

Deuxième Partie

Recueil de données et interprétation

Chapitre 4 :

Données qualitatives et interprétations

4.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons la voie méthodique suivie au cours de notre recherche ainsi que les techniques pour le recueil des données et la méthode d'analyse appliquée. Etant donné que l'objet de notre recherche – les formateurs dans les dispositifs de formation d'enseignants du français au Mexique – est complexe et a été peu étudié, nous avons dû réaliser un travail à caractère exploratoire. Le terme « exploratoire » est applicable ici car la recherche obtenue contribue à « augmenter le degré de familiarité » en rapport avec quelque chose de peu étudié ; il montre « comment ont été abordés » des problèmes analogues ou des thématiques proches ou connexes, « il suscite des questions », et aide à « identifier des concepts » significatifs (Hernández, Fernández et Baptista, 1991, pp. 59-60).

4.2 Origine et présentation des entretiens et d'autres techniques

Dans cette recherche, il convient de distinguer trois phases : la première est celle de l'état de la question qui a nécessité le recueil des données nécessaires pour élaborer la problématique, la deuxième correspond au travail sur le terrain pour le recueil de données de base, la troisième est celle de la reconstruction analytique.

Comme nous pouvons observer dans le tableau No. 2, nous avons obtenu des données de natures différentes. A ce propos, il convient d'éclaircir que, même si toute donnée renferme un contenu informatif, toute information ne constitue pas pour autant une donnée. Nous considérons que l'information obtient le caractère de donnée à condition qu'elle soit significative par rapport à un thème de recherche.

Les données que l'on s'efforça d'obtenir au cours de la phase d'entrée sur le terrain était celle qui tournait autour de la thématique centrale ; cela obéissait à l'intention de mettre en question le problème central posé dès le début et de délimiter la problématique.

Un autre recueil de données obtint le caractère de « données qualitatives » - qui ne sont autre que des « informations élaborées »-. Comme remarquent Rodríguez, Gil et García (1999), le chercheur élabore la donnée au moment de l'enregistrer sur un support physique (annotations sur le terrain, enregistrement, vidéo) et de la nommer en utilisant une expression symbolique quelconque qui lui attribue « des traits de durabilité dans le temps » en surcroît de la « rendre communicable » (p. 198). Dans les mots de ces auteurs, la donnée qualitative est :

« une élaboration de plus ou moins grand niveau, réalisée par le chercheur ou n'importe quel autre sujet présent sur le terrain d'étude, au cours de laquelle l'on recueille une information à propos de la réalité interne ou externe des sujets, et qui est utilisée à des fins de recherche. La donnée supporte une information sur la réalité, elle implique une élaboration conceptuelle de cette information et une façon de l'exprimer qui rend possible sa conservation et sa communication (Rodríguez, Gil et García, 1999, p. 199) ».

Les données qualitatives, dans la majorité des cas, constituent le matériel pour l'analyse et la reconstruction, en tant que données de base. Finalement, d'autres données additionnelles furent élaborées afin de les confronter avec les données de base, mettant à l'épreuve les conjectures qui se forment au fur et à mesure de la recherche en ce qui concerne les rapports entre les données qui occasionneraient la reconstruction. De cette façon, les données de contraste apportèrent du matériel pour la triangulation. Dans le tableau 1 sont présentés les types de données obtenues, les sources de données et les techniques employées.

Pour l'application des techniques, furent suivis les linéaments de la recherche qualitative en général et ethnographique en particulier.

L'entretien semi-structuré, suivant les précisions faites par Goetz et Le Compte (1988,133), fut la technique la plus importante qui fut utilisée autant pour déterminer la problématique que pour obtenir des données qualitatives de base et de contraste. Les entretiens s'appliquèrent à des informateurs cruciaux (les formateurs des dispositifs sélectionnés, les coordinateurs des dispositifs et les fonctionnaires de la coopération) et à des informateurs supplémentaires (élèves des dispositifs étudiés, experts en la thématique, professeurs de langues et

chercheurs sur des thèmes connexes), qui apportèrent des données pour affiner la problématique ou le contraste.

Tableau 2. Le recueil des données

Type de données obtenues	Sources d'information	Techniques et supports de données
Données d'entrée sur le terrain pour la construction de la problématique	Professeurs formés en France dans une maîtrise en Didactique du français	3 Entretien non-structuré – notes sur le terrain
	Professeurs d'une licence en enseignement du français	1 Entretien groupal – notes sur le terrain
	Fonctionnaires de la coopération	2 Entretien non-structuré – notes sur le terrain
	Coordinateurs et professeurs des licences d'enseignement du FLE, dans des réunions nationales	2 Observation participante, enregistrement et – notes sur le terrain
	Etudes et recherches sur la thématique	Révision de la littérature – fiches de travail
	Documents officiels sur la coopération	Recueil d'artefacts - fiches de travail
Données qualitatives pour l'analyse	Information sur les programmes des licences (cartes, brochures, plans d'étude)	Recueil d'artefacts - fiches de travail
	Formateurs d'enseignants de FLE, français et mexicains et coordinateurs des licences	10 Entretiens structurés – enregistrés et transcrits
	Fonctionnaires de la coopération	2 Entretiens non-structurés *- notes sur le terrain
	Travaux historiques	Révision de la littérature - fiches de travail
Données de contraste	Professeurs de langues dans d'autres pays	2 Entretiens informels - notes sur le terrain
	Professeurs de langues au Mexique et chercheurs en thématiques connexes, participant à un congrès	2 Entretiens informels et notes sur le terrain
	Experte dans la coopération	1 Entretien non structuré enregistré et transcrit
	Élèves (inscrits ou diplômés) des dispositifs étudiés	1 Entretien structuré – enregistré et transcrit
	Participation d'élèves d'une licence en enseignement du FLE dans un forum	1 Observation non-participative- notes sur le terrain

Tableau élaboré par C. Saenger pour la recherche présente. * Ces entretiens ont été utilisés au cours de la phase d'entrée sur le terrain, mais les données furent traitées à des fins d'analyse.

Les entretiens réalisés furent de deux genres : formels et informels. Tandis que les premiers furent planifiés et préparés, les derniers furent réalisés sans être prévus, en profitant de plusieurs opportunités de contact avec des personnes connaisseuses d'un aspect de la thématique abordée dans cette recherche.

