

Première Partie

De l'analyse d'une situation à la problématique

Chapitre I

Les effets de la mondialisation du français au Mexique : un champ ouvert à l'exploration.

1.1. Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons de façon sommaire la contextualisation de notre objet de recherche : la formation professionnelle des enseignants du FLE au Mexique. A l'époque de la mondialisation, les nouvelles possibilités de communication ont accru l'interrelation entre personnes de diverses latitudes et ont généré une expansion presque illimitée des possibilités de réalisation de transactions commerciales. Les redéfinitions politiques en matière d'économie, de société et de culture, exigent à la fois la concertation des volontés des agents sociaux à partir des accords de coopération. Tous ces événements qui se trouvent interreliés provoquent aussi de nouveaux besoins d'éducation et de formation parmi lesquels se trouve l'apprentissage des langues étrangères. Les relations commerciales que le Mexique maintient avec l'Union Européenne et particulièrement avec la France, ont ouvert les possibilités d'apprendre le français, fait qui a eu des effets dans la création de nouveaux projets éducatifs, parmi lesquels se trouvent les licences pour former des enseignants du français.

1.2 Les langues dans le monde

Pour pouvoir parler des langues, dans l'actualité, il est indispensable de les penser dans le contexte de la société mondiale dans laquelle nous vivons. D'après U. Beck (1998), la globalité n'est autre chose que la société mondiale qui se présente à nous comme un fait incontestable. Cela ne veut pas dire, néanmoins, qu'il existe une espèce d'État mondial, car ce que nous appelons « société mondiale » - nous dit cet auteur – est l'ensemble des relations sociales qui ne font pas partie des politiques des États nationaux et qui ne sont pas déterminées par ceux-ci. Toujours d'après Beck :

la société mondiale sans État mondial désigne une société non organisée politiquement dans laquelle surgissent de nouvelles possibilités d'action et de pouvoir pour des acteurs transnationaux non légitimés de manière

démocratique. Ceci signifie que s'ouvre un nouvel espace transnational de la morale et la sous-politique (p. 50).

Adopter cette position suppose l'acceptation du fait que la morale sociale – également appelée éthicité – marche la main dans la main avec la sous-politique qui consiste, d'après l'auteur déjà cité (Beck, 1998), en l'ensemble des possibilités d'action et de pouvoir réservées aux entreprises qui agissent dans le domaine de la société mondiale et qui se réalisent au-delà du système politique, c'est-à-dire, par dessus les gouvernements, les parlements, les juges en général et les instances (p. 19). Ce pouvoir influence fortement divers mécanismes, spécialement celui que Z. Bauman (1999) dénomme "synoptique". Contrairement au panoptique – dont s'est occupé Foucault – grâce auquel une personne observe et contrôle beaucoup d'autres, dans le synoptique, ce sont beaucoup qui en observent peu. Le synoptique est global (et non local comme le panoptique) et libère les surveillants de leur localité, les transporte au cyberspace, là où la distance ne compte pas ; le synoptique n'exerce pas de coercition, il séduit les personnes pour qu'elles deviennent des observateurs (pp. 69-71) et, grâce à cette séduction, il modèle des conduites et dirige l'opinion publique.

La sous-politique, néanmoins, ne vient pas à bout de toutes les dimensions de la société mondiale. La globalité qu'elle suppose est le résultat de plusieurs processus de globalisation. Beck (1998) explique que les processus de globalisation qui ont donné lieu à la globalité de la société mondiale et qui recouvrent plusieurs domaines – l'écologique, le culturel, l'économique, le politique et le social –, furent menés à bien à différentes époques et à un rythme différent et, bien qu'ils soient interdépendants, ils ne peuvent être réduits les uns aux autres ni explicables les uns par les autres (p. 37). Cette interdépendance peut être observée entre les processus tels que ceux qui suivent : a) le réseau des marchés financiers ; b) le pouvoir des multinationales ; c) la révolution dans le domaine des technologies de l'information et de la communication ; d) les industries globales de la culture ; e) l'exigence universelle du respect des droits de l'homme ; f) une politique polycentrique qui intègre les ONGs et les organismes internationaux ; g) la misère globale ; h) la détérioration globale de l'environnement, et i) des conflits transculturels dans des espaces concrets (p. 28). En même temps, dit cet auteur, ces processus ont contribué à créer des liens et des espaces sociaux transnationaux, à revaloriser les cultures locales et à

mettre au premier plan des tierces cultures. Pour cela, il est possible de se rendre compte de quelle manière s'imbriquent, dans la stratégie d'usage et de diffusion du français, plusieurs dimensions et comment cette imbrication combine les relations entre différentes cultures, et comment elle va de pair avec une série d'actions qui ont une répercussion dans le domaine des institutions éducatives, culturelles, sociales et économiques, mais aussi sur les identités des personnes.

Dans cette société mondiale, l'intercommunication entre les personnes qui parlent des langues différentes en divers continents ou en divers pays, a rendu nécessaire la maîtrise d'autres langues, dans certains cas, pour les transactions commerciales, dans d'autres, pour la coopération culturelle, et dans d'autres encore, pour les besoins économiques – comme c'est le cas des migrants – et, enfin, pour la pratique nécessaire de la diplomatie. Cependant, on peut observer la tendance à rendre hégémonique une langue au niveau planétaire – l'anglais –, ainsi que certains traits culturels associés à l'usage de cette langue (façons de s'habiller, de parler, de travailler et même de concevoir le monde).

