

Chapitre 2 :

Caractéristiques majeures de la formation des enseignants du français langue étrangère au Mexique

2.1. Introduction

Dans ce chapitre nous présenterons les caractéristiques majeures des dispositifs pour former les enseignants du FLE au Mexique. Les objectifs de la formation des enseignants du FLE et le support de la coopération française pour ce genre de projets ont connu différents moments pendant l'histoire de la coopération culturelle franco-mexicaine. Au cours de ces moments-là, il y a eu des variations dans les dispositifs de formation des enseignants : tantôt résultat d'une modification de la politique extérieure française, tantôt résultat de la modification de la politique intérieure mexicaine. Ainsi, dans une première étape, le Service Pédagogique de l'Ambassade de France était investi d'une responsabilité qui favorisait la création de cours spécifiques en phonétique, grammaire, civilisation française et didactique, envisageant de perfectionner le français des enseignants et de développer en eux des compétences didactiques pour exercer le métier de professeur de FLE. Au cours de la deuxième étape, résultat des changements politiques français, l'Ambassade française au Mexique a dissout le Bureau de Service Pédagogique et mis à sa place le Département de coopération linguistique ; les objectifs de la coopération culturelle française au Mexique ont été redéfinis et les fonctionnaires chargés de la coopération linguistique française ont favorisé la signature des accords entre certaines universités mexicaines afin que la formation professionnelle des enseignants du FLE se déroule dans le milieu de l'éducation supérieure mexicaine. C'est précisément à la formation professionnelle des enseignants du FLE au Mexique que notre recherche s'intéresse. L'information à caractère exploratoire que nous présentons dans ce chapitre est le résultat du recueil de trois types de données : entretiens exploratoires non dirigés avec les fonctionnaires de la coopération française et mexicaine en éducation, lecture des sources documentaires (plans et curriculum des licences) et notes issues des observations faites dans deux réunions nationales des licences de français.

2.2 Les cours de formation pour développer et certifier les compétences pour exercer le métier d'enseignant du FLE.

Au Mexique, il existe différents cours destinés à l'enseignement du français et à la formation d'enseignants du français, lesquels se développent dans le cadre de l'Accord culturel. C'est l'ambassade de France au Mexique, à travers le Département de Coopération linguistique (DECLE), qui soutient de différentes manières les institutions de formation supérieure, par le biais de ressources ou d'actions concertées de coopération, pour mener à bien ces projets. Le soutien est assuré par la sollicitude des agents sociaux qui participent en tant que coordinateurs des programmes ou comme professeurs de ceux-ci (OPrnl2003).

Pour appuyer la demande d'apprentissage du français ou de l'espagnol, au Mexique ou en France, respectivement, dans le cadre de la coopération culturelle franco-mexicaine, les deux pays ont accompli des actions diverses qu'ils ont harmonisé dans leurs contextes spécifiques. Comme nous l'avons déjà dit, des centres d'enseignement du français ont été ouverts – comme les filiales de l'Alliance française – ainsi que des collèges ou des lycées bilingues et, au cours de ces dernières décennies, l'on a développé des programmes de formation de professeurs pour l'enseignement du FLE.

Pour ce qui est de ce dernier, il convient de signaler que la formation d'enseignants du FLE au Mexique a été, pendant les années soixante-dix et quatre-vingts, assurée par l'Ambassade de France qui comptait sur un département appelé "Service pédagogique". À la fin des années quatre-vingts, la situation changea car l'Ambassade cessa de s'occuper directement de la formation d'enseignants du FLE. L'une des institutions – la plus importante – qui prit en charge cette tâche fut le Centre de Langues étrangères (CELE) de l'Université nationale autonome de Mexico. En accord avec la recherche réalisée par María Eugenia Gómez, Lourdes Berruecos et Jean-Paul Roumegas (1997) :

« Depuis beaucoup d'années, le CELE¹ a contribué à la formation de professeurs de français grâce à un cours d'une durée d'un an, duquel sont sortis

¹ Le Centre d'Enseignement de Langues étrangères (CELE) de l'Université nationale autonome de Mexico, débuta ses activités en 1966. Ce fut la première institution universitaire de ce genre en Amérique latine. Ses objectifs ont été : a) offrir aux étudiants universitaires la connaissance d'autres langues différentes de la langue maternelle, pour aider à leur exercice académique et professionnel b) élever le niveau académique des professeurs de langues de l'UNAM et des institutions d'enseignement secondaire et supérieur. Le cours de formation d'enseignants obéit à ce dernier objectif (Marrón, 1998, pp. 17-24).

un grand nombre de professeurs de français qui se trouvent dans les universités du District fédéral² et de Province » (p. 42).

Le cours de « Formation de Professeurs » qui est donné dans le CELE depuis 1979 (Marrón, 1998) et qui est toujours en vigueur aujourd’hui, certifie les compétences pour exercer en tant que professeur du FLE dans le système mexicain d’éducation pour les cycles du collège, du lycée et de l’enseignement professionnel (Voir annexe 1). Le cours est proposé à des professeurs qui enseignent différentes langues. Aux professeurs du FLE, deux modalités sont proposées : l’une scolarisée qui va du lundi au vendredi durant l’après-midi et l’autre en modalité « ouverte », qui n’opère que les samedis et qui est destinée aux professeurs possédant de l’expérience et ayant exercé.

Si l’on prend en compte les nécessités -imposées par la globalité- auxquelles nous avons fait référence antérieurement, les efforts du CELE-UNAM se sont révélés insuffisants pour la formation des professeurs de langues. Il suffit de citer que, d’après Marrón (1998), entre 1980 et 1995 ont été diplômés au total 574 professeurs de langues étrangères, dont 125 seulement de FLE (p. 26). Bien que le nombre de professeurs à obtenir leur diplôme fut limité, comme il se déduit des chiffres que nous propose Marrón, nous pouvons nous rendre compte que la demande de langues étrangères a connu une augmentation. Ainsi, si en 1967 on a enregistré 1353 étudiants, en 1996 ils étaient 7200 par semestre, et, parmi ceux-ci, 15% prenait des cours de français (p. 21). Il faut ajouter à ceci qu’en accord avec les données apportées par l’une des conférencières au cours du 12^e congrès de l’AMIFRAM³ réalisé en octobre 2004, 40% des professeurs qui sortent diplômés du CELE-UNAM occupent des postes de travail dans le même CELE et dans les établissements de la propre UNAM (NC, 2004).

Pour cela, bien que le cours du CELE, ainsi que la reconnaissance qu’il concède soient toujours valables, il fut nécessaire d’implanter d’autres mesures à la suite de divers événements. Le premier fut un décret publié en 1984 dans lequel le président en cours – Miguel de La Madrid – établit que « l’éducation normale, en son niveau initial et en quelconque de ses modalités et spécialités aura le degré académique de licence » (Zapata, 1993, p. 58). A la suite de ce

² N. d. t. : nom officiel de la ville de Mexico, capitale du pays.