Parmi les entretiens formels réalisés, l'on distingue les structurés et les non-structurés. Dans le premier cas, un questionnaire d'entrevue fut élaboré avec des thématiques ouvertes (voir annexe 3), organisées conformément à quatre axes (la gestion, le pédagogie, les ressources, les aspects éthico-politiques et culturels) ; dans le deuxième, les axes furent maintenus mais la thématique resta ouverte en prenant en considération le statut des informateurs. Dans le cas des entretiens informels, il s'est agi d'échanges réalisés dans une ambiance familière, profitant des opportunités diverses pour interroger les informateurs à propos d'une des conjectures formulées au fur et à mesure de la recherche et en rapport avec un des axes établis. Si nous utilisons des termes de Goetz et Le Compte (1988), nous pouvons dire que les entretiens structurés furent standardisés mais non mis en séquence préalablement, tandis que les non-structurés furent non standardisés et non préséquentiels (p. 133). Une entrevue groupale fut également réalisée avec des professeurs d'une licence, avec la finalité de les faire parler de leurs expériences et de leur vécu au cours d'un dialogue ouvert qui se déroula librement.

Pour les entretiens, quelques linéaments furent suivis tels que ceux qu'appliquent les ethnographes pour l'entrevue en profondeur ou l'entrevue intensive (Taylor et Bogdan; 1987, Rodríguez, Gil et García, 1999 et Goetz et Le Compte 1988), parmi ceux-là: a) travailler conformément à des thèmes déterminés ; b) diriger son activité vers l'obtention d'un but explicite ; c) proportionner des explications à l'informateur en relation avec la recherche ; d) formuler des questions qui incitent l'informateur à parler de ses expériences, à décrire des processus ou des situations, ou encore à faire des récits.

Au total, les entretiens suivants furent réalisés : un groupal avec des professeurs d'une licence ; trois entretiens non-structurés avec des professeurs formés en France ; trois entretiens non-structurés avec des fonctionnaires ; dix entretiens structurés avec des professeurs et des coordinateurs des deux dispositifs sélectionnés et, pour l'obtention de données de contraste, cinq entretiens informels furent réalisés ainsi que deux structurés avec une experte et une élève.

En ce qui concerne les observations, celles-ci furent de deux types : observation participante et observation non-participante. L'observation fut réalisée avec la finalité d'obtenir des données qui révéleraient comment les coordinateurs,

les professeurs et les étudiants percevaient les licences d'enseignement du FLE, ce qu'ils considéraient comme problématique et les causes auxquelles ils attribuaient les problèmes ainsi qu'aux solutions possibles. Les observations se firent dans le cadre de réunions effectuées avec la finalité que les acteurs échangent leurs points de vue et leurs expériences. Grâce à cela, les données recueillies furent très utiles. Mon choix du rôle de participante ou de simple observatrice dépendit des circonstances. Pour pouvoir accéder à la réunion des professeurs, la condition était que je participe à deux réunions nationales (chacune d'une durée de 20 heures environ), tandis que dans le cas du forum d'élèves (quatre heures), je ne pouvais pas jouer le rôle de participante.

En ce qui concerne ce que Goetz et Le Compte (1988) appellent « compilation d'artefacts » (c'est-à-dire des manifestations matérielles des croyances et des comportements qui constituent une culture) (pp. 162-163), divers documents pertinents pour la recherche furent recueillis, comme le sont les accords de coopération, et des documents qui font référence aux programmes (brochures, plans d'étude, tableaux du curriculum). La perspective généalogique adoptée nous amena également à recueillir des données à caractère historique (spécialement d'histoire de la langue, d'histoire de France, d'histoire de la coopération, d'histoire de la politique linguistique en France et au Mexique). Puisqu'il ne s'agissait pas, dans cette recherche, de « (re)faire l'histoire », mais d'utiliser des données historiques pour élaborer une étude généalogique, nous nous sommes servis de plusieurs travaux à caractère historique pour sélectionner les données pour cette recherche. Ce que nous avons fait, alors, fut une « révision de la littérature ». Cette même technique a été employée dans la phase d'entrée sur le terrain.

4.3 Les données pour délimiter la problématique

Un premier balayage de la littérature sur la thématique qui faisait référence à notre problème central initial, montra qu'il y avait peu de recherches réalisées au Mexique autour de l'enseignement et de la formation des enseignants du français. Cela rendait difficile la détermination du point central de la recherche et des problèmes à résoudre. Pour délimiter la problématique, il fut nécessaire d'approfondir encore plus le thème; pour cela, nous nous sommes consacrés à

faire un recueil des opinions et des points de vue de quelques acteurs à propos de leurs expériences et des problèmes qu'ils percevaient.

Ce que nous fîmes d'abord, fut d'avoir un entretien avec le responsable français de la coopération franco-mexicaine en éducation puis avec le responsable mexicain. Ce dernier était un fonctionnaire du département de Coopération internationale du Ministère des Relations extérieures (S.R.E.¹) du Mexique, qui, en plus de nous donner de précieuses informations, nous fournit quelques documents d'utilité pour la recherche, comme l'accord de base de coopération dans les domaines éducatif et culturel signé depuis 1970 par la France et le Mexique (annexe 1), ainsi que d'autres documents qui informent sur les différentes modalités d'accords de coopération et sur la manière dont ces accords sont considérés par les agents sociaux que l'on trouve sur le terrain diplomatique.

Grâce aux données que ces fonctionnaires apportèrent à propos des accords interinstitutionnels signés par le Mexique et la France, nous avons pu configurer une vision plus large des échanges entre ces deux pays en matière d'éducation, et comprendre le cadre dans lequel furent créées les licences en enseignement du FLE. Cependant, parmi ces documents consultés, ne se trouvaient pas les accords selon lesquels s'étaient créées les licences en enseignement du FLE, car ces accords ont un caractère interinstitutionnel et, du fait que les institutions publiques d'éducation supérieure mexicaine sont autonomes, ils ne sont pas considérés comme accords intergouvernementaux, ne concernant pas la relation entre les gouvernements des états respectifs. A l'Ambassade de France, l'on ne disposait pas de ces documents pour les consulter.