Néanmoins, chaque fois que l'on trouve une tendance hégémonique c'est qu'il y a des résistances ou d'autres tendances contre-hégémoniques qui s'opposent à la première. Cette tendance hégémonique à laquelle nous faisons référence s'accorde bien avec l'idéologie néo-libérale que Beck rebaptise du nom de « globalisme ». Celui-ci désigne une « conception selon laquelle le marché mondial déplace ou remplace les affaires politiques » (p. 27) et dont le fait culturel le plus sensible est le dépassement des différences, à travers un mécanisme qui situe à la place des différends ce qui ne peut être différencié (p.83) ainsi, la globalité de la société mondiale montre, d'une part, le côté aimable de la pluralité, tandis que d'autre, dans la mesure où elle est imprégnée par le globalisme, cette même société est entraînée vers l'homogénéité, accompagnée de la perte de richesse que donne la pluralité.

D'après ce que nous venons de dire, il n'est pas étonnant que pour certains – les plus enclins à accepter l'idéologie globaliste – la solution parfaite pour reproduire la société mondiale consiste dans l'utilisation d'une langue unique, pour d'autres – parmi lesquels nous nous situons – cette possibilité est perçue comme une menace qui rend nécessaires tous les efforts qui permettent la survie des différentes langues sur la planète. Cette dernière position se fonde sur l'idée que le plurilinguisme favorise l'enrichissement culturel du fait que chaque langue, plus

qu'un simple code, est un véhicule d'expression des identités sociales et, en conséquence, des différentes façons de concevoir le monde, et qui opèrent comme référents de ces identités. Pour cela, ceux qui comme nous adoptent ce dernier point de vue, découvrent de grands risques pour l'humanité dans la perte probable de la variété linguistique et culturelle.

Bien que la défense du plurilinguisme n'eut pas lieu en même temps que l'émergence de la tendance à l'universalisation de l'anglais, certains pays furent sensibles aux effets possibles de cette tendance et entreprirent des actions qui favorisèrent la préservation et l'enrichissement de leurs propres langues. Parmi ces actions, l'on trouve divers accords pour la réalisation d'échanges et de projets de coopération dans le domaine linguistique et culturel. Parmi les pays à avoir signé bilatéralement ce type d'accords se trouvent le Mexique et la France.

1.3 Mondialisation du français et francophonie

Dans la période qui va de la moitié des années 50 à la fin des années 70, il y eut une grande fécondité de la production d'outils qui accompagnèrent la politique linguistique. Depuis les années 70, la diffusion du français est devenue français langue étrangère (FLE). Tandis que le français comme « langue seconde » était le véhicule de la culture française dans les colonies, le français « langue étrangère », a signifié un instrument pour faciliter les échanges économiques et techniques. Les destinataires de la diffusion du français seront, à ce moment-là, les étudiants des domaines scientifiques, techniques, économiques, industriels et administratifs (Coste, 1998, 81) que la France choisira comme boursiers.

A la fin des années 70, et avec la naissance du Conseil de l'Europe qui donnera lieu, plus tard, à la Communauté Européenne, la politique d'emploi et de diffusion du français demande de nouvelles techniques. En 1979, dans un contexte de réduction des moyens budgétaires, le Ministre Jacques Rigaud a présenté un rapport sur les relations culturelles extérieures dans lequel il affirmait « le rôle central et spécifique de la culture dans les relations internationales » et recommandait une politique de dialogue et d'échanges (DGR CST, s.d. 34). Ceci a signifié une espèce d'alerte et une rectification de la politique qui avait été développée dans les années précédentes.

Ce sont surtout certaines actions qui prennent de l'importance, parmi lesquelles la génération, à partir de 1982, d'un réseau d'établissements culturels ; la création de liens entre des réseaux académiques et professionnels (comme l'Association nationale d'enseignants de FLE et l'Association de la didactique du FLE) avec les instances françaises ; la mise en place d'une Direction de la communication qui devait affirmer la place de la France dans les réseaux audiovisuels mondiaux ; l'implantation de diplômes internationaux pour la certification de compétences en FLE tels que le DELF et le DALF ; la création de licences et de maîtrises de FLE qui a comme effet une « disciplinarisation » du français ; l'ouverture de formations universitaires pour avoir des diplômes du deuxième et troisième cycles adressées aux étrangers ; le développement de Radio France Internationale et la création de TV5 avec des émissions à l'étranger ; l'établissement de bureaux de coopération linguistique à la charge d' « attachés linguistiques » et la célébration depuis lors d'un « sommet des chefs d'état » qui partagent le français¹ (Coste, 1998, 91-93).

En 1983, le Conseil des ministres approuve le projet culturel extérieur à la France en mettant l'accent sur « la préoccupation de réciprocité » dans les échanges culturels. C'est alors qu'eut lieu l'établissement d'une coopération plus institutionnelle pour favoriser :

- a) l'apport de l'expertise éducative française à des systèmes éducatifs de pays étrangers en voie de développement pour l'élaboration de nouveaux programmes ;
- b) l'appui aux projets innovateurs de coopération universitaire liés à la langue française ;
- c) l'ouverture de sections bilingues dans les lycées ;
- d) la facilitation de ressources systématiques en nouvelles technologies (DGRCST, s.d., 34). Une autre action importante a été l'institutionnalisation de la francophonie à travers la création d'un secrétariat d'État à la Francophonie qui « confère une dimension politique à l'action culturelle extérieure » (DGRCST, s.d., 36).

Boutros Boutros Ghali, un de ses plus convaincus promoteurs, disait de la francophonie : « La Francophonie est une autre manière de concevoir le monde.

¹ Ces sommets culminent à l'institutionnalisation de la Francophonie au Sommet de Hanoï en 1997 (Coste, 1998, 93).

C'est à la fois penser notre identité, penser le plurilinguisme, et penser l'universalisme. » (cité par Barrat, 1997, 5). Cette vision porte la philosophie de la francophonie qui prétend créer un lien culturel entre tous les peuples francophones.

Xavier Deniau, un des idéologues de la francophonie, affirme que le terme « francophonie » a quatre sens : un sens linguistique parce qu'il a dérivé de l'adjectif francophone en un nom qui veut dire « celui qui parle la langue française » ; un sens géographique qui fait allusion à l'ensemble de peuples dont la langue est le français ; un sens spirituel et mystique qui est le sentiment d'appartenance à une communauté et de partage de valeurs communes et un sens institutionnel qui se rapporte à l'ensemble d'organisations publiques et privées qui opèrent dans l'espace francophone (cité par Barrat, 1997, 14).