³ *Asociación de Maestros e Investigadores de Francés en México*, c’est-à-dire l’Association de Professeurs et Chercheurs en Français au Mexique.

décret, s'appliqua la politique d'exiger aussi le titre de licence pour quiconque exercerait des tâches d'enseignement dans les niveaux d'éducation secondaire et supérieur. Étant donné que le diplôme que délivre le CELE-UNAM n'exige pas que les professeurs du FLE aient un niveau de licence, la mesure prise à la suite du décret eut pour effet que, dès lors, la reconnaissance du CELE ne s'exerce que pour ceux qui possédaient déjà un titre de licence dans n'importe quelle discipline ou pour ceux qui pratiquaient hors du système de l'éducation publique⁴. Cela veut dire que ceux qui suivent ce cours ne sont pas licenciés en enseignement du français langue étrangère.

Avec les nouvelles régulations internationales et l'inclusion des progrès technologiques dans les processus de travail, dans les communications et dans la circulation de l'information le long de la planète en termes de secondes, l'ambiance des relations mondiales a été modifiée. Cela produisit des dispositions politiques qui favorisèrent la mobilité des enseignants et celle des étudiants dans le domaine mondial et, dans ce cadre, la France intensifia la diffusion du français dans le monde ; de même, le Mexique montra une plus grande ouverture en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères dans tous les niveaux d'éducation, favorisant ainsi de nouvelles opportunités pour l'enseignement du français.

A la fin des années quatre-vingt-dix, le Ministère de l'Éducation publique au Mexique mit en œuvre deux projets proposés par l'Ambassade de France. Le premier fut mené en collaboration avec les écoles normales qui préparent les professeurs d'éducation pré-scolaire. Celui-ci consistait à développer quelques projets pilotes pour l'apprentissage précoce du français. Le deuxième, avec la collaboration de l'École normale supérieure, fut un projet consistant à introduire le français au collège (Crepin, 1999, p. 15). Ceci eut pour effet de favoriser, au Mexique, l'accroissement de la demande pour apprendre des langues étrangères ainsi que, dans le cas du français, et comme résultat de la Coopération culturelle franco-mexicaine au cours des dix dernières années, de créer des licences spécifiquement destinées à former des professionnels de l'enseignement du français au Mexique.

⁴ Une action développée au sein de l'UNAM mais qui reste également insuffisante ; il s'agit d'un cours d'été qui se propose d'enseigner l'espagnol aux professeurs de français. Ce cours s'est

2.3 La formation professionnelle des enseignants du FLE .

La demande de professionnalisation d'enseignants du français au Mexique a progressivement augmenté, parce que, de manière parallèle, et en accord avec la normativité établie pour obtenir un emploi dans le système de l'éducation publique nationale, des projets de formation supérieure d'enseignants de langues se sont développés à l'intérieur des institutions de l'éducation supérieure publique. L'évolution de ces projets a connu une grande accélération comme le décrivent M. E. Gómez et al. (1997):

Jusqu'en 1995, le Mexique comptait cinq licences en enseignement du français situées dans les villes de Mexico, Guadalajara, Tlaxcala, Puebla et Jalapa. Après 1996, l'Ambassade française et le département de Coopération linguistique renforcèrent leurs actions pour multiplier le nombre de licences mexicaines spécialisées dans l'enseignement de la langue française. [...] En 1996, commença une licence en langues modernes, avec une option en français, qui s'ouvrit à Querétaro. À Guadalajara, la licence traditionnelle proposa une option de licence ouverte. À Cuernavaca s'ouvrit une licence qui intègre les points de vue les plus actualisés sur la didactique et qui compte avec un corps de professeurs très bien formés. À Villahermosa, Mérida, Morelia et Toluca, on a avancé sur les projets pour la création d'autres licences (p. 42).

Dans l'actualité, il existe quatorze programmes de formation supérieure pour enseignants de français répartis dans toute la République⁵ et une maîtrise⁶ en linguistique appliquée avec spécialité en français qu'offre le CELE de la UNAM.

Afin d'être au courant de ces programmes et d'en réaliser le suivi, le DECLE garde le contact avec les coordinateurs des licences en particulier, et promeut des réunions nationales auxquelles participent les professeurs intéressés, pour réviser des questions d'intérêts communs à toutes les licences. En plus, dans le cadre du programme général de formation de professeurs de français dans le monde, le DECLE a doublé le nombre de bourses de courte durée pendant l'été, afin que les professeurs de français mexicains –

organisé à partir de 1996, dans le Centre d'Enseignement pour Étrangers (CEPE, *Centro de Enseñanza para Extranjeros*) (Gómez et al. 1997, 43).

⁵ Dans les villes suivantes : México, Guadalajara, Puebla, Jalapa, Querétaro, Cuernavaca, Villahermosa, Mérida, Toluca, Baja California, Chiapas, Guerrero, Morelia et Tlaxcala (Gómez et al. 1997, 42).

spécialement les diplômés de ces licences – réalisent des stages pédagogiques en France (Gómez et al. 1997, 43). Néanmoins, ces stages ne sont pas très demandés parce que, d'une part, ils restent très coûteux pour les professeurs mexicains et, d'autre part, ils n'ont aucune valeur officielle reconnue au Mexique. À cela s'ajoute qu'ils n'offrent qu'une capacité didactique qui ne correspond pas aux attentes actuelles de formation de nombre d'entre les diplômés des licences qui cherchent bien plus un cours de postgrade qu'une capacité. En ce qui concerne les bourses de longue durée⁷, pour réaliser des études de DEA (qui équivaut dans l'actualité au mastaire) et de doctorat, on peut affirmer qu'elles ont diminué dans les dernières années, tout spécialement dans les domaines qui offrent un intérêt pour les professeurs de français.

Les différentes finalités et valeurs qui ont orienté le dessein et la mise en marche des licences, ainsi que les ressources matérielles et humaines disponibles pour leur développement, ont été différentes dans chaque lieu. Cela a dépendu des accords spécifiques qui donnent lieu à chaque programme, du contexte socioéconomique régional, de la mission et vision de l'université dans laquelle ils s'inscrivent et, surtout, de la vision que l'on a du professionnel qui se forme et des dispositions des acteurs – principalement les formateurs – en ce qui concerne les activités qu'ils réalisent avec la langue et la culture françaises, et avec la langue et la culture vernaculaires. C'est justement pour cela que cette recherche porte sur les dispositifs de formation et les dispositions des formateurs.

2.3.1 Les dispositifs de formation supérieure d'enseignement du FLE : licences d'enseignement du FLE

Comme nous l'avons précédemment exposé, les licences pour former des enseignants du français langue étrangère proposées au Mexique sont développées dans le cadre d'accords inter-institutionnels qui, bien qu'obéissant à des politiques générales de coopération entre la France et d'autres pays, ne sont pas encadrés par d'autres accords établis et garantis par l'Ambassade de France au Mexique, mais qui, en tant qu'inter-institutionnels, obéissent à des accords

⁶ Équivalent au mastaire français.