Outre le fait que les entretiens avec les fonctionnaires apportèrent de précieuses informations à propos de la coopération en général et des licences en particulier, d'autres portes furent ouvertes. D'une part, nous fûmes invités à participer à une première réunion nationale des licences réalisée en 2001 et, plus tard, à une deuxième réunion en 2003. Dans ces réunions participaient les coordinateurs des licences en enseignement du français, les fonctionnaires

¹ En espagnol : *Secretaría de Relaciones Exteriores.*

français de la coopération et, éventuellement, quelques professeurs dont l'assistance apporta beaucoup d'information pertinente.

En résumé, l'état de la question, qui fut pour nous aussi, en plus de notre expérience personnelle, une entrée sur le terrain, résulte de plusieurs sources et techniques - que nous avons appelé « données pour la problématisation » - . Ces données révèlent aussi les problèmes et les solutions possibles perçus par les acteurs liés à la coopération franco-mexicaine, à l'enseignement des langues étrangères en général et, en particulier, aux licences en enseignement du FLE au Mexique. Ces données permettent d'identifier les thématiques pertinentes pour les acteurs et pour les spécialistes de ces thèmes, ainsi que les différentes perspectives que l'on a à propos de ces problèmes (politique, éthique, de gestion, pédagogique, psychologique et sociale).

Parmi ces données, se détachent celles qui concernent les faiblesses perçues dans la formation d'enseignants des langues ainsi que les facteurs qu'on leur attribue. S'y détache également la perception qu'ont les formateurs à propos de leur matière de travail, de leurs capacités pour percevoir et résoudre les problèmes, et leur perception à propos de la coopération franco-mexicaine.

En second lieu, nous avons réuni des données à notre portée sur les recherches et les études réalisées au Mexique autour de l'enseignement et l'apprentissage des langues, sur l'identité professionnelle des professeurs et sur la problématique multiculturelle dans le domaine éducatif. Pour cela, nous avons consulté des revues, des mémoires de congrès, des états de la connaissance et des recherches publiées sur le thème sous la forme de livres. Ceci nous a permis de comparer les explications données par les informateurs interrogés et observés avec les découvertes des chercheurs, d'examiner les différentes approches possibles à partir desquelles l'on pouvait étudier la problématique et enrichir l'ensemble de nos concepts de base.

4.4 Les niveaux d'analyse établis et les critères de sélection de l'échantillon

Toutes les données recueillies et systématisées au cours de la phase d'entrée sur le terrain aboutissent finalement à la formulation de questions de recherche et à la détermination de l'approche théorique à appliquer. Ceci nous a amené également à déterminer l'univers de la recherche : les licences d'enseignement du FLE dans le cadre de la coopération culturelle franco-

mexicaine dans lequel elles sont inscrites, ainsi qu'à déterminer la population avec laquelle il convient de travailler (principalement les formateurs et coordinateurs des licences et, de manière supplémentaire, d'autres agents liés à celles-ci). Les données obtenues au cours de la phase d'entrée sur le terrain montrèrent également que la recherche devait être travaillée sur trois niveaux qu'à ce moment-là nous avons nommés : « macro » (celui des relations Mexique – France), « méso » (celui des dispositifs de formation des enseignants de FLE dans le cadre de la coopération franco-mexicaine en matière de langues) et « micro » (celui des formateurs d'enseignants du FLE).

En ce qui concerne ce dernier niveau, nous avons trouvé qu'il était nécessaire de réaliser une étude en profondeur, mais comme il était impossible de réaliser ce type d'étude dans toutes les licences, nous avons décidé de n'en sélectionner que quelques-unes, en ayant préalablement effectué l'examen de toutes celles qui sont proposées dans le pays (à ce moment-là, on en trouvait 14, actuellement 16). Pour cela, nous appliquons des critères de sélection propres à la recherche qualitative.

Parmi les critères proposés par Goetz et Le Compte (1988), celui de « cas extrêmes » et de « cas réputés » (pp. 77-78) furent les plus appropriés. L'application de ces deux critères nous conduisit à choisir deux dispositifs très différents, avec l'intention de pouvoir montrer, dans la recherche, l'éventail de possibilités et de variations qui peuvent exister dans les dix-sept licences ouvertes (dont une est déjà fermée).

Le critère de cas extrêmes nous permit de choisir deux dispositifs. Le premier des deux est l'un des dispositifs les plus anciens (créé en 1963), de modalité conventionnelle et scolarisée, localisé dans un contexte urbain, mais situé dans l'une des provinces mexicaines en bordure de mer où l'on réalise beaucoup d'activités en rapport avec l'agriculture et les produits de la pêche. De plus, dans ce contexte, une présence culturelle française forte s'était faite sentir. Le deuxième dispositif sélectionné est l'un des plus récents (1998), de modalité non-conventionnelle – bi-institutionnel, bi-culturel – proposé à distance et dans un contexte de haute concentration urbaine. Ainsi, le critère de cas extrêmes nous permit de sélectionner ces deux dispositifs dans lesquels l'on put observer des contextes divers, des programmes, des ressources (matérielles et humaines), des formes de médiation, des régulations et des modalités mises en marche pour

parvenir aux objectifs établis dans les documents officiels. Face à toutes ces différences, le critère de cas réputés nous permet d'établir une relation d'équivalence entre les deux dispositifs. Ces deux derniers sont socialement bien reconnus grâce à la qualité de ses diplômés.

Le travail sur le terrain était dirigé vers la collection et l'élaboration des données requises pour l'analyse. La recherche consiste à repérer des particularités de chaque dispositif autant dans le discours politique utilisé que dans le pédagogique, dans les finalités auxquelles l'on prétend, dans les succès obtenus, dans les acteurs qui y participent, dans les problèmes résolus, dans les formes de mener à bien la coopération, et dans les représentations que les acteurs interrogés possèdent sur la formation, sur le rôle que jouent la langue et la culture françaises - ainsi que la langue et la culture mexicaines -, et sur l'activité qu'ils exercent dans le dispositif et, finalement, dans le dispositif lui-même.

