature contemporaine est illustrée plutôt par les textes des littératures nationales francophones, dont l'avènement coïncide le plus souvent avec les indépendances.

À la question du découpage temporel de ces corpus s'ajoutent les questions (i) de l'équilibre entre les littératures « nationales » et celles d'autres espaces littéraires (primauté du « canon » littéraire national ou mondialisé?), (ii) celle du choix des approches : découpage par siècles ou par mouvements littéraires ou par auteurs (pour la littérature française) versus regroupement thématique pour les littératures francophones ? Ou même découpage pour les deux corpus ?

La résolution de ces questions est une étape fondamentale pour l'élaboration d'un dispositif de formation littéraire en adéquation avec les finalités de l'éducation et avec les objectifs de formation concernés. Elle nécessite de toute évidence un travail collectif engageant l'équipe enseignante.

Par ailleurs, « les littératures africaines francophones, en général, naissent et fonctionnent dans l'interaction des littératures ethniques, des littératures nationales en langue vernaculaire et des littératures des grandes métropoles occidentales » (Dérive et Ricard, 1993). La parole francophone surgit du contact avec d'autres langues et des références culturelles plurielles. L'analyse et l'étude de ces littératures en contexte multilingue doivent contribuer au développement non seulement des expériences esthétiques et littéraires mais aussi à celui des compétences interculturelles.

Deux types de corpus peuvent coexister : les genres dits « traditionnels » (contes ou autres formes courtes, récités ou déclamés) traduits en français et les œuvres des grandes figures de la littérature francophone (de la Négritude, par exemple, ou plus contemporains).

Le recours à ces genres appartenant à l'environnement familial des apprenants peuvent être sources de pratiques sollicitant leur répertoire langagier et culturel pluriel : leur faire retrouver des variantes, solliciter des informations sur les lieux, les personnages, les objets.

Pour les œuvres littéraires, une priorité pourrait être donnée aux « auteurs qui sont dans une position « d'entre-deux », et dont l'œuvre témoigne d'un métissage et contribue à accomplir le processus de médiation entre langues – cultures d'origine et d'adoption. On peut ainsi étudier en classe des auteurs qui sont dans une position « d'entre-deux », et dont l'œuvre littéraire témoigne d'un métissage et contribue à accomplir le processus de médiation entre langues – cultures d'origine et d'adoption » (Morel, 2012 : 146).

Les questionnements sur les phénomènes linguistiques forgés par ces auteurs présentent plusieurs enjeux :

- une meilleure compréhension du fait littéraire en repérant les particularisations des faits linguistiques (par rapport à la langue vernaculaire et par rapport à la langue d'adoption) ; en analysant la distribution de ces faits linguistiques dans le processus narratif, poétique, dramatique, selon les genres ;
- une mise en perspective de l'œuvre d'un auteur dans son champ littéraire d'appartenance en définissant son rôle dans l'institution littéraire et en appréciant la fortune de son œuvre, etc. ;
- une vision dynamique des littératures francophones par une approche comparatiste des littératures francophones d'un espace à l'autre.

Ces approches incitent les apprenants à mobiliser leurs ressources langagières et culturelles, à mieux comprendre l'altérité et à questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu (Beacco *et al.*, 2010).

Ici aussi, un travail collaboratif entre les enseignants du département de français et d'autres départements (comme des langues et littératures nationales et de traduction) est indispensable.

3.2 Quelles pratiques privilégier pour favoriser l'implication personnelle des apprenants dans l'apprentissage de la littérature ?

Dans la même optique de diversification des contenus en littérature, un élargissement de la littérature française à la littérature contemporaine et à d'autres « genres » – jusque là exclus de la littérature « canonique » – a déjà été initié vers les années 1990. Il est même admis « une orientation acceptant de fondre le littéraire dans le culturel, en étendant par exemple la “littérature” à l'image », bandes dessinées, cinéma, notamment, des adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires, etc. (Fraisie, 2012 : 44).

L'idée était de penser les liens entre les lieux divers de lecture dans l'école, à l'intérieur ou hors de la classe mais aussi entre l'école et l'extérieur, bref, d'inscrire les pratiques extrascolaires des élèves dans la construction de situations d'apprentissage.

Cette irruption de champs nouveaux dans le corpus, mieux en prise avec l'actualité culturelle et avec les supports nouveaux, pourrait contribuer à réduire l'écart entre la culture littéraire « scolaire » (institutionnellement construite) et la culture « privée » de l'apprenant, construite dans son univers extra-scolaire.

Sous l'impulsion de théories littéraires donnant la priorité au lecteur et aux phénomènes de réception (Jauss, 1972 ; Iser, 1976 ; Eco, 1979), la didactique de la littérature, vers les années 1990, va donc se renouveler en insistant sur les cheminements interprétatifs. Il s'agit de suggérer des approches s'appuyant sur le vécu personnel et le ressenti. Les pratiques enseignantes doivent donc susciter une lecture « impliquée », c'est-à-dire, suscitant des expériences de lecture. « Le texte n'est pas seulement objet à étudier, objet étranger difficilement accessible, mais texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose » (Cicurel,

1991, cité par E. Fraisse : 144). Mais un accompagnement didactique sera toutefois systématiquement assuré, pour éviter les dérives d'une simple lecture impressionniste.

La réorientation des questionnements sur les textes est une première piste. Le déplacement du questionnement d'une approche objective (quel est le personnage principal ? quel est son rôle dans le schéma actanciel ?) vers une approche subjective : quels sentiments ou quel jugement moral suscite tel ou tel personnage ? comment auraient-ils réagi à telle ou telle situation ?

Toutes formes de compte-rendu de lecture personnel sont aussi à favoriser (journal de lecture ou carnet de lecture) gardant trace des réactions du lecteur mais aussi préparant à une analyse ultérieure, plus distanciée de l'œuvre.

Dans la même perspective, « l'écriture d'invention » doit son existence au courant de recherches didactiques sur l'écriture, indépendamment de sa dimension littéraire, sous l'influence de quelques disciplines extérieures. L'écriture est, dans cette nouvelle perspective, pensée comme « outil de construction des savoirs et des savoir-faire, dans tous les domaines du français, particulièrement pour la lecture ou l'apprentissage de notions » (Daunay, 2011 : 121).

Les activités d'écriture d'invention, en littérature, seraient des ateliers sur les formes narratives (contes, nouvelles, roman) ou sur les formes dramatiques (théâtre, films) dont les objectifs sont (i) de s'initier à la pratique de techniques scripturales propres à ces genres et (ii) de situer sa démarche d'écriture comme pratique individuelle et sociale actuelle.

3.3 Comment mieux articuler l'enseignement des langues et de la connaissance des cultures francophones à l'enseignement de la littérature ?

Les pratiques proposées reposant sur la mobilisation du répertoire langagier et culturel pluriel des apprenants nécessitent une interaction concertée avec d'autres composantes du programme.

- Comment favoriser l'apprenant à mobiliser son répertoire langagier pluriel dans le cadre des formations à la connaissance réflexive de la langue et des langues ?

Dans leur article « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel » (2007), S. Alby et M. Launey avancent des propositions pour réactualiser les activités visant à une connaissance réflexive de et des langue(s). Le programme de linguistique (outre les fondamentaux de la linguistique générale) accorderait une attention particulière à la sociolinguistique (pour comprendre les principes du plurilinguisme en général et celui local en particulier) et à toutes les catégories utiles pour l'analyse formelle des textes y compris littéraires (analyse du discours, grammaire textuelle, etc.).

L'article attire aussi l'attention sur les nécessaires outils de sensibilisation à la diversité linguistique : les savoir-faire permettant de s'entraîner à un questionnement sur « le plurilinguisme, devenu en tant que tel objet de curiosité scientifique, d'analyse rationnelle et d'échanges conviviaux » (Alby et Launey, 2007 : 341).

En grammaire, l'accent serait mis sur « les formes linguistiques possibles dans la construction du sens », en montrant comment les formes grammaticales en français peuvent connaître des alternatives (constructions participiales pour remplacer les relatives, etc.).

- *Comment organiser la composante « connaissance des sociétés francophones » ou « civilisation » pour renforcer les compétences intraculturelles des apprenants ?*

Les réflexions qui suivent sont extraites du « Rapport d'expertise au Zimbabwe », Robert Bouchard et Liliane Ramaroso, 2014.

La composante « connaissance des sociétés francophones » ou « civilisation » qui relève de l'anthropologie culturelle vise une connaissance des sociétés francophones, européennes et locales / régionales en particulier, dans leur fonctionnement quotidien, dans leurs valeurs partagées (ou distinctes voire conflictuelles), comme dans leur(s) culture(s) « savante(s) ».

Une culture n'est pas en effet une réalité complètement homogène mais l'ensemble composite de représentations et de pratiques que partagent les individus français ou francophones. Elle est constituée d'éléments unanimement pris en compte comme éléments (idéologiques, politiques, régionaux...) conflictuels. Cet enseignement sera délivré dans un esprit interculturel, prenant en compte la culture source des étudiants et l'éclairant par la comparaison avec la culture cible.

Les aspects socio-économiques de ces cultures francophones devraient aussi prendre plus d'importance dans le même temps où la formation littéraire deviendrait plus optionnelle.

Conclusion

La composante littérature – plus que toute autre discipline – est tributaire des aléas de l'aménagement linguistique dans les pays concernés. Sans un état des lieux préalable des langues en présence dans le système éducatif (statut du français ? langues d'enseignement aux différents niveaux ?), il est hasardeux d'avancer des propositions « standardisées » sur la place de la littérature dans la formation ; sur l'articulation de la littérature française avec les autres littératures en présence (littératures nationales en langue vernaculaire et en langue française) ; sur le choix des espaces littéraires « francophones » à privilégier.

Toutefois, les questions abordées ici constituent des préalables à tout projet d'amélioration et de mise à jour du dispositif de formation en littérature : la prise en charge de l'interculturel et du multilinguisme, la motivation des élèves, la sensibilisation à la valeur sociale et culturelle des langues en présence, le développement des capacités de présentation orale ou écrite.

Grille d'analyse

Profil des formateurs

- Modalités de recrutement des permanents et des vacataires (critères, choix des disciplines, procédure...).
- Nombre d'enseignants francophones natifs, étrangers.
- Âge moyen.
- Nombre d'enseignants engagés dans une formation universitaire 2^e et 3^e cycles (master 2, doctorat, etc.), notamment en études littéraires.
- Nombre d'enseignants de la section / du département publiant des articles, organisant ou faisant partie du comité d'organisation de colloques, de journées d'études, collaborant à des enquêtes scientifiques, à des programmes internationaux de recherche... .
- Politique d'aide à la recherche pour les enseignants permanents (décharge horaire, contribution aux frais d'inscription, aux frais de déplacement pour colloque) ?

Caractéristiques de la composante littérature

- Cursus double : littératures française-francophones / littératures du contexte.
- Place faite aux littératures francophones (dont littératures francophones proximales / régionales).
- Diffusion / réception de la littérature locale dans l'espace francophone.
- Diffusion / réception des littératures d'expression française dans le contexte.
- Organisation des contenus : chronologique (par « siècle », période, « école / mouvement ») ; par genre ; regroupement thématique ; par auteur, œuvre, etc.).
- Place de l'actualité littéraire, de la littérature contemporaine, institutions littéraires, canon littéraire.
- Quelles disciplines de référence : histoire littéraire, stylistique, théories de la littérature, herméneutique, éditions critiques, histoire littéraire / histoire culturelle ?
- Relations à d'autres formes d'expression artistique : cinéma, opéra, chanson ou adaptations littéraires (théâtre, films).
- Place de l'oralité (théâtre, poésie).
- Instruments d'analyse : sémiotique, linguistique, structuraliste, critique formelle (type Welleck et Warren : théorie de la littérature), théories de la réception (Jauss), critique historique... .
- Relations entre les textes abordés et les compétences en français des étudiants.
- Nature des activités pour les étudiants, en particulier, nature des tâches écrites (du type « explication de texte », « dissertation », mémoire de recherche de fin de cycle ou lecture méthodique ? Lecture littéraire, écriture d'invention ?).
- Activités de production (atelier d'écriture), « récitation » / diction / techniques d'acteur, mise en scène... .
- Emploi de supports autre que papier (audio, audiovisuels, Internet, etc.).

Composante connaissances des sociétés francophones

- Organisation des contenus (par période, ordre chronologique inverse, problème de société, domaine (économie, culture, politique...), événement, région / ville, caractéristiques ethno / anthropologiques...).
- Place faite aux sociétés francophones autres qu'européennes.
- Place de l'actualité.
- Nature des sources utilisées.
- Nature des documents proposés aux étudiants.
- Nature des activités pour les étudiants, en particulier, nature des tâches de lecture, réalisation de synthèses, d'exposés.
- Activités de recherche documentaire.
- Emploi de supports autre que papier, recours à Internet.
- Modalités d'évaluation et coordination de celles-ci.

Chapitre 5

L'enseignement du français aux étudiants universitaires spécialistes d'autres disciplines (que le français / les langues)

Jean-Claude Beacco

Dans de nombreuses situations et essentiellement hors des pays où le français n'a pas un statut de langue seconde ou de langue d'enseignement, le français n'est pas enseigné de manière significative dans le système éducatif. Il est de moins en moins présent dans la scolarité obligatoire, mais encore assez souvent proposé dans l'enseignement de second degré, ce qui correspondrait à peu près, en France, à un statut de deuxième langue étrangère. Il peut aussi être proposé à titre expérimental ou pilote dans l'enseignement obligatoire ou secondaire de second degré, comme deuxième langue au choix. Il est alors limité de facto à certains établissements. En l'absence de demande sociale consistante, dans bien des contextes, non européens en particulier, les systèmes éducatifs et les établissements ne se mobilisent pas nécessairement très activement pour mettre en évidence l'intérêt de formations en langues et pour créer des enseignements de langues autres que l'anglais ; le français et d'autres langues européennes sont enseignées essentiellement dans des établissements extérieurs au système scolaire ou par des institutions culturelles (de droit privé) agréées par les autorités compétentes. Ceci dans des formations payantes. En fait, dans de tels environnements, apprendre le français est une véritable opportunité uniquement dans des établissements d'enseignement supérieur. Cette présence revêt alors un intérêt stratégique tout particulier.

1 La position stratégique des enseignements de langues aux spécialistes d'autres disciplines (LANSAD)

L'étude du français est, en effet, disponible, souvent de manière quantitativement notable, dans l'enseignement supérieur et, en particulier, en milieu universitaire. Elle est accessible à travers plusieurs types de formation.

Les langues sont étudiées dans des départements de langues étrangères qui ont pour fonction de former des spécialistes en langue, linguistique, littérature et culture ; les étudiants sont destinés globalement à devenir enseignants universitaires à leur tour, chercheurs ou encore traducteurs, enseignants de langues. Ces enseignements à des « francisants » sont considérés comme les plus prestigieux par les enseignants, en particulier pour les spécialistes de littérature, les études littéraires ayant depuis longtemps constitué le cœur de ces formations. Le plus souvent ces formations attirent un nombre limité d'étudiants, ce qui contribue à leur fragilité.

On peut aussi apprendre du français dans des centres universitaires de langues étrangères, comme ceux réunis au sein du forum mondial HERACLES¹. Ces formations sont destinées à des étudiants qui éprouvent le désir personnel ou le besoin de s'appropriier des langues, soit à travers des cours organisés, soit en autoformation. Ces formations, généralement gratuites, sont, en majorité, optionnelles et elles donnent rarement lieu à reconnaissance universitaire, sous forme d'obtention de crédits. Elles sont conçues comme un « service commun » (interfacultés) qui évite aux étudiants motivés d'avoir recours aux services d'écoles de langues privées et payantes. Ces centres universitaires de langue peuvent être chargés des enseignements LANSAD (voir *infra*), mais cela situe ces enseignements dans un environnement institutionnel moins porteur que quand ils sont assurés par des enseignants des départements de langues spécialisés.

Enfin, les langues étrangères, comme le français, sont aussi susceptibles d'être enseignées en tant que telles à des « non-spécialistes en langues » mais ce, de manière non optionnelle. En l'absence de formations à des spécialistes, ces dispositifs constituent le « dernier carré » pour l'enseignement du français, là où se « replient » les enseignants de français, quand les départements spécialisés sont contraints à la fermeture du fait d'un trop faible nombre d'inscrits, même si certaines institutions n'appliquent pas mécaniquement ces « règles » de « bonne gestion » (financière) et sont sensibles à leurs responsabilités culturelles et éducatives. C'est aussi le lieu d'où les enseignements de français peuvent « ressortir » pour (re)devenir des enseignements de langues à plein titre, impartis dans des filières universitaires spécialisées. Quand on analyse ces formations, il importe donc de bien connaître la situation générale des enseignements de français et des langues dans une institution universitaire, puisqu'ils en constituent un élément solidaire des autres. En tout état de cause, ils occupent aussi, à leur manière, une position stratégique.

Or, celle-ci n'est pas spontanément reconnue : ces enseignements sont définis *a contrario* (*non-spécialistes*) ou différenciellement, comme enseignements de LANGUES aux Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD), selon une terminologie courante. C'est

1. <http://www.forumheracles.org/spip.php?article5>.

un peu un parent pauvre, dont la spécificité peine à être considérée. Dans bien des cas, ces enseignements sont assurés par des vacataires (non titulaires), ce qui n'implique rien quant à la qualité de l'enseignement, à condition que leur recrutement soit assuré sur des critères professionnels sérieux. Mais bien des enseignants des cours LANSAD n'ont pas de formation spécifique en didactique des langues ; ils organisent leurs cours selon le « bon sens » pédagogique ou la tradition. Ils peuvent aussi innover, de manière très remarquable, en fonction de leur contexte, mais ils se privent souvent de ressources disponibles en didactique des langues. Pour les enseignants titulaires, les cours LANSAD sont bien souvent considérés comme une annexe, qui assure leur plein service. Ils sont souvent confiés à de jeunes collègues, qui y « apprennent le métier », car ces cours manquent de prestige. Ces attitudes, qui peuvent être présentes de manière variable selon les contextes, empêchent de percevoir le potentiel considérable que les étudiants LANSAD représentent pour la diffusion du français (et d'autres langues peu enseignées), car ces publics, souvent semi-captifs, pourraient bien constituer des « réservoirs » de francophonie et de francophilie.

La configuration tripartite (spécialistes, non-spécialistes, apprentissages autonomes) a subi de profonds bouleversements ces deux ou trois dernières décennies. À la suite de la réduction de l'enseignement du français dans le système éducatif, les étudiants qui souhaitent se spécialiser sont devenus moins nombreux ou ils abordent les études supérieures avec des connaissances en langue réduites (A2 souvent), voire nulles (« débutants complets »). Peu de filières de français ont pris toute la mesure de cette profonde mutation et adapté leur cursus de manière à assurer une formation en langue adéquate à ces étudiants, ceci sur des bases scientifiques, comme attendu en milieu universitaire. Il est alors très opportun de ne plus considérer les formations LANSAD comme des extensions secondaires, mais de créer des synergies entre celles-ci et les départements de spécialistes. Les exemples présentés dans ce chapitre seront tirés en particulier des formations LANSAD en Égypte, au Japon et en Corée.

Les publics des LANSAD peuvent représenter des effectifs très importants par rapport à ceux des filières spécialisées en langues. Ainsi au Japon, par exemple, sur 3 000 étudiants de première année à l'université de Kyoto, environ 1 100 suivaient des cours LANSAD en allemand (donc comme deuxième langue), 800 en chinois, 600 en français et 150 en espagnol. Ces publics, sans commune mesure avec le nombre des spécialistes, constituent une audience pour ces deuxième langues dont il importe de ne pas sous-évaluer la contribution à la pérennité de celles-ci. Là où l'on enregistre une diminution globale (pour toutes les langues enseignées et non pour une seule) du nombre d'étudiants inscrits dans ces cours, ce peut être un simple reflet de la baisse démographique de la population étudiante et non à attribuer à un recul du « désir de langues étrangères ».

De la sorte, les LANSAD peuvent se trouver être au centre des dispositifs de formation universitaire et il importerait non de s'en accommoder comme d'une responsabilité secondaire, mais d'en tirer parti délibérément pour une politique globale de présence et d'offre de français dans des contextes de cette nature.

Le tableau-résumé suivant permet de différencier les situations de formation et de mieux les aborder dans le cadre de l'ingénierie des formations et du *Dialogue d'expertise*.

Différentes structures d'enseignement du français en milieu universitaire, destinées :	
1. à des étudiants spécialisés en langue (langue et littérature, traduction, enseignement...) (première langue apprise)	- en milieu francophone / hors milieu francophone - « majeure » ou « mineure » d'une formation
2. à des étudiants d'autres disciplines (première langue apprise)	- enseignements disciplinaires en français (en partie ou entièrement), le plus souvent en milieu francophone
3. à des étudiants d'autres disciplines (première langue ou deuxième langue apprise)	- enseignement de langue française, en appui à des enseignements disciplinaires en français (en milieu francophone / hors milieu francophone) ou génériques (comme apprendre à rédiger des textes académiques ; plutôt en milieu francophone)
4. à des étudiants d'autres disciplines (en général, deuxième langue apprise)	- enseignement de langue française à des débutants ; fait partie du cursus de formation, sans lien avec les enseignements disciplinaires (hors milieu francophone)
5. à tous les étudiants (débutants ou non)	- enseignements de français par choix personnel (centre universitaire, cours privés, apprentissage autonome)

Du point de vue de l'expertise, il convient de se faire une idée claire des rapports entre ces formes d'enseignement universitaire et, en premier lieu, de vérifier si les enseignements LANSAD souffrent d'un manque de légitimité de même nature que celui qui vient d'être évoqué. Les mettre au centre des préoccupations de diffusion et de présence du français en milieu universitaire pourrait alors constituer un objectif crucial du *Dialogue d'expertise* et de ses objectifs de dynamisation des formations.

On abordera surtout ici le cas 4. Nous ne traiterons pas, entre autres, de la question des enseignements disciplinaires en langue étrangère, laquelle ne soulève pas exactement les mêmes questions (du point de vue français) selon qu'il s'agit de l'emploi du français à cette fin en contexte de francophonie ou de l'anglais en milieu allophone (dont francophone).

2 La diversité des formations LANSAD : quelques paramètres pour leur description

Les dispositifs de formation LANSAD présentent une grande variété que dissimule leur définition par défaut. On en énumérera ici quelques caractéristiques :

- elles peuvent concerner uniformément les étudiants de toutes les facultés ou d'un grand nombre d'entre elles ou bien être limitées à certaines filières ou à certains niveaux (licence, master, doctorat) ;
- elles concernent la première langue étrangère ou seconde (anglais, français...) et donc des étudiants qui ont déjà acquis des compétences : elles prennent

alors, d'une certaine manière, la suite de l'enseignement secondaire. Mais elles peuvent aussi s'adresser à des débutants dans ces langues ;

- elles font partie de tous les cursus de formation, uniformément, ou de certains, comme enseignements obligatoires, avec des choix possibles entre plusieurs langues « vivantes » ou parmi un éventail de matières parmi lesquelles se trouvent les langues. Mais, dans certaines facultés ou filières, où la connaissance de plusieurs langues est considérée comme faisant partie du capital professionnel à constituer, elles reçoivent une place plus importante dans les programmes de formation ; c'est souvent le cas pour les filières de formation aux industries de l'accueil, aux métiers des relations internationales (diplomatie, commerce international), au droit international... Les problématiques concernant celles-ci relèvent alors plus spécifiquement des enseignements fonctionnels (Beacco et Lehmann, 1990)², spécifiques ou spécialisés suivant la terminologie didactique classique (Mourlhon-Dallies, 2008), en particulier dans les universités francophones où une partie des enseignements est donnée en français (il s'agit alors de la première langue étrangère apprise). Elles ne seront pas abordées ici, où l'on s'en tiendra à des cours LANSAD génériques ;
- ces formations en langue peuvent aussi être facultatives mais comporter, malgré cela, l'attribution de crédits supplémentaires ou être totalement facultatives et « gratuites » ;
- les formations LANSAD sont organisées par faculté, avec des publics homogènes du point de vue des spécialités disciplinaires, ce qui rend plus simple la caractérisation des objectifs et des contenus d'enseignement. Mais elles peuvent aussi relever d'une organisation générale propre à l'université ou de modalités inter-facultés avec, dans ce cas, des degrés variables d'hétérogénéité / diversité disciplinaire des publics ;
- les cours de langue obligatoires sont à choisir en début de parcours universitaire ou sans contrainte particulière. Cela peut conduire à les repousser au tout dernier semestre, où ils deviennent l'ultime « barrage » à franchir avant l'obtention du diplôme ; ils sont alors souvent perçus comme une sorte de formalité, secondaire au regard de ce qui est en jeu : un titre d'ingénieur en géophysique ou de docteur en cristallographie par exemple ;
- les volumes horaires sont assez réduits : en moyenne 50/100 heures environ, réparties sur un semestre ou sur deux ; parfois des volumes de 50/100 heures x 2 en deux ans consécutifs, avec possibilité de poursuivre de manière « gratuite » ou avec obtention de crédits ; les cours sont ordinairement impartis en extensif selon un rythme hebdomadaire ;
- les cours peuvent être organisés en petits groupes, en groupes de taille moyenne (30-40 étudiants) ou en amphi, où ne semble possible que le cours magistral frontal ;
- ils peuvent être disponibles à distance sur une plateforme numérique, avec regroupements périodiques en présentiel ;
- le matériel d'enseignement disponible est très divers suivant les contextes : cours en salle informatique, vidéo projecteur ou Internet à l'écran, laboratoire

2. Problématique au cœur, pendant une longue période, du stage d'été de « Français fonctionnel » organisé par le Crédif à Aix-en-Provence.

audio, salle avec écran de télévision, salle de cours classique avec mobilier mobile (ou non) qui permet d'organiser différentes configurations spatiales, disponibilité de fonds documentaire ou d'accès aux plateformes numériques et aux ressources de l'Institut français, par exemple ;

- il existe des possibilités d'entrer en contact avec des francophones : des étudiants spécialistes, dans l'environnement universitaire (étudiants « étrangers », stagiaires ou dans l'environnement culturel et professionnel ; ou bien ces universités se trouvent en contexte sociolinguistique de français langue seconde (comme en Tunisie, par exemple) ;
- la langue première (ou la première langue étrangère) des étudiants est apparentée au français (langue romane, indo-européenne...) ou distante, ce qui tend à exclure la possibilité de l'intercompréhension ou invite à se servir de la première langue étrangère comme une des voies d'accès au français ;
- les étudiants ont un répertoire de langues ample qu'ils savent mettre au service de l'acquisition d'une nouvelle langue (ou ils pourraient être formés à cela) ;
- ils ont l'habitude du travail de groupe, du travail autonome... ;
- ils recherchent ou non l'interaction dans le groupe-classe et prennent des risques ou ne s'exposent publiquement pas à l'échec ou à l'erreur ;
- etc.

D'autres caractéristiques sont sans aucun doute à prendre en considération, mais ce premier relevé indicatif peut servir de fil directeur à une analyse des formations LANSAD dans leur diversité, ce qui est fondamental dès lors qu'il s'agit d'identifier les problèmes qu'ils suscitent et de (re)penser des cours pour ces publics, de manière à mieux en valoriser l'efficacité et le potentiel pour la diffusion.

3 Dynamiser les formations LANSAD : motiver par l'enseignement

Les étudiants peuvent être réticents par rapport à une formation linguistique considérée comme accessoire, surtout s'il s'agit d'une seconde langue étrangère. Des formations de français sont plutôt acceptées dans les universités de tradition francophone ou en contexte sociolinguistique de français langue seconde ou langue d'enseignement. De même pour l'anglais première langue, dont la pertinence universelle ne fait pas discussion : « *English is enough everywhere.* » Mais, pour une seconde langue, cette opportunité prévue par le parcours de formation n'est pas facile à gérer, car bien des étudiants peuvent entrer à reculons dans ces LANSAD.