⁷ À la fin des années quatre-vingt-dix, bon nombre de professeurs, futurs formateurs dans les licences d'enseignement du français, furent invités par l'Ambassade de France à réaliser une maîtrise en Didactique du Français dans plusieurs villes françaises. Cependant, le coût de ces formations fut pris en charge par les institutions d'éducation supérieure mexicaines qui décidèrent de mettre en place ces licences.

signés entre une université française et une autre mexicaine, et cela dans le but de mener à bien des actions spécifiques.

Etant donné que les universités qui signent les accords opèrent de façon autonome dans le domaine académique, de tels accords sont généralement inconnus de l'Ambassade, à quelques exceptions près. L'information sur laquelle l'on compte est si limitée, que l'on peut supposer que le ministère français correspondant ne réalise pas le suivi et l'évaluation des actions développées dans ces licences et que, par conséquent, l'on ne compte pas sur des éléments permettant de connaître les résultats de la coopération en ce domaine, ni sur des paramètres pour évaluer ces résultats, dans le cas où on en obtiendrait. Cette situation ne permet pas, non plus, de connaître le pourcentage du financement pour la coopération destiné à des échanges ou à des bourses pour les professeurs qui participent à ces licences, ni les effets de ces actions sur l'éducation mexicaine, non plus que la pertinence de ceux-ci. L'un des effets de cette situation est que l'on ne met pas en question les dispositifs ni le niveau d'assymétrie ou de réciprocité existante en matière de coopération, ni les effets de tout ceci sur les diplômés des licences pour former des enseignants du FLE.

Il semblerait alors qu'aucun lien n'existe entre la politique française de coopération culturelle pour le développement et les actions de coopération culturelle et éducative dans l'éducation supérieure entre les deux pays. Cependant, ce lien est donné en vertu du soutien apporté par l'Ambassade de France au Mexique – à travers le département chargé de la coopération linguistique – aux institutions de formation supérieure qui développent des licences de ce type. Cet appui s'obtient sur demande des intéressés – presque toujours les coordinateurs des licences –, raison pour laquelle il n'est pas toujours équitable, ni pertinent.

Consciente de ce fait, l'Ambassade soutient des réunions nationales permettant de garder le contact entre les coordinateurs des licences, comme avec les instances de l'Ambassade correspondante. Ces réunions constituent, comme nous l'avons déjà dit dans le premier chapitre, un milieu pour l'échange, pour l'exposition de problèmes communs et pour la recherche conjointe de solutions. Ce fut justement à la suite de ces réunions que nous avons pu obtenir de

l'information sur les différentes licences proposées au Mexique pour former des enseignants du français.

Nous avons repéré 17 licences développées dans 13 états différents de la République mexicaine : Aguascalientes, Baja California, Chiapas, l'État de Mexico, l'État de Morelos, Jalisco, Michoacán, Puebla, Querétaro, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, et le District Fédéral (la ville de Mexico).

Il convient de signaler que, dans le District Fédéral, l'on offre quatre des 17 licences et que, dans l'État de Veracruz, l'on en offre deux.

Ces licences sont proposées par différentes institutions d'éducation supérieure : une université privée, 12 universités publiques situées dans les états, 2 universités publiques dans le District Fédéral (la ville de Mexico) et une école normale également située dans la capitale. Quatre correspondent à des modalités non conventionnelles : deux à distance, une autant en modalité scolarisée qu'à distance, et une autre en modalité flexible (combinant différentes modalités) ; le reste n'obéit qu'à des modalités scolarisées qui exigent la présence des étudiants.

Des 17 licences, une vient de fermer afin d'être évaluée, une autre est de très récente création, une autre est en projet et une de plus était sur le point de commencer à opérer au moment d'arrêter les explorations de cette recherche.

Le tableau suivant permet de repérer que les finalités des licences d'enseignement du FLE sont très diverses, ainsi que leur manière de concevoir la formation professionnelle.

Tableau 1. Licences au Mexique pour former des enseignants du français.

No.	Licence	Forme des:	Axée sur
1	Didactique du français	Professionnels de l'enseignement du FLE	Caractère professionnel de l'enseignant
2	Enseignement du FLE (tronc commun avec ens. de l'anglais)	Enseignants pour le niveau du collège et du lycée	Compétence communicative et pratique réflexive
3	Enseignement de l'anglais avec spécialité* en didactique du français (projet)	Professeurs de langues en exercice	Nouvelles méthodologies d'enseignement de la langue
4	Enseignement du français	Enseignants du français pour le système scolaire	Relation entre théorie et pratique
5	Enseignement du français	Enseignants du français pour tous les niveaux	Travail didactique original et contextuel
6	Éducation secondaire avec spécialité en français	Enseignants du français pour le collège	Innovation didactique et culture française
7	Langues	Professionnels de la langue	Formation intégrale et maîtrise de la langue
8	Langues	Leaders humanistes et entrepreneurs	Projet de vie et gestion du développement social
9	Langue française	Enseignants pour le niveau collège, lycée et universitaire	Maîtrise de la langue et mentalité ouverte
10	Langue et culture françaises	Professionnels ayant un grand éventail de compétences	Maîtrise de l'espagnol et de la langue, histoire et littérature françaises
11	Langues modernes (spécialité en français)	Professionnels ayant un grand éventail de compétences	Formation intégrale, autogestion et pro activité
12	Langues modernes (spécialité en enseignement de l'anglais et du français)	Professionnels de la langue	Maîtrise de la langue, de la culture et de la pédagogie
13	Langues et littérature modernes (spécialité en lettres françaises)	Chercheurs et enseignants en langue et littérature	Maîtrise de la littérature
14	Langues modernes	Professionnels et enseignants en langues	Maîtrise de la linguistique
15	Enseignement de langues (création récente)	Enseignants de langues diverses	Maîtrise de la didactique de la langue
16	Linguistique appliquée (supprimée)	Enseignants d'une langue	Maîtrise de la didactique et la linguistique
17	Langues étrangères (en projet)	Professionnels dans le domaine d'une langue	Maîtrise de la linguistique

Tableau élaboré par C. Saenger (2004) à partir de la documentation recueillie.

*La licence est déjà opérante et la spécialité est sur le point de commencer.

2.3.2 Classement des licences

Bien que, dans le tableau 1, nous trouvions un résumé des aspects les plus importants de chacune des licences, nous présentons, à la suite, quelques traits permettant de les classer en quatre groupes à partir des finalités qui s'expriment dans les documents recueillis. Celles qui insistent sur la didactique, celles qui se

centrent sur les aspects linguistiques et culturels, celles qui s'orientent à satisfaire le marché du travail prétendant former des professionnels flexibles et celles procurant une formation intégrale.

2.3.2.1 Licences axées sur la didactique.

Quelques licences mettent l'accent sur la fonction et sur les capacités que cela implique, telles que les licences numéro 1 et 15, dont tout le processus est centré sur les problèmes de l'enseignement de la langue, ou comme la numéro 4 qui établit comme trait principal du diplômé celui de la maîtrise de la théorie et de la pratique dans l'enseignement de la langue française. De son côté, la licence numéro 5 tend à former des enseignants capables de produire leurs propres stratégies didactiques, et la numéro 16 établit comme trait principal du diplômé le fait qu'il soit capable d'élaborer, d'analyser et d'évaluer des programmes d'étude de langues. Dans ce dernier cas, un trait qui est également visé est celui de pouvoir effectuer de la recherche, mais celle-ci reste limitée au domaine de l'enseignement de la langue. De même, dans la licence numéro 9, l'on projette de préparer des professionnels ayant une mentalité ouverte et une maîtrise appropriée de la langue française, mais surtout, qui puissent remplir leur fonction d'enseignants de la langue dans les systèmes d'éducation secondaire et supérieure.