Le rapport établi avec les informateurs des deux dispositifs nous ouvrit plusieurs perspectives pour repenser l'objet de notre recherche et pour affiner notre hypothèse fondamentale. Cependant, la difficulté d'expliquer avec précision dès le début ce que nous désirions obtenir à partir de cette recherche, fut l'un des éléments qui créa une confusion chez les informateurs. Malgré tout, cette situation fut corrigée grâce au bon rapport et à la communication établie entre nous et les informateurs et nous disposons d'une bonne quantité de données pour l'analyse.

Outre le problème énoncé, nous en avons affronté d'autres dans cette recherche qui, en général, sont habituels dans les recherches de ce type quand elles se réalisent au Mexique. D'une part, nous nous sommes heurtés à la connaissance limitée que l'on a, en général, des activités réalisées par un chercheur sur le terrain éducatif. Ceci se traduit, fréquemment, par quelques résistances à fournir des informations et aussi par une certaine crainte face à la présence de quelqu'un d'étranger à l'institution. A ces problèmes qui ont à voir avec le contexte social, il faut en ajouter d'autres d'ordre éthico-politique. Dans ce cas, nous nous sommes heurtés à certaines personnes qui, éléments de l'exercice du pouvoir, « amassent » l'information officielle et ne la divulguent à personne. Ceci arrive tout spécialement avec les résultats des évaluations auxquelles sont soumis les dispositifs, et aussi avec les informations sur l'efficacité des diplômés, l'abandon scolaire et le niveau de maîtrise de la langue atteint par les élèves sur le point de conclure. Un autre thème « épineux » est celui qui a trait aux actions de

la coopération française, thèmes pour lesquels, en général, les informateurs répondent « je ne me souviens pas » ou « j'ai mauvaise mémoire ».

D'autres problèmes qu'affronte habituellement le chercheur en éducation au Mexique, et dont nous ne fûmes pas exemptés, sont d'ordre économique car, en général, on ne dispose pas de ressources pour se déplacer, se loger et pour les viatiques, ni pour des photocopies, de la papeterie et autres articles nécessaires à la recherche. Nous les avons résolus et les résultats sont engrangés.

4.5 Les dimensions et les méthodes pour le travail analytique reconstructif

L'approche théorique multiréférentielle assumée, le positionnement épistémique² et l'approche méthodologique déterminèrent le type d'analyse à réaliser. Les perspectives analytiques et les outils théoriques et méthodologiques étaient déjà définis ; cependant, il fallait les articuler et obtenir une combinaison cohérente et opératoire. De surcroît, une telle combinaison exigeait de façonner une espèce d' « esprit analytique » qui favoriserait le distancement et l'objectivité. L'un des auteurs qui nous guida en ce sens fut J. P. Spradley (1979) qui défendait l'idée de faire une reconstruction analytique fondée sur la description d'une culture et signalait que cette dernière ne pouvait se faire que si l'on parvenait à saisir le point de vue du natif, de son rapport à la vie, de sa propre vision de son monde (p. 3). Dans la perspective de cet auteur, les êtres humains font usage d'un système complexe de signification qui organise leur conduite, qui leur permet tantôt de se comprendre eux-mêmes, comme de comprendre les autres, et qui leur permet également de donner un sens au monde dans lequel ils habitent. Le langage fonctionne non seulement comme un moyen de communication, mais aussi comme un moyen pour exprimer une réalité culturelle. La tâche du chercheur consiste donc à reconstruire, à partir du langage (c'est-à-dire du discours) les systèmes de signification qui constituent cette culture (p. 24).

La complexité du système de signification qu'il fallait reconstruire obéit, d'une part, au fait que notre univers d'étude englobe des contextes socioculturels différents, et d'autre part, qu'il fallait travailler en combinant une perspective

² Nous avons opté pour utiliser le terme épistémique parce que celui-ci est (d'après le dictionnaire de la langue espagnole, p. 942) considéré comme le savoir construit méthodologiquement. Nous n'avons pas utilisé le terme épistémologique parce que celui-ci est plutôt relatif à l'épistémologie qui est la doctrine des fondements et des méthodes de la construction du savoir scientifique.

synchronique et une autre diachronique ; la perspective généalogique assumée nous obligeait à cette dernière.

Les dimensions définies au cours du travail analytico-reconstructif correspondent aux trois dimensions déterminées comme résultat du travail de problématisation. Cependant, ces dimensions d'analyse étaient déjà passés par l'élaboration des données à la lumière des concepts intermédiaires. Les trois dimensions d'analyse ainsi configurées furent :

- a) identité professionnelle et dispositions des formateurs vers la médiation a partir des représentations,
- b) la géopolitique d'usage et de diffusion de la langue,
- c) le traitement des distances socioculturelles dans les dispositifs de formation des enseignants du FLE

Pour travailler les données de la première dimension, plusieurs outils furent combinés : l'analyse structurelle, l'analytique des représentations sociales et l'analytique de l'identité relationnelle. Pour travailler les données de la deuxième dimension, nous avons utilisé la généalogie foucaultienne, l'analyse politique du discours et les outils analytiques de Villoro, Todorov et Habermas sur l'altérité. Enfin, pour travailler les données de la troisième dimension, nous avons croisé les données obtenues et dans la première et dans la deuxième dimension et nous avons fait une reconstruction de modes de travail dans les dispositifs.

Nous avons appliqué la technique de l'analyse structurale au service de l'analyse des représentations, lorsque l'objectif principal de cette technique « est de donner au chercheur des outils et des règles lui permettant, au départ d'un matériau linguistique (interview, texte, publicité, etc.) de reconstruire les représentations de la personne qui s'est exprimée » (Piret, Nizet et Bourgeois , 1996, 126)

Nous avons appliqué les principes de l'analytique des représentations sociales pour identifier le noyau figuratif dans le discours des informateurs ainsi que l'ancrage des représentations. Pour ce qui est de l'analytique de l'identité relationnelle, nous avons procédé à l'examen des données, préalablement étudiées à partir de l'analyse structurelle, à la lumière des stratégies identitaires déjà repérées, ce qui révéla différentes formes de réaction face aux crises identitaires et nous permit d'établir une typologie des identités professionnelles

correspondant au mode de traitement des distances socioculturelles et aux formes de médiation que nous avons trouvées.