De telles postures ont été mises en évidence par de nombreuses enquêtes effectuées auprès de ces étudiants. Celle de K. Nagano (2013) enregistre des postures négatives, qui ne sont certes pas les seules, comme : « Je n'irai pas à l'étranger » ; « On n'apprend rien en si peu de temps » ; « De toute façon, on oublie » ; « On n'arrive pas acquérir une compétence suffisante » ; « Les langues ne sont pas des matières sérieuses ». Ces réactions tiennent peut-être, entre autres, à l'idéal de la compétence native posée comme seule réelle, mais elles ne manquent pas de réalisme. L'enquête, à travers des questions sur l'autonomie, le sentiment d'accomplissement, la possibilité de prendre des initiatives, les activités de groupe, le sentiment de responsabilité de la part de l'en-

seignant... , montre clairement l'importance de la gestion de la classe dans le désir des étudiants de s'y impliquer. Les réponses à ces questions sont contradictoires et peu nettes³, mais elles attirent, de manière très pertinente, l'attention sur la manière dont les étudiants abordent cette opportunité qui est à la fois imposée (cours obligatoires) et choisie (choix de la langue). Si les contenus culturels demeurent des attentes majoritaires, comme le montre l'enquête de Lixin Xiao (2006) relative à l'apprentissage de l'anglais en Chine du Nord⁴ ou la thèse de S. Dreyer (2006) et si les représentations sociales du français sont déterminantes (en termes de « beauté », utilité, facilité...), on voit bien que d'autres formes de motivation sont aussi à l'œuvre : c'est la « qualité » de la formation, qui entre en jeu. À côté des motivations qui conduisent à choisir telle langue plutôt qu'une autre, celles qui commandent l'implication dans ces formations sont aussi en mesure de transformer en expérience enrichissante cette obligation ou cette formalité, dont on peut chercher à s'acquitter aux moindres frais.

Les enseignants de français se mobilisent facilement pour la « défense » de la langue qu'ils enseignent, mais ils ne disposent pas de moyens assez efficaces pour influencer réellement les représentations sociales des langues des étudiants, qui sont déjà solidement ancrées dans leurs convictions de jeunes adultes. Ils peuvent certes agir comme sujets politiques pour faire entendre leur voix d'experts dans les débats sur les questions de politique linguistique, à commencer dans les instances universitaires de décision. L'apport d'informations, dans les formations LANSAD, sur la valeur de la connaissance des langues ou d'autres argumentaires de cette nature, sous des formes d'« éveil aux langues pour adultes », est toujours éclairant, mais il risque de ne convaincre que des demi-convaincus.

Il importe donc de caractériser la perception des étudiants non seulement par rapport à la langue choisie mais aussi par rapport à la manière dont les cours sont conçus, en termes de méthodologie et de contenus, et conduits par l'enseignant. Quelle implication effective des étudiants dans les activités constitutives de ces cours ? Quelles formes de participation (ceci en fonction des cultures éducatives) ? Quelle disponibilité pour les activités autonomes, individuelles ou de groupe, en dehors de la classe ? Quel absentéisme ? Quels résultats aux évaluations finales (s'ils ne sont pas biaisés par des formes de complaisance) ? Quel intérêt du cours pour de jeunes adultes ? Quelles curiosités sont éveillées ?

On manque de données sur ces points et sur d'autres de même nature, qui sont délicates à constituer et à analyser car, en définitive, elles portent bien sur une appréciation de la qualité pédagogique globale de la formation. C'est la nature même des enseignements LANSAD qui constitue un espace d'intervention. Il revient aux cours de constituer une expérience positive de l'acquisition d'une langue nouvelle, par les objectifs et par les activités qui les façonnent. On change ainsi de terrain pour en venir à considérer que c'est une expérience réussie d'apprentissage d'une langue nouvelle qui est de nature à faire évoluer des représentations sociales relatives à la connaissance de plusieurs langues. Et non une modification de ces représentations qui créera du désir de langues. Les conditions de cette évolution des représentations relèveraient, en

3. Données non encore exploitées, communiquées par l'auteur. Qu'elle en soit ici très vivement remerciée.

4. Mais elle porte sur des spécialistes en anglais.

dernière instance, de la pédagogie, c'est-à-dire des relations que l'enseignant pourra établir avec les apprenants et, en particulier, à son dynamisme et à sa capacité propre d'animer les cours et de motiver les apprenants *in situ*. Bien entendu, elles tiennent aussi à des caractéristiques structurales des cours eux-mêmes et elles relèvent alors moins des relations socio-affectives ou des idéologies linguistiques que de l'ingénierie des formations en langues (voir 4). Cela invite à organiser des recherches systématiques non seulement sur l'avant ou le pendant de ces formations (représentations sociales des langues et de leur enseignement-apprentissage) mais aussi sur l'après, à savoir, sur leurs effets et sur leur ressenti à moyen terme, de manière à ajuster celles-ci à cet ensemble de contextes particuliers que constituent les formations LANSAD.

On fera volontiers l'hypothèse que beaucoup de ces étudiants sont a priori prêts à jouer le jeu, ne serait-ce que par sens du devoir ou par francophilie diffuse. Il n'est pas prudent d'écarter a priori l'hypothèse que leur démotivation ne provienne aussi de l'enseignement lui-même, de sa conception et de sa gestion. De la sorte, les responsables de ces formations ont à tenir compte, davantage encore qu'à l'ordinaire, des attitudes et des attentes de ceux qui les suivent, de manière à ne pas traiter celles-ci comme de simples ersatz simplifiés des enseignements conçus pour les spécialistes de français.

Ainsi, la stratégie la plus à portée pour « défendre » semble être d'« illustrer », à savoir de créer dans et par l'enseignement un intérêt pour le français et son apprentissage qui soit à même de rayonner, parce qu'il aura l'image d'une formation de qualité. Car les étudiants définissent leurs choix non seulement en fonction des contenus des formations mais aussi en fonction de leur réputation de sérieux, de pertinence et d'originalité.

Il est clair que dans le cadre du *Dialogue d'expertise*, cette voie de rénovation n'est pas aisée à suivre, car elle comporte des dimensions personnelles évidentes. Cependant, on peut sensibiliser à cet aspect pédagogique des LANSAD par recours à des bonnes pratiques et en mettant l'accent sur l'utilité des méthodes actives, de l'emploi de supports visuels / informatiques, des activités de groupe alliées à des dispositifs d'apprentissage autonomes...

4 Dynamiser les formations LANSAD : le rôle de l'ingénierie des formations

On peut aussi susciter une dynamisation des LANSAD par des mesures structurelles, plus classiques, qui concernent la nature des programmes et celle de leur mise en œuvre méthodologique. On proposera ici un inventaire, non hiérarchisé et très cursif, des éléments (à mieux cerner, par des recherches de données, des expérimentations instrumentées ou des analyses spécifiques) qui semblent en mesure d'assurer aux LANSAD une forme de crédibilité intrinsèque qui ne soit pas totalement dépendante de la valeur a priori que l'on accorde (ou non) à la connaissance du français.

Il importe de *recenser les expériences* de cours réussis ou « alternatifs » déjà menées dans ces contextes : enseignements organisés par groupes, fondés sur la communication numérique avec des francophones ou d'autres apprenants de français, par pro-

jets, en utilisant des dispositifs de formation⁵ fondés sur les ressources d'Internet ou celles disponibles sur les téléphones intelligents et tablettes, à fortes dimensions culturelles. . . , ceci de manière à en dégager les caractéristiques, à les discuter et à identifier des critères de bonnes pratiques. On a déjà souligné la créativité curriculaire des enseignants chargés de ces formations qui s'organisent, de façon souvent isolée, et qui doivent « s'inventer » leur cours, dans la mesure où ceux-ci ne sont généralement pas régulés par des indications de cadrage, y compris entre les différentes langues proposées quand il s'agit d'une deuxième langue.

On pourrait aussi partir des manuels spécifiques créés à cette fin⁶ (pour le français et d'autres langues), s'ils sont produits par des enseignants universitaires, dans le but de caractériser leurs choix principaux ou leurs innovations, en termes de définition des objectifs et de choix méthodologiques.

On pourrait aussi s'appuyer sur les « enquêtes de satisfaction » après cours, comme celles signalées ci-dessus. Il convient d'*évaluer les effets* de ces cours en termes :

- de connaissances linguistiques acquises (par exemple, pour les débutants, au moyen de tests anonymes de niveau A1, un semestre après la fin des formations) ;
- de représentations métalinguistiques (par exemple notion de choix énonciatifs du locuteur *vs.* « règles de grammaire »), de répertoire de stratégies d'apprentissages (voir le chapitre 10 des différents *Niveaux pour le français*, Beacco *et al.*, 2007 et 2008) ;
- de connaissances et de compétences culturelles, d'attitudes interculturelles, de désir de poursuivre l'étude de la langue, de souhait d'approcher davantage ces cultures autres (lecture d'œuvres littéraires en traduction, accès aux grandes œuvres cinématographiques. . .) ;
- et, bien entendu, de « qualité » des cours (rapport contenus d'enseignement / volume horaire, pertinence ressentie des objectifs et sentiment de les avoir atteints. . .). Un indicateur possible pourrait être le taux de réinscription des étudiants à des cours de « niveau 2 », là où seul un cours de « niveau 1 » est exigé.

Il est avant tout nécessaire de *définir des contenus d'enseignement réalistes* dans le cadre horaire disponible, plutôt que de « regretter » le faible volume horaire disponible (100 ou 200 heures environ) ou de chercher à y faire tout « tenir ». Ce point est central pour les LANSAD. Pour les deuxièmes langues, il est véritablement indispensable de prendre au sérieux le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et de faire comprendre (par l'expérience vécue) aux apprenants, qu'il est normal de considérer que toute compétence en langue, si minime soit-elle, est légitime en soi, qu'elle peut être décrite et évaluée et faire l'objet de certifications officielles. Il importe alors de vérifier empiriquement (en particulier au moyen des enquêtes indiquées supra) à quel niveau de compétence il est envisageable d'arriver à amener la plupart des apprenants dans les activités de communication visées (descripteurs de la section 4.4 du

5. Pour une analyse complète de ces dispositifs universitaires, voir Nancy-Combes (2012).

6. Et souvent édités sur place, par l'université elle-même parfois.

Cadre) et dans les compétences communicatives langagières (chapitre 5 : compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques).

Il serait utile de *définir des résultats « visibles » pour les étudiants* : les objectifs et les contenus correspondants, élaborés comme supra, devraient être formulés dans des termes non techniques, interprétables par les étudiants ; il sera donc pertinent de tester ces formulations, rédigées dans la langue première des étudiants, et de voir si elles contribuent à la perception de la qualité des cours. Et, en particulier, il serait opportun d'estimer les effets sur les apprenants d'une clarification des contraintes et des objectifs des enseignements LANSAD en début de cours en exposant avec précision le contrat pédagogique (résultats escomptés, modalités d'y parvenir et d'évaluer les acquis).

On en vient ensuite à l'analyse classique des besoins, qui risquent d'être faibles, et surtout à celle des attentes et des désirs. Il convient de *rechercher quelles sont les compétences de communication les plus adaptées à / souhaitées par ces publics* en fonction des contextes : traditionnellement les formations LANSAD sont centrées sur l'interaction orale, en fonction de la représentation sociale dominante selon laquelle « connaître une langue, c'est la parler » ; ce qui peut être d'ailleurs une demande des étudiants. Répondre à celle-ci ne pose pas de problème méthodologique particulier, si l'on demeure dans le cadre d'une spécification stricte de cette compétence, en particulier pour ce qui concerne la longueur des conversations, leur caractère prévisible, le choix de réalisations courantes des actes de langage (qui sont répertoriés dans les *Niveaux pour le français A1 et A2* par exemple), l'emploi d'exercices de conversation (voir Beacco, 2007, chapitre 7), etc.

Cette spécification des compétences à privilégier, ainsi que celle des contenus d'enseignement correspondants, peut alors être effectuée en relation avec les disciplines de spécialité : on ne vise peut-être pas les mêmes compétences selon que l'on est spécialiste de mathématiques, de biologie ou de cinéma. Elle est aussi commandée par le degré de compétence des étudiants dans leur spécialité (niveau d'initiation, niveau de recherche...). Dans la plupart des cas, il faut envisager la possibilité d'accorder une certaine place aux compétences de réception écrite (lecture de textes rédigés dans d'autres langues et non traduits : articles de revues spécialisées, presse quotidienne...). D'autant que les ressources d'Internet et d'autres techniques contemporaines de communication et d'accès à l'information offrent de nombreuses perspectives aux acquisitions individuelles, semi-guidées par un cours de langue en présentiel.

Les compétences de lecture⁷ peuvent même constituer à elles seules des cours « mono-compétence » (ou à compétences dites, assez malencontreusement, *partielles*) de même que des compétences de réception orale ou audiovisuelle. De tels choix, et ceux des genres de discours correspondants, commandent largement l'adéquation des formations LANSAD aux publics d'apprenants. Il importe de vérifier et d'établir ces priorités sur des bases aussi objectivées que possible et de ne pas s'en tenir à des choix simplement légitimés par des traditions éducatives.

7. On rappelle que la création de formations pour des « boursiers prioritaires » (en 1973), sélectionnés pour leurs compétences disciplinaires et non sur la base de leur connaissance du français, a suscité la recherche sur la lecture des textes dits spécialisés et les premiers travaux en analyse du discours menés dans l'espace de la didactique du français langue étrangère.

Il faut aussi veiller à *établir des progressions adaptées* : pour des formations de courte durée et surtout quand il s'agit de l'apprentissage de langues distantes (par exemple « européennes » vs. « asiatiques »), il importe de mettre au point collectivement des progressions de l'apprentissage morphosyntaxique qui n'inhibent pas les apprentissages, soit du fait de leur excessive rapidité soit du fait de leur excessive exhaustivité. Les recherches en acquisition des langues ont clairement établi que les formes d'une langue inconnue ne s'apprennent pas par « paquets » correspondant à leurs paradigmes de description (par exemple les pronoms personnels compléments d'objet indirect) mais comme indépendamment les unes des autres et dans la durée. En tenant compte de cela, les *Niveaux pour le français* proposent de considérer que, au niveau A1 par exemple, pour la morphologie verbale (flexion : nombre et personne, 5.1.1.1) l'apprenant / utilisateur est capable :

- de percevoir la notion de conjugaison ;
- d'identifier les formes flexionnelles (nombre et personnes) à partir des formes du présent de l'indicatif (personnes 1, 2, 4 puis 3/6) ;
- d'identifier la valeur pragmatique de l'impératif présent et d'en utiliser la personne 2 pour certains verbes ;
- d'utiliser, à certaines personnes, des verbes comme : *aller* (dont : « Ça va [bien / mal] ? »), *avoir* (dont : « J'ai mal à *GN partie du corps* »), *comprendre*, *connaître*, *devoir*, *être*, *falloir* (uniquement *il faut*), *faire*, *pouvoir*, *savoir*, *vouloir*... et des verbes en -er comme : *adorer*, *aimer*, *chercher*, *demander*, *détester*, *espérer*, *habiter*, *parler*, *proposer*, *regretter*, *remercier*, *trouver*, *préférer*...

Il serait utile de vérifier systématiquement l'adéquation de ces propositions de progression aux contextes considérés. Et, en outre, il est important de chercher à évaluer l'utilité d'activités et de descriptions contrastives/comparatives ou même contextualisées plutôt que de reproduire la description grammaticale ordinaire et consensuelle, considérée comme la seule fiable ou même la seule possible⁸.

On devrait enfin *tester la réception par les étudiants de formations articulant acquisitions langagières et dimensions culturelles* : celles-ci pourraient être de nature à mieux répondre à un intérêt pour la société française et les sociétés francophones qui constitue l'une des motivations récurrentes identifiée chez les étudiants des LANSAD. Ce sont de telles formations, même limitées dans le temps, qui seraient susceptibles de susciter une expérience personnelle assez forte pour contribuer à la création des « influenceurs » francophiles, voire « francophilophones », dont J. Attali (2014) souligne le rôle décisif. L'éventail des possibilités est considérable et dépend en partie aussi des intérêts et des compétences des enseignants : cours fondé sur de brefs poèmes, des chansons du folklore traditionnel, les incipit des grands romans... (pour ce qui est de littérature) ; cours fondés sur l'apport d'informations politiques (du type communiqué de presse sur l'actualité politique), artistiques (expositions), scientifiques (découvertes) ou sportives ; cours fondés sur l'analyse de données socio-anthropologiques brutes comme les noms des rues, les fêtes des calendriers, les noms propres des per-

8. Sur ce point, voir les travaux du groupe de recherche « Grammaire et contextualisation » : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation-155234.kjsp>.

sonnes (et leur origine linguistique, géographique), les programmes des télévisions, etc., complétées par de brèves descriptions de type encyclopédique... On peut aussi privilégier des supports visuels : bandes annonce des films, sites et vidéos de promotion de petites localités, timbres poste... ou d'autres angles d'attaque : économique (rôle de l'État, laïcité), démographiques (natalité, mouvements migratoires), écologie (protection de la biodiversité, aliment bio et traçabilité...) et tous les problèmes de société dans lesquels les sciences et les technologies sont impliquées (et ils ne manquent pas).

Les cours LANSAD sont souvent proposés sous forme indifférenciée : les étudiants sont répartis en différents groupes qui suivent le même cours ou une formation semblable constituée, par exemple, de deux cours comme « grammaire » et « communication » au Japon.

On pourrait envisager de proposer à un même public d'apprenants LANSAD, à condition qu'il soit suffisamment consistant, non des cours indifférenciés de langue française, mais des cours de français au choix, suivant une offre globale structurée en cours de langue à orientation communicative-réflexive et cours de langue à input culturel. Il serait aussi très révélateur de tester une offre de cours diversifiée pour les étudiants d'une même cohorte / année (dans la limite du raisonnable) : au lieu de leur offrir le même cours, on pourrait leur laisser une marge de choix supplémentaire, de manière à contextualiser davantage encore les formations LANSAD (suivant les facultés) ou à chercher à répondre à la diversité de leurs attentes (actualité scientifique, artistique, cinéma, entrée en poésie...).

Ces hypothèses impliquent de centrer l'effort non seulement sur les motivations préexistantes, mais aussi sur celles qui peuvent naître d'une expérience réussie d'apprentissage d'une langue. Elles supposent une forte collaboration entre les enseignants et elles devraient donner lieu à l'élaboration de programmes de recherches intégrés ou être explorées dans le cadre des associations professionnelles. Elles requièrent la mise en place de dispositifs expérimentaux centrés sur la vérification de ces hypothèses ou d'autres de même nature, au moyen d'indicateurs clairement définis. De telles recherches, portant sur l'enseignement du français mais aussi sur celui d'autres langues (dans des enquêtes plurilingues) diront si les représentations linguistiques des étudiants des LANSAD peuvent être complexifiées et assouplies dans le cadre de formations conçues comme à forte prégnance expérientielle et susciter de la francophilie (ou de la X-phylie) ou encore du désir de langue. Les étudiants LANSAD constituent un public stratégique : ils méritent, autant que les spécialistes en langues, toute notre attentive implication d'experts en ingénierie des formations universitaires, de didacticiens et d'éducateurs.

Chapitre 6

Expertiser les cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) et sur objectifs universitaires (FOU) intégrés aux départements de français

Jean-Marc Mangiante

Introduction

Dans le cadre de l'expertise des départements de français des universités ou, le cas échéant, dans la perspective de leur création future, les experts peuvent être conduits à étudier la mise en place de cours de français sur objectif spécifique ou universitaire (FOS ou FOU) ou encore à visée professionnelle ou à en suggérer l'introduction pour diversifier les débouchés des étudiants.

Plusieurs cas de figure se présentent dans les départements de français : des cours assurés au sein du département mais ne relevant pas des certifications de licence ou master proposées aux étudiants du département mais destinés aux étudiants des autres départements : cours de français économique ou commercial pour les étudiants de la faculté de langues étrangères (cas de la filière langues étrangères appliquée [LEA], par exemple) ou de la faculté d'économie, de français médical pour la faculté de médecine... Cette diversification permet d'augmenter le nombre d'étudiants du département tout en renforçant son attractivité. Il joue en quelque sorte le rôle d'un centre de langue française universitaire à vocation transversale au sein de l'université.

L'autre cas rencontré sur le terrain est celui de cours de professionnalisation généralement optionnels et proposés en fin de cursus dans un but de spécialisation des étudiants en fonction des débouchés possibles pour un étudiant maîtrisant le français.

Dans ce cas la tâche des experts consiste d'abord à étudier la pertinence de la place de ces cours dans le cursus (trop tôt ou trop tard ?), celle des spécialités choisies dans le contexte de l'université (le français du tourisme dans des zones peu touristiques

par exemple n'apparaît pas comme un choix judicieux), celle des contenus, des outils et des ressources pédagogiques utilisées.

Le troisième cas rencontré ou, souvent, évoqué dans les projets des départements, est celui des cours de préparation à des études assurées en français au sein de filières universitaires francophones (FUF, relevant de l'Agence universitaire de la Francophonie par exemple), ou de programmes d'échanges interuniversitaires, de doubles diplômes dont une partie des cours est assurée en français. Ces cours peuvent permettre aux meilleurs étudiants d'entrer dans ces filières ou de les accompagner pour assurer leur réussite. Dans ce cas encore, les experts auront à étudier leur place et leur contenu.

Le propos de ce chapitre est de clarifier et de préciser la place, l'objectif et les contenus de ces cours de français spécialisé ou sur objectif spécifique afin de permettre aux experts de mesurer leur pertinence au sein des cursus des départements de français et d'apporter des préconisations et des conseils efficaces aux enseignants et responsables de départements.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte universitaire dans lequel ces cours spécifiques relèvent d'un intérêt réel pour l'attractivité et le développement d'un département de français tout en rappelant les concepts didactiques attachés à leur démarche.

Nous mettrons en évidence ensuite les points du questionnaire d'auto-évaluation et du rapport d'expertise qui concernent l'expertise de ces cours afin de définir des indicateurs et des outils d'évaluation pertinents pour les experts.

Enfin nous indiquerons quelles sont les bonnes pratiques à conseiller pour une mise en place efficace de ces cours.

1 Les cours de FOS / FOU dans les départements de français : une spécialisation tournée vers le marché de l'emploi ou la mobilité étudiante

Dans de nombreux pays les départements de français des universités forment de futurs enseignants de français pour l'enseignement primaire et secondaire, ce qui constitue un débouché naturel à l'issue d'une licence ou d'un master de français, en particulier en pays francophones. Mais dans de nombreux pays non francophones où l'enseignement du français dans le système éducatif n'est pas garanti ou stabilisé, ce débouché ne saurait suffire à permettre une insertion professionnelle efficace pour tous les étudiants. La diversification des débouchés professionnels en fonction des spécificités du marché de l'emploi dans le contexte géopolitique de l'établissement s'avère nécessaire et suppose l'ouverture d'options de spécialisation pour les étudiants en fin de licence et en master le cas échéant.

Dans une même perspective de préparation à la vie professionnelle et à la recherche d'emploi à l'international, la question de la mobilité étudiante se doit d'être posée. La mise en place de conventions d'échanges d'étudiants avec des universités françaises ou francophones, de parcours partiellement en français dans le cadre de doubles diplômes ou de filières universitaires francophones (FUF) nécessite une préparation linguistique

adaptée, par des cours de FOU dont la place est également à étudier. La réussite de ces parcours bi-plurilingues dépend de ces préparations pour éviter qu'ils ne soient voués à l'échec en raison du faible niveau des étudiants concernés.

Par ailleurs la baisse du niveau de français des étudiants, due en partie à la massification des études supérieures, la désaffection pour des filières humanistes réputées moins « utilitaires » dans la perspective de la recherche d'emplois, entraînent dans de nombreux pays une baisse sensible du nombre d'étudiants dans les départements de français.

L'enseignement et la recherche constituent souvent l'objectif principal des filières de français du supérieur avec des programmes orientés sur des matières littéraires et linguistiques, en raison, dans une certaine mesure, de la formation des enseignants chercheurs qui les composent. Les départements présentent un lien direct avec le statut et la place du français dans le système éducatif dans la mesure où le débouché naturel des formations proposées est l'enseignement du français dans le secondaire ou le supérieur. Or ce débouché a tendance à se réduire dans de nombreux systèmes éducatifs.

Le métier d'enseignant de français ne saurait suffire comme aboutissement unique des filières françaises du supérieur : il est impératif de repenser les formations au regard du marché du travail pour des étudiants disposant de compétences linguistiques.

Le maintien et le développement d'une filière littéraire, linguistique et didactique passent ainsi par le développement à ses côtés d'un parcours professionnalisant en relation plus étroite avec le monde professionnel et une adéquation avec le marché du travail.

1.1 Français de spécialité ou français sur objectif spécifique ?

La distinction entre ces deux appellations (Mangiante et Parpette, 2004 : 16) relève de la démarche didactique de l'enseignant.

Si l'objet de la démarche porte sur une spécialité, un domaine professionnel particulier, recouvrant l'ensemble des situations de communication spécialisée propre à une discipline ou à une profession sans connaissance préalable d'un public spécifique auquel s'adresserait un programme de formation linguistique, nous pouvons alors parler de didactique du français de spécialité.

Dans le cas où le programme de formation linguistique se focalise sur un public spécifique d'apprenants, et nécessite pour être conçu, une connaissance préalable détaillée d'une demande spécifique précise de formation, nous sommes en présence d'une démarche de français sur objectif spécifique (FOS). Cette approche pourra d'ailleurs privilégier des compétences communicatives extérieures au cadre spécialisé auquel appartient ces apprenants identifiés. On constatera donc que le public concerné poursuit un objectif commun au sein d'un projet unique. Ce public est homogène au niveau de son objectif de formation (sans doute hétérogène sur le plan du niveau de langue et de ses stratégies individuelles d'apprentissage comme tous les publics d'apprenants...), ce qui explique le recours au singulier pour désigner le FOS.

À l'université, dans les départements de français, les cursus formation relèvent principalement d'une politique de l'offre, conçue indépendamment d'une demande de formation extérieure précise relevant, par exemple, d'une entreprise ou d'un secteur professionnel donné, du moins dans la plupart des cas. Les cours de spécialisation relèveront donc plutôt du français de spécialité et la (ou les) spécialité(s) choisie(s) devra(ont) correspondre aux débouchés possibles pour les étudiants sortants en dehors de l'enseignement du français dans les cycles primaire, secondaire ou supérieur, ou des filières de traduction. Une étude du contexte socio-économique s'avère donc nécessaire de la part du département pour fonder son choix de cours spécifiques.

Les contenus des cours devront cibler la langue de spécialité et les situations de communication du domaine spécialisé auquel se destinent les apprenants même si individuellement leurs besoins et leurs objectifs diffèrent. Les cours de français de spécialité relèvent donc d'une démarche de projection du département vers les besoins langagiers propres à la pratique d'une profession ou d'une activité spécialisée : enseigner le français scientifique dans un département de français ou le français commercial relève de cette démarche tournée vers des professions liées à la pratique professionnelle des étudiants à l'issue de leur cursus au sein d'entreprises à la recherche d'employés plurilingues pour des tâches de communication, prospection de clients francophones . . .

Les contenus pédagogiques de ces cours de français de spécialité porteront sur la maîtrise des écrits spécialisés, des discours oraux liés à la pratique professionnelle, sur la maîtrise du lexique de spécialité . . . De nombreux manuels sont également disponibles dans la plupart des spécialités et la passation des Diplômes de français professionnel (DFP) de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris – Île-de-France (CCIP-IDF), ou le DELF-Pro du Centre international d'études pédagogiques (CIEP), permet de construire un programme structuré en fonction de la spécialité (affaires, droit, tourisme, médecine . . .) et du niveau de langue requis.