Une autre licence de cet ordre est la numéro 3. Il s'agit, à proprement parler, d'une licence en anglais, mais ayant la particularité d'offrir un débouché en didactique du français, ce qui signifie que ceux qui choisissent ce débouché maîtrisent déjà la langue française et n'ont besoin que de connaissances actualisées de la didactique du français. On y trouve également une spécialisation pour professeurs de français exerçant mais n'ayant pas le niveau de licence.

2.3.2.2 Licences spécialement complexes axées sur les dimensions communicative et culturelle

Dans quelques cas, les caractéristiques du diplômé peuvent devenir complexes, mais elles semblent porter, tout d'abord, sur les aspects communicatifs et, en second lieu, sur les compétences d'un enseignement pour autrui. Tel est le cas, par exemple, de la licence 2, dans laquelle l'on prétend que

le professionnel venant de se diplômer aura acquis, tant dans la compétence linguistique que communicative, des connaissances sur les aspects socioculturels des pays où l'on parle français. Tout cela, sans oublier de développer des habiletés pour enseigner le français dans une perspective communicative, ni d'élaborer du matériel d'étude ainsi que des instruments permettant d'évaluer l'acquisition de connaissances et d'habiletés. Y est également signalée, comme caractéristique du diplômé, sa capacité pour la réflexion face à la connaissance et à la pratique pédagogique.

La licence numéro 6 implique également, comme caractéristique du diplômé, la compétence de réaliser des innovations didactiques produisant des changements significatifs dans la salle de classe, mais aussi la compétence communicative. Tout ceci, grâce, soi-disant, à ce que l'on procure à l'étudiant les moyens pour découvrir, connaître et apprécier la culture française ainsi que de certains pays francophones. L'étudiant aura ainsi la possibilité de débiter dans la recherche sur ce domaine. Les licences 14 et 17 partagent également cette tendance, puisqu'elles préparent des professionnels dans le domaine d'une langue, et que celui-ci est à même d'exercer la profession d'enseignant du français.

2.3.2.3 Licences à grand éventail de compétences

Il s'agit de programmes dans lesquels ce qui importe n'est pas tant l'enseignement de la langue, mais la formation permettant au diplômé d'exercer différentes activités, y compris l'enseignement. Pour cette raison, ces licences englobent, de manière plus ou moins équivalente, les compétences pour enseigner, les connaissances en linguistique, et la compétence communicative. Tel est le cas de la licence numéro 12 qui met en évidence l'importance, pour le diplômé, de comprendre, de s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans deux langues étrangères modernes – l'anglais et le français⁸ -, sans oublier de compter sur des connaissances linguistiques, pédagogiques et culturelles, pour exercer dans n'importe quelle institution – y compris les éducatives – dans laquelle l'on exige l'utilisation de langues modernes.

⁸ Outre l'option du français, l'on propose l'option « anglais et allemand ».

De son côté, la licence numéro 13 est centrée sur l'étude de la langue française ainsi que sur les formes d'expression orale et écrite, surtout à travers ses créations littéraires les plus représentatives. Un trait essentiel du diplômé qui est également signalé, est celui des compétences pour la recherche de l'évolution et le développement de la langue, de la littérature et de la culture française, ainsi que pour réaliser des traductions et pour enseigner la langue et les littératures spécifiques de son domaine d'études.

Il est surprenant, mais non sans logique, que dans la licence numéro 10 il soit signalé que le diplômé maîtrise pleinement sa langue maternelle. Ceci entraîne la supposition selon laquelle il ne serait pas possible de maîtriser une langue étrangère sans maîtriser préalablement la sienne⁹. On y indique aussi que le diplômé aura des compétences en tant qu'enseignant, mais qu'il pourra aussi maîtriser les connaissances linguistiques, en plus d'une vaste connaissance des aspects contextuels tels que la littérature, l'histoire, la géographie et la culture de la langue d'étude. Cela permet en principe au diplômé d'exercer dans différents champs d'activité et non pas uniquement dans l'enseignement ; pour cela, l'on peut dire qu'il s'agit d'un professionnel possédant un grand éventail de compétences.

Une autre licence formant également des professionnels qui ont un grand éventail de compétences est la numéro 11 ; dans ce cas, il s'agit de diplômés ayant de vastes connaissances linguistiques et socioculturelles, ainsi que des compétences critiques et autocritiques, avec le sens de la responsabilité, capables de mettre en rapport leurs connaissances avec la réalité sociale afin de pouvoir affronter un marché compétitif et résoudre les problèmes émergents de leur domaine professionnel. Nous faisons ici référence à un professionnel possédant une formation intégrale comprenant une forte motivation et une dimension éthique (qui fait allusion à la responsabilité, au respect et à l'autorespect), en plus de qualités personnelles comme la capacité d'autogestion, la proactivité et la compétitivité.

⁹ Ceci nous fait supposer que dans les autres licences l'on considère comme une évidence que l'étudiant domine déjà sa langue, ce qui est habituellement faux.

2.3.2.4 Licences qui tendent à la formation intégrale

A la différence des licences précédentes, où il n'est pas sûr que l'étudiant puisse exercer dans différents champs d'activité, il y a d'autres licences dans lesquelles, au lieu de s'occuper du marché du travail, on insiste sur la formation intégrale de l'étudiant dans l'espoir que l'individu ainsi formé trouve un débouché professionnel. Ainsi, dans la licence numéro 7, c'est une formation intégrale en tant qu'individu, ainsi qu'une connaissance profonde des langues modernes, qui sont poursuivies pour permettre à l'étudiant de remplir des fonctions dans des organisations de différents types. Enfin, dans la licence 8, l'on prétend former des *leaders* humanistes et entreprenants, et l'on fait allusion à la nécessité que le diplômé soit un administrateur du développement social et individuel.

En somme, nous ne pouvons pas observer l'existence d'un profil professionnel défini, et l'on pourrait même dire que le profil de l'enseignant du français semble se diluer parmi cette variété complexe de dispositifs. L'idée qui prédomine dans presque toutes les formations est d'« une grande maîtrise de la langue » qui, dans quelques cas, est interprétée comme le « perfectionnement dans l'étude de la culture et les formes d'expression orale et écrite », dans d'autres comme l'« utilisation appropriée de la langue française dans ses quatre habiletés », et dans un certain cas, comme la « maîtrise de la langue maternelle » qui opère comme condition d'« acquisition de la langue étrangère ».

En résumé, tandis que sept licences cherchent à former des professionnels spécialisés en didactique de la langue, quatre se centrent sur la formation linguistique et culturelle ; quatre autres cherchent à former des professionnels flexibles et les deux restantes insistent sur une formation intégrale.