Finalement, nous avons mis en interrelation les découvertes des trois dimensions pour construire une typologie des dispositifs de formation d'enseignants du FLE et nous avons élaboré la critique des dispositifs analysés à la lumière des niveaux de compréhension d'autrui et du concept de dispositif de formation présenté dans ce chapitre.

Les données situées dans la deuxième dimension furent étudiées en appliquant des outils provenant de la généalogie de Foucault et de l'analyse politique du discours. Le processus consista à

- a) obtenir les données historiques ;
- b) identifier les discontinuités dans le processus de constitution, usage et diffusion de la langue française au cours du temps (discontinuités qui se révélèrent à nous, non pas tant comme des lignes de partage qui marquent la fin d'une période et le début d'une autre, mais comme des déplacements en spirale tels que ceux décrits dans le concept de « boucle réursive » de Morin (1981, p. 119) ;
- c) reconstruire analytiquement la stratégie géopolitique en suivant le fil de la boucle réursive tout en surveillant les surfaces d'émergence, les événements, les dislocations et les formes de compréhension d'autrui.

Les données de la troisième dimension – celle du traitement des distances – furent traitées de la façon suivante : en premier lieu, des rapports condition/conditionné entre les boucles réursives stratégiques déterminées dans la première dimension et la politique actuelle de mondialisation du français furent établis ; en second lieu, les outils théoriques qui permirent de déterminer la forme de compréhension d'autrui résultant de la concurrence, dans l'actualité, et de la géopolitique linguistique française et mexicaine, furent appliqués.

4.6 Les outils pour l'analyse et la reconstruction

4.6.1 L'analyse structurale

L'analyse structurale s'appliqua à la manière de Piret, Nizet et Bourgeois (1996) parce que – comme affirment ces auteurs – celle-ci permet au chercheur de s'approprier de règles d'assemblage pour construire le système de

représentations et de comprendre sa signification, quand ce que l'on recherche est de dépasser le niveau d'analyse du contenu manifeste explicite pour atterrir sur une analyse de second degré qui recherche le sens implicite, ce qui n'est pas donné de manière immédiate dans la lecture. Grâce à l'usage de cette méthode d'analyse – ajoutent-ils – il est possible de trouver la structure sémantique profonde qui soutient ce discours, ainsi que ses éléments centraux et ses interrelations (pp. 7-8).

Piret, Nizet et Bourgeois (1996) affirment que l'analyse structurale est un ensemble de procédures grâce auxquelles il est possible d'étudier analytiquement les représentations des informateurs. Ces quatre procédures sont : la structure parallèle (qui permet d'établir les disjonctions et les valorisations révélées dans le discours), la structure hiérarchisée (qui révèle les relations inclusives des contenus), la structure croisée (qui permet de découvrir des relations alternatives) et le schéma de recherche (qui révèle le sens positif ou négatif qu'attribuent les informateurs aux actions d'un sujet donné) (pp. 15-84).

Ainsi, avec l'application des outils de l'analyse structurale (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996), il est possible de distinguer le contenu informationnel du discours ; la structure ou forme d'articulation de ce contenu ; les attitudes des sujets parlant en ce qui concerne ces contenus, et même les facteurs que les informateurs perçoivent comme favorables ou opposés aux actions et aux objectifs à atteindre (pp. 127).

C'est précisément au moment de mettre en évidence toutes ces interrelations que l'on obtient la signification du discours, affirment Piret, Nizet et Bourgeois (1996), ce qui n'implique pas que le chercheur se situe dans un rapport intersubjectif avec l'informateur. Il s'agit de percevoir le sens que le locuteur concède à son propre discours, tout en évitant que le chercheur projette sur le matériel analysé ses propres conceptions (pp.8-9), et en favorisant ainsi l'objectivité.

4.6.2 La généalogie pour la reconstruction de la géopolitique

Qui cherche le mot « français » dans le Petit Robert verra qu'on y signale une périodisation de la langue qui obéit à des critères linguistiques : ancien français (IX^e-XIII^e siècles) ; moyen français (XIV^e-XVI^e siècles) ; français classique (XVII^e-XVIII^e siècles) et français moderne (à partir du XIX^e siècle). Cependant,

cette périodisation n'obéit pas au rôle que la langue a joué dans la construction identitaire de la nation française, dans sa lutte pour l'hégémonie et dans ses relations avec d'autres cultures et d'autres langues.

Si la langue joue un rôle éthico-politique ayant des implications dans les dispositifs de formation d'enseignants de la langue, plus que dans une histoire, une reconstruction analytique de ce qu'a été l'usage et la fonction de la langue française en tant que stratégie politique se révèle nécessaire. Pourquoi ? parce que – comme nous l'avons déjà dit – la construction de l'identité est traversée par des relations de pouvoir. Celles-ci, dit Foucault (1992), sont toujours imbriquées dans différents types de relation telles que sociales, économiques, culturelles et même familiales et sexuelles ; pour cela, elles n'obéissent pas seulement à la seule forme de l'interdiction ou de la punition, mais elles sont multiformes et leur entrecroisement esquisse des faits généraux de domination. Arrivé à ce point, cet auteur fait allusion à ce qu'il dénomme « stratégie » et que nous interprétons comme la manière d'organiser de façon plus ou moins cohérente et homogène un ensemble d'événements et de processus qui émergent de l'entrecroisement entre ces relations de pouvoir. De cette façon, les relations de pouvoir « servent » en tant qu'elles peuvent être utilisées dans les stratégies, bien qu'elles génèrent nécessairement des résistances car, comme signale cet auteur :

« Il n'existe pas de pouvoir sans résistances [...], celles-ci sont réelles et efficaces quand elles se forment là où s'exercent les relations de pouvoir [...], la résistance est [...] comme celui-ci, multiple et intégrable dans des stratégies globales »(p. 171).