L'éventail de possibilités de la francophonie s'enrichit avec l'apport d'autres ministères français, surtout ceux de l'éducation nationale et de la culture. En plus, elle s'inscrit dans la dynamique des opérations conduites par l'Union Européenne, par les organisations multilatérales et les organisations non-gouvernementales.

De 1989 à 1991, les échanges entre l'Europe centrale et orientale comportent une redéfinition des objectifs de diffusion du français et conduisent à la création ou re-dynamisation d'établissements culturels (par exemple à Prague, Bucarest, Moscou) où l'on met en marche de nouveaux programmes de coopération.

Les changements de la configuration européenne ont conduit à la réforme de la Direction générale des relations culturelles scientifiques et techniques de la France en 1994. La réforme a consisté en la réunion des établissements culturels se trouvant à l'étranger et en la politique linguistique au sein de la même direction. La Direction du français dépendant de la Direction générale des relations culturelles est devenue l'Agence pour l'enseignement du français et s'est unie à la Direction de la coopération culturelle et linguistique (l'ancienne Sous-direction de la politique linguistique), en rapport avec la Direction du développement et de la coopération scientifique. (DGR CST, s.d., 37).

L'objectif de cette réforme a été l'effacement des frontières entre les différentes modalités de coopération et d'action, puisqu'il existait déjà deux pôles qui semblaient s'exclure l'un l'autre : l'un dont le centre gravitationnel était l'action culturelle et l'autre dont le centre gravitationnel était le développement.

Dans un entretien avec le directeur général de la Direction du Développement et de la Coopération Scientifique (DGDCC par la suite), celui-ci a exprimé que la création de la nouvelle DGDCC répondait à une « vocation française à la fois mondiale et globale » (LFDLM, 1999, 76). Pour ce fonctionnaire, le fait d'avoir créé une seule direction donnait l'occasion unique de reconsidérer sa propre politique parce que c'est à partir de cette politique qu'il est possible d'acquérir une compétence dans le monde entier et de contrôler les synergies qui, en d'autres temps, avaient été incontrôlables.

La DGDCC permet de faire le lien entre les aires de coopération française et le développement : la coopération technique, la coopération culturelle et le français, la coopération universitaire, scientifique et de la recherche, et la coopération audio-visuelle et des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Toutes ces aires se voient traversées par une direction qui est chargée de la cohérence de l'ensemble avec une coordination géographique et une administration des moyens de programmation et d'évaluation.

Les réseaux d'Alliances françaises, centres culturels, établissements d'enseignement et centres de recherche ont évolué tout au long des années et ils sont à même de répondre aux défis du monde actuel tels que la mobilité, la virtualité et l'interconnexion entre les différents réseaux. Tous ces centres –ajoute le fonctionnaire interviewé– doivent contribuer à une amélioration de l'offre et à une réponse à la demande : « L'insertion de notre dispositif dans le tissu culturel local reste fondamental » affirme le fonctionnaire. La langue française est aujourd'hui porteuse de l'idéal de coopération culturelle de la France (LFDLM, 1999, 77).

Cette nouvelle configuration, contrôlée à travers les réseaux, permet de dessiner un vrai projet qui intègre le français à l'ensemble de la coopération française à échelle mondiale et permet aussi de diffuser de cette manière son image de langue de base de communication comme une langue qui donne des opportunités que d'autres ne donnent pas. La stratégie est menée maintenant par le Ministère de l'éducation nationale et de la culture en France. Ladite stratégie s'inscrit dans un ensemble d'actions réalisées par l'Union Européenne, les organisations multilatérales et les organisations non-gouvernementales.

La politique linguistique française a défini ses priorités pour défendre et diffuser le français dans le monde à partir d'une stratégie qui a fixé son attention

sur les plurilinguismes et la diversité. Elle se préoccupe de ce que le français soit valorisé comme une possibilité d'accès à la connaissance, à la culture et à la profession. C'est pour cette raison que d'autres stratégies adaptées à la diversité des contextes ont été conçues à leur tour.

Les aires d'influence visées par cette stratégie peuvent être visualisées comme un plan dont la France est le centre, et dont la priorité d'action sur ces aires est la suivante : dans l'ordre, l'Union Européenne, les pays de l'Europe centrale et orientale, les pays du bassin méditerranéen, les autres états de la communauté francophone, l'Amérique Latine, l'Asie et l'Océanie, l'Inde, l'Afrique et l'Amérique du Nord.

En ce qui concerne l'Amérique Latine, l'intention politique que la langue française soit perçue comme un moyen d'accès à la science et à la technologie, ainsi qu'un vecteur de modernité culturelle et éducative, est prioritaire. C'est pour cette raison que la politique linguistique et éducative essaie de favoriser les actions suivantes :

- fortifier la coopération universitaire,
- renforcer le français de spécialité dans le cadre des échanges scientifiques et technologiques,
- apporter l'expertise française aux systèmes éducatifs qui se trouvent en renouvellement (cette expertise devra conduire les systèmes à ce qu'ils renforcent le statut du français),
- défendre le pluralisme culturel,
- renouveler les programmes de français et la formation de professeurs.

L'effort qui accompagnera l'enseignement traditionnel de la langue française dans les systèmes éducatifs nationaux à travers les agents diplomatiques est persistant car, malgré le nombre de professeurs qui enseignent le français dans le monde et le nombre d'états (55 dont 29 ont le français comme langue officielle) qui appartiennent à la communauté francophone, la préoccupation de résister à la force d'uniformisation déshumanisante caractéristique de l'époque actuelle fait que la stratégie de diffusion de la langue française continue à s'efforcer de véhiculer une culture alternative. L'ouverture et l'échange fondés sur la réciprocité et l'ouverture sur d'autres cultures (Rouquié, 2001, 10) accorde au français le passeport vers la mondialisation.