2.3.2.5 Autres différences

Comme nous pouvons l'observer, bien que toutes ces licences soient orientées vers la formation d'enseignants du FLE, elles diffèrent sur divers aspects. Outre ceux déjà mentionnés, nous pouvons en signaler d'autres auxquels nous ferons référence dans la suite.

En ce qui concerne le nombre de crédits¹⁰, il convient d'éclaircir que le Ministère d'Éducation publique établit un minimum de 300 crédits pour une licence, mais n'établit pas un nombre maximum. Pour cette raison, toutes les licences possèdent plus de 300 crédits et, seulement dans quelques cas, elles en ont plus de 450. En conséquence, les durées des formations diffèrent également : tandis que quelques programmes ont une durée de trois ans, d'autres arrivent jusqu'à cinq ans. De plus, le public auquel ces licences sont offertes est très variable puisqu'il va d'étudiants qui entrent en licence provenant du baccalauréat et n'ayant aucune compétence dans la maîtrise de la langue, jusqu'à des professeurs de français en exercice.

Excepté dans deux dispositifs de formation dans lesquels l'on mentionne les niveaux spécifiques où pourrait travailler le diplômé, les autres licences ne font pas mention des niveaux éducatifs, ce qui nous fait supposer que, dans la plus grande partie des licences, la préparation pour exercer en tant qu'enseignant est destinée à n'importe quel niveau éducatif.

Les modalités de titularisation sont diverses, puisque les programmes dépendent des options réglementées par les propres institutions d'éducation supérieure, options parmi les quelles l'on trouve : la présentation d'un examen général de connaissances, passation d'un cours spécialisé, ou bien la réalisation d'un mémoire ou d'une thèse qui dans, certaines institutions, se soutient en français et, dans d'autres, en accord avec la législation universitaire en vigueur, se présente en espagnol.

En ce qui concerne la validation des études, dès qu'ils complètent les formalités établies par les institutions d'éducation supérieure, les diplômés des licences obtiennent le titre de « licencié ». Parmi les institutions d'éducation supérieure mexicaines à offrir des formations supérieures pour enseignants de français, il n'y en a qu'une à proposer une double validation des études (en France: *Licence FLE*¹¹ et au Mexique : Licence en Enseignement du Français),

¹⁰ N. d. t. : dans le système éducatif mexicain, un *crédit* correspond à 15 heures de travail effectif (1 heure de classe pratique correspond à une heure de travail effectif ; mais une heure de classe théorique correspond à deux heures de travail effectif car pour chaque heure de classe théorique, l'on considère qu'une autre heure de travail à la maison est nécessaire). Pour qu'une Licence soit reconnue par le Ministère de l'Éducation publique, il faut, entre autres conditions, qu'elle compte avec un minimum de 300 crédits, une Maîtrise sur 75 crédits supplémentaires, et un doctorat avec 50 crédits supplémentaires.

¹¹ Celle-ci correspond à la troisième année de formation supérieure dans ce pays, raison pour laquelle ceux qui souhaitent continuer leurs études de postgrade en France devront réaliser

car il s'agit d'une formation à distance réalisée en coopération avec une université française.

Dans toutes les licences, il a fallu reformuler les programmes d'étude, faire des ajustements au *curriculum* ou prendre des mesures compensatoires pour des raisons différentes, parmi lesquelles : s'ajuster à la politique éducative nationale et obéir aux accords pris par les universités dans l'ANUIES¹²; obéir à la politique et à la normativité de l'institution supérieure dans laquelle est proposée la licence ; prendre en compte les recommandations dérivées des évaluations internes et externes du curriculum ; répondre aux positions critiques des professeurs. Ce dernier point s'est traduit, presque toujours, par des ajustements aux programmes, en fonction des besoins spécifiques des étudiants, aux ressources sur lesquelles compte l'institution et aux spécificités du contexte.

L'introduction de modalités non conventionnelles fut lente. La première licence à être proposée à distance commença en 1994 et, dix ans plus tard, débuta à peine la quatrième licence en modalité non conventionnelle.

2.4 Problèmes détectés dans le domaine de la formation des enseignants du FLE

Il existe, au Mexique, une offre de formation de postgrades pour des professionnels de l'enseignement du français qui reste trop limitée pour la demande potentielle existante. Les programmes en vigueur sont les suivants :

- a) Le Centre de Langues étrangères de l'Université nationale autonome de Mexico offre une Maîtrise en Linguistique appliquée et un Doctorat en Linguistique, dont la modalité est scolarisée et en espagnol.
- b) La Faculté de Philosophie et Lettres de l'UNAM offre une Maîtrise en Lettres françaises, dont la modalité est scolarisée et qui se déroule en français.
- c) La Faculté de Langues de l'Université de Veracruz (UV) propose, dans l'actualité, une Maîtrise en Didactique du Français. Elle est scolarisée et se déroule en français.

préalablement une année de Maîtrise FLE, et ils passeront, au Mexique, directement au niveau Maîtrise.

¹² Association nationale d'Universités et d'Instituts d'Éducation supérieure (en espagnol : *Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior*).

La maîtrise indiquée dans l'alinéa c) fut élaborée par l'UV en coopération avec l'Ambassade de France, avec la finalité d'offrir l'opportunité d'obtenir une reconnaissance officielle du Ministère d'Éducation publique à ceux qui ont réalisé des études de maîtrise en France, lesquels – comme nous l'avons dit précédemment – n'ont pas d'équivalent au Mexique et, par conséquent, ne sont pas reconnus. Ce projet n'a qu'une durée de deux ans (2002-2003 et 2003-2004), car, au cours de cette période, l'on espère satisfaire tous ceux qui sont dans ce cas.

A partir de ce qui précède, nous pouvons dire qu'il n'existe que deux programmes de postgrade dans ce domaine, et que les deux sont offerts dans la même institution – l'UNAM – qui est située dans la ville de Mexico. Ceci veut dire que, pour ceux qui veulent continuer leur formation dans le domaine de l'enseignement du français, il n'existe pas d'opportunités de formation en postgrade ailleurs que dans la capitale mexicaine.

2.5 Les discussions dans les réunions nationales des licences FLE au Mexique sur la maîtrise du FLE en licence

Comme nous l'avons déjà mentionné, le DECLE, qui dépend directement de l'attaché culturel français, promeut la réalisation de réunions périodiques des coordinateurs des licences en enseignement du français et des professeurs intéressés. Les registres d'observation des deux premières réunions nationales nous ont apporté une information précieuse qui a contribué à épurer le problème central initial.

La première de ces réunions eut lieu en avril 2001 dans la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université nationale autonome de Mexico et la deuxième au cours du mois d'avril 2003 dans le Centre de Langues de l'Université autonome de l'État de Mexico.