La stratégie, bien qu'elle opère comme une structure plus ou moins stable et qui intègre des pouvoirs et des résistances sans pour autant les harmoniser, se modifie progressivement sous l'effet de la dynamique générée par les uns et les autres. C'est cette dynamique qui ressort à la surface où émergent les interprétations par rapport à quelque chose de spécifique – dans notre cas, l'usage et la diffusion de la langue – et avec elles les représentations, les idéaux, les valeurs et les façons de percevoir les relations de pouvoir (Foucault, 1992, p. 18). Cette surface est également le lieu où émergent les événements. Un événement, d'après Foucault, est :

« ...une relation de forces qui s'invertit, un pouvoir confisqué, un vocabulaire repris et qui se retourne contre ses utilisateurs, une domination

qui s'affaiblit, se détend, s'empoisonne soi-même, quelque chose de différent qui paraît sur scène avec un masque »(1992, 20).

L'émergence n'est autre chose que l'entrée sur scène des forces, leur irruption, le mouvement par lequel elles paraissent sur scène (Foucault, 1992)³. S'il en est ainsi, la surface d'émergence est alors, à proprement parler, la scène où ces forces font irruption, le lieu de leur affrontement. Ce qui émerge est identifiable parce qu'il est, sur cette surface, nommé, enregistré, examiné comme problème et, d'une certaine manière, résolu. Par conséquent, comme nous dit cet auteur, « les surfaces d'émergence ne sont pas les mêmes pour les différentes sociétés, les différentes époques, et dans les différentes formes du discours » (p. 66). À partir de ces prémisses, nous pouvons affirmer, en fonction de la surface d'émergence, que l'usage et la diffusion de la langue acquièrent, au cours du temps, un statut différent, une façon particulière d'être traités et examinés, en même temps qu'ils opèrent comme facteur de pouvoir ou de résistance dans la lutte pour l'hégémonie.

La stratégie, nécessairement plus générale que les relations de pouvoir qu'elle englobe et que les processus qu'elle organise et réajuste, obéit, dans le cas qui nous occupe, à la situation géopolitique de la langue, de la culture et du peuple français. Nous parlons de ces trois éléments comme étant indissociables car nous considérons, avec Villoro (1998), qu'un peuple est un groupe humain qui s'identifie à certains éléments culturels, relié par l'usage d'une langue et qui a la conscience et la volonté de construire un avenir commun (16-21)⁴.

La langue est, en ce sens, un élément constitutif et fondateur de l'identité qui opère aussi en tant que facteur de pouvoir ou de résistance dans ses relations avec d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples. Une fois la langue comprise comme facteur de pouvoir, son utilisation et sa diffusion peuvent être considérée comme une stratégie à l'intérieur d'une autre stratégie plus vaste produite au cours de l'histoire dans la lutte pour l'hégémonie dans des milieux

³ Pour cela, dit Foucault (1992), l'émergence est une pure distance, le fait que les adversaires n'appartiennent pas à un même espace (p. 16).

⁴ D'après Villoro, le concept de peuple peut inclure autant l'ethnie, comprise comme un ensemble d'individus liés par l'usage de la parole, et la nation, comprise comme unité de culture et projet historique. Bien que Villoro ajoute que « peuple » serait aussi l'ethnie établie sur un territoire déterminé (1998, p. 21), sur ce point, nous différons de cet auteur, car nous considérons que les éléments constitutifs du peuple sont la langue et la culture, plus que le territoire. Il suffit pour cela de se souvenir qu'il y a des peuples qui se dispersent territorialement et continuent à se considérer comme peuple.

locaux ou mondiaux. C'est en ce sens que la stratégie d'usage et de diffusion de la langue acquiert le caractère de géopolitique.

La stratégie d'usage et de diffusion de la langue française s'est modifiée au cours du temps. Les changements dans la stratégie se manifestent comme une forme déterminée d'organiser des normativités, des institutions, des politiques, des actions et des ressources humaines, économiques et culturelles autour de finalités spécifiques qui obéissent à des relations spatio-temporelles de divers genres. La gestation de ce changement a besoin de temps – parfois long et parfois court - mais, normalement, les changements dans la stratégie finissent par se déposer, et leur combinaison produit, en général, une dynamique qui génère d'autres changements. De là, l'impossibilité qui mène à ne pas pouvoir proprement parler de phases dans la stratégie, mais de boucles récursives qui signifient une forme plus complexe d'organisation de ce que nous avons appelé la lutte pour l'hégémonie.

Sans prétendre faire une généalogie au sens strict, nous avons gardé dans cette recherche une perspective généalogique dans la mesure où – prêtant attention à la recommandation de M Foucault (1992) - plutôt que de chercher des définitions essentielles de la langue, nous nous sommes proposé d'en écouter l'histoire (p. 10), pour y trouver l'émergence de plusieurs interprétations que firent les acteurs, à un moment donné, de l'usage et de la diffusion de la langue. Ayant procédé de cette manière, certaines de ces interprétations finirent par acquérir le caractère d'« événements »⁵. Ces événements montrent, comme dit bien Foucault, qu'il n'y a pas de continuité linéaire dans l'histoire, et que l'usage ou la diffusion de la langue ne reste pas la même au cours du temps⁶.

Bien qu'il soit difficile de situer dans le temps et l'espace le moment où s'amorce un tournant dans la stratégie, il est possible d'identifier un événement qui bouleverse une situation particulière pour donner lieu à une nouvelle forme d'organisation des relations de pouvoir, et même de nouvelles relations de pouvoir, ainsi qu'à de nouvelles formes d'équilibre dans ces relations, ou à

⁵ À ce propos, nous dit M. Foucault (1992) : « le devenir de l'humanité est une série d'interprétations ». Et la généalogie doit être son histoire : « histoire des morales, des idéaux, des concepts métaphysiques, histoire du concept de liberté ou de la vie ascétique comme émergence de différentes interprétations. Il s'agit de les faire apparaître comme des événements dans le théâtre des processus » (p. 18).

⁶ C'est en ce sens que le regard généalogique a un effet « dissociatif et destructeur d'identité » qui s'oppose à la continuité (Foucault, 1992, p. 25). Ceci n'empêche donc pas de chercher, dans la discontinuité, la manière

l'émergence de nouveaux éléments qui se jouent dans les relations de pouvoir. C'est ainsi que la localisation spatio-temporelle de certains événements nous donna la piste des boucles récursives stratégiques et la visibilité de ces boucles récursives fut confirmée en découvrant que l'usage et la diffusion de la langue gagnait de nouvelles fonctions au sein de la stratégie générale et qu'elle était nommée et examinée de façon différente. La surface d'émergence des relations de force qui font irruption nous permet de trouver et de comprendre ces différences.