1.4 La coopération culturelle et linguistique francomexicaine

D'après Pérez Siller (1998), la sensibilité commune existant entre le Mexique et la France s'est créée tout au long de l'histoire à travers les différentes occasions de contact que nos nations ont eues. Cet auteur signale que les premiers immigrants français sont arrivés au Mexique au cours des XVIII^e et XIX^e siècles pour cause d'affaires et se sont établis dans des endroits stratégiques pour leur développement (le Veracruz, Puebla, San Luis Potosi et la Basse Californie principalement). Les activités auxquelles ils se sont consacrés ont été l'installation d'usines textiles et de magasins pour vendre des tissus et des robes ; après, ces activités se sont diversifiées vers les banques et les finances. Les Français se sont servis de méthodes de publicité imprimée et de journaux pour établir un réseau de communication dans leur groupe, dans le dessein de garder leur langue et leur culture. Beaucoup d'entre eux sont retournés en France avec leur capitaux, d'autres sont restés au Mexique.

A partir de l'adoption des idées de Braudel sur les diverses mondialisations de l'histoire, Pérez Siller (1998) explique qu'il s'agit de processus qui se développent au long de l'histoire sur des aires géographiques déterminées où l'on effectue des processus d'échanges économiques, politiques et culturels : particulièrement les villes qui articulent les domaines centraux et périphériques.² Par exemple, depuis le XIX^e siècle et jusqu'au début du XX^e siècle, l'Angleterre a été le centre de l'économie mondiale et a obtenu la primauté dans la modernisation économique et dans la maîtrise des échanges. Pourtant, en ce qui concerne la culture, c'est la France qui est devenue le phare des modèles politiques et sociaux de la modernité depuis les temps de l'illustration et avec la Révolution de 1789.

Pérez Siller (1998) ajoute que ce sont les élites mexicaines et latino-américaines qui ont adopté le français, la culture française et une manière de vivre à la française pour s'intégrer aux processus de mondialisation. Les insurgés et les indépendantistes mexicains regardaient vers l'extérieur pour orienter leur volonté libertaire et, parmi les modèles anglo-saxon, espagnol et français, c'est ce dernier qu'ils ont préféré pour accompagner l'indépendance et s'acheminer vers le progrès et ce qu'ils appelaient la « civilisation » (p. 11). Les périodes

² Amsterdam (XV^e-XVI^e siècles), Londres (XVII^e et XIX^e siècles), New York et San Francisco (XXI^e siècle).

révolutionnaire et post-révolutionnaire ont signifié une impasse dans les relations avec d'autres pays. Les deux guerres mondiales impliquaient que quelle que soit la position qu'ils prennent, les Mexicains choisiraient une position politique. A partir de 1943, le projet d'éducation socialiste s'est substitué à un projet d'unité nationale qui jetait les bases du développement économique (Yurén, 1994). C'est pour cette raison que l'enseignement des langues a été négligé. Nonobstant, dans quelques écoles, l'anglais et le français –principalement– continuaient à s'enseigner. Cela ne voulait pas dire qu'elles obéissaient à une politique nationale ou à une politique de coopération.

En 1945, à la suite de la création du Ministère français pour la culture, l'Institut Français d'Amérique Latine (IFAL) a été établi à Mexico. Avec cette action, la présence culturelle française se formalisait dans notre pays. En 1953, la première *licenciatura* de lettres françaises a été créée à l'Université Nationale. Plusieurs professionnels qui y ont eu leur diplôme sont ou ont été des professeurs de français bien qu'ils n'aient pas été formés pour cette activité.

En 1966, le Centre d'Enseignement des Langues Étrangères a été créé à l'Université Nationale dans le but de concentrer dans le centre l'effort qu'elle réalisait déjà pour donner des cours de langues étrangères dans ses différentes facultés et écoles, d'établir des systèmes pédagogiques uniformes et efficaces et d'augmenter le nombre de langues vivantes enseignées (Marron, 1998, 17). L'importance des langues indigènes mexicaines qui faisaient partie de la physionomie sociale et culturelle de notre pays n'a été reconnue que récemment. L'Université Nationale en a été une des pionnières aussi. A partir des années 70, beaucoup d'universités mexicaines ont suivi le modèle de l'Université Nationale en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères et vernaculaires. C'est pour cette raison que l'Université Nationale garde sa qualité évaluative, reconnue dans le pays entier.

Avec les nouvelles régulations commerciales, l'inclusion des avancées technologiques dans les processus de travail, dans la communauté et dans la circulation de l'information en long et en large de la planète en question de secondes, l'ambiance de la relation mondiale s'est modifiée et avec cette situation, la relation entre les pays s'est intensifiée. Les politiques d'internationalisation éducative ont été mises en marche pour permettre la mobilité à échelle

internationale, et la politique de diffusion du français dans le monde s'est intensifiée.

Le Mexique a adopté, au moins au niveau du discours, les principes émis par l'UNESCO pour faire face à la pauvreté et au chômage. Il s'est aussi déclaré disposé à participer dans la construction de la société du XXI^e siècle comme la « Société de la Connaissance » en renforçant l'apprentissage des langues étrangères. Tout cela a abouti à une demande croissante pour apprendre les langues étrangères et, dans le cas du français, comme résultat de la Coopération culturelle franco-mexicaine des dix dernières années, cela a abouti aussi à la création de *licenciaturas* spécifiquement destinées à la formation de professionnels de l'enseignement du français (il existe aujourd'hui quatorze *licenciaturas* dans les universités publiques mexicaines).