Il est moins fréquent mais possible qu'une spécialisation de fin de cursus soit envisagée en fonction d'une demande précise de recrutement d'une administration ou d'une entreprise, voire d'un secteur d'activité. On peut citer le cas de l'entreprise Peugeot implantée en Slovaquie et qui a intégré dans sa politique de recrutement la dimension linguistique dans les compétences de ses employés locaux. Dans ce cas, les cours de FOS de spécialisation seront davantage ciblés sur les situations précises correspondant aux besoins des étudiants susceptibles d'être recrutés sur des emplois déterminés. La participation des entreprises ou des secteurs d'activités à la conception ou à la validation du programme pourrait être alors envisagée.

Le français sur objectif universitaire constitue une des multiples mises en œuvre du FOS et une application de la démarche au contexte universitaire. Il répond à la demande d'une mobilité étudiante réussie qui peut s'effectuer à l'extérieur du département de français, dans des universités françaises ou francophones liées à l'université par une convention d'échanges, un parcours de double-diplôme ou d'études intégrées nécessitant que les étudiants inscrits dans ce parcours effectuent un séjour d'études en français dans l'établissement partenaire. Dans certains cas, ces cours en français sont assurés à distance pour les étudiants ne disposant pas de bourses d'études par exemple.

La mobilité étudiante peut être aussi interne par le biais d'une filière universitaire francophone dans laquelle les étudiants sélectionnés, dans la plupart des cas, par leur bon niveau académique et linguistique, étudient en français dans leur université. Là encore, il peut s'agir d'un projet de double-diplôme avec des professeurs invités de l'université française partenaire qui assurent leurs cours de licence ou de master en français.

Les cours de FOU mis en place en fin de cursus constituent ainsi une spécialisation préparant à une mobilité étudiante en français. Il peut s'agir aussi d'un cours pour sélectionner les étudiants aptes à intégrer une FUF.

Les contenus pédagogiques seront tournés alors vers les situations de la vie étudiante en France (inscription, logement, vie sur le campus...) pour les mobilités sortantes, et vers des besoins ciblés sur la filière en français qui accueillera les étudiants. Les situations et discours concernés sont parfaitement identifiables et le recueil des textes, supports et enregistrements de cours magistraux ou de travaux dirigés est facilité dans la mesure où il s'inscrit dans un partenariat officiel et dans une filière intégrée à la même université.

Les cours porteront sur la compréhension des cours dispensés en français et plus généralement des discours universitaires, avec une analyse précise en amont des besoins des étudiants, nécessitant un recueil des discours, écrits et oraux, qu'ils ont effectivement à lire, comprendre, commenter ou rédiger (cours magistraux, travaux dirigés [TD], textes écrits spécifiques...). La coopération avec les enseignants des disciplines concernées s'avère ici recommandée.

La préparation à la lecture et à la production des écrits universitaires requis dans la spécialité de la filière francophone sera nécessaire également. L'objectif est la réussite des étudiants dans la FUF, ce qui nécessite un travail sur les littéracies universitaires des spécialités concernées.

Il est à noter qu'il existe peu de manuels de FOU et qu'il convient pour les enseignants de construire leur propre contenu de formation en fonction de la filière universitaire francophone ciblée par les étudiants, ce qui suppose le recours à une banque de données constituées de ressources pédagogiques à partir de la collecte des cours en français de la filière francophone.

2 Place de l'étude des cours de FOS / FOU et de spécialité dans l'expertise des départements de français : quels indicateurs à prendre en compte ?

Plusieurs rubriques du questionnaire d'auto-évaluation rempli par les départements de français peuvent renseigner sur la place, les objectifs et les contenus des cours de FOS / FOU. On peut citer d'abord les ressources humaines et documentaires :

- L'équipe enseignante comporte-t-elle un ou plusieurs spécialistes de didactique du FOS / FOU ?

- La bibliothèque du département comporte-t-elle des ouvrages de FOU (cf. bibliographie) ou des manuels de français de spécialité (*Affaires.com, Le français de l'entreprise, Le français juridique...*) ?
- Une banque de données numériques est-elle mise en place pour les enseignants dans certains domaines de spécialité ?

C'est ensuite dans la rubrique V sur les « Informations relatives aux étudiants » que le besoin de cours de spécialisation et de professionnalisation peut être le plus détectable :

- *Quelles compétences (et à quels niveaux) sont attendues en fin de cursus ?*
 - Des compétences applicables à des secteurs d'activités professionnelles particulières sont-elles requises ?
- *Ce niveau est-il vérifié par un TCF ? Ou par un autre test ? (Préciser le test.) Les étudiants présentent-ils les épreuves du DELF / DALF ? Si oui, à quel niveau ?*
 - Des diplômes professionnels sont-ils disponibles pour une partie des étudiants se spécialisant dans certains domaines de spécialités (DFP, DELF pro...) ?

Les experts doivent en particulier vérifier si un suivi des étudiants à la sortie du cursus universitaire a été entrepris par le département, la faculté ou la direction des études de l'université concernant l'insertion professionnelle (taux d'insertion à six mois ou un an, quels emplois, quels secteurs professionnels, quelles rémunérations, types d'emplois... ?).

- *Avez-vous des données sur l'insertion professionnelle des étudiants et les types d'emplois occupés ? Avez-vous des données quantitatives sur le devenir professionnel des étudiants ? Sinon, que pouvez-vous dire, par expérience, de leur devenir ? Quels emplois peuvent occuper vos étudiants en fin de formation ?*

Ces questions seront reprises dans le guide d'entretien à destination des experts :

- *devenir des étudiants diplômés / non diplômés (dont débouchés professionnels effectifs) ;*
- *objectifs professionnels pris en charge par la formation ;*
- *modalités de prise en charge par le programme de ces formations à orientation (pré-) professionnelle.*

La partie VI du questionnaire est consacrée ensuite à la « Description du programme d'études de la filière » et comporte une sous-partie sur le descriptif des différents cours. Les experts pourront donc évaluer la pertinence des contenus présentés et des outils pédagogiques utilisés.

Les experts pourront s'appuyer également sur le guide de l'entretien et la grille d'analyse qui pourront être utilisés lors des rencontres avec les étudiants et enseignants de

ces cours de FOS / FOU. Il est également recommandé d'assister à quelques séances de cours pour en observer le déroulement et l'utilisation des supports et outils pédagogiques.

Le guide de l'entretien comporte en particulier un chapitre sur « l'organisation générale des études et les effectifs étudiants » abordant la question des cours obligatoires et optionnels, les cours assurés par d'autres départements qui pourraient s'insérer dans une spécialisation FOS / FOU, la prise en charge des objectifs professionnels dans la formation, les modalités de prise en charge par le programme des formations à orientation (pré-)professionnelle.

Mais c'est surtout la partie 3.2 du guide de l'entretien, consacrée à « la composante : cours à orientation préprofessionnelle », qui comporte le plus d'indicateurs à renseigner pour les experts. Ces derniers devront s'intéresser aux « programmes autres que centrés sur la formation d'enseignants du premier et du second cycle ou dépendant de la formation en majeure des étudiants », ce qui suppose de demander si le département ou la faculté ont étudié la structure du marché de l'emploi, les débouchés dans les applications linguistiques à des domaines professionnels (traduction scientifique, technique, juridique, littérature de jeunesse...), l'insertion dans l'entreprise (« veille industrielle, négociation, conduite de projets consultant / médiateur inter-culturel »...).

Enfin la partie 3.7. du guide concerne les cours de langue assurés dans les autres départements pour des étudiants non spécialistes de français : langue autre, ingénierie, médecine, relations internationales, industries de l'accueil et tourisme...

Afin de compléter ce guide de l'entretien, nous pouvons proposer quelques indicateurs précisant les éléments à dégager de l'analyse des cours de FOS / FOU existant ou en projet. Ces indicateurs peuvent se répartir en trois grilles d'analyse : la place et la finalité des cours dans le cursus de licence ou de master, les contenus pédagogiques, les modalités didactiques et institutionnelles de l'insertion professionnelle.

2.1 Place et finalité des cours de FOS / FOU

- Dans quelle année du cursus de licence ou master les cours de spécialisation sont-ils proposés ? FOS, FOU ou les deux sont-ils proposés ? Quelles spécialités sont-elles assurées ? Pour quelle raison ? Y a-t-il eu une étude de la structure du marché de l'emploi pour des étudiants maîtrisant le français ? Quelles sont les autres filières de spécialisation (enseignement, traduction...)?
- Quelles sont les conditions d'accès aux cours de FOS / FOU ? Un niveau requis ? À quel moment s'effectue la sélection, l'orientation ou le choix des étudiants ?
- Un diplôme extérieur est-il proposé ? À quelles conditions (obligatoire, facultatif...)?
- Pour les cours de FOU : à quelle mobilité étudiante préparent-ils ?

- Mobilité interne : double cursus, double-diplôme . . .
- Mobilité externe : Erasmus + convention d'échanges, double diplôme avec semestre dans l'université française . . .
- Les cours de FOU préparent-ils à une sélection pour intégrer un programme de mobilité ou accompagnent-ils cette mobilité ?
- Les cours de FOU ont-ils fait l'objet d'une coopération avec les professeurs des disciplines accueillant les étudiants dans leur filière en français ?
- ...

2.2 Programme, contenus et supports pédagogiques des cours de FOS / FOU

- Quels outils pédagogiques sont utilisés dans les cours de FOS / FOU : manuels, supports numériques, conception sur mesure, appui des entreprises . . .
- Le programme et les contenus ont-ils fait l'objet d'une collaboration avec le monde professionnel visé ou avec les enseignants des disciplines ?
- Les professeurs de langue de spécialité / FOS mutualisent-ils leurs ressources ? Se réunissent-ils et ont-ils construit une banque de données ?
- Sur quelles compétences les contenus de cours ont-ils été élaborés ?
- Les discours professionnels ou universitaires constituant les supports de cours ont-ils été analysés en recourant à des logiciels d'analyse de discours, en sollicitant des collègues linguistes et des spécialistes des domaines concernés ?
- Les enseignants des cours de FOS / FOU ont-ils suivi des formations à la didactique du FOS/FOU et à la conception de ressources didactiques en FOS / FOU ?
- Un référentiel de formation a-t-il été construit pour ces cours, à l'aide du CECR-L et des descriptifs des DFP de la CCIP-IDF ou du DELF Pro du CIEP ?
- Quelle évaluation est proposée à l'issue de ces cours : spécifique au département, externe, en lien avec les entreprises ?
- ...

2.3 Modalités didactiques et institutionnelles de l'insertion professionnelle

- Comment a été décidée la mise en place dans le cursus des cours de FOS / FOU ? Un suivi de cohortes, des étudiants à l'issue de leurs études au département de français, pour connaître leur devenir professionnel, a-t-il été réalisé ? Comment (contacts téléphoniques, par mél, questionnaire...) ? Quand (six mois, un an après l'obtention du diplôme...)?
- Une étude de la structure du marché du travail a-t-elle été réalisée pour connaître les débouchés professionnels et choisir les spécialités des cours ? Comment ?
- Quels sont les contacts du département avec les administrations et entreprises ? Ces contacts ont-ils concerné également les contenus et les finalités des cours de FOS ?
- Quels sont les partenariats d'échanges universitaires avec les pays francophones en cours ou à venir ? Font-ils (ou peuvent-ils faire) l'objet d'une préparation linguistique à la mobilité étudiante ?
- ...

3 Recommandations sur la place, l'organisation et les contenus des cours de FOS / FOU

Les cours de FOS / FOU s'inscrivent dans le cadre d'une pré-professionnalisation des étudiants qui souhaitent intégrer le marché du travail en dehors des professions d'enseignement du français : traducteur / interprète en entreprises ou dans des administrations, ONG ou associations... , rédacteur, chargé de communication, webmestre, métiers liés au tourisme et à l'accueil, chargé de clientèle, métiers dans les compagnies aériennes...

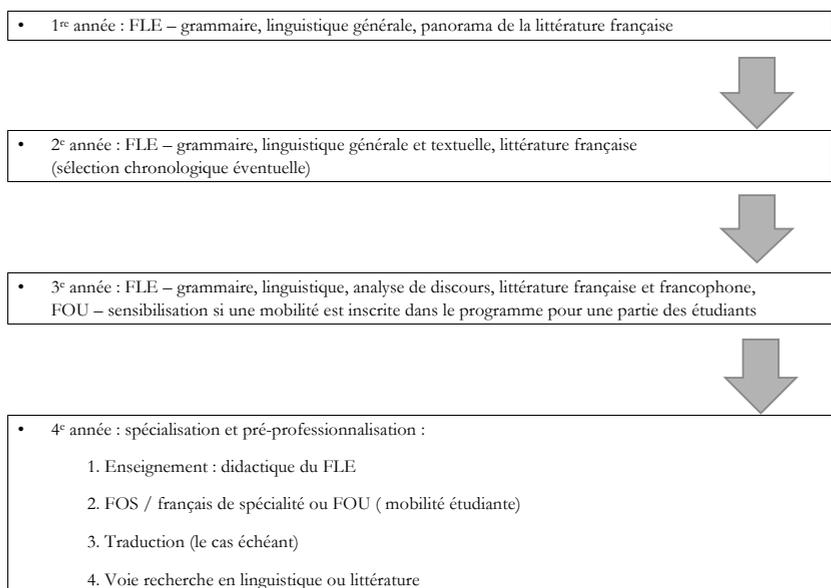
Il est donc recommandé pour les départements de français de connaître la structure du marché de l'emploi, les débouchés possibles pour des étudiants diplômés maîtrisant le français. Pour cela un répertoire des étudiants sortants doit être constitué et ces derniers doivent être contactés entre six mois et un an après leur obtention du diplôme afin de connaître leur insertion professionnelle et le type d'emploi sur lequel ils ont été recrutés.

Ce répertoire peut être complété par la mise en place d'une association d'anciens étudiants qui permet de maintenir un lien entre eux, de diffuser des informations relatives à des emplois et de mieux connaître l'évolution du marché de l'emploi. Un réseau social de type Facebook peut aussi jouer ce rôle.

Il est également nécessaire de contacter les services français et locaux qui travaillent avec les entreprises et connaissent leurs besoins : UBIFRANCE au sein de l'ambassade de France, la chambre de commerce et d'industrie locale...

Les cours de FOS / FOU constituant une spécialisation des étudiants, leur place est logiquement en fin de cursus, surtout si le niveau des étudiants accédant en première année de licence est débutant. Le schéma suivant est un exemple d'organisation du cursus de licence en quatre ans au sein d'un département de français. D'autres répartitions sont possibles suivant des progressions différentes selon le contexte local, la possibilité de continuer en master, le nombre d'années constituant la licence, la présence de filières francophones et de partenariats offrant une mobilité étudiante. . .

Il est aussi à noter que les cours de spécialisation en didactique du FLE pour les étudiants se destinant à l'enseignement peuvent aussi comporter une orientation en didactique du FOS pour ceux qui seraient susceptibles d'enseigner le FOS au sein d'entreprises ou d'administrations.



Les contenus pédagogiques des cours de FOS / FOU doivent porter sur les compétences langagières requises au sein de situations de communication spécifiques aux échanges professionnels ou académiques ciblés et non sur la spécialité elle-même. La coopération avec des représentants des entreprises ou des enseignants des disciplines (pour le FOU) s'avère nécessaire. Il n'est pas possible ici de dégager un ensemble de situations à étudier pour chaque cours de FOS / FOU envisagé mais nous pouvons fixer quelques objectifs communicatifs à suivre dans la conception de ces programmes de formation, en lien avec le CECR-L et avec quelques exemples.

Le tableau suivant illustre quelques liens entre les contenus pédagogiques des cours de FOS / FOU et les attendus du CECR-L, pour un étudiant suivant les cours de spécialisation en FOS ou FOU :

Niveaux du CECR – L	Compétences associées en FOS / français de spécialité	Compétences associées en FOU / lettres
B1	<p>Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés dans un discours oral professionnel, à l'issue d'une préparation en classe... Peut identifier les principales conclusions d'un texte de spécialité argumentatif clairement articulé.</p> <p>Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail.</p> <p>Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.</p>	<p>Peut distinguer les énoncés notionnels des reformulations, exemples, répétitions... (énoncés latéraux), dans un extrait de cours magistral.</p> <p>Lecture découverte : peut sélectionner les informations principales, les conclusions, les arguments... .</p> <p>Peut relier des informations ou des faits dans un article, une étude de cas... .</p> <p>Peut exprimer des liens de cause à effet... .</p>
B2	<p>Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet spécialisé soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.</p> <p>Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources spécialisées dans le domaine.</p> <p>Peut comprendre des articles et des rapports dans lesquels les auteurs adoptent un point de vue particulier.</p> <p>Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.</p>	<p>Peut repérer la posture de l'enseignant d'un cours magistral, les marques de subjectivité et les prises de position.</p> <p>Peut dégager les énoncés notionnels, les relier aux reformulations, métaphores... .</p> <p>Peut repérer les marques définitives... .</p> <p>Lecture approfondie : peut repérer les différents points de vue, mettre en perspective, comparer... .</p> <p>Peut comparer des faits et des informations de sources différentes, interpréter et exprimer une opinion... .</p>
C1	<p>Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre.</p> <p>Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans le domaine spécialisé en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.</p>	<p>Peut comprendre les différents implicites, l'ironie, la prise de distance... .</p> <p>Repérer les différentes sources référentielles.</p>

Exemple de contenus pédagogiques issus d'un cours de FOS

Français des métiers du tourisme et de l'hôtellerie, liste des tâches langagières pouvant être ciblées dans le cours

Tourisme :

- À la demande d'un client (individuel ou groupe) :
 - demander des propositions de circuit touristique à un prestataire ;
 - organiser un circuit touristique auprès d'un prestataire ;
 - faire une réservation de voyage auprès d'un prestataire ;
 - demander des propositions de séjour hôtelier auprès d'un prestataire ;
 - organiser un séjour hôtelier auprès d'un prestataire ;
 - faire une réservation hôtelière auprès d'un prestataire.
- Répondre à une demande d'information d'un client :
 - aider un client à choisir, acheter, réserver ;
 - modifier, annuler une réservation, des prestations ;
 - rédiger une lettre, un télex, une télécopie, en réponse à une situation donnée relevant du tourisme ;
 - concevoir et élaborer un court document d'information, de fidélisation ou de promotion de prestations touristiques ;
 - présenter et commenter un itinéraire de visite touristique ;
 - rédiger une fiche d'informations générales sur son pays, à l'usage des visiteurs étrangers.

Hôtellerie :

- accueillir et installer le client dans sa chambre ;
- expliquer les conditions de réservation ; faire, modifier ou annuler une réservation (individuel ou groupe) ;
- facturer, faire payer, régler (oralement) un litige mineur ;
- rédiger une lettre, un télex, une télécopie, en réponse à une situation donnée relevant de l'hôtellerie ;
- concevoir et élaborer un court document d'information, de fidélisation, ou de promotion de prestations hôtelières.

Les contenus pédagogiques devront être élaborés en fonction des besoins des étudiants selon les spécialités et emplois identifiés. Les contacts préalables avec les entreprises ou administrations permettront de dégager ces besoins ainsi que le recueil des données langagières que les enseignants de langue de spécialité et FOS auront pu réaliser et analyser pour les intégrer aux cours.

Parmi les bonnes pratiques préconisées, il convient de citer la possibilité pour des intervenants extérieurs issus du monde professionnel de rencontrer les étudiants, d'assurer le cas échéant quelques séances de cours sur des points spécifiques à décider avec les enseignants de langue. Il peut s'agir d'un attaché commercial de l'ambassade de

France, d'un cadre d'entreprise française détaché dans le pays, d'un représentant de chambre de commerce et d'industrie locale. . .

De même, la mise en place de stage en entreprise pour les étudiants des cours de FOS s'avère très profitable, sur un thème liant une meilleure compréhension du domaine à des situations professionnelles et à une étude de la langue dans la pratique professionnelle.

En FOU, les interventions dans le cours de langue d'enseignants des disciplines sont souhaitables pour une présentation des exigences requises dans les cours en français, et de la méthodologie demandée.

Conclusion

Les cours de FOS et de FOU répondent à un besoin de diversification des études de langue française des départements afin d'assurer une spécialisation et une préprofessionnalisation des étudiants qui ne se destinent pas tous à l'enseignement du français dans le secondaire ou le supérieur. Ils renforcent l'attractivité des départements et assurent une plus grande insertion professionnelle des étudiants. Ils permettent enfin une meilleure connaissance des atouts et des limites de l'offre de formation du département qui pourra mieux cerner sa place dans le marché du travail local, régional et international.

Les départements de français doivent réaliser une étude rigoureuse pour fixer la place de ces cours dans le cursus en fonction du niveau des étudiants, de la structure et de la progression des enseignements et des évaluations, des objectifs institutionnels. Les choix didactiques et pédagogiques dépendront également des contacts pris par le département avec le monde du travail : entreprises, administrations. . .

Chapitre 7

L'assurance qualité des centres universitaires de langues dans le monde Dispositifs institutionnels et périmètres d'évaluation

Serge Borg et Brigitte Lepez

Introduction

Entités polymorphes au sein des établissements d'enseignement supérieur, les centres universitaires de langues sont passés du statut de composantes périphériques, traditionnellement cantonnées au périmètre restreint et optionnel de l'apprentissage linguistique, à celui d'unités de formation et de recherche en sciences du langage et en didactique des langues, avec une mission de plus en plus affirmée au niveau des relations internationales : mobilités entrantes et sortantes des étudiants, des enseignants et des chercheurs, appui à la Francophonie institutionnelle dans le cadre de la coopération universitaire, rayonnement scientifique international de l'université.

L'accélération des échanges liés à la mondialisation du savoir, et la nécessité d'être reconnu (et classé...) au niveau universitaire international, ont littéralement propulsé l'enseignement des langues au rang de priorité incontournable, au point de promouvoir les centres formateurs dans les hautes sphères de la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur, toutes catégories confondues. En témoigne le nombre grandissant de vice-présidents en charge des relations internationales exerçant parallèlement les fonctions de directeur de ces centres universitaires de langues qui, outre les formations linguistiques *stricto sensu* dispensées pour les spécialistes et les non-spécialistes, domicilient également des diplômés universitaires DUEF (diplôme universitaire d'études françaises) de français pour non-francophones de la mobilité internationale, mais aussi, pour quelques-uns, des formations diplômantes au niveau national (masters en sciences du langage, en didactique des langues, en français langue étrangère...), dès lors que leur statut protéiforme le leur permet (Instituts supérieurs, départements, centres de formation et de recherche, etc.).

Ces profonds bouleversements survenus lors de ces deux dernières décennies, à la fois sur le plan statutaire, mais aussi au niveau des missions qui leur sont assignées, ne sont pas sans conséquence sur leur repositionnement identitaire. À l'évidence, ils interrogent désormais les territoires profonds de leur *projet* et de leur *objet*, à la fois académique et institutionnel. D'où l'émergence d'une démarche qualité rendue nécessaire par les exigences de standards internationaux (organisation internationale de normalisation – ISO, EAQUALS, mise en place de labels européens, nationaux, de certifications et d'accréditations), dans les domaines de l'éducation et plus particulièrement de l'enseignement des langues. Ceci afin d'être à la hauteur des multiples enjeux, en termes d'accueil, de services, de formation et de recherche, de reconnaissance des formations, mais aussi pour concourir et participer à des projets scientifiques internationaux, des appels d'offre de formation ou de recherche, voire à des demandes de subventions où l'affichage d'une démarche qualité ou d'un dispositif d'amélioration continue est une condition *sine qua non* sans laquelle ces enjeux et ces objectifs sont voués à l'échec.

1 Panorama mondial des démarches qualité mises en œuvre dans les centres universitaires de langues

La montée en puissance de cette exigence de qualité n'aura pas tardé à être prise en compte par les centres de langues, aussi bien sur le plan national qu'international. Des groupes de réflexion réunissant des experts en la matière se sont progressivement constitués pour la mise en place d'indicateurs et de paramètres de référence, afin de définir le périmètre d'intervention dans le cadre de missions d'audit et d'expertise à réaliser, en préalable à la mise en place d'une labellisation.

1.1 En Amérique du Nord : le groupement professionnel « Languages Canada / Langues Canada »

Parmi les pionniers en la matière, nous signalerons le groupement professionnel canadien « Languages Canada / Langues Canada » qui fédère actuellement quelque 130 centres de langues sur l'ensemble des provinces, dont les buts sont les suivants : « 1. Être la voix du secteur canadien de l'éducation linguistique, 2. Promouvoir, au Canada et à l'étranger, le secteur canadien de l'éducation linguistique en anglais et en français, axé sur *l'accréditation et la qualité* [nous soulignons] et 3. Être reconnu dans le monde entier comme un symbole d'excellence et représenter le Canada comme destination privilégiée de ceux et celles qui souhaitent recevoir une éducation linguistique de *qualité* [nous soulignons] en anglais et en français¹. »

On le voit, les préoccupations liées à la démarche qualité sont prééminentes et occupent une place primordiale au sein de ce groupement professionnel nord-américain dont les établissements membres doivent être « accrédités », en vertu d'un programme complet et reconnu à l'échelle internationale. C'est donc dans une logique d'accréditation et non de labellisation (la nuance doit être soulignée) que s'inscrit « Languages Canada / Langues Canada » avec une évaluation qui porte sur les six volets suivants :

1. Citation tirée de la page d'accueil du site : <http://languagescanada.ca/fr/languages-canada>.

- Services aux étudiants
- Corps enseignant
- Programmes d'études
- Marketing et promotion
- Administration
- Admission des étudiants

Ce très haut degré d'exigence fait que le groupement professionnel « Langues Canada » est désormais l'interlocuteur unique du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux, pour faciliter l'accueil des étudiants étrangers au Canada.

1.2 En Europe : la Confédération des centres de langues de l'enseignement supérieur

Au niveau européen, nous retrouvons les mêmes préoccupations avec la Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur, à savoir : CERCLES², qui regroupe les associations nationales de divers pays d'Europe (quelque 330 centres de langues à ce jour répartis sur 20 pays) et pour la France, le groupement RANACLES : le Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur³, qui a justement consacré la thématique de son XXII^e congrès à la « Démarche qualité et évaluation(s) dans les centres de langues » (Université du Littoral-Côte-d'Opale, Boulogne-sur-Mer, du 27 au 29 novembre 2014⁴).

1.3 En France : le label *Qualité français langue étrangère*

C'est en 2007 qu'a été créé par décret le label *Qualité français langue étrangère*, résultat d'une démarche d'assurance qualité placée sous l'égide de trois ministères français : 1. le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2. le ministère de la Culture et de la Communication, 3. le ministère des Affaires étrangères et du Développement international, tous trois membres de la commission interministérielle de la labellisation, en charge de la délivrance du Label.

Un comité scientifique d'une quinzaine d'experts (dont le co-auteur de ces lignes, Serge Borg) émanant des plus importants groupements professionnels français (Réseau Campus-FLE de l'ADCUEFE, FLE.FR, SOUFFLE, l'Office national de garanties des séjours et stages linguistiques, l'UNOSEL) travaille alors sous la conduite de M. Claude Le Ninan, maître de conférences au Centre de linguistique appliquée de l'université de Franche-Comté à Besançon. Il rédige les processus de labellisation, les procédures à suivre et surtout le référentiel qui servira de base à une grille d'auto-évaluation et d'audit.

Ses objectifs sont l'identification, la reconnaissance et la promotion des centres de français langue étrangère, en France, dont les offres de formations linguistiques, ainsi que les services, proposent un processus de garanties en matière d'assurance qualité pour donner confiance aux publics étrangers désireux de venir étudier en France. Il s'agit d'aider les postes diplomatiques du réseau culturel français dans le monde (centres,

2. <http://www.cercles2014.org/index.php/fr/>

3. www.ranacles.org.

4. <http://ranacles2014.sciencesconf.org/resource/page/id/8>.

Instituts français et Alliances françaises) à prescrire une offre de cours fiable en fonction des attentes des différents publics. Pour pouvoir candidater à la labellisation, le centre de langues doit répondre à des critères de recevabilité que nous reproduisons ci-après.

Ce programme, opéré par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres, se propose également d'accompagner les centres universitaires de langues dans une démarche progressive d'amélioration de la qualité des services, que ces centres soient ou non candidats à la labellisation, les outils disponibles ayant été conçus et adaptés pour une auto-évaluation.