Ce qui précède signifie que la stratégie et, par conséquent, les boucles récursives dans la stratégie, n'obéissent pas à une volonté déterminée ni unipersonnelle, ni ne se donnent une fois pour toutes. Au contraire, ce qui la caractérise est la contingence et la temporalité et, pour cela même, les boucles récursives stratégiques sont identifiables dans le temps. Le chapitre six traite de ces boucles récursives.

4.6.3 L'analytique des représentations sociales et de l'identité relationnelle

Les représentations partagées s'alimentent des représentations des autres. Elles conforment, en leur ensemble, les représentations sociales. Avec ce terme, l'on désigne, d'après D. Jodelet (1999), une forme de connaissance spécifique inscrite dans le savoir du sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement caractérisés (p. 474). L'on peut dire qu'il s'agit d'une pensée pratique dans la mesure où elle s'oriente vers la communication, la compréhension et la maîtrise du contexte social, matériel et idéal (p. 475). La représentation sociale fait partie du savoir de fond qui nourrit le monde de la vie socioculturelle et de la trame symbolique dont les sujets du groupe social dérivent leurs interprétations. Cependant, les contenus et les processus des représentations sont étroitement liés aux conditions et aux contextes dans lesquels celles-ci surgissent, ainsi qu'aux communications dans lesquelles elles circulent et aux fonctions auxquelles elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres (pp. 474-477).

Les représentations sociales sont des concepts réélaborés par le sens commun grâce à deux processus : l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation,

dont la langue opère en tant que référent d'identité ou comme facteur de division, dans un moment historique déterminé.

éclairé Blin (1997), consiste dans le passage d'éléments abstraits à des images concrètes, c'est une opération qui consiste à simplifier un concept en un noyau figuratif. Pour cela et en premier lieu, pour construire ses représentations, le sujet sélectionne certaines informations qui circulent dans la société à propos d'un objet spécifique et il les sépare de leur contexte théorique et abstrait. En second lieu, ces informations sont retravaillées pour donner lieu à une nouvelle construction qui n'est plus abstraite mais figurative (pour cela, on appelle « schéma figuratif » le noyau de cette figuration qui est un résidu conceptuel). Celle-ci est considérée, dans un troisième pas, comme l'expression directe de la réalité (ce que l'on appelle « naturalisation ») qui, appliquée au réel, c'est-à-dire objectivée, devient le guide de l'action (p. 72).

L'ancrage fait référence à l'enracinement social de la représentation et de son objet. Tandis que l'objectivation permet de concrétiser les informations et de les organiser dans un schéma figuratif, l'ancrage donne un fondement, partagé par une collectivité, pour interpréter et expliquer la réalité (p. 73). L'ancrage permet au sujet d'assigner des significations qui se trouvent en relation directe avec les valeurs associées aux groupes et aux hiérarchies sociales qui leur servent de référence. En vertu de l'ancrage, la nouveauté est intégrée dans les systèmes de pensées préexistantes et est utilisée, ainsi, comme un système d'interprétation du monde social, comme cadre et instrument de conduite (Jodelet, 1999, p. 486).

Les représentations, d'après Wagner et Elejabarrieta (1998), jouent un rôle crucial sur la manière dont les gens pensent et organisent leur vie quotidienne ; celles-ci renferment des contenus cognitifs, affectifs et symboliques qui changent lorsque les conceptions des objets sociaux en arrivent à être modifiées (pp. 816-818). En d'autres termes, le contenu des représentations est un ensemble de dispositions cognitives (croyances), affectives (attitudes) ou conatives (intentions). Ces dispositions représentent, d'après Villoro (1984), des états internes du sujet qui font partie de la personnalité et qui opèrent comme un guide des actions possibles et des réponses des personnes ; elles conditionnent la manière dont une personne se met en rapport avec le monde et avec les autres (p. 33).

Etant donné qu'il s'agit d'états internes, les dispositions ne sont pas directement observables, mais elles peuvent être comprises ou reconnues si elles sont traitées comme des représentations. Pour cette raison, si l'on veut connaître

le référentiel qui organise ceux qui partagent une même profession, il convient d'analyser le discours, car celui-ci révèle les représentations des professeurs et, de manière indirecte les réseaux de signification et de sens qui les traversent sous la forme de compétences et de motivations.

Différents auteurs ont observé une relation étroite entre l'identité et les représentations. Cette relation est traversée par ce que Wagner et Elejabarrieta (1998) nomment « consensus social », lequel est nécessaire pour conserver la vie du groupe professionnel dans une orientation déterminée et favoriser la réflexivité du groupe (p.119). Pour cela, quand un phénomène apparaît comme perturbateur par rapport à ce consensus ou à l'imaginaire qui sert de référent à l'identité, une crise identitaire se produit.

D'après Dubar (2000), la crise identitaire consiste en la rupture de l'équilibre entre les différents composants de l'identité ; c'est une perturbation des rapports établis relativement à l'activité identificatoire, qui est l'activité selon laquelle l'on catégorise les autres et soi-même (p. 10). Ainsi, le changement de normes ou de modèles de terminologie peut provoquer une déstabilisation des référents, des façons de nommer ou des systèmes symboliques précédents. Pour cela, les crises socioculturelles de l'identité affectent les relations sociales et les subjectivités individuelles (p. 11).

Pour reconnaître une crise identitaire, il est nécessaire de prendre en compte les deux modes de l'identification que distingue cet auteur : les identifications attribuées par les autres (ou « identités pour autrui ») et les identifications revendiquées par soi-même (ou « identités pour soi »). Ces deux modes d'identification sont organisés au fur et à mesure par les individus dans leurs rapports avec les autres et dans leur biographie particulière, donnant lieu à des formes identitaires. Il existe, d'après cet auteur, des formes identitaires typiques : les communautaires et les sociétaires. Les premières supposent l'existence de communautés considérées comme des systèmes de lieux et de noms préassignés aux individus qui se reproduisent à travers les générations. Les deuxièmes supposent l'existence de collectifs multiples, variables, éphémères, auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui les pourvoient des ressources d'identification que ces individus utilisent de manière variée et provisoire. Cependant, l'on ne doit pas identifier les formes communautaires avec les identifications « pour autrui », ni les formes sociétaires avec les identifications

« pour soi » car, dans les deux cas, au sein de ces formes identitaires peuvent être produites aussi bien des identités individuelles « pour soi », que des identités « pour autrui » (pp. 4-6).