L'échange culturel entre la langue et la culture françaises et la langue et la culture mexicaines s'est élargi au cours du temps. Certes, la proximité géographique de la France et de l'Espagne a grandement contribué à ce que l'espagnol soit parlé sur le territoire français, mais la relation de coopération que la France conserve avec le Mexique a également contribué à cet état de fait. En accord avec des données de Gómez et autres collègues (1997), l'espagnol est devenu la seconde langue étrangère enseignée en France et 58% des élèves du collège apprennent l'espagnol (p. 43). De façon similaire, le français est la deuxième langue étrangère enseignée au Mexique. À grande échelle, les accords du Mexique avec la France, en matière linguistique, ont obéi au fait que cette dernière a développé, depuis déjà longtemps, une politique d'usage et de diffusion du français qui s'est traduite par une augmentation considérable du nombre d'apprenants de français dans le monde. Il suffit de signaler que, d'après Rolland (1999), le nombre de sujets parlant le français est passé de cinquante-six millions en 1994 à plus de soixante-cinq millions en 1998.

Dans les dernières 15 années, comme un résultat d'une majeure influence des capitaux étrangers de diverses régions du monde au Mexique, d'une augmentation dans les relations commerciales et dans les mouvements migratoires de groupes mexicains vers les Etats-Unis (notre voisin et majeur partenaire commercial –90% des transactions–), l'enseignement de l'anglais a pris beaucoup de force parce qu'il est devenu un véhicule de communication et un besoin social aussi pour avoir de meilleurs postes.

Néanmoins, en nombres absolus, l'enseignement d'autres langues étrangères a gagné du terrain et surtout l'enseignement du français. Il occupe, au Mexique, la deuxième place comme langue étrangère enseignée, après l'anglais. Ceci peut s'expliquer parce que l'on pourrait croire que la présence économique française au Mexique est très réduite mais ce n'est pas le cas. En réalité, les investissements français dans notre pays sont plus grands que les chiffres déclarés (deux pour cent des investissements étrangers et un pour cent du marché mexicain). C'est ce qu'explique l'Ambassadeur de la France à Mexico dans un article de journal mexicain:

parce que ce qui arrive en réalité c'est que la plupart des investissements français au Mexique passe à travers un tiers pays (les Etats-Unis, le Canada, l'Angleterre, les Pays-Bas ou l'Espagne), et de ce fait ils sont enregistrés comme des investissements venant d'autres nations. Pourtant des entreprises comme Saint-Gobain, leader dans la fabrication et le traitement du verre et de ses dérivés, fait ses investissements au Mexique à travers l'Espagne, essentiellement à cause de raisons culturelles et linguistiques » (El financiero, 5 mars 2001).

Dans ce même article, il y a d'autres exemples de cette situation : c'est le cas de Gaz de France, Alstom et Électricité de France, Alcatel et Thomson Multimédia qui emploie à travers sa filiale américaine 22 000 travailleurs au Mexique. Selon cet article, presque toutes les grandes entreprises françaises sont présentes au Mexique, ce qui représente un volume réel de 5% d'investissements français du volume total des investissements étrangers. A peu près 50 000 travailleurs mexicains, sur un total d'une population de 100 millions d'habitants, a un emploi dans une des entreprises françaises installées au Mexique.

Malgré l'importance de cette présence commerciale dans notre pays, les gens n'apprennent pas le français du seul fait d'entretenir des liens commerciaux avec la France. Dans les représentations de beaucoup de Mexicains, il existe une filiation historique socioculturelle vers la langue française à cause de sa proximité linguistique avec le latin, de l'influence que la culture française a eue sur nos mouvements politiques et sociaux, de l'échange culturel et de ses effets sur l'éducation.

Dans l'actualité, avec l'intensification des communications et les effets normatifs que génère le discours politique de l'UNESCO sur l'éducation du XXI^e

siècle, nous observons une double tendance politique dans le domaine éducatif mexicain. D'une part, on essaie de répondre aux demandes sociales d'une population multiethnique et plurilingue qui a besoin d'une éducation bilingue –qui inclut l'espagnol– et d'autre part, on essaie de générer des compétences pour que les individus communiquent dans un domaine de relation mondiale.

Dans la période qui va des années 1990 à nos jours, et comme résultat de l'intensification du processus de mondialisation des échanges de tout genre, les personnes chargées de la coopération française ont mené une série d'actions stratégiques dans différents pays. La relation de coopération culturelle entre le Mexique et la France a favorisé les possibilités de réaliser des échanges académiques et d'étudiants avec des institutions françaises d'enseignement secondaire et supérieur. Ces actions ont été appuyées par les deux pays. Au Mexique, le nombre d'Alliances françaises a augmenté pour répondre mieux à la demande d'enseignement du français. Parallèlement, à travers la coopération culturelle en éducation, d'autres accords ont été générés pour favoriser le fait que le français soit inclus comme deuxième langue étrangère dans certains programmes de l'éducation au lycée et à l'université. L'offre du français dans les différents domaines éducatifs mexicains a demandé la création de programmes d'enseignement et de formation supérieure d'enseignants de français.

1.5 La formation des enseignants du français dans le cadre de la coopération culturelle et linguistique

En 1970, grâce à la signature d'un accord de base entre la France et le Mexique (SEP, 1970, Annexe No. 1) en matière d'éducation et de culture, on instaura les bases pour une coopération qui finirait par se concrétiser en plusieurs projets et actions au cours des dernières décennies du XX^e siècle. Dans les "considérations préliminaires" qui sont faites dans le document intitulé "Accord culturel", il est déclaré qu'il existe une conscience de « nombreuses affinités fondamentales » entre le Mexique et la France, et l'on fait mention des « liens qui ont traditionnellement uni les institutions et les organisations culturelles et scientifiques des deux pays ». On fait également allusion au « désir de développer les relations d'amitié qui existent entre les deux États, [et] d'intensifier la coopération et les échanges dans le domaine de l'éducation, de la science, des humanités et des arts » (p. 1).