Critères de recevabilité au processus de labellisation

Sources :

http://www.qualitefle.fr/sites/default/files/pdf/criteres_de_recevabilite_2.pdf
<http://www.qualitefle.fr/pro/criteres-deligibilite-90403>

1. Le centre a un statut juridique avéré et respecte l'ensemble de la législation existante relativement à son statut.
2. Le centre atteste d'une activité de formation en français langue étrangère depuis au moins trois années consécutives.
3. Lorsque le centre fonctionne de manière permanente, il assure au moins 2 400 heures d'enseignement en français langue étrangère par an, et il emploie des personnels à temps plein en CDI (contrat à durée indéterminée).
4. Lorsque le centre fonctionne de manière intermittente, il assure au moins 1 200 heures d'enseignement en français langue étrangère par an, sur au moins quatre mois, le volume horaire mensuel assuré étant égal ou supérieur à 300 heures, et il emploie au moins une personne en CDI à plein temps ou à temps partiel.

Il n'est pas inintéressant de faire un détour par le périmètre de cette labellisation, notamment pour pouvoir la croiser avec d'autres périmètres en Amérique du Nord, en Europe et ailleurs dans le monde. Il porte sur les formations de langue française, à l'exclusion des formations d'enseignants et de formateurs. Il porte également sur l'offre de services périphériques autour des cours de français langue étrangère, tels que l'accueil, les locaux, l'équipement et la gestion. Le label *Qualité français langue étrangère* est attribué sur la base d'un référentiel qui concerne les cinq domaines suivants :

1. Formations, enseignement
2. Enseignants
3. Accueil, accompagnement
4. Locaux, sécurité, équipements
5. Gestion

Sans entrer dans les détails de ce que recouvrent ces cinq domaines (nous renvoyons pour cela nos lecteurs au site <http://www.qualitefle.fr/le-label-qualite-fle#perimetre>)

nous constatons une certaine polarisation autour d'items similaires à ceux des groupements professionnels canadien et européen. C'est à partir de ce constat lié à l'existence de problématiques communes aux centres universitaires de langues en France et à l'étranger qu'est né le Forum mondial des centres universitaires de langues – HERACLES.

1.4 Dans le monde : le Forum mondial HERACLES

Excroissance du réseau Campus-FLE de l'ADCUEFE (Association des directeurs des centres universitaires pour l'enseignement du français aux étrangers : www.campusfle.fr) que préside le co-auteur de ces lignes, M^{me} Brigitte Lepez, le Forum mondial HERACLES, acronyme de Hautes Études et recherches pour les apprentissages dans les centres de langues de l'enseignement supérieur (www.forumheracles.org), a été créé en 2008 à Québec, à l'initiative de l'Agence universitaire de la Francophonie. Il fédère des groupements professionnels et des centres de langues individuels sur les cinq continents.

Il compte dans ses rangs le réseau canadien « Languages Canada / Langues Canada », « Campus-FLE (France) », mais aussi le « REDMEXCELIES » (Red mexicana de centros de enseñanza de lenguas de instituciones de educación superior), ainsi que le RECFLEA (Réseau des centres de français langue étrangère d'Afrique), HERACLES Brésil, Chine, Liban, Maroc... pour n'en citer que quelques-uns. À ce titre, il constitue un véritable laboratoire d'observation et d'expérimentation, à grande échelle, pour analyser les politiques linguistiques des universités dans le monde et notamment les processus mis en œuvre pour développer l'assurance qualité dans leurs centres de langues. Il publie chaque année, dans la revue *Synergies Monde* du GERFLINT, les actes des colloques consacrés à cette thématique de la démarche qualité, comme en attestent les deux tomes du numéro 8 parus en 2011 à propos du *Français sur objectifs universitaires*⁵, ou encore le numéro 9, en 2012, intitulé *Recherche – formation – services linguistiques au cœur de la gouvernance des universités : nouveaux enjeux pour les centres de langues de l'enseignement supérieur*⁶.

Afin de se faire une idée des missions que couvre ce Forum et de la réflexion sur la démarche qualité qu'il sous-tend et implique, nous reproduisons ici quelques extraits des principes de la « Déclaration de Québec » (21 juillet 2008) qui fonde ce groupement :

5. <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html>.

6. <http://gerflint.fr/Base/Monde9/monde9.html>.

La « Déclaration de Québec »

Source :

<http://forummondialheracles.wix.com/heracles#!about-us/c1se>

Cette déclaration élaborée dans le cadre de la Francophonie ouverte sur les espaces linguistiques formés par les langues internationales, nationales et régionales, souligne que l'on doit considérer :

- L'enseignement des langues comme un vecteur fondamental d'accès à la connaissance des cultures du monde et à la formation des citoyens.
- La nécessité de promouvoir le plurilinguisme, la francophonie et le partenariat linguistique.
- Le développement de la mobilité étudiante internationale et le besoin de formation linguistique.
- Le développement, au sein des établissements universitaires, de structures répondant aux besoins d'apprentissage en langues (centres, services communs, instituts, etc.) des spécialistes et des non-spécialistes, étudiants ou non étudiants, dans un souci constant d'assurance qualité.
- La nécessité de travailler en réseau pour mutualiser les expériences sur les plans national et international.

2 Le programme « Dialogue d'expertise » pour les centres universitaires de langues

À la lumière de ce panorama mondial (succinct et donc forcément non exhaustif), des démarches qualité mises en œuvre dans les centres universitaires de langues, il nous est apparu opportun de procéder à une synthèse qui soit en adéquation avec les attentes des futurs centres demandeurs d'expertise, pour améliorer la qualité de leur offre de formation. Nous avons opéré un croisement des récurrences fonctionnelles en matière de besoins, lesquelles nous ont conduits à élire les six pôles suivants que l'on retrouve dans le questionnaire d'auto-évaluation, conçu par le co-auteur, M^{me} Brigitte Lepez, à savoir :

- Informations générales sur le centre et l'offre de formation
- Ingénierie pédagogique
- Corps enseignant
- Personnel administratif et technique
- Étudiants
- Partenariats et synergies avec d'autres institutions ou organismes nationaux et/ou internationaux.

En effet, ces six pôles d'évaluation nous paraissent couvrir l'ensemble des réalités fonctionnelles complexes des centres universitaires de langues, dont on ne rappellera jamais assez les dimensions polymorphes et les configurations protéiformes dans lesquels ils évoluent au sein de l'*Alma Mater*.

2.1 Informations générales sur le centre et l'offre de formation

Ce premier pôle d'évaluation vise essentiellement à situer le centre universitaire de langues dans ses configurations géographiques, statutaires, organigrammatiques et dans son potentiel en étudiants, ainsi que sur une approche à la fois qualitative et quantitative de son offre de formation. Il permet d'appréhender le centre dans une propédeutique structurelle apte à renseigner les auditeurs sur le cadre général de l'expertise à mener. Un centre de langue universitaire est le plus souvent au service de la politique générale de l'établissement. La notion de services est centrale. Il s'agit pour le centre d'offrir des dispositifs de formation conformes aux exigences scientifiques et linguistiques, avec un management pédagogique adapté au profil des usagers.

Le statut du centre permet de mesurer la latitude des responsables du centre dans les choix politiques de pilotage et du développement à l'échelle locale et internationale, ainsi que dans ses choix budgétaires. La dimension économique du centre peut affecter la qualité du patrimoine architectural et son entretien, les conditions de travail des administratifs et des enseignants (leur nombre, leur salaire, leurs perspectives d'évolution de carrière, leurs outils de travail, leurs horaires, leur disponibilité, leur accès à la formation permanente...), et donc les conditions d'accueil des étudiants. Les finances peuvent aussi impacter la qualité des formations au niveau du nombre et de la qualité des projets pédagogiques, en relation avec l'équipement matériel du centre (nombre et qualité du matériel pédagogique et son degré d'actualisation, qualité de la documentation mise à disposition des étudiants, partenariat avec d'autres centres...).

Le profil des étudiants, et les modalités de financement du centre, peuvent être des facteurs déterminants. Lorsque les formations proposées par le centre intègrent des cursus universitaires – que ces formations soient facultatives ou obligatoires – le centre dépend des choix budgétaires de l'établissement auquel il appartient et la démarche qualité du centre suit la politique générale de l'établissement.

Lorsque le centre accueille un public non captif, il bénéficie, le plus souvent, d'un autofinancement par des droits d'inscription spécifiques acquittés par les étudiants. La dimension économique, avec la notion de client et donc de concurrence, intervient alors dans l'exigence de qualité, avec encore plus d'acuité. Il faut vérifier, dans ce cas, dans quelle mesure le centre est libre de gérer ou non ses ressources budgétaires, et si les choix économiques sont orientés, en priorité, vers le service de l'étudiant et du développement du centre.

Pour être attractif, le centre doit impérativement offrir à l'étudiant des formations de qualité dans un environnement de qualité, d'où l'extension de l'expertise à tous les éléments contributifs de la démarche qualité; ce qui explique le besoin pour l'expert de bien connaître le fonctionnement politique, administratif et financier du centre dans lequel s'inscrit le fonctionnement pédagogique.

2.2 Ingénierie pédagogique

Ce second pôle s'articule également sur dix indicateurs qui interrogent l'ingénierie pédagogique, mise en œuvre au sein du centre, afin d'en mesurer la cohérence et la pertinence à partir de la typologie des cours dispensés, l'architecture des formations,

la conception des programmes, les approches curriculaires, les types d'enseignement, pour n'en citer que quelques-uns. C'est le cœur de l'activité développée qui est ici explorée et à partir duquel l'auditeur pourra pointer les forces et les faiblesses du dispositif d'ingénierie pédagogique à expertiser.

Grille d'analyse pour l'expertise

1. Les critères pour l'analyse de la gestion pédagogique

- Cohérence horizontale et verticale de l'architecture des formations
- Pertinence des choix pédagogiques dans le contexte local et national
- Pertinence des choix méthodologiques en fonction des objectifs de formation
- Qualité de la communication interne et externe des formations
- Qualité de la communication des informations entre les personnels de l'équipe pédagogique
- Présence de toute l'infrastructure nécessaire à l'acte pédagogique d'une formation FLE / FLS (Ressources humaines, locaux, matériel, dispositifs spécifiques...)
- Existence d'un dispositif, de niveau universitaire, de formation initiale et permanente des enseignants à la didactique et à l'évolution des approches méthodologiques

2. Programmes / curricula...

- Cohérence horizontale et verticale des programmes et curricula
- Objectifs de formation bien définis en cohérence avec le cursus universitaire et le projet professionnel
- Existence d'un référentiel avec des curricula conformes aux choix du référentiel
- Existence de référentiels linguistiques et culturels contextualisés
- Existence de référentiels d'activités
- Cohérence entre les programmes et les objectifs selon les niveaux d'enseignement du FLE
- Continuité entre les niveaux de compétences dans le cursus FLE
- Existence de programmes d'immersion linguistique et culturelle pour les néo-bacheliers

3. Certification

- Existence d'une évaluation certificative interne
- Valorisation interne et/ou externe de cette certification
- Offre d'évaluations certificatives ou Tests externes type DELF / DALF / TCF / TCF-DAP / Québec
- Préparation spécifique à toutes ces évaluations externes
- Collaboration institutionnelle à la passation des certifications externes (centre d'examen, participation des enseignants à la surveillance, au jury, à la correction...)
- Diversité de l'offre certificative en cohérence avec les niveaux d'enseignement (certification interne et externe DELF / DALF / TCF / TCF-Québec / TEF...)
- Adéquation des formes d'évaluation aux objectifs et contenus d'enseignement
- Adéquation entre l'offre de diplômes et les objectifs affichés
- Existence d'un dispositif d'évaluation quantitative et qualitative des certifications et de leur évolution
- Présence d'un personnel enseignant formé à l'évaluation

4. Méthodologie

- Choix méthodologique d'une approche communicative et interculturelle à visée actionnelle (CECRL)
- Pertinence des choix méthodologiques pour une meilleure autonomisation : travail par groupes, développement de l'approche actionnelle, usage des TICE...
- Usage des TICE en cours et/ou en accompagnement (centre de ressources, tutorat...)
- Formation à la dimension interculturelle dans tous les niveaux du CECRL, du A1 au C2
- Formation à la mobilité internationale
- Cohérence entre les objectifs des formations et les pratiques de classe
- Conformité entre les choix méthodologiques affichés et les pratiques de classe

5. Organisation des cours

- Architecture des formations en cohérence avec les objectifs de formation affichés
- Organisation d'un test de positionnement basé sur le référentiel de descripteur de compétences par niveau
- Organisation d'évaluations régulières et systématiques pour le passage d'un niveau à l'autre en cohérence avec le référentiel et les curricula (contrôle continu ou épreuve terminale de fin de niveau ou combinaison des deux)
- Nombre d'étudiants par classe en adéquation avec les objectifs
- Existence d'un dispositif d'accompagnement du parcours : type tutorat ou enseignement hybride à distance
- Respect du volume horaire – existence d'un dispositif de remplacement des absences d'enseignants
- Existence d'un système d'information et de communication bien identifié et facilement accessible par tous les acteurs (site Internet, blog, affichage papier dans un lieu dédié...)

6. Équipement technique – locaux et matériel d'équipement

- Salles de cours assez vastes pour permettre les simulations en cours
- Équipement des salles spécialisées FLE avec ordinateur + vidéoprojecteur + écran + Internet ou/et vidéoprojecteurs mobiles, lecteurs CD, enregistreurs numériques, TBI (tableau blanc interactif)...
- Existence d'un *Centre de ressources* avec personnel qualifié en recherche documentaire Équipement en matériel du *Centre de ressources* en cohérence avec les objectifs de formation du centre (nombre d'ordinateurs, logiciels, système de connexion à distance...)
- Ressources numériques et dotation documentaire numérique et papier : bibliothèque avec outils de documentation et de recherche, type encyclopédies et dictionnaires...
- Ressources numériques indexées par niveau du A1 au C2, notamment les ressources linguistiques
- Existence d'un fonds de manuels de méthodes FLE / FLS actualisés
- Existence d'ouvrages didactiques FLE / FLS / FOU / FOS... actualisés
- Existence d'un laboratoire de langues et/ou Existence d'une salle d'ordinateurs (nombre suffisant et mode d'accessibilité facilitateur)

7. Équipe pédagogique

- Existence d'un groupe de permanents suffisant pour assurer la cohérence et la continuité
- Recrutement du personnel enseignant sur critères : niveau Master 1 FLE requis pour enseigner au centre
- Nombre d'enseignants du centre titulaires d'un doctorat ou en cours de thèse
- Nombre d'enseignants impliqués dans des projets pédagogiques de l'université
- Nombre d'enseignants impliqués dans des projets pédagogiques ou scientifiques, nationaux et internationaux
- Relations des enseignants avec des universités étrangères et des institutions internationales (missions interuniversitaires à l'international, missions AUF, Institut français, CIEP. . .)
- Existence d'un dispositif de formation permanente-Plan annuel de formation de toute l'équipe pédagogique
- Dispositif d'évaluation des enseignements
- Degré de participation des enseignants dans les choix méthodologiques et les outils ainsi que dans la conception de nouveaux enseignements
- Existence d'un plan d'évolution de carrière (avec grille des salaires, offre de missions. . .)
- Recrutement de tuteurs (étudiants Masters 1 et 2, doctorants. . .) pour tutorat au centre de ressources et/ou dispositif de soutien à l'enseignement-apprentissage du FLE / FLS
- Présence d'un personnel technique identifié

8. Au niveau des étudiants

- Autonomisation et responsabilisation des apprenants dans leur apprentissage
- Adéquation entre la formation FLE / FLS / FOU / FOS du centre et leur projet professionnel
- Existence d'un dispositif de représentation des étudiants dans les instances décisionnaires du centre de l'université
- Dispositif de recueil des demandes des étudiants et plan d'action avec suivi
- Existence d'une adresse e-mail-université, accès aux ordinateurs
- Existence d'un dispositif d'évaluation des formations et niveau de satisfaction
- Existence d'un plan d'action pour mieux répondre aux besoins et demandes des étudiants

9. Au niveau institutionnel

- Localisation du centre bien identifié géographiquement dans l'université
- Présence d'une signalétique efficace
- Identification numérique : adresse Internet (mail), adresse du site Internet, signalement sur la page d'accueil de l'université. . .
- Outils de Communication numériques : Facebook, Twitter, plateforme Moodle. . .
- Salles de cours et salles équipées en autonomie ou mutualisées avec d'autres formations universitaires (la gestion autonome permet une gestion libre des remplacements pour absences, de la programmation d'événements, des créations de cours selon les besoins du centre. . .)
- Existence d'un Dialogue de gestion avec les services centraux pour l'aide au pilotage du centre
- Évaluer dans quelle mesure ce centre bénéficie de l'autonomie de décision (autonomie de la gestion administrative, autonomie pédagogique, autonomie budgétaire. . .)

10. Potentiel et pistes de développement du centre

- Implication du centre FLE dans la formation des futurs enseignants (accueil de stagiaires, nombre d'enseignants du centre dans le dispositif de formation des enseignants, organisation de stages de formateurs de formateurs, accueil d'enseignants étrangers...)
- Relations avec un Laboratoire scientifique de didactique
- Partenariats avec des universités étrangères
- Organisation d'éventuelles activités scientifiques du centre (organisation d'un colloque, d'une journée d'études, invitation de conférenciers...)
- Relations du centre FLE et du Service des relations internationales
- Évaluation de son rayonnement dans la politique internationale de l'université

Quant à la démarche qualité en ce qui concerne les dispositifs pédagogiques adoptés, il est important pour l'expert de s'informer sur les principes didactiques qui fondent les pratiques pédagogiques du centre. Les observations de classe, qui constituent un incontournable de l'expertise, doivent permettre de vérifier si les pratiques de classe sont conformes aux principes didactiques énoncés et si la logistique pédagogique en matériel et en ressources humaines permet leur mise en œuvre.

Le processus du *Dialogue d'expertise* intègre la possibilité d'observations de cours. La direction du centre accepte donc de facto l'entrée des experts dans les cours. Néanmoins, par respect d'une certaine éthique, la demande d'observation de cours ne sera proposée qu'aux enseignants volontaires. Il s'agit d'expliquer à l'enseignant la démarche et d'explicitier l'objectif essentiel, sans toutefois dévoiler toutes les questions en détail et ce pour éviter les biais, notamment le biais de l'adéquation, l'enseignant produisant alors un cours sur mesure pour répondre à l'objectif. L'observation de cours porte sur les formations du centre et non sur l'enseignant lui-même. Il ne s'agit pas de juger des pratiques pédagogiques personnelles de l'enseignant mais de pratiquer plusieurs observations de cours pour repérer les points de convergence et définir ainsi la culture pédagogique de l'établissement. L'expert notera les points positifs valorisants pour le centre, mais aussi les problèmes qui pourraient faire l'objet d'un accompagnement ultérieur soit par des dotations d'outils pédagogiques, soit des offres de formation d'enseignants notamment, soit des suggestions de recrutement de personnel, ceci afin de répondre à des manques ou des insuffisances. Les observations de cours ont donc deux objectifs essentiels : évaluer les pratiques de classe mises en œuvre dans le centre et la place de la logistique consacrée à la pédagogie.

Logistique : matériel et ressources humaines

La visite du centre doit permettre de répertorier toutes les ressources et infrastructures tels que le laboratoire de langues, le centre de ressources, la bibliothèque-médiathèque et son fonds documentaire, les salles d'ordinateurs, un campus numérique, etc. et leur mise à disposition pour les acteurs de l'acte pédagogique qu'ils soient enseignants, étudiants, documentalistes, tuteurs, techniciens, ou ingénieurs d'études...

L'expert listera tout le matériel pédagogique mis à disposition de l'enseignant dans la salle des professeurs notamment (ouvrages didactiques, méthodes de FLE / FLS / FOS... , ordinateur(s), scanner, photocopieur, imprimante(s), Internet, caméras nu-

mériques, enregistreurs numériques, lecteurs de CD / DVD, dictaphones. . .) et dans les salles de cours (TBI, ordinateurs, téléviseurs, vidéoprojecteurs, accès Internet. . .).

Il est d'importance aussi de porter un intérêt à toutes les ressources et services offerts à l'étudiant dans le cours et hors cours : outils informatiques, ouvrages, documentation, accès à Internet, existence d'une plateforme numérique, accès à la presse écrite et numérique, service de photocopies, offre de tutorat en présentiel ou à distance. . . ainsi qu'à l'existence ou non d'un personnel dédié à ces tâches et qui puisse accompagner l'étudiant dans son apprentissage en dehors des cours.

La configuration des salles de cours est aussi à prendre en considération. La pédagogie actionnelle, qui privilégie les simulations et le travail en groupe, nécessite un espace suffisant pour les présentations des étudiants et leurs déplacements et une disposition des bureaux favorable à la communication entre étudiants du groupe. La nature et la place du ou des tableaux, nécessaires aux restitutions notamment, doivent être étudiées.

Ingénierie pédagogique

Afin de pouvoir évaluer les besoins en formation du personnel impliqué dans l'acte pédagogique, il conviendra, au niveau général du centre de langue, de s'informer sur les principes de la culture d'établissement concernant l'ingénierie pédagogique. Puis l'expert aura à analyser la mise en œuvre des choix méthodologiques sur le terrain, par l'observation des pratiques de classe.

L'expert aura donc à prendre connaissance des référentiels de formation, des curricula ainsi que des méthodologies adoptées qui fondent les cours des enseignants. Les observations de classe auront à vérifier la cohérence entre les choix méthodologiques et leur application dans les pratiques de classe selon les objectifs de formation.

Actuellement, les approches communicative et interculturelle à visée actionnelle dans une perspective plurilingue sont des principes didactiques de référence dans l'enseignement-apprentissage des langues. Ce qui se traduit notamment dans les pratiques de classe par des simulations, l'usage de documents authentiques, la place privilégiée de l'oral, l'usage de multi-supports, l'apprentissage de l'autonomie. . . et bien évidemment par la mise en place d'une pédagogie de projet qui permet à l'étudiant d'exercer une prise de risque plus importante grâce aux contextes de communication authentique, dans toute la mesure des ressources francophones disponibles. L'expert aura donc à évaluer la place de l'oral et de l'écrit et à observer le niveau d'autonomie des étudiants dans leurs activités de communication ainsi que dans leur parcours d'apprentissage. La place du numérique, l'autoévaluation comme processus d'apprentissage, l'existence d'une plateforme numérique favorisant les échanges entre étudiants et donc le travail collaboratif sont autant d'indices qui permettent d'évaluer aussi le degré d'autonomisation des étudiants.

Les modalités d'enseignement de la grammaire peuvent être aussi un bon indicateur de la formation didactique des enseignants; des grammaires de l'écrit et de l'oral différenciées et une grammaire au service de la communication et non d'un cours de grammaire pour la grammaire sont des critères de qualité. Ce choix méthodologique

d'une pédagogie de la tâche et du projet conduit le plus souvent à des travaux hors les murs de la classe où les étudiants effectuent, en individuel ou en groupe, et dans toute la mesure du possible, des activités en situation de communication authentique et dans une approche plurilingue.

Dans un contexte de communication francophone, il est permis d'envisager de multiples ressources pour des usages du français dans des activités en situation de communication authentique, hors de la classe, où la prise de risque est importante. Dans les contextes de communication endolingue, l'expert aura à vérifier si toutes les ressources francophones disponibles dans l'environnement de l'établissement ont été répertoriées et exploitées dans des activités socialisées conformes au référentiel.

Dans une pédagogie de projet, le cours en classe fonctionne comme un lieu d'échanges pour la préparation et la restitution des activités avec étayage, feedback et remédiation.

La formalisation du culturel et de l'interculturel dans les programmes et la mise en œuvre dans les cours doivent être prises en compte par l'expert, tout en évaluant le degré d'appropriation de la propre culture de l'étudiant.

L'expert aura à compléter ses observations de cours par des entretiens avec les enseignants et étudiants, et l'analyse des commentaires des fiches d'évaluation des formations. En outre, il aura à prendre connaissance des évaluations internes et externes proposées aux étudiants du centre. Toutes ces données doivent permettre de contribuer à mieux évaluer les besoins de formation des enseignants.

Les entretiens

Les observations qui permettent de cerner les choix méthodologiques, tout en prenant en compte les contraintes et les spécificités du contexte, peuvent se doubler d'entretiens, individuels et/ou collectifs, avec les enseignants et les étudiants afin de mieux évaluer, de vérifier, voire de justifier ces choix tout en les resituant dans leur contexte et en mettant à jour les représentations qui sous-tendent ces pratiques : représentation de l'erreur, du statut de l'enseignant et de l'étudiant, du statut de la classe et du hors classe, de la place du linguistique et du culturel, de la littérature, de la production de l'oral et de l'écrit, des TICE... dans le dispositif d'enseignement-apprentissage.

L'évaluation des formations par les étudiants

Par ailleurs, il est intéressant pour l'expert de prendre connaissance du dispositif d'évaluation des formations. Celui-ci se pratique le plus couramment à l'aide des fiches d'évaluation des formations qui permettent de vérifier si les formations correspondent bien aux besoins et aux attentes des apprenants et peuvent mettre à jour les forces et les faiblesses des choix pédagogiques du centre et recueillir ainsi des éléments utiles pour son pilotage et son développement. Tout autre dispositif d'évaluation des formations par les étudiants peut être pris en compte.

Les évaluations et certifications

En ce qui concerne le(s) dispositif(s) d'évaluation et de certification, l'expert aura à prendre connaissance des différents types d'évaluation mis en place (évaluation for-

mative, autoévaluation, évaluation normative. . .) ainsi que des certifications et tests adoptés en interne et/ou proposés en externe tels que les DELF / DALF / TCF. . . et à en évaluer la cohérence avec les besoins des étudiants, les objectifs et contenus des formations ainsi que les pratiques pédagogiques du centre. Le CIEP pourra éventuellement proposer des formations à la passation et correction des diplômes DELF / DALF notamment.

2.3 Corps enseignant

C'est à n'en point douter, non pas le cœur mais le corps même du métier qui rythme la vie de ces centres universitaires de langues, entièrement repensé dans un contexte spécifique et hybride, qui conjugue à la fois la formation initiale et continue, les publics de spécialistes et de non-spécialistes où la formation des enseignants et leur statut vont peser considérablement sur la qualité des enseignements dispensés. Au total, quatorze indicateurs pour circonscrire le profil de celui qui est le pilier pour l'accès au savoir linguistique et culturel, mais aussi celui sur lequel repose, en grande partie, la dynamique d'apprentissage.

Les critères d'une démarche qualité concernant les enseignants s'attachent à évaluer d'abord la qualité scientifique et professionnelle de l'enseignant titulaire ou vacataire, à étudier ses conditions de travail sur le terrain et la possibilité pour lui de se perfectionner dans sa discipline et sa maîtrise professionnelle, voire d'évoluer dans son domaine professionnel, ainsi que son espace de décision dans les choix pédagogiques.

La procédure de recrutement des enseignants du centre, lorsque celle-ci est formalisée, avec une grille de critères, permet de s'informer sur les exigences du profil souhaité; ce qui sera vérifié par l'analyse des CV et les observations de classe. Il s'agit de vérifier le niveau de qualification requis (licence ou master par exemple), et le degré de spécialisation en didactique du FLE ainsi que la nature de l'expérience professionnelle en la matière. Pour les enseignants de FOS, il est intéressant de leur demander leur processus d'information et/ou de formation personnelle dans le domaine.

L'étude du parcours professionnel des enseignants, tel que celui-ci est proposé par le centre et tel qu'il est réalisé par les enseignants permanents et/ou vacataires, permet de prendre en compte certes la formation initiale mais aussi la formation permanente sous ses deux volets : la formation pédagogique et l'implication scientifique dans la recherche en didactique notamment. Cette étude peut s'appuyer sur des documents institutionnels étayés par des entretiens.