La réunion à l'UNAM avait pour objectif de dialoguer sur les préoccupations communes autour des programmes qui avaient cours dans les différents États de la République et de proposer certaines lignes à suivre pour améliorer la qualité de l'enseignement du français au Mexique. Différents thèmes étaient spécifiés à l'ordre du jour, parmi lesquels on trouvait la présentation de plans d'études de toutes les licences et les problèmes détectés, ainsi que les débouchés finaux et la

nécessité de délimiter un cadre de référence. Était également présent le thème de la formation après la licence et la création d'un site web pour mettre en réseau les licences. Un autre des thèmes à être mis à l'ordre du jour se présenta en ces termes : « Être professeur de français au Mexique : spécificités mexicaines ? » (NC 2001).

Un des problèmes les plus graves fut que ceux qui étaient diplômés des licences n'arrivaient pas à obtenir le niveau DALF (Diplôme approfondi de Langue française) et, qu'au plus, ils obtenaient le DELF A4 (Diplôme élémentaire de Langue française au niveau 4), qui correspond à une maîtrise de niveau moyen. Les coordinateurs des licences qui n'avaient pas encore de diplômés commentaient les difficultés que l'on rencontrait pour aborder certains contenus théoriques à cause des déficiences qu'avaient les étudiants dans l'utilisation de la langue française, et prévoyaient, qu'au moment de se diplômer, ils n'arriveraient pas à en obtenir une véritable maîtrise (NC 2001).

La discussion à propos des solutions possibles se centra sur les plans d'étude et l'on en arriva, à un moment donné, à approuver la proposition d'élaborer conjointement un plan d'étude qui serait unique. Durant toute une journée, on travailla sur ce thème en particulier et des propositions furent faites sur les contenus des curriculums possibles ; cependant, l'idée d'homogénéiser les formations d'enseignants de français parut conflictuelle pour la majorité des participants dans la réunion, et ceux-ci en arrivèrent finalement à la conclusion que les contextes socioculturels et institutionnels des licences étaient si différents qu'un plan d'étude unique n'était pas viable, ni convenant (NC 2001).

Les professeurs qui assistaient reconnurent que, malgré la volonté commune pour obtenir le plus haut niveau possible dans l'utilisation de la langue, les situations institutionnelles et les contextes régionaux avaient leurs propres particularité et problématique. Entre les facteurs cités se trouvent les suivants : les institutions d'éducation supérieure mexicaines à caractère public sont autonomes : ainsi donc, le dessein de la normativité intérieure correspond à chacune des institutions. Par conséquent, les propositions pour modifier le curriculum étaient sujettes à certaines évaluations établies par les institutions elles-mêmes. C'est-à-dire que, bien que les institutions d'Éducation supérieure (IES) soient assujetties à certaines directives établies par le Ministère de l'Éducation publique, la gestion, la programmation, les cours pilotes et l'évaluation pour une modification possible des

programmes sont traités en fonction du contexte et du temps établis de manière particulière dans chacune des institutions. Tous ces facteurs empêchaient de se mettre d'accord sur un plan unique d'études pour toutes les institutions d'éducation supérieure mexicaines. Malgré tout, on entrevit la possibilité de dessiner un curriculum flexible conforme à la tendance qui déjà, à ce moment-là, semblait prédominer dans l'éducation supérieure mexicaine. On pensa alors qu'un tel curriculum ouvrirait la possibilité d'inclure certains contenus généralistes ainsi que d'autres, particuliers, dans les programmes de formation d'enseignants du français, ce qui permettrait de concilier les points de vue et d'arriver à harmoniser le curriculum avec la politique éducative nationale, la normativité institutionnelle et le contexte individuel (NC 2001).

Ni la solution proposée initialement, consistant à homogénéiser le plan d'études, ni celle d'organiser un curriculum flexible, n'attaquait réellement le problème posé ; néanmoins, la discussion permit de détecter trois domaines du curriculum sur lesquels le consensus n'était pas possible. Tandis que pour certains le domaine linguistique devait en constituer l'axe principal, pour d'autres il fallait que ce soit le domaine didactique. Quelques-uns proposèrent que l'on prête une plus grande attention à ce qui correspondait à la culture, mais ces opinions ne furent ni récupérées, ni discutées, probablement parce que dans la majorité des plans d'étude qui à ce moment-là étaient considérés comme les plus innovateurs, les matières de linguistique ou de didactique du français l'emportaient. Un autre point à ne pas être traité de manière directe à cette occasion fut celui d'« être professeur de français » (NC 2001). Ce thème faisait principalement allusion au problème de la construction de l'identité professionnelle et, bien que de l'avis de la coordinatrice de la réunion, ce thème fut pertinent et conserve une relation avec les autres thèmes, on n'y prêta pas l'attention qu'elle aurait espérée. On put observer qu'à la fin de la réunion, les professeurs acceptaient la pleine responsabilité de ce que les étudiants des licences en enseignement du français n'aient pas dominé la langue française, mais les solutions considérées comme viables n'allèrent pas au-delà de la réforme du curriculum en faveur d'un plus grand poids de la linguistique ou de la didactique.

Le point ci-dessus nous mena à nous demander si ce n'était justement pas dans ces thèmes – la culture de l'autre et l'identité du professeur de français - qui semblaient volontairement être laissés pour compte, que pouvait résider une

quelconque solution aux déficiences observées et aux problèmes posés. Le besoin de convertir ces questions en problèmes de recherche se trouva renforcée par les références réitérées qui se firent en relation avec la manière dont les professeurs se percevaient eux-mêmes et se sentaient perçus par les autres.

Ainsi, par exemple, on avait insisté sur la nécessité de promouvoir la formation continue autant pour les formateurs que pour les futurs diplômés (en ce sens, l'on argumenta sur le besoin de formaliser les revalidations), d'améliorer leurs conditions de travail à l'intérieur des institutions d'éducation supérieure mexicaines, ainsi que les opportunités pour réaliser de la recherche après l'enseignement. Avec cela, un des thèmes laissé pour compte – celui de l'identité professionnelle – réapparaissait sans le vouloir. D'une façon ou d'une autre, les participants insistèrent sur leur besoin de se professionnaliser en tant qu'enseignants d'éducation supérieure et comme chercheurs pour être reconnus comme des professeurs de carrière dans une institution universitaire dans des conditions stables de travail (NC 2001). Leurs commentaires faisaient savoir qu'ils désiraient dépasser l'image que l'on avait d'eux comme professeurs de centres de langues soumis à des contrats qui dépendaient de la demande. Finalement, ils voulaient aussi se retrouver en condition d'être reconnus comme des sujets capables de dominer le français, de communiquer aisément dans le domaine culturel français et, surtout, ils désiraient être reconnus par leurs collègues français en tant que pairs et non comme apprentis.

L'on percevait, à travers les expressions des participants à la réunion, l'insatisfaction de se sentir en situation d'inégalité et en désavantage, d'une part, face aux professeurs de français dont la langue originelle ou maternelle est le français et, d'autre part, face aux professeurs mexicains qui dispensaient d'autres matières en espagnol dans les institutions éducatives. En ce qui concerne ces derniers, ceux-ci avaient les mêmes problèmes de travail et les mêmes déficiences en tant que professeurs universitaires mais, au moins, ils n'étaient pas confrontés à des problèmes d'ordre linguistique ou socioculturel.