Quelques articles de l'Accord culturel souscrit entre le Gouvernement des États-Unis du Mexique et le Gouvernement de la République française établissent celles qui seraient, à notre avis, les conditions normatives et formelles de la relation de coopération dans le domaine de la culture et de l'éducation, et, par conséquent, en ce qui concerne l'enseignement de la langue de l'autre dans le pays respectif.

Pour les effets de ce travail, il convient de mettre en évidence et de commenter certains articles de cet accord. L'un des plus décisifs est l'article deux qui stipule la reconnaissance de l'importance donnée par les deux États – la France et le Mexique – à l'enseignement de la langue de l'autre et à la formation des professeurs chargés d'enseigner cette langue et la culture de l'autre. Cet article signale également que les deux parties s'engagent à s'entraider mutuellement grâce à des stages pédagogiques et à l'échange de lecteurs et de professeurs de l'un et l'autre pays dans leurs universités afin de promouvoir l'enseignement de la langue, ainsi que pour favoriser la préparation du personnel consacré à l'enseignement de celle-ci et l'application des méthodes les plus modernes de l'enseignement.

En ce qui concerne ce point de l'accord, cela vaut la peine de faire mention que les témoignages des professeurs mexicains recueillis au cours d'entretiens exploratoires révèlent que la qualité espérée ne s'obtient pas en totalité. Ainsi, les cours de moyenne durée et les séjours pédagogiques d'été se révèlent inadéquats aux yeux de ceux qui les suivent parce que, dans le premier cas, on y aborde des questions très spécifiques liées à la linguistique et, dans le deuxième cas, on y aborde des questions techniques. En ce qui concerne les premiers, un professeur dit : « mes attentes étaient liées à mon expérience antérieure dans [une autre université française], où l'on trouvait des choses plus pratiques" (eptclflem1C).

Une autre déficience que les témoignages révèlent est que la méthode de travail « transmissive » et magistrale n'est pas des plus appropriées aux attentes des professeurs. L'expression de l'un des formateurs est éloquente à cet égard :

« Quelques professeurs m'ont semblé ouverts mais les autres venaient donner leur cours magistral, étaient très pressés, ne voulaient pas parler, ne voulaient pas qu'on les dérange... J'ai essayé de parler avec eux, mais la seule chose qu'ils me faisaient sentir était que mes préoccupations ne les intéressaient pas ou qu'ils n'avaient pas de temps, qu'ils étaient très occupés (eptclflem1C). »

Il convient de se demander si ces jugements critiques indiquent que ceux qui furent formés dans ces cours possèdent l'aptitude à développer une forme de médiation différente. Ceci –pensons-nous- dépendait des représentations que se seraient élaborées les professeurs à ce sujet. Pour cela, il semble indispensable de connaître et d'analyser les représentations.

À ceci, il faut ajouter que – d'après les témoignages recueillis – même dans les formations de moyenne durée, les cours ne favorisent pas la réflexion sur la pratique personnelle et les fonctions d'enseignement. Au cours de ceux-ci, on ne profite pas non plus de l'expérience particulière des participants qui proviennent d'autres pays, et de différents contextes socio-économiques et culturels. Le témoignage suivant fait référence à cet aspect :

La maîtrise³ est faite pour le français langue maternelle, car ce n'est pas du FLE. À aucun moment ne sont prises en considération les manières d'étudier dans d'autres pays. Ainsi, ces pauvres étudiants [français] en sauront plus sur leur langue et l'unique chose qu'ils font est de se raccrocher beaucoup plus à cette vision au premier chef impérialiste : « les seuls à posséder la raison unique et à savoir enseigner c'est nous. Il n'y a pas d'autres manières ». Mais on ne profite en réalité jamais des connaissances des autres gens qui venaient de l'étranger, même si elles étaient peu nombreuses, on n'a jamais vu ça. Et justement, pour changer toutes ces formes d'enseignement magistral, [il est nécessaire de considérer que] pour enseigner une langue il est requis de faire participer, [...] de connaître d'autres cultures, de savoir que tous n'apprennent pas de la même façon. Cela ne signifie pas que certains cours ne fussent pas intéressants, mais pas pour l'objectif qui consiste à former des spécialistes en FLE (eptclflem1C).

Comme on peut voir, de l'avis de ceux qui eurent cette expérience, les cours ne produisirent pas de changements transcendants dans le sujet qui se formait, du fait de la façon dont fonctionnait le dispositif et de la forme dont on traita la distance culturelle et la relation avec des cultures et des langues autres. Pour cette raison, les relations entre les dispositifs de formation et le traitement

³ La maîtrise qui se réalise en France n'est reconnue au Mexique que comme la dernière année d'une licence ou, tout au plus, comme une spécialité. Jusqu'à aujourd'hui, la validité des programmes de ce niveau n'est pas officiellement reconnue.

des distances culturelles se transformèrent alors en thèmes de recherche qui furent incorporés à la problématique que nous étudions.

D'autre part, si l'on prend en compte les convocations des deux pays pour la réalisation de stages et d'échanges, on peut en déduire que les stages pédagogiques qui sont offerts aux professeurs mexicains sont en général de courte durée (pendant les périodes d'été), dans des universités françaises, et que ces séjours ont un coût économique élevé, sauf dans le cas où les professeurs réussissent à obtenir une bourse du gouvernement français. Il en ressort qu'il y a peu de professeurs à pouvoir accéder à ces séjours et que ceux qui y réussissent ne comptent pas sur le temps suffisant pour apprendre quelque chose de la culture française qui aille au-delà des contenus didactiques. En résumé, les stages pédagogiques ne paraissent pas favoriser un enrichissement culturel entre les participants, ni des expériences de ceux qui proviennent de contextes culturels différents. En ce qui concerne les programmes de moyenne durée (comme ceux du niveau maîtrise qui durent un an), l'expérience a montré que le type de dispositif et la forme de médiation ne contribuent pas à forger une identité professionnelle en tant que formateur d'enseignants du français. Le long fragment que nous reproduisons à la suite illustre ce propos :