L'expert aura à prendre connaissance de la présence ou non d'un dispositif de formation proposé par l'établissement et d'évaluer la pertinence des thématiques choisies par rapport aux besoins spécifiques des enseignants du centre FLE ainsi que la fréquence et la durée consacrées à ces formations. Il convient de prendre en compte les stages déjà effectués à l'étranger comme les stages d'immersion au CIEP ou au BELC.

Quant à la recherche en didactique, celle-ci permet d'évaluer la préoccupation du corps enseignant à questionner les choix didactiques du centre et de participer à la problématique des recherches en pédagogies innovantes, et donc d'évoluer dans les pratiques de classe. L'expert peut demander la liste des docteurs et des doctorants avec les pro-

blématiques abordées par leurs thèses ainsi que la liste de leurs publications. Étudier la politique du centre en matière de recherche conduit à prendre connaissance des relations du centre et du laboratoire scientifique spécialisé en didactique de l'université et de voir dans quelle mesure les enseignants sont sollicités à prendre part aux travaux scientifiques tels que les colloques, les journées d'études ou tout autre projet de recherche scientifique et/ou pédagogique. L'étude de la documentation didactique accessible aux enseignants du centre est aussi un autre indicateur de l'implication du centre dans la recherche et l'innovation pédagogique.

Les conditions de travail des enseignants est la partie la plus directement observable où la démarche qualité se mesure d'une façon quantitative et qualitative. Le nombre d'étudiants par classe modalise les choix didactiques. Ce sont les classes à effectif réduit (20 maximum) qui offrent les meilleures conditions pour mettre en œuvre une véritable pédagogie active fondée sur une approche communicative et actionnelle de qualité, où l'étudiant, le groupe classe et l'enseignant sont en synergie permanente et où l'apprenant peut recevoir un accompagnement individualisé de qualité.

Les classes de grand nombre conduisent au mieux à opter pour une pédagogie diversifiée par groupes et contraignent l'enseignant à mettre en place différents dispositifs de motivation. Cette configuration difficile à gérer par l'enseignant de langues vivantes n'est qu'une adaptation à un contexte économique le plus souvent difficile.

De la qualité, diversité et disponibilité de l'équipement matériel mis à disposition des enseignants dépend aussi la qualité de l'acte pédagogique. Il est donc intéressant de vérifier le degré d'actualisation de l'équipement et des manuels de méthode FLE utilisés, ainsi que les conditions d'accès aux ressources numériques et à la documentation.

Par ailleurs, la capacité des enseignants à travailler en équipe et à échanger leurs expériences, voire à concevoir des projets communs, ou à participer à des projets locaux ou internationaux, est un gage de qualité au profit de leur enseignement, de même que l'incitation à la mobilité internationale des enseignants, grâce à une politique internationale dynamique du centre.

Enfin, la place accordée aux enseignants dans leurs choix pédagogiques est un indicateur de la prise en considération de l'enseignant comme acteur responsable des formations. Il peut être recommandé aussi de prendre connaissance du système d'évaluation des compétences scientifiques et pédagogiques des enseignants dans l'exercice de leur fonction.

2.4 Personnel administratif et technique

Agents incontournables pour encadrer et accompagner l'accueil, les démarches d'inscription et la logistique matérielle, les personnels administratifs et techniques exercent dans un domaine crucial en matière de qualité de l'offre et du suivi des formations. Ils sont consubstantiels au bon déroulement de la formation et apportent une indiscutable plus-value dans les évaluations des étudiants (et des auditeurs) à travers les sept indicateurs recensés au sein de notre questionnaire d'auto-évaluation.

Le degré de prise en considération du corps administratif intègre aussi la démarche qualité. Celui-ci se mesure à la qualité de l'environnement professionnel (qualité des

bureaux, des surfaces de travail, de la qualité de l'équipement technique, des outils de communication...) qui conditionne la qualité de la vie professionnelle au quotidien. Mais cela se traduit aussi en termes de qualité du travail en équipe et en reconnaissance institutionnelle (niveau de salaire, possibilité de promotion...) et de participation à la vie politique et sociale de l'établissement (par exemple représentation du personnel administratif dans les instances décisionnaires de l'établissement, participation aux événements du centre...). L'existence d'une politique de formation permanente qui prend en compte les besoins spécifiques du personnel administratif en termes d'apprentissages techniques, informatiques, linguistiques, relationnels... fait partie d'une démarche qualité.

La qualité professionnelle du corps administratif peut être évaluée dans la qualité de la communication avec les étudiants et enseignants et dans l'adéquation entre les besoins et les demandes des étudiants et les services offerts et réalisés par le centre : grande latitude des horaires d'ouverture des bureaux et de la bibliothèque-médiathèque, rapidité dans les réponses aux demandes et au traitement des réclamations, diversité des services pertinents offerts selon le contexte... .

2.5 Étudiants

Il s'agira ici de questionner l'utilisateur depuis sa provenance sociale et académique, son projet de parcours d'enseignement au niveau des moyens à mettre en œuvre et des objectifs visés, mais aussi et surtout, en termes d'épanouissement et de satisfaction pendant et à l'issue de la formation. Pour ce faire, dix-sept indicateurs cibleront, au plus près, le ressenti, le vécu et les résultats enregistrés par l'étudiant et par là, la démarche qualité à mettre en œuvre ou à améliorer pour être à la hauteur de ses attentes.

L'expertise commence par un état des lieux quantitatif et qualitatif : nombre d'étudiants inscrits par session dans le centre, discipline d'origine et projet de formation avec objectifs ciblés, étudiants de formation initiale ou permanente, statut social des étudiants (boursiers, salariés...), dispositif de sélection avec niveau de compétences prérequis, existence ou non d'un test de positionnement afin de gérer au mieux la répartition en groupes classes, existence ou non d'un service d'aide à l'orientation, d'un bureau des stages ou dispositif d'aide à la recherche d'emploi selon les niveaux de maîtrise du français, dispositif d'information de l'étudiant sur les formations offertes pour ceux qui veulent poursuivre des spécialités en français, avec descriptif détaillé de leurs contenus, méthodologies adoptées et système d'évaluation et de certification proposé en interne et externe. Une aide à la mobilité internationale des étudiants, vers un pays francophone (avec l'appui de l'Institut français notamment), serait une plus-value pour le centre.

La démarche qualité a pour objectif prioritaire la satisfaction de l'étudiant comme apprenant de compétences langagières nouvelles, linguistiques, méthodologiques, culturelles, notamment, et comme usager des services du centre, mis à disposition pour faciliter et favoriser son apprentissage. Il convient donc à l'expert de vérifier ce degré de satisfaction selon les items du guide d'entretien notamment, et les fiches d'évaluation des formations renseignées et traitées. Le degré d'autonomie de l'étudiant comme

acteur social responsable de son apprentissage permet ainsi d'évaluer la qualité des choix didactiques et de leur application.

La place accordée à l'étudiant se mesure aussi par sa place dans l'organisation systémique du centre. Ainsi l'expert vérifiera si l'étudiant bénéficie d'un processus d'élection démocratique de représentation au sein des instances décisionnaires. Par ailleurs, il observera comment s'organise et se gère la récolte des remarques, demandes, observations ou réclamations des apprenants et leur communication auprès des responsables du centre.

2.6 Partenariats et synergies avec d'autres institutions ou organismes nationaux et/ou internationaux

Désormais, les centres universitaires de langues se retrouvent à la croisée de multiples enjeux. Intra-universitaires, d'abord, avec la formation en langues, l'ouverture à l'altérité, la formation d'experts en didactique des langues et en ingénierie de la formation, la préparation aux mobilités, la politique linguistique de l'université, etc.

Extra-universitaires, ensuite, par leur implication dans le tissu des collectivités territoriales, les cours à l'attention du grand public en formation continue, les missions de formation à l'international à la demande du réseau culturel du ministère des Affaires étrangères et du Développement international (MAEDI), des départements de français des universités étrangères, du tissu associatif de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF).

Et enfin, pour le compte du service des relations internationales de l'université de rattachement, les partenariats avec d'autres institutions et organismes nationaux (délégations académiques aux relations européennes et internationales pour la coopération, organismes de formation continue tels les GRETA, etc.) et internationaux (Agence universitaire de la Francophonie, Organisation internationale de la Francophonie, Rectorats et ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche à l'étranger, avec les maisons d'édition [liste non exhaustive]).

Plus que jamais, ces partenariats et ces synergies constituent de redoutables atouts, non seulement pour le rayonnement du centre de langues, mais également pour l'université tout entière.

L'expertise se consacrera à l'étude des conventions établies avec d'autres institutions, mais aussi l'implication du centre dans des projets locaux, nationaux ou internationaux, que ces derniers soient de nature scientifique, didactique, pédagogique, culturelle ou professionnelle. La politique de communication du centre et la recherche de partenariats seront analysées comme un des facteurs de son rayonnement, de son développement et donc de son attractivité.

Conclusion

Plus que jamais, la démarche qualité et l'évaluation continue des centres de langues s'imposent pour ces composantes aux enjeux multiples et aux missions élargies. Au cœur de la gouvernance des universités pour lesquelles elles constituent non seulement un laboratoire d'observation et d'expérimentation des politiques linguistiques et éducatives, mais aussi une considérable ouverture à l'international en termes de partenariats et de rayonnement ; elles attestent de la reconfiguration contemporaine vers l'accès au savoir, désormais globalisé, et qui se redéfinit sur le modèle multipolaire des dispositifs (en présentiel, à distance), des supports (éditoriaux, numériques), et des ressources humaines (formateurs, enseignants-chercheurs, experts). Actuellement en pleine expansion, les centres universitaires de langues inscrivent résolument leur action dans l'assurance qualité, position avant-gardiste et quasi exclusive au sein de l'*Alma Mater*, ce qui est tout à leur honneur. Nul doute que le programme « Dialogue d'expertise » saura les conforter dans cette dynamique de l'excellence académique et du progrès humain, au service d'un autre dialogue, capital pour ce troisième millénaire, celui des langues et des cultures du monde, auquel les centres universitaires de langues apportent modestement leur concours.

Chapitre 8

Expertiser les sections et les départements chargés de la formation aux métiers de l'interprétation et de la traduction

Sarah Bordes et Fayza El Qasem

La « traduction », ou du moins le thème et la version, font en Europe partie intégrante des programmes universitaires des départements de langue depuis des décennies.

La tradition de l'inscription de l'oral dans les programmes universitaires est moindre. On peut la situer dans les années 1970 avec l'introduction des politiques « communicationnelles », mais celles-ci se sont traduites davantage par des mises en situation de communication directe entre locuteurs d'une même langue que par des jeux de rôles où les étudiants auraient tour à tour occupé le rôle d'intermédiaire ou de truchement, bref d'interprète.

À la fin des années 1940 et dans les années 1950, des Écoles et Instituts de traduction et d'interprétation (ETI, ESIT, ISIT...) se sont créées en dehors des départements de langues des universités. Leur finalité était de former des professionnels de la traduction d'une part et de l'interprétation d'autre part ; les deux disciplines, réunies sous un même toit, faisant l'objet de cursus et de diplômes distincts. Il s'agissait, notamment, de répondre aux besoins en traducteurs et interprètes de conférence des organisations internationales créées après la Seconde Guerre mondiale (ONU, Conseil de l'Europe, OTAN, CEE...).

L'introduction du processus de Bologne en 1999 a mis l'insertion professionnelle au cœur des missions de l'université. La déclaration de Bologne¹, outre la mise en place d'un système lisible, comparable, facilitant la reconnaissance mutuelle des diplômes et des qualifications, précise en effet que le niveau de ces dernières doit, dès la fin du premier cycle, être approprié pour l'insertion sur le marché du travail. Son champ d'application était à l'origine l'Europe, mais aujourd'hui, suite à la création de l'Es-

1. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11088&from=FR>.

pace européen de l'enseignement supérieur en 2010, le processus est en vigueur dans 47 États et son influence va encore bien au-delà.

Le processus de Bologne a non seulement entraîné une réorganisation de l'enseignement à l'université selon 3 cycles, licence, master, doctorat (3/5/8), mais aussi de ses contenus, afin de relever le défi de l'employabilité et de doter les étudiants, non seulement de savoirs, mais aussi de compétences et de savoir-faire leur permettant de trouver du travail aux termes de leurs études, à une époque où le chômage, et notamment le chômage des jeunes, est structurellement élevé.

Notre propos ici n'est pas d'ouvrir un débat dogmatique sur la finalité de l'université, mais d'inciter les départements faisant appel au dialogue d'expertise pour des formations en traduction ou en interprétation à se poser la question préalable de la finalité des formations en place, ou en devenir, notamment au niveau master. Cette finalité guidera l'élaboration des *curricula*, puis des *syllabus* ainsi que l'accompagnement qui pourra être apporté.

Si le dessein est universitaire, au sens classique du terme, les éléments de traduction au sein des programmes pourront garder leur fonction pédagogique et être au service du renforcement linguistique. Le thème et la version serviront alors d'outils de diagnostic des lacunes de compréhension, lexicales, syntaxiques, et d'expression. En deuxième cycle, il s'agira de préparer aux épreuves des concours de recrutement des enseignants (CAPES et agrégation, pour ne citer que le système français) et donc de doter les futurs enseignants des compétences leur permettant d'enseigner la langue et d'utiliser à leur tour, la « traduction » comme outil pédagogique dans le secondaire ou le supérieur. La finalité professionnelle sera donc l'enseignement et, le cas échéant, pour quelques enseignants du supérieur, la traduction littéraire, exercée parallèlement à leur carrière universitaire.

Qu'en est-il à présent si le souhait est de proposer aux étudiants un diplôme de traduction ou d'interprétation, de traducteur ou d'interprète qui sera compris par l'étudiant comme un sésame pour exercer ces métiers ?

S'agit-il de former des traducteurs ou des interprètes ? Des traducteurs et des interprètes ? Des traducteurs d'une part et des interprètes d'autre part, après, le cas échéant, les avoir initiés aux deux disciplines en fin de licence ?

Après un bref rappel sur les points communs et les différences entre traduction et interprétation, nous verrons que la réponse aux questions ci-dessus peut être guidée par plusieurs éléments.

La traduction comme l'interprétation consistent à produire un texte (écrit dans un cas, oral dans l'autre) dans une langue d'arrivée autre que celle dans laquelle le texte source aura été rédigé et prononcé, avec pour objectif de diffuser la pensée et la parole de l'auteur du texte source. Les différences essentielles portent sur le médium (écrit, oral) et les contextes d'intervention qui entraînent des profils de professionnels souvent différents (rapidité, immédiateté, temps réel, déplacements, exposition plus grande de l'interprète ; travail plus approfondi, fouillé, détaillé du traducteur). Ces différences à l'esprit, il convient d'aborder une deuxième série de questions avant d'aller plus loin :

- Quels sont les besoins du pays, de la sous-région, de la région (étude de marché de la demande) ?
- Existe-t-il d'autres formations en traduction en interprétation ?
- Quels sont leur positionnement et leur succès ?
- Leurs étudiants trouvent-ils du travail en adéquation avec leur formation (étude du marché de l'offre) ?
- Est-il pertinent de dupliquer un système qui a fait ses preuves ou est-il préférable de s'en démarquer en proposant autre chose (ex. : interprétation en milieu hospitalier, interprétation judiciaire ou interprétation de conférence) ?

Pour répondre à ces questions et avant de bouleverser le plan d'études et, nous allons le voir, les profils des enseignants, une étude de marché peut s'avérer extrêmement utile. Les facultés de langues étant très souvent situées dans de grandes universités aux multiples ressources, il peut être fait appel aux écoles de commerce ou de gestion sur le campus pour effectuer ce travail, encadré par leurs enseignants, contribuant par là même à professionnaliser, si besoin en était, ces autres cursus. Cette réflexion en amont peut figurer dans l'auto-évaluation, première étape du dialogue d'expertise demandée par le département d'études françaises.

La décision étant prise de créer des formations de traducteurs ou d'interprètes (besoin du marché, décision politique...), il est essentiel de voir quels sont les aptitudes et les compétences que les étudiants devront présenter à l'entrée en master.

1 L'interprétation de conférence

S'agissant de l'**interprétation de conférence**, les prérequis à l'entrée de la formation sont les suivants :

1. En tout premier lieu, des compétences linguistiques, à savoir une excellente maîtrise de la langue maternelle ou d'instruction, ce que les interprètes appellent leur langue A, la maîtrise d'une deuxième langue active, ce que les interprètes appellent la langue B, dans laquelle l'interprète sera amené à interpréter, à un niveau proche de la langue A ; et le cas échéant, une excellente compréhension d'une ou deux langues passives, (« langues C ») à partir desquelles les étudiants interpréteront vers leur langue A.

Les compétences linguistiques continueront à se développer tout au long de la formation, mais elles devront être élevées (C1 minimum pour les langues passives et C2 pour les langues actives, pour la compréhension orale et, pour les langues actives, pour l'expression, *Cadre européen commun de référence de langues*²) et s'inscrire dans une compétence culturelle qui sera développée pendant la formation en compétence interculturelle. Ce qui explique souvent le prérequis d'avoir vécu

2. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

au moins un an dans un pays où la langue B, voire la langue C du candidat est parlée.

2. Un socle de culture générale solide assorti d'une curiosité intellectuelle qui permettra d'étendre et d'enrichir ces connaissances non seulement tout au long des études, mais aussi tout au long de la vie professionnelle.

3. Il est aussi attendu de la part de l'interprète de la rapidité et une grande capacité d'adaptation, ainsi qu'une aisance à l'oral et la capacité à prendre la parole en public.

C'est à partir de ces qualités et compétences qu'une formation professionnelle débouchant sur un savoir-faire opérationnel attendu par les recruteurs que sont notamment les organisations internationales pourra être mise en place sur un an minimum, de préférence sur deux, comme le préconisent les institutions européennes et l'Association internationale des interprètes de conférence (AIIC Training Committee, 2010)³. Au cours de son cursus, l'étudiant sera formé à la prise de parole en public, à l'écoute dite « active », à savoir une écoute analytique, à l'analyse et à la synthèse de discours. Il apprendra à dégager le message véhiculé par les mots, mais parfois au-delà des mots, derrière les mots, pour le reformuler dans la langue d'arrivée. Cette mise en pratique se fera sur la base de discours de difficulté croissante (contenu et forme) en mettant en œuvre les différentes techniques que sont l'interprétation consécutive, la traduction à vue et l'interprétation simultanée. Un cours théorique permettra une approche réflexive sur ces pratiques, ainsi que le préconise le consortium European Masters in Conference Interpreting (EMCI, 2012)⁴. Il est possible également de prévoir un mémoire de recherche, pour répondre d'une part à des impératifs universitaires et d'autre part pour permettre à ceux qui le souhaitent de poursuivre leurs études universitaires et de contribuer, entre autres, à la recherche en interprétation. Ces modules théoriques seront enseignés par des enseignants chercheurs qui apporteront le fruit de leurs études sur l'interprétation et leur compréhension intellectuelle des mécanismes en jeu. Les cours d'interprétation seront quant à eux assurés par des interprètes, si possible en exercice, qui transmettront leur savoir-faire et leur connaissance du terrain. Ce sont eux qui amèneront les étudiants à dépasser l'exercice de style pour se frotter aux exigences de discours lus ou prononcés rapidement avec des accents qu'ils auront eux-mêmes interprétés dans certains cas. Ils pourront partager leurs notes de consécutive, leurs stratégies, se mettre en cabine à côté de l'étudiant et enseigner par l'exemple. Ce sont eux, enfin, qui les recommanderont auprès des recruteurs et faciliteront leur entrée sur le marché. Des enseignants crédibles rendent la formation crédible aux yeux du marché.

Autre prérequis à la mise en place d'une formation en interprétation de conférence : s'équiper en cabines d'interprétation, de préférence aux normes ISO pour que les étudiants aient des espaces de travail où la qualité de l'air, du son et de la vue les mettent dans des conditions favorables pour se livrer à un travail exigeant, conditions qu'ils rechercheront une fois devenus professionnels et qui contribueront à la qualité de leurs prestations. Il faudra également des micros et des récepteurs permettant d'écouter

3. <http://aiic.net/page/60>.

4. <http://www.emcinterpreting.org/?q=node/13>.

l'interprétation. Les cabines devront être alimentées en son direct, qu'il provienne de vidéos prises sur Internet ou d'orateurs en salle. Il sera également souhaitable de pouvoir enregistrer les prestations des étudiants et de mettre les cabines en relais. . .

Il faudra aussi accepter de petits groupes, de petites promotions, d'une part parce que l'expérience montre que peu d'étudiants réunissent aptitudes et compétences au niveau requis pour pouvoir exercer comme interprète de conférence et ce, quelles que soient leurs capacités intellectuelles, d'autre part parce que la formation pratique consiste en un accompagnement, un coaching d'individus qu'il s'agit d'amener à trouver par eux-mêmes les solutions qui leur conviendront. Il s'agit en quelque sorte, tout comme en traduction (voir infra) d'une maïeutique qui se prête peu aux grands groupes. Se poseront donc des questions financières et institutionnelles qui devront également être prises en compte avant de se lancer dans une telle entreprise.

Le présent développement porte sur l'interprétation de conférence, mais l'intervention de praticiens dans la formation des interprètes pour les services publics ou pour les tribunaux est tout aussi importante. Dans chaque cas de figure, il conviendra d'être explicite sur les objectifs de la formation dispensée et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Voyons à présent ce qu'il en est de la traduction.

2 La traduction

« Enseigner à traduire, c'est faire comprendre le processus intellectuel par lequel un message donné est transposé dans une autre langue, en plaçant l'apprenti traducteur au cœur de l'opération traduisante pour lui en faire saisir la dynamique » (Delisle, 1980 : 16).

Cette définition du profil professionnel aide à identifier la formation nécessaire, c'est-à-dire les compétences nécessaires qui facilitent à leur tour l'identification des éléments formatifs.

2.1 Remarques préliminaires : état des lieux

Nombre d'universités ont lancé un programme de traduction, souvent pour recycler ou prétendre renouveler leurs enseignements des langues. Il reste à savoir si un tel programme de traduction n'en a pas souvent que le nom, faute d'analyse des besoins, de compréhension des exigences du métier et d'enseignants qualifiés.

Ce sont en général les départements de langues à l'étranger qui sont demandeurs de filières de traduction, dans le but de diversifier l'offre et de se professionnaliser.

Ces filières sont créées à l'issue d'une licence de lettres et langue (quatre ans ou trois ans d'étude selon les pays) et sont généralement payantes car elles relèvent du master.

Il n'existe pas dans la majorité des cas de licences du type langues étrangères appliquées (LEA) qui auraient pu constituer un embryon de professionnalisation car les licences professionnelles ne s'inscrivent pas généralement dans le paysage universitaire des pays concernés.

Les enseignants sont en général des professeurs de langue et très rarement des experts du monde professionnel. Ils sont tous demandeurs de formation pour formateurs et ce qui les intéresse le plus, c'est justement la méthodologie qui sera appliquée pour discriminer l'exercice traditionnel de « Thème et Version » de l'exercice de traduction dans un objectif professionnel.

D'où la nécessité de leur assurer une formation spécialisée car ce que l'on constate, c'est que les enseignants de langue s'intéressent à la langue et à la tradition grammaticale tandis que les experts opèrent par des méthodes impressionnistes sur le modèle : « copiez-moi sans réfléchir à l'opération de traduction » !

La réflexion théorique bien menée peut à son tour avoir une rétroaction positive sur la pratique et permettre de rationaliser les procédures, ce qui est après tout le principe à la base de toute formation. C'est pourquoi il est souhaitable de se fonder sur une pédagogie raisonnée, qui, à partir d'une certaine idée du processus traductif, fixe des objectifs et propose des moyens pour les atteindre.

L'enseignant peut alors dans le cadre de cet exercice axer son effort sur la mise en place d'une démarche structurée. Quant à l'apprenant, il aura le sentiment de mieux percevoir les enjeux de l'opération, de progresser dans l'acquisition d'une technique, bref de devenir peu à peu le maître du jeu.

Par ailleurs, il importe dans le choix des enseignants de combattre trois stéréotypes qui ont la vie dure et que l'on peut résumer ainsi :

- je maîtrise des langues donc je sais traduire ;
- je sais enseigner les langues étrangères donc je sais enseigner la traduction ;
- je suis traducteur / interprète, donc je sais enseigner.

Deux autres remarques méritent d'être faites d'emblée : le choix limité des langues de travail dans certaines formations alors que les besoins désormais se diversifient et l'insuffisance de l'informatisation (logiciels de traduction assistée par ordinateur [TAO], de traduction automatique [TA]) et de la localisation, qui pose la question de la formation continue des enseignants en poste, si on ne veut pas de coupure entre le personnel universitaire et les professionnels.

Compte tenu de tous ces éléments, notre objectif, dans le cadre du « Dialogue d'expertise », n'est pas de copier un quelconque programme ayant fait ses preuves en Europe ou ailleurs mais de se fonder sur l'acquisition de savoirs, d'habiletés et d'attitudes requis pour savoir traduire.

L'enseignement que nous préconisons doit correspondre à un modèle homologable et reconnaissable à l'international et conforme aux conditions requises dans le monde du travail.

Pour cela, la planification curriculaire requiert un effort de clarté et d'unification des critères et doit tenir compte d'un renouvellement pédagogique (Kiraly, 2000 : 37).

Nous avons conscience que les systèmes sont contraignants à l'université : contraintes en terme de coordination ; profils des enseignants ; disponibilité. Plutôt que de juxtaposer des cours correspondant le plus souvent aux spécialités des enseignants, il

convient de concevoir un programme qui procéderait selon une approche holistique, la seule à même de ne pas conduire à une fragmentation de la connaissance. Cette approche serait basée sur l'acquisition de compétences.

1. Formation par compétences (approche pédagogique).
2. Acquisition de compétences spécifiques (au cours de la formation).
3. Approche par tâches et projets de traduction en tant que cadre méthodologique et de conception du cursus (conception du cursus).
4. Évaluation des compétences en cours de formation.

Les facettes linguistiques et culturelles d'un cursus de traduction ne sont pas réductibles aux programmes mais incluent également l'administration, la culture universitaire, le site de la formation et le financement spécifique.

L'internationalisation est différente d'un État à un autre et d'une université à une autre.

Par ailleurs, la formation en traduction est conçue dans le but d'aboutir à une insertion rapide dans le monde du travail. Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement de former des professionnels mais des individus capables de communiquer, de coopérer, d'être critiques, de construire leurs connaissances de façon autonome. La compétence professionnelle est donc considérée comme un savoir-faire complexe (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs, etc.) qui garantit l'efficacité d'un exercice professionnel. D'où l'importance de définir les compétences professionnelles comme point de départ pour l'élaboration des cursus.

2.2 Formation par compétence (FPC)

Dans la FPC, les compétences sont le fil conducteur de la planification curriculaire : les objectifs d'apprentissage sont définis en termes de compétences et c'est à partir des compétences qu'on s'approprie les contenus, qu'on fait la séquenciation en unités didactiques et qu'on élabore les activités d'apprentissage et l'évaluation (Lasnier, 2000 : 17).

Par ailleurs, la traduction dont nous parlons ici n'est pas au premier chef une opération linguistique même s'il y a substitution d'un idiome à un autre. En effet, alors que les méthodes traditionnelles d'apprentissage mettent l'accent sur la configuration linguistique du texte source et sur la recherche de correspondances lexicales et syntaxiques ou des règles de passage plus ou moins arrêtées (Vinay et Darbelnet, 1958), la compétence traductive dont il est question postule l'indépendance relative du sens par rapport aux formes de départ et privilégie l'aspect cognitif du processus. Celui-ci devient moins une affaire de langue que l'appréhension d'un vouloir dire et l'élaboration de moyens adéquats pour le restituer.

Cette approche permet d'aborder l'opération traduisante sous un autre angle, de la considérer, quel que soit le couple des langues en présence, comme un acte de compréhension, un acte de communication et un acte d'écriture.