Les professeurs qui participèrent à la réunion se déclarèrent être soumis à différentes pressions du fait de n'avoir pas le profil académique de professeur de carrière qui leur imposait de compter sur une maîtrise ou un doctorat ; en même temps, ils montraient leur préoccupation du fait d'avoir très peu d'options pour obtenir un diplôme de postgrade qui soit moyennement pertinent (comme la

maîtrise en Linguistique appliquée et le doctorat en Linguistique ou la maîtrise en Lettres françaises, tous ceux-ci étant des programmes en modalité scolarisée, offerts par l' UNAM). En outre, le manque de reconnaissance officielle des diplômes obtenus en France les plaçait dans une position inégale face à d'autres professionnels qui possédaient déjà le degré ou qui avaient à leur disposition plusieurs options pour l'obtenir (NC 2001).

En accord avec les commentaires exprimés par les participants à la réunion, le besoin de conserver leur emploi a favorisé la recherche de cours de postgrade pour atteindre le niveau académique établi par les IES, même si ceux-ci correspondent à d'autres domaines non directement en relation avec l'enseignement du français. D'ailleurs, ils signalaient que ceux qui y étaient arrivés – à cause des exigences académiques des formations de maîtrise et de doctorat – avaient momentanément abandonné la scène des formations supérieures d'enseignants de français et, qu'avec cela, ils avaient ouvert la possibilité de ce que les institutions embauchent des enseignants qui ne comptaient pas avec les compétences requises. De plus, ces professeurs, par le fait d'acquérir des formations qui les éloignent de leur objet de travail, tendent à configurer une identité professionnelle qui les conduit sur des sentiers étrangers à l'enseignement de la langue (NC 2001).

Au cours du travail qu'ils réalisèrent sur la coopération française au Mexique, Maria Eugenia Gómez, Lourdes Berruecos et Jean Paul Roumegas (1997), expriment qu'il est indispensable que ceux qui enseignent le français au Mexique aient le meilleur niveau possible, car ce sont eux qui diffusent une image « valorisante » du français face au public mexicain. À leur avis, le fait que les enseignants aient obtenu un titre professionnel garantit un fort statut pour la discipline au sein des institutions d'éducation supérieure mexicaines (p. 42). Néanmoins, dans les faits, la « discipline » s'affaiblit en raison des conditions de travail qui se répercutent sur l'identité du professeur. Ainsi, ceux qui ont le niveau de licence, mais qui n'ont pas obtenu un degré de maîtrise ou de doctorat, finissent en général par tomber dans un cercle vicieux qui va au détriment de la qualité académique à l'intérieur de l'institution éducative. On fit allusion à ce cercle vicieux au cours de la réunion. Là, on insista sur le fait que les professeurs qui ne sont pas postgradés ne peuvent être pris en compte pour les postes de professeurs de carrière (c'est-à-dire à temps complet) et qu'ils sont embauchés en

tant que professeurs sur vacations pour quelques heures et, par conséquent, avec des salaires très bas. A leur tour, ceci les pousse à rechercher de multiples activités professionnelles qui les surchargent de travail et qui leur ôtent du temps et de l'énergie pour pouvoir étudier un cours de postgrade, limitant par là leurs chances d'être employés comme professeurs à temps complet. C'est à ce cercle vicieux que l'on doit que, dans les licences d'enseignement du français, la majorité des professeurs soient embauchés sur vacations, circonstance qui rend très difficile ou même impossible le travail associé et la recherche (NC 2001).

D'après ce qui fut exprimé dans les réunions, les conditions de travail des professeurs, leur trajectoire académique et leur pénible processus de formation continue se conjuguent pour produire des tensions qui sont aggravées par des lacunes dans la normativité ou dans les accords de coopération, et par la manière dont ils sont vus, tant dans la perspective des instances de l'éducation supérieure que de celle de ceux qui sont immergés dans la culture et l'autre langue, face à laquelle le professeur mexicain a l'impression d'être considéré comme un simple instrument.

En effet, sur ce point, les professeurs proposent également des solutions qui font presque toujours allusion à la normativité des institutions d'Éducation supérieure ou à celle des instances concernées par la coopération, ou bien ils font référence à la durée ou aux caractéristiques des processus de formation, mais, dans leurs solutions, ils ne semblent pas faire allusion à ce qui se révèle quand ils posent les problèmes : les distances culturelles, la représentation sociale de la profession d'enseignants du français et la construction de l'identité en tant que telles ; un ensemble de thèmes qui semblent être traversés tant par les formes de coopération qui sont privilégiées en fonction des circonstances géopolitiques des deux pays, que par la façon de traiter l'altérité dans les aspects culturels. Le fait que ces thèmes apparaissent dans les problèmes posés mais non pas dans leurs solutions, nous indiqua le chemin pour les transformer en questions de recherche.

Au cours de la deuxième réunion nationale de licences d'enseignement du français, deux points furent prioritairement traités: a) les programmes de curriculum pour former des enseignants de FLE en France et au Mexique et b) les moyens par lesquels l'Ambassade de France soutiendrait les institutions universitaires qui forment des professeurs de français et, en conséquence, la manière dont ces institutions répondraient à ce soutien (NC 2003).

La coordinatrice de l'une des licences présenta un travail sur les programmes de formation de professeurs de FLE en France. Dans cette réunion, et dans mon rôle de participante, j'expliquai que le Ministère de l'Éducation français était sur le point de prendre des mesures pour modifier ses modèles afin d'obtenir la reconnaissance de ses formations dans le contexte européen, cela en m'appuyant sur un article publié par le Ministre de l'Éducation (Lang, 2002). Le travail exposé montra que les contenus des curriculums obéissaient à différents modèles et, que aucun d'entre-eux ne s'occupait de contenus ou de stratégies susceptibles de forger les compétences que devrait avoir un enseignant de français. Ainsi, par exemple, on ne travaillait pas sur la pratique enseignante, ni sur la planification et l'élaboration de cours, ni sur l'évaluation de l'apprentissage (NC, 2003).

On y fit aussi une présentation de chacune des licences d'enseignement du FLE au Mexique. On observa que, de même qu'en France, il existe différents modèles qui, dans chaque cas, correspondent à de multiples facteurs : à la normativité et à l'organisation institutionnelle ; à l'expérience de l'institution dans des carrières de ce type ; à la « mode » disciplinaire prédominante ; à la modalité dans laquelle elle serait proposée ; aux représentations à propos de la formation et de l'enseignement que possédaient ceux qui la dessinaient ; à la représentation en relation avec les compétences que devait avoir un sujet francophone ; à la participation ou manque de participation d'une quelconque des parties – la française et la mexicaine – dans l'élaboration, et, bien évidemment, à l'accord franco-mexicain auquel répondait chacune des licences (NC 2003).