« Je sens que [les études] « ça ne casse rien », on suppose qu'avec cette année de formation on va pouvoir s'intégrer au champ de l'éducation supérieure, alors que dans la licence mexicaine que j'ai faite [au Mexique], on compte quatre semestres pour la spécialisation en didactique du français. Mais dans les études que j'ai faites, il n'y avait qu'une matière consacrée vraiment à l'enseignement du français [...] Si j'avais eu de l'expérience en tant que professeur de français, la maîtrise n'aurait pas été suffisante pour me lancer sur de bonnes bases pour donner des cours. D'ailleurs, la façon de donner les cours m'a semblé complètement traditionnelle et il ne me semble pas que la maîtrise soit la formation idéale pour ceux qui vont être formateurs de professeurs de français, nous aurions dû faire un DEA (eptclfleh2C).

Outre les stages pédagogiques et les programmes de maîtrise, des échanges sont réalisés avec une durée d'un ou deux ans qui, bien que ce ne soient pas des programmes de formation formelle, ont l'avantage d'offrir l'opportunité d'une immersion complète dans la culture éducative de l'autre pays.

Dans cette ligne, le DECLE, en coordination avec le Ministère de l'Éducation publique du Mexique et avec le Ministère de l'Éducation en France, organise des échanges de professeurs mexicains qui voyagent en France pour aider les professeurs français qui enseignent l'espagnol au collège. De façon réciproque, la France envoie des diplômés – français – de la maîtrise en didactique du FLE, ou de l'espagnol, pour aider les enseignants qui interviennent dans la formation de professeurs de français dans les licences au Mexique (Gómez et al. 1997, 42 et Crepin, 1999). Les professeurs mexicains qui voyagent ont en général une expérience académique (la plupart sont des professeurs en service depuis plusieurs années), tandis que les nouveaux diplômés de la maîtrise ne comptent pas sur une expérience académique ; néanmoins, ils réalisent les mêmes fonctions dans l'un et l'autre pays : aider le professeur natif en ce qui concerne les aspects culturels du pays dont ils sont originaires. Étant donné ces différents profils, il n'est pas surprenant que les effets de ces stages soient perçus de manière très différente dans un pays ou dans l'autre.

Bien que les convocations de l'Ambassade de France soient ouvertes aux licenciés en Histoire, Littérature et à d'autres spécialités, ce sont les professeurs enseignant le français au Mexique qui cherchent, avec le plus de persistance, à participer à ces échanges, car – d'après le témoignage de certains (NC, 1999)⁴ – c'est l'unique manière de "s'imprégner de la culture française" et, avec cela, de comprendre mieux la langue et de la dominer, non pas tant dans sa dimension de langue, mais comme parole,⁵ ce qui, à proprement parler, constitue son objet d'étude.

Dans le troisième article de la Convention culturelle, il est établi que les deux parties concernées dans la signature de celle-ci, c'est-à-dire les gouvernements français et mexicain, sont obligées de favoriser la création, l'entretien et le développement de leurs établissements officiels d'enseignement et de culture dans le territoire de l'autre. À ce sujet, on peut dire que ceci est devenu effectif de la part de la France, mais pas du côté mexicain. Ainsi, depuis 1946 – date à laquelle s'est ouverte la première filiale de l'Alliance Française au Mexique – jusqu'à 1999, ont été créées 45 filiales dans toute la République

⁴ NC fait allusion aux notes sur le terrain prises par la chercheuse entre 1999 et 2004.

⁵ Nous faisons ici référence à la traditionnelle distinction entre langue et parole énoncée par Saussure (Ricœur, 1995, p. 17 et Pougéoise, 1996, p. 256).

mexicaine, dans lesquelles travaillent 300 professeurs qui s'occupaient, à la fin du XX^e siècle, de 23 000 étudiants (Poulet, 1999). En ce qui concerne la partie mexicaine, ce n'est que depuis peu que l'on dispose d'un bureau d'affaires culturelles avec un siège à Paris mais, en raison d'un scandale politique dans lequel son responsable a été impliqué, des programmes similaires à ceux de l'Alliance française n'ont pas été amplement développés.

L'article quatre du document signalé fait référence aux programmes qu'offre le Lycée franco-mexicain et établit l'obligation que les élèves apprennent la culture générale, l'histoire et la géographie du Mexique. De la même façon, il signale que le gouvernement mexicain sera chargé de réaliser les démarches nécessaires pour revalider les études réalisées dans cette institution, ainsi que les diplômes et les certificats d'étude qui seraient délivrés par celle-ci, afin que ceux-ci soient reconnus par les universités et les établissements d'éducation publique supérieure au Mexique. Sur ce point, le gouvernement mexicain a parfaitement tenu parole.

Cet article nous a mené à faire la réflexion suivante. Si nous considérons que cet Accord culturel continue à être le fondement de la coopération franco-mexicaine – d'après les propos du fonctionnaire du Ministère des Relations extérieures du Mexique que nous avons interrogé (EFSRE01) – il est à remarquer qu'on ne fait pas allusion à ce que les institutions dans lesquelles se forment les professeurs de français ou d'espagnol, respectivement, devraient promouvoir la connaissance de leur propre culture ainsi que de l'autre. Bien que, dans les faits, quelques programmes suivent cette stratégie, elle n'est pas perçue comme une obligation et, pour cela, il est fréquent que l'on ne prenne pas en compte les aspects culturels.