Cette redéfinition oblige à revoir les priorités en matière de formation. Désormais, il ne s'agit plus de perfectionner ni de vérifier la compétence linguistique de l'apprenant car celle-ci n'est plus objet d'étude mais un préalable indispensable à l'exercice de traduction. Détachée de ce qui relève de l'apprentissage des langues, la matière de l'enseignement se diversifie suivant les exigences correspondant à chaque phase ou aspect du processus et relève moins de la transmission d'un savoir au sens strict que d'un savoir-faire, d'une méthodologie. Il s'agit entre autres d'enseigner à l'apprenant la culture de la discipline, c'est-à-dire ses cadres conceptuels et ses paradigmes (Gile, 2005 : 37).

Fondements et principes de la formation par compétences

Tout d'abord, il faut partir du principe que la traduction s'enseigne lorsque l'apprentissage des langues s'achève et qu'il s'agit de pénétrer la façon dont elles sont maniées.

Pour traduire, il importe certes de maîtriser deux langues mais cela ne suffit pas. Encore faut-il être capable de comprendre, de combler ses lacunes, de dominer l'outil d'expression, de s'adapter à un public et à tout moment, de manifester un sens critique. Autant de compétences qui constituent le noyau dur de l'activité traduisante et auxquelles il est essentiel de sensibiliser l'apprenant suivant des modalités propres à favoriser leur acquisition et leur développement.

Objectifs d'apprentissages

Les objectifs d'apprentissage sont définis en termes de compétences. C'est un apprentissage centré sur l'agir.

Apprendre à comprendre

En prônant à juste titre qu'il « faut interpréter pour traduire » (Seleskovitch et Lederer, 1984 : 16), le modèle interprétatif fait de la compréhension la première phase de l'opération traduisante. La traduction opère sur des textes dont on doit maîtriser le sujet en vue de l'exprimer dans la langue maternelle ou, le cas échéant, dans la deuxième langue active. Pour traduire, l'apprenant puise non seulement dans sa compétence linguistique mais encore dans l'ensemble de ses connaissances et de sa personnalité. En effet, les textes s'inscrivent dans un bagage cognitif, construisent un contexte cognitif alors que la phrase isolée s'inscrit dans un vide où seule règne la compétence linguistique. Aucun traducteur professionnel ne pense pouvoir traduire un texte, qu'il soit littéraire, scientifique ou technique, sans connaître tant soi peu la matière qui y est traitée.

Identifier le texte, c'est mettre en évidence l'insertion de l'objet, sa contextualisation dans un ensemble plus vaste ainsi que ces liens d'intertextualité, sa charge cognitive et sa stratégie de discours mais aussi la situation d'énonciation, le rapport à l'extralinguistique et à un savoir préalable (Israël, 1998 : 20).

D'où la distinction entre traduction des langues, qu'on appellera transcodage, et traduction des textes, à laquelle on réserve l'appellation de traduction (Lederer, 1994 : 20).

Il s'agit avant tout d'une démarche heuristique qui part moins des mots que des idées et de leur agencement pour accéder au vouloir dire de l'auteur. Elle a pour finalité d'amener l'apprenti traducteur, par le biais de lectures multiples et de recoupements incessants, à maîtriser le sens du texte et son organisation jusque dans ses plus infimes détails. Il s'agit de faire réfléchir l'apprenant selon la maïeutique socratique : faire accoucher les esprits de leurs connaissances, essayer de les extérioriser et de les verbaliser. Un apprentissage cognitif par excellence servant à extérioriser des processus, à confronter les visions et problèmes de l'apprenant avec ceux d'autres apprenants (Delisle, 1993 : 35).

Apprendre à apprendre

Les compétences instrumentales sont un instrument pour atteindre un objectif ; elles peuvent être de type cognitif, méthodologique, technologique et linguistique.

Il arrive que dans le cas d'écrits spécialisés, le traducteur ne dispose pas d'emblée du bagage cognitif requis pour comprendre. Cette difficulté tient beaucoup moins qu'on le croit à la terminologie proprement dite qu'à la méconnaissance des concepts et de leur intégration qui freine toute possibilité de raisonnement. L'apprenti traducteur peut alors mesurer *in vivo* combien il est nécessaire, pour dominer le texte, de les rattacher à une réalité extra-linguistique. Il prend aussi conscience que la maîtrise d'une langue ne suffit pas pour comprendre.

Parallèlement à ce constat sur le fonctionnement des textes, l'apprenant doit s'initier aux méthodes de recherche documentaire afin de réduire l'écart entre son propre savoir et ce qui est dit.

En effet, l'apprentissage de la traduction va de pair avec celui d'une recherche terminologique permanente : celle-ci ne saurait se contenter d'une mise en équivalence terme à terme ; l'étudiant doit apprendre à retrouver les collocations en usage dans les différents domaines. Il devra apprendre à se documenter sur les sujets les plus variés. Pour être en mesure d'aborder quelque domaine que ce soit dans l'exercice de sa profession, il devra avoir appris à apprendre ; il acquerra ainsi le réflexe d'une recherche documentaire permanente car il se sera entraîné à sélectionner les sources adéquates pour obtenir le complément d'information requis (Durieux, 1988 : 40).

Apprendre à communiquer

En raison de son ancrage dans la pratique professionnelle, le modèle interprétatif fait tout naturellement de l'opération traduisante un acte de communication (Hurtado Albir, 1992 : 10). L'incidence sur la formation est capitale. En effet, à la différence d'une classe de langue où tout est centré sur l'acquisition et le maniement de vocables et de structures en vue de renforcer la compétence linguistique, la finalité première de l'exercice est alors la transmission du message.

On commence par montrer la différence entre traduction pédagogique et traduction professionnelle pour expliciter le cas particulier de la communication que constitue l'opération traduisante (Lavault, 1985 : 27). Le traducteur est ici un communicateur plutôt qu'un linguiste puisqu'il est tour à tour récepteur du message dans la phase de compréhension et émetteur de ce même message à l'intention d'un destinataire second

dans la phase de reformulation. Il doit se conformer au vouloir dire de l'auteur et au besoin de compréhension du lecteur présumé. Le traducteur doit s'adapter au changement d'idiome, de contexte culturel, de destinataire et parfois aussi, à la fonction assignée au texte.

En conséquence, le développement de la compétence communicative reposera sur les principes suivants : la traduction fait partie d'un acte de communication dont l'objet n'est pas la langue mais le sens du texte ; faire comprendre est la mission première du traducteur, tout comme de l'interprète.

Apprendre à écrire : dimension de production

Lors de l'initiation théorique sous forme de cours magistraux, on explique que la traduction sert des personnes et leurs objectifs plutôt que des textes et que les décisions du traducteur sont prises en conséquence.

Pour cela, il importe de :

1. Savoir définir des étapes et des stratégies pour la traduction d'un document : modèle séquentiel de la traduction enseigné en cours magistraux avec étapes de compréhension puis production et vérification d'hypothèses de sens, de fidélité et d'acceptabilité éditoriale.
2. Savoir définir et évaluer les problèmes de traduction et trouver des solutions appropriées. Discussion approfondie sur les choix des étudiants sur la base de la présentation de traductions au tableau.
3. Maîtriser le métalangage (pour parler de son travail, de ses stratégies et de ses décisions) : le métalangage est intégré dans la présentation des concepts et dans la discussion des exercices.
4. Savoir corriger et réviser une traduction (maîtriser les techniques et stratégies de relecture et de révision) : cours spécialisé de révision, avec exercices pratiques, et notamment révisions croisées entre les étudiants.

Plus l'idée est maîtrisée plus il est facile de se détacher des formes et de s'exprimer de manière autonome. Comprendre et déverbaliser permettent de s'affranchir des mots. Le texte traduit est une recreation, l'apprenant doit comprendre que la formulation d'un texte requiert un travail d'écriture orienté vers la production d'un texte nouveau porteur du même sens et présentant la même cohésion entre forme et fond.

Apprendre à évaluer

L'évaluation se fait dans le cadre des cours pratiques, avec des commentaires sur les différents paramètres de qualité, notamment la justesse de l'analyse, la qualité de la recherche documentaire, la qualité des décisions tactiques et stratégiques, la qualité de la langue (Gile, 2005 : 35).

L'apprenant est appelé à exercer son esprit critique sans se prononcer sur le contenu. Il doit jauger la qualité du nouveau texte, le confronter à l'original pour considérer le degré d'équivalence et rectifier tout glissement éventuel.

Il devra se prononcer sur les problèmes de registre, de qualité rédactionnelle, de lisibilité du texte et développer cette aptitude en jugeant les performances de ses condisciples ou traducteurs confirmés. Si nous devons résumer jusqu'ici la compétence traductive, nous dirions donc qu'il s'agit plutôt d'une connaissance procédurale qui implique des connaissances opérationnelles nécessaires à la communication en deux langues ; une sous-compétence extra-linguistique impliquant à son tour des connaissances sur le monde en général et des domaines particuliers qui sont autant de connaissances biculturelles, encyclopédiques et thématiques, enfin une compétence en traduction qui nécessite, comme nous l'avons vu, la mobilisation de connaissances extérieures au texte, une maîtrise du sujet, et la transmission d'un vouloir dire dans une langue conforme au génie de la langue d'arrivée ; sans oublier des connaissances concernant l'utilisation des sources de documentation et les technologies de l'information et de la communication (TIC) appliquées à la traduction (dictionnaires en tout genre, encyclopédies, grammaires, aides à la rédaction, textes parallèles, corpus électroniques, moteurs de recherche).

Dimension textuelle

La traduction étant un acte hautement culturel, voici pour résumer ce qu'il faut acquérir pour appréhender la compétence interculturelle :

1. Savoir comprendre et analyser la macrostructure d'un document et sa cohérence d'ensemble (y compris les éléments visuels et sonores).
2. Savoir appréhender les présupposés, les éléments implicites, les allusions, les stéréotypes et l'intertextualité d'un document.
3. Savoir décrire et évaluer les problèmes de compréhension rencontrés et définir des stratégies de résolution de ces problèmes.
4. Savoir extraire et résumer les informations essentielles d'un document (capacité de synthèse).
5. Savoir reconnaître et identifier les éléments, valeurs et référents propres à la culture concernée.
6. Savoir mettre en rapport et comparer des éléments culturels et des modes rédactionnels.

Comme indiqué, un cursus de traduction s'adapte à l'actualité des métiers de traducteur. Sur le plan des enseignements, cela pourrait se traduire par l'identification de compétences transversales et disciplinaires à atteindre, organisées sous forme de cours magistraux et d'ateliers essentiellement (audiovisuel, localisation, rédaction technique etc.), ainsi que par des mises en situation professionnelles.

- **Le savoir** traduit par un diplôme.
- **Le savoir-faire** identifié par les expériences professionnelles et extra-professionnelles (politique des stages active) :

1. Savoir suivre les besoins des marchés et les profils d'emploi (savoir rester à l'écoute de l'évolution de la demande).

2. Disposer de connaissances en matière de marketing et de gestion des relations avec les clients. Savoir négocier avec les donneurs d'ouvrage (pour définir délais, tarifs / facturation, conditions de travail, accès à l'information, contrat, droits, responsabilités, spécifications relatives à la traduction, cahier des charges, etc.).
3. Savoir clarifier les besoins, objectifs et finalités du donneur d'ouvrage, des destinataires de la traduction et autres parties prenantes .
4. Savoir gérer son temps, son stress, son travail et son budget et savoir planifier sa formation continue (mettre à niveau ses diverses compétences).
5. Savoir respecter les consignes, les délais et ses propres engagements, ainsi que les exigences liées aux compétences relationnelles et à l'organisation en équipe.
 - *Le savoir être* en regard des qualités demandées lors de l'exercice du métier.
 - *Le savoir évoluer* : les capacités d'adaptation, de mobilité et d'apprentissage sont inculquées aux étudiants lors des ateliers avec les intervenants extérieurs. Ainsi, l'apprentissage par problème, par exemple, permet aux étudiants d'apprendre à organiser leurs démarches, à négocier, à respecter des consignes, mais aussi à travailler sous pression et en équipe. Les stages permettent aux étudiants comme aux enseignants d'évaluer les progrès dans l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être outre qu'ils contribuent à développer une compétence d'empathie (apprentissage coopératif ; travail en équipe ; apprentissage par problèmes ; approche par tâches et projets).

L'approche holistique dans la transmission du savoir-traduire permet aux étudiants d'acquérir les différentes compétences énoncées au fil des deux années de formation.

3 Exemple d'application à un cursus de master de traduction basé sur un référentiel de compétences

Compte tenu de tout ce qui précède, nous préconisons les modules suivants centrés sur les compétences développées plus haut :

Master 1

Master 2

Cette année est réservée à la professionnalisation, l'accent est mis sur la traduction de textes authentiques et les ateliers de spécialité.

Compétences professionnelles

En conclusion, le dialogue d'expertise permettra, grâce à l'échange de documents et aux entretiens *in situ*, d'affiner la définition du besoin et la finalité des formations de traduction ou d'interprétation afin, dans un deuxième temps, de contribuer à leur mise en place en s'appuyant sur une approche méthodologique construite détaillée dans le présent article.

L'exercice de la profession de traducteur, comme celle d'interprète, n'étant pas réglementé, il est nécessaire de rechercher et d'appliquer des critères d'excellence à la

Acquérir une compétence méthodologique et extralinguistique (mobilisation de connaissances encyclopédiques, biculturelles et thématiques)	Méthode de recherche documentaire
	Initiation à la lecture active des textes
Acquérir une fluidité linguistique	Module de perfectionnement de l'expression dans les langues de travail
Acquérir une compétence méthodologique et stratégique en vue de la traduction	Module de traduction générale (traduction de B en A et de C en A et de A en B)
	Module de traduction technique et médical (traduction de B en A et de C en A et de A en B)
	Module de traduction économique et juridique (traduction de B en A et de C en A et de A en B)
Apprendre à évaluer	Module de compétences rédactionnelles et révision en langue A (maternelle)
	Réviser et évaluer la traduction en vérifiant la clarté des idées ; la correction orthographique, lexicale, morphosyntaxique et stylistique ; l'exactitude des chiffres, des données, des noms propres et des énumérations, la conformité des aspects formels
Apprendre à développer son métalangage	Module de théories de la traduction
Développer ses connaissances thématiques	Module d'économie
	Module de droit

Module de traduction technique et scientifique	Traduction de B en A
	Traduction de C en A
	Traduction de A en B
Module de traduction économique	Traduction de B en A
	Traduction de C en A
	Traduction de A en B
Ateliers de traduction	Traduction audiovisuelle, localisation, rédaction technique, etc.
Compétence instrumentale	Atelier de TAO, TA

formation de ces acteurs essentiels pour faciliter toutes les formes d'échange et d'intégration et promouvoir la diversité linguistique.

Grille d'analyse

Caractéristiques générales du programme

- Durée Nombre de crédits :
- Type de formation :
 - o Universitaire
 - 1^{er} cycle (licence ou équivalent)
 - 2^e cycle (master ou équivalent)
 - o Non universitaire
- Lieu de formation :
- Faculté responsable – autonomie de l'unité de formation :
- Nom du diplôme délivré :
- Finalité de la formation (débouchés professionnels visés) :
- Adaptation de la formation au contexte :

Stage	Rapport de stage
Mémoire	Rédaction d'un mémoire de traduction incluant la traduction d'un extrait de texte inédit sur un sujet technique avec rédaction d'une stratégie de traduction expliquant les choix de traduction et la résolution des problèmes

- o Modèle « en Y » : 1^{re} année : tronc commun traduction et interprétation, puis spécialisation en M2
- o Modèle spécialisé : traduction ou interprétation dès la 1^{re} année de Master
- o Combinaisons linguistiques proposées
- Existence d'un référentiel de compétences :
 - o oui – non
 - Si oui, références du référentiel :
- Adéquation des enseignements aux finalités :
 - o Cours suivis par les étudiants (pour développer les compétences du référentiel, si celui-ci existe) :
 - o Principaux éléments de contenu :
 - o Équilibre entre les champs disciplinaires / composantes du programme :
 - o Effectifs (taille des promotions et des groupes) :
- Adéquation des formes d'évaluation aux objectifs et contenus d'enseignement :
 - o Tests d'admission : oui / non. Si oui, aptitudes, connaissances ou compétences testées. Modalités d'évaluation :
 - o Modalités d'évaluation des cours :
 - o Validation de l'acquisition progressive des compétences attendues
- Stages pratiques :
 - o Durée :
 - o Contexte :
 - o Nature :
- Exigence de réalisation d'un mémoire professionnel : oui – non

Réalisme des objectifs et des programmes :

- Par rapport au volume horaire global / hebdomadaire d'enseignement et du nombre d'étudiants :
 - o Volume horaire global / hebdomadaire d'enseignement :
 - o Combinaisons linguistiques enseignées :
 - o Nombre d'étudiants :

- Par rapport aux conditions matérielles de l'enseignement et aux ressources humaines disponibles :

Équipement :

- Salles informatiques (nombre de postes) :
- Logiciels de TAO (nombre de licences) :
- Accès à internet :
- Cabines d'interprétation, consoles, casques / récepteurs, micros (nombre) :
- Visio-conférence :

Profil des formateurs :

- Nombre :
- Années d'ancienneté :
- Type de formation universitaire et professionnelle (diplômes obtenus) :
- Expérience professionnelle en tant que traducteur ou interprète :
- Engagement dans des activités de formation continue :
- Engagement dans des activités de recherche :
- Types de documents utilisés :
 - o Matériel didactique (discours sur mesure...) :
 - o Textes / discours authentiques :
- Références bibliographiques
 - o Revues professionnelles
 - o Revues savantes
 - o Ouvrages de référence
 - o Principaux auteurs cités et champ d'expertise
 - o Sites internet spécialisés

Bibliographie

- Agence canadienne de développement international (ACDI) : http://www.perfeval.pol.ulaval.ca/sites/perfeval.pol.ulaval.ca/files/publication_82.pdf (consulté le 01/11/15).
- Agence universitaire de la Francophonie – Bureau de l’Afrique de l’Ouest (2014). Master régional en didactique du français langue seconde.
- Agence universitaire de la Francophonie et Institut français. Documents du projet « Dialogue d’expertise » : <http://dialoguedexpertise.org/spip.php?article52> (consulté le 15/10/15).
- Alby, S. et Launey, M. (2007). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Dans I. Léglise et B. Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (p. 317-347). Paris : IRD.
- Ardouin, T. (2003, rééd. 2010). *Ingénierie de formation pour l’entreprise*. Paris : Dunod.
- Attali, J. (2014). *La francophonie et la francophilie moteurs de la croissance durable. Rapport à François Hollande, président de la République française*. Paris : La Documentation française.
- Barré de Miniac, C. (2011). Le rapport à l’écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 175-194). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Beacco, J.-C. (2014). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 54-62). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l’éducation plurilingue et multiculturel*. Genève : Conseil de l’Europe, Division des politiques linguistiques. Récupéré du site : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_FR.asp.
- Beacco, J.-C. (2007). *L’approche par compétences dans l’enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette FLE.
- Beacco, J.-C. et Lehmann, D. (dir.) (1990, août-septembre). *Publics spécifiques et communication spécialisée. Le français dans le monde. Recherches et Applications*.
- Beacco J.-C., Lepage, S., Porquier R. et Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. et Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français*. Paris : Didier.
- Beauquis C. (2009). L’enseignement et l’apprentissage de la littérature française en milieu universitaire hétéroglotte : pistes didactiques. *Synergies Canada*, n° 1. Récupéré du site de la revue : <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/989>.
- Blanchet, P. (2014). Nécessité d’une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 5-15). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) (2011, rééd. 2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Borg, S. et Chardenet, P. (dir.). (2012). Recherche – formation – services linguistiques au cœur de la gouvernance des universités : nouveaux enjeux pour les centres de langues de l’enseignement supérieur. *Synergies Monde*, n° 9, revue du GERFLINT. Récupéré du site de la revue : <http://gerflint.fr/Base/Monde9/monde9.html>.

- Boyer, R. (2006). Innovation et changement technique. Dans S. Mesure et P. Savidan (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines* (p. 632-633). Paris : Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Byram, M. (2014). Recherche et prise de position. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 63-65). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Caillier, J. et Borg, S. (dir.) (2011). Le français sur objectifs universitaires. Tome 1. Approches épistémologiques et définition du périmètre. Tome 2. Globalisation et contextualisation des pratiques. *Synergies Monde*, n° 8, revue du GERFLINT. Récupéré du site de la revue : <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/monde8t1.html> et <http://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/monde8t2.html>.
- Carras, C., Gewirtz, O. et Tolas, J. (2014). *Réussir ses études de sciences de l'ingénieur en français*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. et Szylagyi, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.
- Chardenet, P. (2014). Méthode et outils en didactique des langues et des cultures, entre sciences de l'éducation et sciences du langage. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 67-78). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. Dans *Histoire de l'éducation*, 88,1, p. 59-119.
- Chevallard, Y. (1985, rééd. 1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (2007). *L'approche-programme. Définition et composantes*. Montréal : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris : Didier.
- Cros, F. (1998). Innovation. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 546-550). Paris : Nathan Université.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002, rééd. 2008). *Cours de didactique du français langue seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Damette, E. (2007). *Didactique du français juridique. Français langue étrangère à visée professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Daunay, B. (2007, avril-juin). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, n° 159. Récupéré du site de la revue : <http://rfp.revues.org/1175>.
- De Ketele, J.-M. (1985). *Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain : Cabay.
- Defays, J.-M. (2011). Les langues à l'université, changements en cours et à venir. *Actes du colloque international Apprendre les langues à l'université au XXI^e siècle*. Paris : DILTEC UPMC.
- Defays, J.-M. et Jaafar, K. (2011). Le français sur objectifs universitaires dans les politiques linguistiques et les centres de langues des universités marocaines : état d'une réflexion, esquisse d'un programme. *Actes du deuxième Forum mondial des Centres universitaires de langues. HERACLES (Hautes Études et recherches pour les apprentissages dans les centres de langues de l'enseignement supérieur)*. CLA Besançon, 25-26 mai 2011.
- Dejean, K. (1987). Traduction pédagogique et traduction professionnelle. *Le Français dans le monde. Retour à la traduction* [numéro thématique], p. 107-112.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.

- Delporte, C., Mollier, J.-Y. et Sirinelli, J.-F. (2010). *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Denoux, S. et Eneaux, J. (2013). La démarche qualité des organismes de formation : de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations ? *Les Sciences de l'éducation — Pour l'ère nouvelle*. Université de Caen : CERSE.
- Dezutter, O. et Manseau, S. (2007). Les activités d'intégration interfacultaires et l'apprentissage par situations professionnelles dans la formation des enseignants du secondaire. Dans *Questions de pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 123-134). Ottignies / Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dreyer, S. (2006). *Affectivité et identité dans les cours de langue. Le cas de l'enseignement du français dans les universités de Taïwan* (thèse pour le doctorat en linguistique, mention didactique des langues). Université du Mans, France.
- Durieux, C. (1988). *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris : Didier.
- Eurin, S. et Henao, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette / AUPELF.
- Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services (EAQUALS) : <http://eaquals.org> (consulté le 28/10/15).
- Fraisse, E. (2012, décembre). L'enseignement de la littérature : un monde à explorer. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 61, Enseignement et littérature dans le monde, p. 35-45.
- Gagnon, R. et Balslev, K. (2012). La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de *Repères*. *Repères*, 46, p. 149-174.
- Gile, D. (2005). *La traduction : la comprendre, l'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Godard, A., Havard, A.-M. et Rollinat-Levasseur, E.-M. (dir.) (2011). *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve.
- Goldenstein, J.-P. (1990). *Entrées en littérature*. Paris : Hachette FLE.
- Groupe des Nations unies pour le développement. (2003). *Indicateurs pour le suivi des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le développement* : http://unstats.un.org/unsd/mi/pdf/03-67796%20F_95%20French.pdf (consulté le 01/11/15).
- Grünhage-Monetti, M., Halewijn, E., Holland, C. (2004). *ODYSSÉUS : la deuxième langue sur le lieu de travail, les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants, l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Guigner, S. (2013). Gouverner par la comparaison : usages et mésusages des comparaisons internationales des systèmes de santé. *Quaderni*, n° 82, p. 27-38. Récupéré du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-quaderni-2013-3-page-27.htm> (consulté le 27/10/15). DOI : 10.4000/quaderni.739.
- Harris, B. (1973). La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. *Cahiers de linguistique*, 3, p. 133-146.
- Heinich, N. (2009). *Le bêtisier du sociologue*. Paris : Klincksieck.
- Himeta, M. (2009, juillet). À propos de la version japonaise du CECR : réflexion en compagnie des traducteurs. Dans G. Zarate et A. Liddicoat (coord.), *La circulation internationale des idées en didactique des langues, Recherches et applications / Le Français dans le monde*, n° 46.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques. *Le Français dans le monde / Recherches et applications : De la langue aux métiers*.
- Hurtado Albir, A. (1992). Didactique de la traduction des textes spécialisés. *Actes de la 3^e Journée ERLAGLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues* (p. 9-21). Brest : UBOENST.
- Israël, F. (dir.). (1998). *Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?* Paris : Didier.
- Israël, F. et Lederer, M. (dir.). (1991). *La liberté en traduction*. Paris : Didier.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester : St Jerome.
- Kuzniak, A. (2005). Savoir mathématique et enseignement didactique et pédagogique dans les formations initiales du premier et du second degrés. *Recherche et formation*, 55, p. 27-40.
- Ladmiral, J.-R. (1979, 1994 et 2002). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Payot / Gallimard.
- Ladmiral, J.-R. et al. (2010). *Les pratiques de l'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle : colloque international de l'ISIT*. Lausanne : L'Âge d'homme.