L'intention, à ce moment-là, consistait à montrer à l'attaché culturel la diversité existante dans les licences et à détecter les problèmes principaux et communs. L'un d'entre eux qui se révéla être prioritaire pour les participants fut celui de la faible efficacité terminale due au fait que ne s'inscrivaient souvent dans ces licences que ceux qui n'étaient pas acceptés dans d'autres, mais qui désiraient obtenir un titre universitaire. On attribua ceci également aux conditions socioéconomiques du pays qui obligeaient les sujets à suspendre leurs processus formatifs pour s'incorporer au monde du travail, fait qui fut appuyé par l'argumentation que l'on trouvait dans toutes les licences un grand taux de désertion (jusqu'à 50%) (NC 2003). Néanmoins, on ne parla à aucun moment des limites ou des déficiences dans les dispositifs de formation ou chez les formateurs,

pas plus que l'on ne traita le thème des difficultés des étudiants pour s'approprier le français. À nouveau, ces thèmes furent laissés de côté, bien qu'ils réapparaissent de façon involontaire dès que l'on traitait d'autres thèmes.

Au cours de cette même réunion, furent présentés quelques-uns des projets qui étaient en train de se mettre en marche dans quelques institutions d'éducation supérieure comme celui de la construction d'un site WEB spécifique pour les licences et qui aurait pour finalité celle de promouvoir la communication entre les acteurs qui y participent ; la modification des plans d'étude de quelques licences ; un stage de spécialité en enseignement du français à distance ; une maîtrise scolarisée et à distance dessinée comme un projet compensatoire pour ces professeurs de français qui, ayant réalisé des études de *Maîtrise en didactique du FLE ou DEA* en France voudraient obtenir le diplôme de Maîtrise au Mexique (NC 2003).

On traita également du problème de la précarité des appuis institutionnels pour que les professeurs des licences puissent continuer à se former et à conserver leurs compétences linguistiques didactiques. Les participants à la réunion proposèrent comme solution pour améliorer la qualité des licences que les professeurs de français mexicains soient considérés de manière prioritaire dans la sélection de candidats à venir en aide aux professeurs d'espagnol en France – dans le cadre de l'accord avec la SEP- (NC 2003). Cette proposition laissait supposer qu'au-delà des préoccupations autour des compétences linguistiques et didactiques, l'on prenait en considération le fait que les formateurs d'enseignants du FLE doivent conserver leurs compétences pour communiquer avec des français dans le milieu culturel français, et c'était précisément cela que permettait cette opportunité.

Ceci revenait à mettre en évidence que ce qui était éludé au moment de chercher des solutions au curriculum, c'est-à-dire la dimension culturelle de la parole, apparaissait cependant de manière implicite dans les demandes des professeurs. Bien que l'attaché culturel eut signalé que cette demande devait être présentée « subrepticement » au Ministère de l'Éducation publique mexicaine qui était en charge de la sélection de ceux qui iraient en France dans ce programme, il reconnut lui aussi que l'expérience d'assistantat de professeurs de l'enseignement de l'espagnol en France renforcerait incontestablement les compétences des formateurs pour l'utilisation de la langue française (NC 2003).

2.6 Analyse, caractéristiques pour cette recherche

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre 1, au cours des réunions nationales des licences, furent posés plusieurs problèmes, dont deux se détachèrent : le premier consiste en ce que les sujets formés dans ces licences n'arrivent pas à maîtriser la langue de manière acceptable ; le second fait référence à l'identité professionnelle des formateurs en fonction de leur situation professionnelle, leurs difficultés à se former, leur statut académique ainsi que les tâches à accomplir dans le cadre du dispositif.

L'un des problèmes à affronter est celui de la stabilité des licences. En effet, en comparaison avec les programmes dans lesquels sont formés des enseignants d'anglais, les programmes auxquels nous faisons référence sont toujours en désavantage, autant en ce qui concerne les budgets qui leur sont alloués par les universités qu'en ce qui concerne le quota exigé pour permettre à ces programmes de perdurer. A la différence de l'anglais, qui est pratiquement obligatoire dans le monde universitaire ainsi que dans un grand nombre de secteurs d'activité au Mexique, le français est vulnérable.

Pour cette raison, les coordinateurs et les professeurs impliqués dans ces dispositifs ont développé différentes stratégies pour préserver l'offre, plutôt que d'accroître la demande. La plus importante consiste à adapter le dispositif aux exigences de la politique éducative nationale, surtout en ce qui concerne le nombre de crédits, les aptitudes académiques des formateurs et leur façon de travailler (dans des corps d'enseignants), et la flexibilité des programmes qu'implique l'intégration de l'informatique et de l'anglais dans les plans d'étude.

Ces adéquations exigent, bien souvent, des ressources supplémentaires, mais celles-ci ne sont pas aisées à obtenir. En ce qui concerne celles qu'offre l'Ambassade de France, les appuis se concrétisent à condition que l'on présente des projets spécifiques dans la forme et le temps stipulés, et que ceux-ci soient favorablement évalués. Ceci se complique aussi lorsqu'il n'y a pas assez de professeurs à temps complet qui présentent les projets, ou quand ceux-ci ne comptent pas sur la préparation nécessaire pour effectuer la gestion de projets académiques.

Habituellement, les obstacles auxquels ils se heurtent sont surmontés, d'une manière ou d'une autre, par ces professeurs qui, pour une raison quelconque, considèrent de grande importance leur projet, ou qui veulent

conserver leur source d'emploi. Ceci les oblige à une forte dépense d'énergie qui n'est pas toujours reconnue et qui, parfois, reste inutile car ils n'obtiennent pas les résultats escomptés.

En résumé, nous pouvons dire qu'à partir de l'analyse du travail exploratoire que nous avons réalisé – entretiens et observations participantes – ainsi que de la révision des documents qui donnent la norme de la coopération culturelle franco-mexicaine, nous trouvons que ce qui est perçu parmi les problèmes les plus graves dans les licences est :

- a) le manque de maîtrise du français de la part des étudiants et des diplômés ;
- b) les conditions précaires de travail des professeurs
- c) les difficultés pour la formation continue des formateurs et les maigres possibilités qu'ont ceux-ci pour préserver et approfondir leurs compétences pour communiquer. Les solutions qui furent proposées de manière explicite furent toujours orientées vers la modification du *curriculum* pour renforcer les aspects linguistiques, tout d'abord, et didactiques, en second lieu. Néanmoins, le discours des participants montra que les solutions proposées ne répondaient pas aux facteurs auxquels étaient attribués ces problèmes de façon implicite. C'est-à-dire, d'une part, au manque d'échanges et de contact culturel avec la langue et la culture cible, tant de la part des formateurs que des sujets en formation et, d'autre part, au manque de conditions pour dépasser cette carence tant en ce qui concerne les dispositifs de formation que les manières de travailler des professeurs, dont l'identité professionnelle reste diffuse et dévaluée.

Les demandes présentées dans ces réunions, par contre, révélèrent que les thèmes éludés volontairement apparaissaient involontairement sous un aspect problématique : les dispositifs de formation, l'identité des professeurs (qui présuppose également la relation d'altérité) et la dimension culturelle de l'acquisition des compétences en tant que sujets parlants. Pour cette raison, nous récupérons ces thèmes que nous intégrons dans notre problématique.