Dans l'article cinq, les parties considèrent qu'il est nécessaire d'établir un régime d'équivalences entre les diplômes et les certificats d'études nationaux qui donnent l'accès aux institutions publiques d'enseignement supérieur, universitaire et technique, et sont disposées à agrandir cette reconnaissance en ce qui concerne les études supérieures. Pour ce qui est de cet article, on peut dire que, jusqu'à aujourd'hui, l'accord n'a pas été entièrement respecté au niveau gouvernemental et ce qui a primé a été le jugement arbitraire des acteurs concernés dans la coopération. D'après les témoignages recueillis (OP rnl 2001 et rnl 2003), cette situation s'est effectuée au détriment des conditions de travail des

professeurs, car ni la maîtrise, ni le DEA ne sont officiellement reconnus. Il n'est pas improbable que cela ait une répercussion sur l'identification du professeur avec la vie académique, avec la langue et la culture françaises et avec le travail qu'il réalise. L'extrait suivant est un exemple des conséquences que le manque d'accords entraîne :

« Eh bien, vois, j'ai étudié à l'École normale supérieure de Mexico, pour être professeur de français. J'ai obtenu une bourse d'un an et je suis partie étudier en France à Paris III. Dans la Normale on me valida ce cours comme une année d'études. C'était un accord qui existait. D'ailleurs, c'était l'unique institution à former ses professeurs en France, et à recevoir un soutien très, très grand de la part de l'Ambassade de France pour former ces professeurs. De plus, les professeurs qui arrivaient à la Normale étaient des professeurs 'expatriés', avec le titre 'd'expatriés français'. Et ils venaient nous donner des cours de didactique de la phonétique, ... Après, par un de ces hasards du destin, je suis retournée en France et j'ai recommencé à faire mes études, parce qu'elles n'étaient pas reconnues, il n'y avait pas d'équivalence en France, et j'ai recommencé ma licence et ma maîtrise en lettres (ENE_PTC_CCL_MXm01).⁶ »

Dans cet extrait, on peut clairement observer deux situations qui se contredisent entre elles : d'une part, il existait un compromis explicitement accordé pour que les professeurs de la Normale supérieure mexicaine aient accès aux bourses que concédait le gouvernement français avec une durée d'un an pour les professeurs de français ; d'autre part, la reconnaissance des études de l'autre pays n'est pas entièrement acceptée. Ceci amène les étudiants à chercher d'autres options de travail plus reconnues socialement et économiquement avec l'affaiblissement subséquent de leur identification avec le métier de professeur de français.

Dans le septième article, il est établi que chacun des gouvernements concédera des bourses aux nationaux qui désirent suivre des études ou réaliser des séjours de recherche ou de pratique dans les établissements de chacune des parties. À ce sujet, il est grandement reconnu que les bourses ont été insuffisantes

⁶ D'après cette informatrice, c'était en France en 1980. Après cette date, ce genre d'appuis a été supprimé car les conditions du contexte mexicain ont changé.

et qu'au lieu d'augmenter en nombre, elles ont, au cours des années, été à la baisse (EFSRE01).

En accord avec les commentaires exprimés par le même fonctionnaire du Ministère des Relations extérieures (EFSRE01), l'Accord auquel nous faisons référence n'a pas été suspendu ; au contraire, il s'est enrichi progressivement car, dans le domaine établi par celui-ci, ont été signés 160 accords inter-universitaires qui recouvrent des échanges scientifiques, technologiques et culturels, ainsi que des publications en commun. L'accord est révisé tous les trois ans par des commissions mixtes qui sont désignées par chacune des parties et qui se réunissent avec cette même fréquence que ce soit à Mexico ou à Paris. Ces commissions⁷ ont généré de manière conjointe les programmes d'activités culturelles et se sont mises d'accord sur des recommandations pour favoriser le développement des activités en commun. D'après le fonctionnaire interrogé, quand il existe des points spécifiques qu'il est intéressant de renforcer dans la coopération, ceux-ci sont intégrés à l'Accord central, préalablement à l'étude des commissions.

Cette modalité tri-annuelle, dans laquelle opèrent les commissions, obéit à ce qu'en général, les programmes de coopération ont une durée de trois ans. Certains d'entre eux ne sont pas menés à bien en raison du manque de ressources financières ; pour cela, l'on préfère – ajoute le fonctionnaire – appuyer des projets courts et modestes dans leurs coûts, et qui soient développés dans des institutions d'éducation supérieure, étant donné que celles-ci comptent sur l'infrastructure nécessaire pour les mener à bien (EFSRE01).

Les entretiens exploratoires que nous avons réalisés nous permettent d'inférer que les accords spécifiques de coopération ont, pour chaque pays, le statut d'accords internationaux et qu'ils constituent le cadre normatif pour mener à bien les actions accordées entre les différents acteurs de l'éducation supérieure, sur la scène internationale. Les expériences, positives ou négatives, menées entre

⁷ Les commissions mixtes de la partie mexicaine sont en général composées par des acteurs sociaux de la SEP (*Secretaría de Educación Pública*, le ministère de l'Éducation publique mexicain), de l'UNAM (*Universidad Nacional Autónoma de México*, l'Université nationale autonome de Mexico), de l'ANUIES (*Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior*, l'association nationale d'Universités et d'Institutions d'Éducation supérieure), de l'UAP (*Universidad Autónoma de Puebla*, l'Université autonome de Puebla), de l'Université de Colima, et d'autres universités mexicaines, et pour ce qui est de la coopération scientifique et technique nous trouvons des représentants de CONACYT (*Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, le Conseil national de Science et Technologie - EFSRE01).

ces acteurs, dans le cadre de la coopération, ont une répercussion non seulement sur les relations entre les institutions, mais aussi entre les individus qui appartiennent et qui participent dans la coopération et qui, bien entendu, contribuent à renforcer, transformer ou configurer la représentation que les acteurs se font de la culture institutionnelle et, par extension, du pays dont celle-ci fait partie.

Malgré les efforts destinés à promouvoir le développement de la coopération dans le champ culturel et linguistique, ses effets ont été peu travaillés et constituent un domaine d'exploration intéressant. C'est dans ce domaine que notre recherche se situe en abordant les dispositifs de formation supérieure des enseignants de français langue étrangère au Mexique.