- Ladmiral, J.-R., en collaboration avec Edmond Marc Lipiansky (1995). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Lapierre, G., Marquet, F. et Schmit, F. (2001). *Introductions de la démarche qualité dans l'enseignement supérieur*. Séminaire de l'équipe Kalis. Université Pierre-Mendès-France, Grenoble2. Récupéré en ligne : http://ifgu.auf.org/media/document/Introduction_%C3%A0_la_d%C3%A9marche_qualit%C3%A9_dans_l'enseignement_sup%C3%A9rieur.pdf.
- Laplace, C., Lederer, M. et Gile, D. (dir.) (2009). *La traduction et ses métiers ; aspects théoriques et pratiques*. Paris : Lettres modernes Minard.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Lavaut, E. (1985). *Fonction de la traduction en didactique des langues*. Paris : Didier.
- Le Boterf, G. (1998, rééd. 2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Ninan, C. (2005). Démarche qualité : enjeux pour les centres universitaires de FLE et méthode. Dans D. Albry et M. Fiévet (dir.), *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences. Actes du 2^e colloque international de l'ADCUEFE de Lille* (p. 12-18). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Le Ninan, C. et Cuq, J.-P. (2005). Labelliser des formations de FLE. *Le Français dans le monde*, n° 341.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*. Paris : Hachette.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*. Paris : Hachette FLE.
- Lopez, B. (2013). De l'espace scolaire à l'espace social. Pour un enseignement-apprentissage de la compétence interculturelle par les pratiques sociales hors des murs de la classe. Dans M. Pagoni (dir.), *École(s) et culture(s), savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Berne : Peter Lang.
- Lopez, B. (2012). Construction de compétences interculturelles dans une didactique de la mobilité internationale expérimentation de l'immersion. Dans G. Alao, M. Derivry, E. Suzuki et S. Yun-Roger (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé* (p. 153-165). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Lopez, B., Belhaj, A. et Mabrou, A. (2013). *Didactique interculturelle et enseignement du français langue étrangère à l'université*, n° 17. Casablanca : Faculté des lettres et des sciences humaines d'El Jadida, Maroc.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique*. Paris : Hachette FLE.
- Mangiante, J.-M. et Raviez, F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Martinez, P. (2014). Postface. Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 510-517). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Martinez, P. (2012). Recherches curriculaires : retour vers le futur. *Synergies Chine*, n° 7, p. 43-56.
- Martinez, P., Miled, M. et Tirvassen, R. (coord.) (2011, janvier). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, Recherches et applications / Le Français dans le monde*, n° 49.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité*. Paris : Folio Essais.
- Marzouki, S. (2013). *Rapport du séminaire Dialogue d'expertise*, 9-11 septembre, Paris.
- Miled, M. (2007). Quelles compétences en didactique des langues développer dans une formation initiale renouvelée des enseignants ? *Actes du colloque international sur la formation des formateurs. Faculté des sciences de l'éducation. Université Saint-Joseph, Beyrouth*.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Décret n° 2007-1831 du 24 décembre 2007 portant création du label « Qualité français langue étrangère ». Récupéré du site [legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr) : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000017756111>.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France : <http://www.education.gouv.fr/cid265/1-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html> (consulté le 27/10/15).
- Morel, A.-S. (2012). Littérature et français langue étrangère : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Actes du colloque des 25-26 mai 2011 organisé à l'Université de Franche-Comté dans le cadre de la II^e Rencontre internationale des centres universitaires de langues. Synergies Monde* (p. 141-148), n° 9, revue du GERFLINT. Récupéré du site de la revue : <http://gerflint.fr/Base/Monde9/monde9.html>.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). *Langue et travail. Recherche et applications*, juillet, n° 42.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006). Penser le français langue professionnelle. *Point didactique / Le Français dans le monde*, n° 346.
- Mvè-Ondo, B. (2005). *Afrique : la fracture scientifique / Africa : The Scientific Divide*. Paris : Futuribles.
- Nagano, K. (2014). Sur les raisons de la démotivation dans l'apprentissage du français. Dans Société coréenne d'enseignement de langue et de littérature françaises (SCCELLF) et Société japonaise de didactique du français (SJDF), *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie*. Séoul : Daehaksa.
- Narcy-Combes, J.-P. (2012). Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : allier l'approche par tâches en langues et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes. Dans M. Causa, M. Derivy-Plard, B. Lutrand-Pezant et J.-P. Narcy-Combes, *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris : Riveneuve.
- Néré, J.-J. (2009). *Le management de projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Portail francophone de l'évaluation : <http://evaluation.francophonie.org/spip.php?rubrique12> (consulté 27/10/15).
- Papo, E. et Bourgain, D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue : une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J. M. (dir.). (2010). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Parpette, C. et Stauber, J. (2014). *Réussir ses études d'économie – gestion en français*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Perrenoud, P. (2002). Les disciplines de référence en formation des enseignants. Dans W. Hörner, D. Schultz et H.-W. Wollershein (dir.), *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (p. 199-224). Leipzig : Leipziger Universität Verlag.
- Plassard, F. (2003). *Lire pour traduire*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prost, A. (1998). Un couple scolaire. *Espaces-Temps*, 66, n° 1, p. 55-64.
- Rege Colet, N. et Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Seleskovitch, D. et Lederer, M. (1989, 2^e éd. revue et augmentée en 2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, en coédition avec l'Office des publications des communautés européennes, Luxembourg et Paris.
- Seleskovitch, D. et Lederer, M. (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier.
- Seleskovitch, D. (1983). *L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*. Paris : Lettres modernes Minard.
- Serres, M. (2015). *Le gaucher boiteux. Figures de la pensée*. Paris : Le Pommier.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- Vinay, J.-P. et Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris : Didier / Montréal : Beauchemin.
- Vinokur, A. (2008). Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation. *Revue InDirect*, n° 12. Bruxelles.

Xiao, L. (2006). What can we Learn from a Learning Needs Analysis of Chinese English Majors in a University Context? *Asian EFL Journal*, 8, n° 4, p. 74-99.

Yaguello, M. (dir.) (2003). *Le grand livre de la langue française*. Paris : Seuil.

Présentation des auteurs



Jean-Claude Beacco est agrégé de grammaire et docteur en sciences du langage. Il est actuellement professeur émérite à l'Université Paris-III Sorbonne Nouvelle où il a exercé de 2000-2012. Il a été, entre autres, chargé de recherches au Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC, 1976-1980), attaché culturel, directeur du Bureau linguistique d'Italie (1980-1988), maître de conférences puis professeur à l'Université du Maine (1989-2000).

Il a réalisé et réalise de nombreuses expertises comme conseiller de programme de la Division des politiques linguistiques (Conseil de l'Europe ; depuis 1998), pour la Commission européenne (2005-2006), la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, l'Institut français et d'autres organisations nationales et internationales. Il est co-directeur de collection « Langues et didactique » (Didier). Il est membre fondateur du groupe de recherche « Grammaires et contextualisation » (GRAC, DILTEC, EA 2288). Il est l'auteur d'environ 160 publications dans le domaine de l'analyse du discours, des politiques linguistiques, de la didactique du français enseigné comme langue étrangère.



Diplômée de l'ISIT en traduction et en interprétation de conférence, **Sarah Bordes** exerce comme interprète de conférence depuis 1986, partageant son activité entre le marché parisien (ministères, marché privé, OCDE) et les institutions européennes, notamment la Commission de 1997 à 2001. Elle est membre de l'AIIC. Elle enseigne l'interprétation de conférence à l'ISIT depuis 2002 et dirige le programme interprétation de conférence de l'ISIT depuis 2005 dans le cadre duquel elle a organisé des

formations continues pour la Commission européenne, le Parlement européen, le ministère de l'Intérieur et l'UNETICA (Union nationale des experts traducteurs près les cours d'appel). Elle a coordonné les projets européens ImPLI (Improving Police and Legal Interpreting) et Connecting Conference Interpreting Trainers. Elle est depuis 2012 coordinatrice du volet français du projet Orcit (Online Resources for Conference Interpreter Training). Elle dirige le développement international de l'ISIT depuis septembre 2015.



Professeur des universités, spécialiste des politiques linguistiques et éducatives et de didactique des langues, **Serge Borg** est directeur du département de français langue étrangère, responsable de la filière FLE (e-learning) au centre de télé-enseignement et chercheur au laboratoire ELLIADD. EA 4661, de l'université de Franche-Comté à Besançon. Président du Forum mondial HERACLES (Hautes Études et recherches pour les apprentissages dans les centres de langues de l'enseignement supérieur), il est également vice-président fondateur du GERFLINT : Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale (Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau de la FMSH – Paris) et rédacteur en chef de la revue *Synergies Monde*.



Olivier Dezutter est professeur titulaire au département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Spécialiste de la didactique du français langue première, seconde ou étrangère, il dirige le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture. Ses recherches portent sur la didactique de la lecture ou de l'écriture aux différents niveaux de la scolarité ainsi que sur la didactique en tant que discipline de formation.



Brigitte Lepez est maître de conférences en didactologie des langues et des cultures, à l'université Lille-3 Sciences humaines et sociales, et directrice du DEFI, centre de FLE de l'université de Lille. Spécialiste en didactique du FLE/FLS/FOS/FOU et en didactique de l'interculturalité, ses travaux de recherche portent sur les dispositifs de formation des étudiants internationaux et des enseignants de FLE, dans les universités françaises et étrangères et notamment au Maroc. Elle codirige plusieurs thèses. Expert du CIEP, expert de l'Institut français, elle a initié et assuré de nombreuses formations pour enseignants de français dans les universités marocaines et mis en place des stages d'immersion pour les étudiants néo-bacheliers. Elle assure aussi des stages de formateurs de formateurs en didactique du FLE et de l'interculturel. Elle préside par ailleurs l'ADCUEFE (Association des directeurs des centres universitaires pour l'enseignement du FLE).



Jean-Marc Mangiante est professeur des universités à l'Université d'Artois à Arras, responsable du Master FLE/FLS/FOS en milieux scolaire et entrepreneurial et du Diplôme d'université FLE pour les études supérieures (DU FLEPES). Ses travaux de recherche portent sur l'analyse de discours spécialisés, la didactique du français sur objectif spécifique et universitaire, la démarche interculturelle dans l'enseignement des langues et le français en contexte professionnel et la conception de référentiels de compétences en situation de travail.



Pierre Martinez est professeur émérite en sciences du langage de l'Université Paris-VIII Saint-Denis. Son expertise porte sur les politiques linguistiques et la Francophonie, les curriculums plurilingues et les environnements multimodaux d'apprentissage. Il a enseigné et conduit des recherches sur de nombreux terrains, Antilles, Maghreb, Afrique subsaharienne, Asie de l'Est (Universités de Séoul et Kyôto). Un « Que sais-je ? » (PUF) intitulé *La didactique des langues étrangères* (7^e éd. actualisée, 2014) fait de lui un auteur très diffusé dans sa spécialité auprès d'un public qui dépasse celui des lecteurs d'ouvrages et articles de recherche. Site Internet : <http://site-pierrealainmartinez.strikingly.com/>



Samir Marzouki est agrégé de lettres modernes, docteur d'État, professeur à l'Université de Manouba à Tunis, directeur de l'unité de recherche UR11ES40 et directeur de l'école doctorale « Culture, patrimoine, communication ». Il a aussi été directeur de l'École normale supérieure de Tunis, directeur de l'enseignement supérieur au ministère tunisien de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, et directeur de l'éducation et de la formation à l'Organisation internationale de la Francophonie. Il est l'auteur d'une quinzaine d'ouvrages et de deux cents articles, en français et en arabe, sur la littérature française et francophone, la littérature comparée, la didactique des langues et des cultures, la langue française en Tunisie et au Maghreb et la traduction publiés en Tunisie, en France, en Belgique, aux États-Unis, au Royaume-Uni et au Liban. Il est également président de l'Association tunisienne pour la pédagogie du français et de la Commission du monde arabe de la Fédération internationale des professeurs de français, et membre du conseil d'administration de cette fédération.



Mohamed Miled est professeur de didactique du français et de pédagogie universitaire à l'Université de Carthage, en Tunisie, et expert en éducation auprès de l'OIF, de l'AUF et de l'IF. En Tunisie, il a dirigé successivement l'École normale supérieure, l'Institut national des sciences de l'éducation, l'Institut supérieur des langues. Il est membre de l'Instance nationale de l'évaluation et de l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur. Il a été professeur visiteur à l'Université Cheikh-Anta-Diop de Dakar et à l'Université des Antilles et de la Guyane. Ses publications ont porté sur la didactique de la production écrite en FLS, la didactique convergente (français / langue première) et la lecture-écriture en contexte plurilingue. En tant qu'expert, il a accompagné, dans différents pays, l'élaboration de curriculums et d'outils didactiques, selon l'approche par les compétences.



Fayza El Qasem, professeure de traduction spécialisée et de traductologie domaine arabe, a dirigé la section « Traduction » de l'ESIT depuis 2010 avant d'être nommée à la direction de l'ESIT. Membre associée de l'équipe de recherche ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR 5191) de l'ENS Lyon depuis 2002 et du laboratoire Clesthia de Paris-III depuis 2010, elle travaille en traductologie selon deux axes de recherche :

- les normes du discours économique et financier vers l'arabe : la métaphorisation du discours, la néologie, les collocations et les problèmes de traduction ;
- les écarts culturels : comment traduire les différences ? Éthique de la traduction. Stratégies et choix pour surmonter ces écarts. Médiation du traducteur et sa place dans la société.

Fayza El Qasem a publié de nombreux articles dans le domaine et traduit vers l'arabe deux ouvrages sur la théorie interprétative de la traduction.



Liliane Ramaroso est professeure émérite de l'École normale supérieure, Université d'Antananarivo. Elle a été vice-présidente de l'Université d'Antananarivo (2001-2004), puis directrice régionale de l'Agence universitaire de la Francophonie (Bureau Europe centrale et orientale, de 2005 à 2011, et Bureau Océan indien de 2011 à 2012). Elle a également été membre du Comité d'experts du Fonds d'appui à l'enseignement supérieur malgache (F@DES) de la Banque mondiale de 2000 à 2003 et membre du Conseil scientifique du projet de Fonds de solidarité prioritaire SIST (Système d'information scientifique et technique) du MAEE au titre de la région de l'Océan indien, de 2004 à 2009. En tant qu'enseignant-chercheur, outre ses activités d'enseignement et de direction de recherche en littératures francophones – dans les universités de Madagascar, de La Réunion, de Maurice et de l'Iowa –, elle a été membre du projet « Sauvegarde des manuscrits et éditions des œuvres complètes de Rabearivelo », équipe « Manuscrits francophones », Institut des textes et manuscrits modernes (ITEM) du CNRS, et a assuré la coordination (avec Serge Meitinger, Claire Riffard et Laurence Ink) de l'édition critique des *Œuvres complètes* de Jean-Joseph Rabearivelo, tome 1 (2010) et tome 2 (2012) (CNRS éditions, collection « Planète libre »).

Annexes

Présentation des annexes

Lors du séminaire de préparation du projet « Dialogue d'expertise » de septembre 2013 et du séminaire de révision des référentiels de janvier 2015, plusieurs documents ont été produits par les experts. En complément de ce « Guide », il nous a semblé utile de rassembler une partie de ces documents sous forme d'annexes.

Ces documents sont pour certains sous la forme de documents de travail, mais dont le contenu peut aider à l'autoévaluation ou à l'expertise des formations de français.

Les annexes comprennent les documents suivants :

- le questionnaire d'autoévaluation, utilisé par les universités avant chaque mission d'expertise ;
- le guide de l'entretien pour les expertises des départements universitaires de français ;
- le vadémécum pour les expertises en vue de la création d'un département universitaire de français ;
- le guide pour la préparation du programme de visite (planification de la mission) ;
- le plan suggéré pour le rapport d'expertise ;
- la charte déontologique des experts participant aux missions.

L'ensemble des documents produits lors des réunions est accessible en ligne sur le site : <http://dialoguedexpertise.org/>

Sont notamment accessibles en ligne sur le site, dans « documents de référence », les questionnaires d'autoévaluation, guides d'entretien et grilles d'analyse pour les formations de traduction et interprétation, les formations de français sur objectifs spécifiques et les centres universitaires de langue.

Annexe 1.

Questionnaire à remplir par l'établissement

Ce questionnaire comporte deux parties : une **partie informative** et une **partie autoévaluative**. Il est essentiel à la préparation en amont du dialogue d'expertise.

La première partie fournit des informations factuelles sur l'établissement (présentation du contexte général, informations sur les enseignants, les étudiants, la recherche, les ressources et les infrastructures, la description du programme d'études et des cours, etc.).

La seconde partie, qui concerne l'autoévaluation ou l'autodiagnostic, doit être l'objet de discussions préalables avec le département et être le fruit d'un échange avec les collègues.

Première partie – Contexte général

I. Informations générales

1. *Nom de l'établissement*
2. *Faculté de rattachement (type de faculté)*
3. *Nom du département ou filière*
4. *Adresse et autres coordonnées du Département ou de la filière*
5. *Nom, fonction et coordonnées du correspondant de la filière*
6. *Finalité globale de la filière*

Forme surtout (préciser) :

- *Des spécialistes en français (langue, littérature, culture)*
- *Des enseignants de français/de plusieurs langues*
- *Des spécialistes de disciplines autres que littéraires / linguistiques dont le programme comporte une forte composante « langue française »*
- *Autres*

II. Informations relatives au corps enseignant

1. *Nombre total d'enseignants qui interviennent dans la filière :*
2. *Nombre total des intervenants dans les modules à caractère transversal (informatique, histoire, etc.) :*

3. *Procédure de recrutement des enseignants (recrutement national, concours, etc.)*

III. Recherche

1. *Nom de l'/des équipe/s de recherche :*

2. *Domaines :*

3. *Membres de l'équipe :*

4. *Nombre d'enseignants de la filière membres de l'équipe*

5. *Publication de l'équipe / des enseignants de la filière (joindre liste en annexe)*

6. *Nombre d'étudiants inscrits en doctorat (ces 4 dernières années) :*

7. *Appui à la recherche : bourses (ou autres types de soutien) pour les enseignants / nombre moyen annuel / organisme(s) donateur(s)*

IV. Ressources et infrastructure

1. *Salles de cours (suffisant / insuffisant)*

2. *Bibliothèque de la filière à usage des enseignants : oui / non*

Nombre approximatif d'ouvrages :

3. *Bibliothèque de la filière à usage des étudiants : oui/non*

Nombre approximatif d'ouvrages :

4. *Ressources numériques*

- *Audiovisuelles pour les étudiants (DVD, CD audio) : oui / non*

Nombre approximatif

- *Accès Internet, Intranet ou environnement numérique de travail pour les étudiants : oui/non*

Nombre de points d'accès

- *Accès à des chaînes de télévision francophones (pour les étudiants) : oui / non*

Nombre de points d'accès.

5. *Laboratoire de langue : oui / non*

Type d'équipement (audio/audiovisuel) :

Nombre de postes :

6. *Existence d'un centre universitaire de langues (pour utilisation en autonomie des étudiants) : oui / non*

7. *Indiquez les cours du programme qui utilisent de manière systématique et régulière les ressources supra :*

8. *Dispositif d'enseignement à distance : oui / non*

Préciser ses modalités (papier, Internet)

Panachage possible ou non entre cours en présentiel / cours à distance

Nom des cours accessibles à distance

Autres précisions sur les formations à distance

9. *Relation à l'environnement professionnel : existence d'un bureau des stages ? existence d'un bureau d'insertion professionnelle ?*

10. *Autres ressources (Campus Numérique Francophone ou autres dispositifs à proximité)*

11. *Bourses (ou équivalents) pour les étudiants (dont assistanat) ; nombre moyen annuel ; organisme(s) donateur(s)*

12. *Autres informations relatives aux ressources et infrastructures :*

V. Informations relatives aux étudiants

Merci de fournir les données de l'année en cours

1. *Nombre total d'étudiants inscrits dans la filière*

2. *Nombre total d'étudiants de la filière spécialistes en français*

3. *Est-ce qu'il s'agit d'un programme contingenté (nombre de places limitées) ?*

4. *Mode de sélection des étudiants*

5. *Nombre d'étudiants internationaux*

6. *Effectifs : répartition par année des spécialistes en français*

1^{re} :

2^e :

3^e :

4^e :

7. *Pour la promotion actuelle se trouvant en dernière année, % par rapport à l'effectif de la cohorte en 1^{re} année*

8. *Nombre de diplômes délivrés (L/M/D)*

... :

... :

... :

... :

9. Compétences en langue des étudiants

Y a-t-il un test d'entrée ?

Quel est le niveau de langue exigé ?

Comment est évaluée la compétence en français à l'entrée dans la filière ?

Quel niveau de maîtrise de la langue est exigé ?

Comment ce niveau est-il défini ?

Comment est évaluée la compétence en français à la sortie de la filière ?

Quelles compétences (et à quels niveaux) sont attendues en fin de cursus ?

Ce niveau est-il vérifié par un TCF ?

Les étudiants présentent-ils les épreuves du DELF / DALF ? Si oui, à quel niveau ?

Existe-t-il des évaluations qui conditionnent l'obtention du diplôme ?

10. *Considérez-vous que votre département a des responsabilités particulières pour la formation à la vie active de vos étudiants ?*

Avez-vous des données sur l'insertion professionnelle des étudiants et les types d'emplois occupés ?

Avez-vous des données quantitatives sur le devenir professionnel des étudiants ?

Sinon, que pouvez-vous dire, par expérience, de leur devenir ?

Quels emplois peuvent occuper vos étudiants en fin de formation ?

VI. Description du programme d'études de la filière

1. Diplômes délivrés (préciser si double diplôme)

- *Précisez la durée moyenne d'une « heure » de cours, en minutes :*

- *Précisez la durée des semestres en semaines :*

Merci d'envoyer le lien Internet ou de joindre le programme de cours si cela existe. S'il n'existe pas, veuillez compléter le tableau suivant :

<i>Intitulé</i>	<i>Statut (obligatoire, facultatif)</i>	<i>Volume horaire (hebdo / annuel)</i>	<i>Modalités d'évaluation</i>	<i>Semestre (I, II, etc.)</i>

2. Architecture de l'offre de formation et description des cours

LMD (Licence – Master – Doctorat) ?

Domaines / mentions / spécialités

Parcours et passerelles

Double diplôme ?

Équilibre cours / Travaux dirigés (TD) / Travaux pratiques (TP) / projets / autoformation

Stages : intégrés au cursus ? hors cursus ?

Quels sont les éléments obligatoires / libres ?

Merci de fournir un descriptif de chacun des cours. Si le descriptif n'existe pas, merci de décrire chaque cours suivant de la fiche suivante (maximum 1/2 page, format A4 par cours). Les activités de préparation professionnelle, de type stage, seront aussi décrites : durée, encadrement, type d'activité demandée aux stagiaires. . .

Titre
Semestre : Durée (en heures hebdomadaires) :
1. Objectifs :
2. Contenus enseignés (liste) : • . . . • . . .
3. Modalités de contrôle des connaissances :
4. Titres des ouvrages principaux servant de base à l'élaboration du cours :
5. Titres des ouvrages à lire par les étudiants :
6. Manuel utilisé (éventuellement) :

3. Merci de joindre un échantillon d'épreuve ou d'évaluation

4. Existe-t-il une démarche institutionnelle d'évaluation des programmes ? Si oui, qui participe à cette autoévaluation ?

Deuxième partie – Autoévaluation

Cette partie doit être l'objet de discussion préalable avec le département et être le fruit d'un échange avec les collègues.

1. Effectifs étudiants

Ils sont considérés par la filière et la faculté comme :

- satisfaisants*
- non satisfaisants*

Quel nombre d'étudiants vous paraîtrait satisfaisant en

- première année :*
- dernière année :*

2. *Évolution des effectifs*

La situation des effectifs s'améliore :

- *ne s'améliore pas*
- *est stable*

Diriez-vous que votre filière est bien établie ou qu'elle est encore menacée (à cause d'effectifs insuffisants ou pour d'autres raisons ?

3. *Pourquoi avez-vous demandé une expertise ?*

4. *Quels résultats en attendez-vous ?*

5. *Quelles sont les questions à traiter en priorité dans le dialogue d'expertise (par exemple baisse du nombre d'étudiants, baisse du recrutement, baisse du niveau, attractivité...)?*

6. *Quelles sont les questions à traiter en priorité dans le dialogue d'expertise au niveau des programmes ?*

- *Des pratiques pédagogiques ?*
- *Des ressources ?*
- *De la recherche ?*

7. *Quelles sont les actions d'innovation initiées par le département ou celles qui sont en gestation ?*

8. *Quels sont les points forts et les points faibles de votre structure ?*

9. *Quels sont les aménagements envisagés dans le département ou la filière ? À quelle échéance ?*

10. *Quels sont les éléments ou les conditions qui peuvent faciliter ou limiter l'atteinte des objectifs (programme de mobilité des étudiants, coopération) ?*

11. *Quels seraient les coopérations / partenariats et les ressources humaines / matérielles souhaitables pour les mettre en place ?*

12. *Quels sont les éléments à mettre en évidence dans le contexte actuel ?*

Autres commentaires

Annexe 2.

Guide d'entretien pour les départements universitaires de français

1. Ancrage institutionnel du Département⁵ concerné

- Dénomination exacte
- Rattachement à quelle faculté
- Rattachement à quelle université (« pédagogique » par ex.)
- Conséquence pour le(s) domaine(s) de formation géré(s) par le département
- Nom et nature des diplômes délivrés

2. Situation générale du Département

2.1. Corps enseignant

- Nombre (en relation avec les effectifs d'étudiants)
- Nombre de docteurs/doctorants
- Nombre de titulaires, par rapport à la totalité des enseignants
- Nombre d'enseignants francophones natifs, étrangers
- Âge moyen
- Perspectives de création/suppression de postes
- Perspectives de changement d'intitulé des postes
- Publications (dont revues « locales »), production en général, colloques
- Équipes de recherche (nom, statut...)
- Domaines de recherche et thématiques
- Autoévaluation de la légitimité scientifique/universitaire globale

2.2. Organisation générale des études et effectifs étudiants

- Diplômes délivrés
- Durée des formations, en nombre de semestres
- Durée des semestres, en semaines
- Durée effective des cours par semestre (en semaines)

5. Le terme *département* doit être considéré comme une dénomination générique de telles filières de formation.

- Durée moyenne de l'heure de cours
- Indication des cours obligatoires, obligatoires mais au choix (dans une liste fermée, sans restriction), facultatifs
- Cours assurés par d'autres départements
- Coordinateurs par année, cycle-diplôme, composante, examen ?
- Cours généraux (pour tous les étudiants indépendamment de leur spécialité)
- Question des cours à faibles effectifs, des options (cours ou ensemble de cours obligatoires à choix)
- Question des contenus de cours très spécialisés (en cycle L)
- Question des cours à réserver pour le cycle M
- Modalités du recrutement initial
- Nombre total d'étudiants, nombre par année
- Déperditions (effectifs d'une promotion en 1^{re} année et en année finale du cycle)
- Explications structurelles de ces déperditions
- Le nombre total d'étudiants au recrutement initial est-il considéré comme satisfaisant ?
- Le nombre de diplômes délivrés est-il considéré comme satisfaisant ?
- Devenir des étudiants diplômés / non diplômés (dont débouchés professionnels effectifs)
- Objectifs professionnels pris en charge par la formation
- Modalités de prise en charge par le programme de ces formations à orientation (pré-) professionnelle
- Actions en direction de l'enseignement secondaire
- Promotion
- Site Internet et communication
- Communication pour les étudiants, en particulier, forme des descriptifs de cours
- Cours / formation à distance / mixtes, plate-forme numérique
- Activités culturelles hors cursus
- Existence d'un Centre universitaire de formation en langues ; utilisation ?

Conclusion : département : menacé / installé / en expansion.

3. Structure du programme d'enseignement

Les composantes du programme :

- Nature et finalités
- Pondération et polarités
- Principes d'organisation interne
- Transversalités et articulations
- Dynamique et répétitivité

3.1. Composante : compétences en langue française

- Compétence cardinale / polymorphe : viser B2 ou C1 ?
- Test de positionnement à l'entrée
- Évaluation externe en fin de cycle (par TCF, DALF...)
- Utilisation du CECR pour les tests, examens et objectifs des cours
- Utilisation des *Niveaux pour le français*
- Groupes de compétences ?
- Approche par compétences ?
- Méthodologie d'enseignement
- Manuels utilisés et leur rôle dans la construction du programme
- Vérification des compétences par cours, par cycle, ceci par chaque enseignant, par un collectif externe transversal ?
- Relation entre volume horaire et objectifs à atteindre
- Cours « mixtes »
- Coordination verticale et longitudinale
- Français de spécialité ?
- Rôle et fonction d'enseignements de traduction
- Activités autonomes, semi-autonomes sur Internet avec retour dans le cours de langue
- Exposition à la langue
- Introduction au discours universitaire/académique
- Forme des épreuves d'évaluation

3.2. Composante : cours à orientation préprofessionnelle

Surtout dans les programmes autres que centrés sur la formation d'enseignants du premier second cycle ou dépendant de la formation en majeure des étudiants.

- Structure du marché de l'emploi
- Traduction scientifique, technique, juridique, littérature de jeunesse
- Insertion dans l'entreprise (veille industrielle, négociation, conduite de projets consultant/médiateur interculturel...)
- Médias écrits et télévision
- Critique littéraire / artistique / sportive journalistique
- Industries culturelles et arts
- Tourisme et industrie de l'accueil
- Enseignement privé, enseignement public
- Formation à la recherche (cf. écriture académique) et au doctorat : question du « mémoire » de fin du premier cycle (concerne aussi 3.1.)

Pour les cursus centrés sur la formation d'enseignants, 3.1, 3.2 et 3.3 *infra* demeurent fondamentaux, ce à quoi il conviendra d'adjoindre une forte composante didactique du français et des langues et des formes de préparation effectives à l'enseignement : observations de classe, stages en responsabilité, auto-observation...

3.3. Composante : connaissance réflexive de la langue

- Localisation longitudinale
- Place et volumes horaires
- Contenus des formations (bibliographie de référence)
- Organisation des contenus
- Méthodologie d'enseignement et formes d'évaluation
- Non-mixité des cours / objectifs = articulation avec les cours de langue (3.1.)

Contenus possibles

- Phonétique phonologie générale
- Lexicologie, lexicque, terminologie
- Morphologie (dont morphologie orale)
- Syntaxe GN (nom, adj, pro), énoncé, V GV et phrase simple
- Lexique – grammaire
- Oral spontané et interactions verbales

- Grammaire sémantique / communicative : actes de langage, espace, quantité, objectif / subjectif, appréciatif
- Phrase complexe et texte : articulateurs, anaphores, structures du texte
- Locutions, groupes figés
- Analyse de discours ; genres de discours
- Sociolinguistique (dont francophonies), politiques linguistiques
- Éléments d'histoire de langue (master ?)
- Théories linguistiques majeures et actives (plutôt à envisager en fonction de leurs apports à l'analyse des domaines ci-dessus)
- Linguistique pour le texte littéraire
- Familiarisation avec les grammaires de référence
- Grammaires scolaires (dont grammaire FLE, dans les manuels de FLE) et grammaires savantes
- Grammaires contextualisées

3.4. Composante : études littéraires

- Objectifs, spécifiés en termes de connaissances et de compétences
- Organisation des contenus : chronologique (par « siècle », période), genre, « école / mouvement », thème, auteur, recueil, œuvre. . .
- Canon littéraire national *vs.* littérature mondialisée
- Place faite aux littératures francophones (dont littératures francophones proximales/régionales)
- Prise en compte de la littérature de jeunesse
- Diffusion / réception de la littérature locale dans l'espace francophone
- Diffusion / réception des littératures d'expression française dans le contexte
- Cursus double : littératures française-francophones / littératures du contexte
- L'institution littéraire
- Le marché et l'édition
- Instruments d'analyse : sémiotique, linguistique, structuraliste. . . , critique formelle (type Welleck et Warren : théorie de la littérature), théories de la réception (Jauss), critique historique. . .
- Les médias (presse écrite généraliste ou spécialisée, télévision, Internet)
- Relations à d'autres formes d'expression artistique : cinéma, opéra, chanson. . .

- Nature des activités pour les étudiants, en particulier, nature des tâches écrites (du type : « explication de texte », « dissertation », mémoire de recherche de fin de cycle)

- Relations entre les textes abordés et les compétences en français des étudiants

- Activités de production (atelier d'écriture), « récitation »/diction/techniques d'acteur, mise en scène...

- Emploi de supports autre que papier

- Modalités d'évaluation et coordination de celles-ci

3.5. Composante : connaissances des sociétés francophones

- Localisation longitudinale ?

- Place et volumes horaires, organisation des contenus (par période, ordre chronologique inverse, problème de société, domaine [économie, culture, politique...], événement, région / ville, caractéristiques ethno/anthropologiques...)

- Place faite aux sociétés francophones autres qu'européennes

- Contenus des formations (bibliographie de référence ayant servi à élaborer le cours)

- Nature des sources utilisées

- Nature des documents proposés aux étudiants

- Place de l'actualité

- Nature des activités pour les étudiants, en particulier, nature des tâches de lecture, réalisation de synthèses, d'exposés

- Relations entre les textes abordés et les compétences en français des étudiants

- Activités de recherche documentaire

- Emploi de supports autre que papier, recours à Internet

- Modalités d'évaluation et coordination de celles-ci

- Objectifs de formation en termes de compétences et d'attitudes culturelles /interculturelles

3.6. Composante : « mineures » des programmes

Les « mineures » des programmes sont généralement imposées par l'organisation des études universitaires et se déroulent « à part ». Les départements de français ont tout intérêt à négocier les contenus de ces cours avec leurs collègues des autres départements de manière à ce qu'ils soient aussi cohérents que possible avec les autres cours et les objectifs de la formation.

Ces enseignements constituant des mineures peuvent aussi être articulés plus étroitement à un programme de français, de manière à créer un cursus « mixte » ou à double orientation :

- Dominante français + une autre langue romane
- Dominante français + anglais
- Dominante enseignement du français langue étrangère + enseignement de la langue de scolarisation principale/langue nationale
- Dominante enseignement du français + enseignement de la langue première / nationale comme langue étrangère (par ex. espagnol, chinois)
- Dominante littérature française contemporaine et littérature contemporaine du contexte (diffusion, réception)
- Dominante littérature francophone contemporaine du contexte et littérature « nationale » contemporaine (diffusion, réception)
- Dominante français + journalisme (littérature, actualité culturelles, télévision, sports, connaissance des médias francophones...)
- Dominante français + industries culturelles (centres culturels, conseiller culturel en entreprise, dans les fondations culturelles, animation culturelle, muséologie, bibliothèques et centres de documentation...)
- [...]

3.7. Cours de langue assurés dans les autres départements

Pour étudiants non spécialistes de français : langue autre, ingénierie, médecine, relations internationales, industries de l'accueil et tourisme...

- Objectifs standards (par ex. choix d'un manuel A1) ou élaboration de cours sur mesure, tenant compte :
 - du faible volume horaire
 - des besoins universitaires liés à la spécialité des étudiants (le cas échéant)
 - des attentes des étudiants et de la nature de leur motivation

3.8. Conclusion du Dialogue d'expertise : prochaines étapes

- Modifier / infléchir / ajuster... les finalités, les objectifs, les cours, les contenus, les méthodologies d'enseignement, les débouchés prévus de la formation... ? Dans quelle direction ?
 - Coûts et bénéfices
 - Marges de manœuvre
 - Stratégies d'innovation et de concertation interne
 - Quel calendrier ?

- Quelle concertation avec les étudiants ?
- Politique de recrutement des enseignants et des étudiants

Annexe 3.

Vadémécum pour la création de départements universitaires de français

Ce document est un vadémécum à destination des experts qui se rendront en mission dans un établissement d'enseignement supérieur qui souhaite créer une structure d'enseignement du/en français.

Préalables

Il faut d'abord expliciter **l'origine de la demande** :

- S'agit-il d'une demande institutionnelle ?
- S'agit-il d'une initiative d'acteurs enthousiastes dont il faut mesurer l'ambition, le mélange de passion et de réalisme.

Dans tous les cas de figure, la demande officielle doit émaner de la présidence/Rectorat.

Il faut ensuite clarifier le **type de motivations** :

- Demande intérieure (économique, institutionnel, (géo)politique)
- Logique de développement de l'université par diversification, ouverture à la coopération internationale, recherche de partenariats / extérieure (entreprise, environnement économique)
- Changement de statut de l'université

Objectif général

1. Confirmer la validité de l'hypothèse
2. Définir avec les acteurs une stratégie
3. Trouver un juste positionnement ou, à défaut, une « polyvalence raisonnable ».

Cela suppose de tenir compte du contexte. Former des professionnels francophones suppose la création d'un tronc commun puis une initiation à différentes orientations pré-professionnelles

Conseils généraux

Le missionnaire n'hésitera pas à prôner une créativité curriculaire.

Il attirera l'attention des porteurs de projet sur la nécessité d'avoir une vision de moyen terme (5 ans) et d'établir un calendrier

Il incitera, quand cela est possible, le Secrétaire général de l'établissement à s'associer à certains entretiens.

A. Contexte et contraintes

Environnement institutionnel linguistique

- Statut et place du français et des langues dans le pays et dans le système éducatif (sections bilingues, sections à français renforcé...)
- Autre DUF (dans une même ville, dans le pays) ou autre structure d'enseignement de français dans une même ville, une même région (ENS, faculté de pédagogie...)

Environnement socio-économique

- Société civile, média, entreprises
- Présence avérée d'un intérêt pour la francophonie (à objectiver, données chiffrées)
- Bassins d'emploi francophones
- Environnement culturel (francophonie française / non française, représentations sociales, produits et événements culturels sens strict, présence d'un IF, d'une AF)

Contexte interne, au sein de l'établissement d'enseignement supérieur

- Statut et place des langues dans l'université (présence d'un centre de langues?)
- Statut et place du français dans l'université
- Profil de l'université (récente, classique, en évolution...)
- Historique : existence préalable d'un DUF ou autre...)
- Partenariats, ouverture internationale, mobilité étudiante, bourses

B. Budget

- Volume horaire : marges possibles?
- Type de structure : public / privé ; formation continue
- Frais d'inscription fixes ou modulables?
- Existence DU ? diplômes professionnels ? filières courtes ?
- Contrainte d'équilibre budgétaire ? existence de coûts paramétriques ?

C. Ressources humaines

- Statuts et qualifications de l'équipe projet : viabilité du démarrage
- Définir des conditions minimales pour une ouverture
- Identification d'intervenants potentiels à l'intérieur de l'établissement
- Existence d'intervenants potentiels extérieurs
- Estimer les besoins en formation (formation continue, doctorat...)

- Mise à disposition possible de personnels non enseignant (redéploiement, recrutement, francophone ?)

- Spécialités des enseignants-chercheurs

D. Matériel

- Existant et souhaitable : espaces (quel mode d'attribution), équipement informatique, connectivité internet, multimédia, environnement numérique de travail

- Matériel spécifique : cabines d'interprétation

- Documentation : bibliothèque

E. Étudiants (stock)

- Existence, qualification, volume. Si volume insuffisant, possibilité de solutions hybrides ?

- Motivations du choix (affirmatif, par défaut, affectation mécanique par rang au concours...)

- Mode et contraintes du recrutement : volumes maximal/minimal, stratégie de recrutement (qualitatif / quantitatif)

- Profil d'entrée : niveau linguistique (formation antérieure en français)

- Modalités de vérification des seuils/profils de compétences attendus (à l'entrée)

F. Formation – profils de sortie des étudiants

- Orientation de la maquette :

- Langue et littérature
- Pédagogie / enseignement
- Traduction / interprétation
- FOS

- Modalités de vérification des seuils / profils de compétences attendus en sortie : validation interne/externe ; nécessité qu'ils soient en tout cas vérifiables.

- Quels débouchés ? Industries culturelles, patrimoine, journalisme, « études européennes »

1. Langue et littérature

- Questionner ce modèle

- Quels débouchés (journalisme, édition, enseignement supérieur, recherche, industries culturelles, métiers de la culture, traduction littéraire...)?

- Articulation entre linguistique et littérature, quelle dominante ?

- Quelles compétences en langues ?

- Place de l'actualité littéraire, de la littérature contemporaine, institutions littéraires, canon littéraire, enseignement de la littérature dans le secondaire et à l'université

- Place de la littérature jeunesse, littérature mondialisée, traduction, littérature francophone

- Quelles disciplines de référence : histoire littéraire, stylistique, théories de la littérature, herméneutique, éditions critiques, histoire littéraire/histoire culturelle...

- Sciences du langage, linguistique (générale, puis des langues), grammaire, histoire de la langue

- Adaptations littéraires (théâtre, film)

- Oralité (théâtre, poésie)

- Linguistique pour langues locales ?

- Civilisation : approche classique : histoire culturelle, description des sociétés francophones contemporaines. Proposer aussi un travail sur des textes de socio-anthropologie, manuels français de géographie de 1^{re}, publications de la Documentation française, *Constructif*, revue du groupe Bouygues. Faire faire des enquêtes aux étudiants.

2. *Pédagogie / enseignement*

- Langue et réflexion sur la langue

- Didactique, méthodologie d'enseignement

- Ingénierie de formation (démarche FOS, F(O)AD, TICE, définition de spécialités...)

- Développement personnel et professionnel (gestion du groupe, affects, pédagogie différenciée, etc.)

- Apprentissage d'une 3^e langue

3. *Traduction / interprétation (niveau Master)*

- Théories de la traduction et pratique professionnelle

- Nombre de langues : minimum 3. Quelles langues A, B, C ?

- Analyse du discours pour une approche traductologique

- Lecture active et recherche documentaire

- Terminologie

- Compétence rédactionnelle et révision en Langue maternelle

- Économie et vie des affaires ; introduction au droit

- Vie institutionnelle

- Traduction générale (théorie du sens) et spécialisée (technique)

- Informatique (logiciel Trados)
- Perfectionnement linguistique

4. *Parcours FOS*

- Ingénierie de formation
- Débouchés en entreprises – signature de contrats – stages
- Création de ressources pédagogiques
- FAD, TICE
- Méthodologie – didactique
- Spécifier FOU (si mobilités)
- Évaluation, référentiels de compétences
- Monde de l'entreprise (communication, culture, langue professionnelle)
- Audit linguistique en entreprise
- Analyse de discours de spécialité
- Projets pédagogiques à mettre en place dans formations
- Communautés de pratiques en milieu professionnel
- Relations avec autres départements universitaires ou partenariats professionnels (tourisme...)

G. Recherche

- Légitimité du / des porteurs de projet
- Labos de rattachement ; partenariats internationaux
- Statut de la recherche / enseignement
- Thématiques de recherche en cohérence avec les enseignements
- Initiation à la recherche (à quel niveau ?)

H. Validation du projet

- Circuit de validation : qui porte ? quelles instances ?
- Conformité de la maquette (service des études)
- Calendrier

Le missionnaire, tout en tenant compte du contexte local, rappellera à ses interlocuteurs l'existence de fondamentaux partagés par l'ensemble des structures universitaires.

Il existe ainsi des incontournables dans la constitution des maquettes :

- Perfectionnement linguistique tout au long de la formation, cohérent et articulé à des finalités ; objectifs par cycles avec évaluation externe
- Didactique des langues / de la traduction
- Réflexion sur la langue (linguistique, grammaire, analyse de discours, lexique)
- Traduction
- Littérature d'aujourd'hui et littérature francophone
- Problèmes de société dans l'espace francophone

Formations

Dans le cadre de « Dialogue d'expertise », selon les besoins qui auront été repérés, un certain nombre de formations pourront être proposées en accord avec le Poste, le Bureau régional de l'AUF, l'IF Paris ou les services centraux de l'AUF.

Ces missions seront proposées suivant le format suivant : 2 formateurs sur 3 jours.

Les thématiques pourront être les suivantes :

- Positionnement, évaluation, certification
- Ingénierie des formations en langues
- Didactique des langues
- Démarche FOS : méthodologie générale et relations avec les entreprises
- Le rôle du coordinateur pédagogique
- Les fondamentaux de la traduction
- Le rôle du directeur de département/centres de langues
- L'expert « dialogue d'expertise »
- L'interculturel universitaire

Annexe 4. Planifier et préparer une visite d'experts

Comment planifier et préparer la visite d'expertise

- La direction désigne un **responsable** qui est chargé de la préparation de la visite, de son organisation et de son suivi. Il est le **réfèrent** en ce qui concerne les échanges avec le l'IF et l'AUF et avec les experts.

- L'établissement confirme par courriel à l'IF et l'AUF son accord des **dates** de la visite.

- Le **plan de visite** est élaboré par l'université et validé par les experts (voir la partie *Guide pour l'élaboration du programme de visite [plan de mission]*), qui peuvent proposer des modifications.

- L'université fournit aux experts les **documents complémentaires** demandés (voir la liste ci-dessous) et **informe** la hiérarchie administrative, les responsables, les enseignants et les étudiants de la visite des experts.

- Le responsable désigné par l'université transmet à l'IF et à l'AUF **au moins 3 semaines avant la visite** les documents suivants :

- o L'autoévaluation

- o L'organigramme du département

- o Les noms, fonctions et statuts de l'ensemble des personnels du département ;

- o La liste et les emplois du temps des formations assurées pendant la visite (liste des cours de groupe dispensés durant la visite spécifiant les niveaux et les noms des enseignants).

- o La maquette des programmes et les descriptifs des cours (où indiquer le site si disponible en ligne)

- o D'autres documents d'intérêt général (politique linguistique, plan stratégique de l'université, si cela existe)

- Les dates de la visite, les noms des experts et les objectifs sont **communiqués à l'ensemble du personnel** auquel il est demandé la plus complète collaboration.

- Les enseignants et les étudiants concernés par les visites de classes sont prévenus.

- L'**hébergement** des experts est réservé et l'adresse leur a été communiquée ainsi qu'à l'IF et l'AUF. L'hébergement doit être d'un confort correct : chambre meublée, chauffée, salle de bain privée, accès Internet. Il est si possible situé à proximité de l'université.

- Un **accueil à l'aéroport** est organisé par l'université en fonction de l'heure d'arrivée des experts (les plans de vol sont communiqués par l'AUF ou l'IF à l'avance à la personne responsable)

- L'**acheminement aéroport-hôtel et hôtel-aéroport** est organisé par l'université ; les experts, l'IF et l'AUF en sont informés.

- Une **salle ou un bureau** pour les experts est réservé ; elle est équipée d'au moins un ordinateur avec accès à Internet.

Guide pour l'élaboration du programme de visite (plan de mission)

Le plan de visite est **élaboré par l'université** qui a demandé la mission d'expertise. Il est rédigé à partir des directives suivantes.

Il est ensuite **validé par les experts**, qui auront pris connaissance des informations complémentaires envoyées par l'université.

Le plan de visite peut être enrichi ou modifié une fois sur place, en fonction des nouveaux éléments apportés lors des échanges.

La durée de la mission des experts sur place est de **2 à 3 jours**.

Avant la mission

- Établir un **premier contact** avec les experts et l'équipe locale (par Skype, par exemple)

- Envoyer aux experts le **document d'autoévaluation rempli** et les **documents complémentaires** demandés au plus tard 3 semaines avant le début de la mission

Pendant la mission

Les moments indispensables à prévoir au programme de mission et les objectifs :

- **Rencontre avec le porteur du projet** qui a fait la demande d'expertise (première réunion d'information / débriefing) et le **responsable du département**.

Objectif : bien comprendre le contexte et les objectifs de la demande d'expertise. Revoir éventuellement certains points du programme de mission.

- **Rencontre avec les responsables universitaires de haut niveau** (minimum doyen, responsables scientifiques et administratifs, en début ou en fin de mission).

Objectif : faire connaître la démarche dans l'université, expliciter la nature du dialogue, mettre en évidence le dynamisme du département, interroger les responsables sur la politique linguistique de l'université en général et pour le français, faire un état des collaborations existantes, régler d'éventuels problèmes.

- **Interactions avec les professeurs** : en groupe (l'ensemble des enseignants et le groupe qui a initié le projet, l'innovation) / alternance grands groupes, sous-groupes.

Rencontrer aussi les professeurs du département de langues selon les contextes (vacataires / permanents / doctorants). Demander quels sont les points de réussite (*histoires à succès*).

Objectif : expliquer les problèmes, les attentes, mettre en concurrence les différents points de vue, amorcer des pistes de réponse aux questions qui se posent avec eux.

- **Rencontre avec les étudiants** (les professeurs sélectionnent les étudiants à rencontrer, à différents niveaux de formation), pour avoir leur représentation du programme, connaître leurs motivations et évaluer leur pratique du français en dehors de l'université.

Objectif : avoir un retour des étudiants sur leur formation et mieux comprendre leurs motivations et leurs projets professionnels.

- **Observation de cours** (parties de cours), sur la base du volontariat. Les experts peuvent se répartir la tâche.

Objectif : avoir des contacts informels avec les étudiants et les enseignants autour du cours, prendre conscience des conditions matérielles, évaluer la cohérence entre le programme et la pratique

- **Visite de la bibliothèque** et du centre de ressources / centre informatique.

Objectif : voir le fonds documentaire et le matériel (voir son degré d'actualisation), comprendre l'utilisation du centre de ressources, prendre connaissance des pratiques réelles.

- **Restitution**, en présence du porteur du projet, du responsable, du collectif (petite équipe de recherche) ou du groupe d'enseignants directement concernés, et en présence des autorités si possible. La séance peut être ouverte à l'ensemble du département (professeurs) (durée approximative : 2 heures).

Objectif : valider les premiers constats de la mission.

- **Séances de travail** pour les experts (« temps libres »)

Objectif : avoir des temps libres dans la journée pour que les experts puissent travailler ensemble. Ces temps libres permettent aussi de compléter le programme et d'ajouter des rencontres ou observations qui n'avaient pas été prévues initialement. Il est important que les experts puissent avoir accès à un bureau ou une salle avec une connexion Internet

- **Rencontre avec les anciens étudiants** (si possible).

Objectif : avoir un retour distancié sur la formation reçue (analyse de la formation reçue) et d'identifier des besoins de formation continue

- **Rencontre avec les employeurs** (par le biais de l'association des anciens), si possible.

Objectif : avoir des informations sur le devenir professionnel des étudiants, connaître le contexte économique (formation en fonction des besoins économiques).

Annexe 5. Plan du rapport (suggestions)

Le rapport d'expertise, rédigé en français, comprendra **un minimum de 10 pages et un maximum de 50 pages** (sans les annexes) et sera formulé de manière claire pour les décideurs et non-spécialistes.

Voici des **suggestions d'éléments** à inclure dans le rapport (compte-rendu d'expertise). Il ne s'agit pas de sections du rapport, mais bien de suggestions, qui pourront être adaptées en fonction du contexte de chaque expertise. *Le plan du rapport doit être modulé en fonction des différents types d'expertise (FOS – TRADUCTION – CENTRE DE LANGUES)*

- Résumé d'une page (synthèse / recommandations) (**obligatoire**)
- Données de départ : synthèse, présentation des données de départ – contexte et périmètre (ou à faire figurer dans les différents axes, préalable à chaque partie)
- Déroulement du dialogue d'expertise
- Objectifs de la mission et principes pour l'analyse des programmes : les principes fondateurs de l'action des experts (rappel de la demande de l'établissement d'accueil)
- Situation actuelle du DUF et défis à venir : état des lieux, analyse des problèmes qui se posent au niveau des programmes ; diagnostic problématisé à partir du questionnaire d'autoévaluation (à partir du point de vue de l'établissement)
 - o Contexte culturel de l'université, situation actuelle du DUF
 - o Axes de la recherche et de la formation, valorisation de la recherche
 - o Activité du département avec les autres départements dans le pays (national, local, international), lien avec les autres départements, uniformisation des maquettes

Ordre indicatif pour la suite :

- Enseignements de langue française : état de maîtrise de la langue française et manière dont les enseignements en français sont organisés
- Prise en compte du devenir professionnel des étudiants : comment cela se fait et sur quelles bases ?
- Études de littérature (l'histoire de beaucoup de départements s'étant construite sur la littérature)
- Connaissance de la langue (*vs.* connaissance réflexive de langue) : enseignements de linguistique française et générale : clarifier les objectifs et l'écart entre les apports de la linguistique française et la doxa grammaticale

- Civilisation / Connaissance des sociétés francophones et l'éducation interculturelle : autre aspect des curriculums / inexistant dans certains curriculums ; facteur de motivation pour les étudiants.
- Références bibliographiques et sitographie : combler les manques. Présence et emploi du numérique dans le curriculum, pratiques de travail avec les apprenants (autonome, semi-dirigé, relation avec le cours), liaison par réseau (visio)
- Éventuellement : nouvelle maquette ou éléments de nouvelles maquettes, éléments de cours, évolutions programmées du DUF...

Conclusions

Recommandations (**obligatoire**)

Commentaires

Annexes

Remerciements

Annexe 6.

Charte déontologique des experts participant aux missions

Les experts accrédités auprès du programme « Dialogue d'expertise » s'engagent à :

- connaître les référentiels et leur application ;
- faire preuve d'un sens élevé des responsabilités ;
- avoir une attitude de respect à l'égard des représentants des écoles et des personnalités ;
- respecter les règles d'indépendance ;
- observer une totale discrétion sur les débats et les conclusions.

Les experts s'engagent par ailleurs à respecter strictement les grands principes de déontologie liés à toute évaluation externe qui sont rappelés ci-dessous :

• Principe de respect

Avoir une attitude de questionnement informatif et d'écoute dans la visite de l'université. Garder avant, pendant, et après la visite une attitude relationnelle exemplaire avec les divers interlocuteurs de l'université et les autres membres de la mission. Proscrire tout comportement agressif ou inquisitorial.

• Principe de probité

N'accepter aucun don ou avantage matériel ou moral de quiconque avant, pendant ou après sa mission.

• Principe d'impartialité

Indiquer les liens éventuels avec les universités faisant objet de l'expertise.

• Principe de confidentialité

Réserver strictement aux seules institutions organisatrices (MAEDI, IF, AUF) le rapport de mission, les données, les informations et les réflexions relatives à l'université rencontrée.

• Principe de discrétion et de neutralité

Ne pas communiquer des informations susceptibles de nuire aux intérêts et à la réputation de l'université et des personnels de celle-ci.

Les experts s'engagent en outre à préparer scrupuleusement les missions, à recueillir et analyser les éléments d'information nécessaires à la bonne fin de la mission.

Table des matières

Remerciements	i
Introduction <i>Stéphane Grivelet et Samir Marzouki</i>	iii
1 Concevoir et piloter l'innovation : conditions, contraintes et processus <i>Pierre Martinez</i>	1
Introduction	1
1 Préliminaires	3
2 Cadrage : entre enjeux sociaux et expertise technique	8
2 Expertiser la formation en didactique des langues secondes ou étrangères <i>Olivier Dezutter</i>	13
1 Les deux types de programmes de formation à l'enseignement	14
2 L'interrelation entre la didactique et les autres composantes de la formation	15
3 Les orientations, les fondements et les contenus des cours de didactique	16
4 Les supports et les modalités de formation	19
Conclusion	20
3 Une professionnalisation des formations de français pour les métiers de l'enseignement et du curriculum <i>Mohamed Miled</i>	23
Introduction	23

1	Des éléments de diagnostic	24
2	Des voies pour une professionnalisation	24
3	Un parcours de formation en développement des curriculums de langues	25
4	Deux principes à prendre en compte dans cette professionnalisation didactique et curriculaire	26
5	Une proposition d'un canevas de référentiel de compétences	27
6	Un accompagnement de l'innovation par l'expertise	29
	Conclusion	30
4	L'expertise des contenus en littérature et en civilisation dans les formations de français	
	<i>Liliane Ramaroso</i>	33
1	Aperçu du contexte éducatif de l'expertise	33
2	Les sources du renouveau de l'enseignement / apprentissage de la lit- térature au fil des réformes	34
3	Dans quelles perspectives structurer les contenus en littérature et civi- lisation pour les départements concernés?	35
	Conclusion	39
5	L'enseignement du français aux étudiants universitaires spécialistes d'autres disciplines (que le français / les langues)	
	<i>Jean-Claude Beacco</i>	41
1	La position stratégique des enseignements de langues aux spécialistes d'autres disciplines (LANSAD)	42
2	La diversité des formations LANSAD : quelques paramètres pour leur description	44
3	Dynamiser les formations LANSAD : motiver par l'enseignement	46
4	Dynamiser les formations LANSAD : le rôle de l'ingénierie des formations	48
6	Expertiser les cours de français sur objectifs spécifiques (FOS) et sur objectifs universitaires (FOU) intégrés aux départements de français	
	<i>Jean-Marc Mangiante</i>	53
	Introduction	53

1	Les cours de FOS / FOU dans les départements de français : une spécialisation tournée vers le marché de l'emploi ou la mobilité étudiante	54
2	Place de l'étude des cours de FOS / FOU et de spécialité dans l'expertise des départements de français : quels indicateurs à prendre en compte ?	57
3	Recommandations sur la place, l'organisation et les contenus des cours de FOS / FOU	61
	Conclusion	65
7	L'assurance qualité des centres universitaires de langues dans le monde. Dispositifs institutionnels et périmètres d'évaluation <i>Serge Borg et Brigitte Lepez</i>	67
	Introduction	67
1	Panorama mondial des démarches qualité mises en œuvre dans les centres universitaires de langues	68
2	Le programme « Dialogue d'expertise » pour les centres universitaires de langues	72
	Conclusion	84
8	Expertiser les sections et les départements chargés de la formation aux métiers de l'interprétation et de la traduction <i>Sarah Bordes et Fayza El Qasem</i>	85
1	L'interprétation de conférence	87
2	La traduction	89
3	Exemple d'application à un cursus de master de traduction basé sur un référentiel de compétences	96
	Bibliographie	101
	Présentation des auteurs	107
	Annexes	113
	Annexe 1. Questionnaire à remplir par l'établissement	114
	Annexe 2. Guide d'entretien pour les départements universitaires de français	120
	Annexe 3. Vadémécum pour la création de départements universitaires de français	128

Annexe 4. Planifier et préparer une visite d'experts	134
Annexe 5. Plan du rapport (suggestions)	137
Annexe 6. Charte déontologique des experts participant aux missions	139