La distinction que fait Dubar s'applique parfaitement au cas qui nous occupe, car l'identité professionnelle du formateur d'enseignants du français possède une forme sociétaire, tandis que l'identité de ce formateur en tant qu'assigné à une culture spécifique s'inscrit dans une forme communautaire. L'intersection de ces deux identités et de leur mode d'identification, dans chaque cas, engendre des conflits identitaires.

Ce que nous venons de dire nous montre que l'identité professionnelle du formateur d'enseignants de français n'est étrangère ni aux processus identificatoires socioculturels plus vastes qui traversent les relations de coopération entre les deux pays, ni à la configuration de la profession de formateurs d'enseignants du français. Dans la conformation de son identité, le formateur n'est pas exempt, non plus, d'être influencé par les différentes manières de comprendre autrui, qui s'inscrivent dans une histoire qui dépasse largement l'histoire de la profession du formateur d'enseignants du français, l'histoire de la coopération et sa biographie particulière. Si l'on prend en considération que la catégorisation des autres et de soi-même face aux autres est, en dernier lieu, ce qui détermine la forme identitaire, nous pouvons alors en déduire que celle-ci n'a pas qu'une dimension psycho-socioculturelle mais aussi, comme nous l'avons déjà démontré, une dimension éthico-politique dans laquelle la vulnération, la revendication, la dislocation et les formes de compréhension d'autrui jouent un rôle important parce qu'elles interviennent dans la forme qu'acquièrent les stratégies identitaires.

Comme nous l'avons déjà dit, tant les sujets particuliers que les communautés ou les collectivités développent des stratégies identitaires. Lipiansky, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (1999) définissent les stratégies identitaires comme étant des :

« procédures mises en oeuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction

des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation »(p. 24).

De manière semblable à la distinction faite par Dubar, C. Camillieri (1999) étudie le thème des stratégies identitaires à partir de la perspective de la disparité culturelle. A la différence de Dubar, cet auteur ne met pas en rapport celles-ci avec des formes communautaires et sociétales, mais il les met en rapport avec des codes ou des systèmes de valeur. A ce sujet, Camillieri distingue entre des « identités de valeur » ou revendiquées (coïncidentes avec l'identité pour soi), et des « identités prescrites » (coïncidentes avec l'identité pour autrui). C'est la valeur de l'individu, dit-il, ce qui est mis en question dans le cadre d'une identité prescrite (pp. 87-89). D'après cet auteur, ce type de situations crée des conflits identitaires, qui peuvent être évités de deux manières : par cohérence simple et par cohérence complexe. Dans le premier cas, la contradiction objective et ses tensions conséquentes est résolue par la suppression d'un des termes de la contradiction. Dans le second cas, on cherche à donner l'impression de non-contradiction en prenant en compte tous les éléments en opposition (p. 95).

Parmi les stratégies à simple cohérence nous trouvons : a) la sous-valorisation de la préoccupation ontologique (rejet intérieur de l'un des termes de la contradiction sans efforts d'accord avec l'autre) : b) la sous-valorisation de la préoccupation pragmatique (les sujets pratiquent l'alternance de codes culturels en laissant entre parenthèses l'un des deux systèmes en conflit – presque toujours le leur) (pp. 96-100).

Parmi les stratégies à cohérence complexe nous trouvons : a) le lien indifférent à la logique rationnelle (les traits perçus en tant qu'avantageux sont retenus dans un code culturel, mais les obligations corrélatives sont laissées de côté) ; b) l'effort d'un lien selon la logique rationnelle (qui consiste à procurer des structures identitaires synthétiques). Enfin, cet auteur signale également des stratégies de modération de conflits (pp. 101-110).

De son côté, J. Kastersztejn (1999) remarque que la stratégie identitaire génère une situation tensorielle que chaque individu tend à résoudre positivement afin de s'en trouver récompensé. C'est pour cela qu'elle peut être considérée comme un ensemble d'actions coordonnées pour obtenir une victoire au niveau des interactions. Or, même lorsque plusieurs acteurs affrontent une situation d'interaction égale ou analogue, leurs réactions sont différentes, car celles-ci

dépendent de la manière dont chaque acteur se représente ce qui est mis en jeu dans la situation, les relations par rapport aux autres et les finalités perçues dans le cadre du contexte dans lequel il se trouve impliqué (pp. 30-31).

D'après Kastersztein (1999), la finalité stratégique essentielle pour un acteur est la reconnaissance de son existence spécifique dans le système social. Ceci est mis en jeu dans un double sens : celui de son appartenance et de son intégration à ce système, et celui de sa spécificité (p. 32). Parmi les stratégies d'appartenance, nous comptons la différenciation (de nouvelles conduites, des modes de vie et de jugement sont requis pour se distinguer des autres) et la singularisation (l'on cherche à être soi-même sans prendre en compte le milieu social) (pp. 32-41). Ces stratégies identitaires se jouent également sur le plan professionnel, c'est pourquoi elles sont utiles pour l'analyse.

J-F. Blin (1997) fait également référence à la manière dont les représentations influent sur la constitution de l'identité professionnelle et sur les pratiques professionnelles des sujets. Dans sa perspective, une même personne peut porter plusieurs identités professionnelles, construites sur l'identification avec les groupes professionnels d'appartenance et de référence. Ces groupes se différencient par leurs codes, par le pouvoir dont ils disposent au sein de l'organisation, par les valeurs qu'ils défendent et par les fonctions sociales qu'ils accomplissent. Étant donné que l'identité est relationnelle, l'acteur mobilise l'une ou l'autre de ses identités professionnelles en fonction de la situation d'interaction dans laquelle il se trouve, ou de la représentation qu'il se forme de l'autre et de l'« assignation identitaire » qui lui provient d'autrui (p. 184).

Blin (1997) manifeste que l'identité professionnelle est un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles qui est « spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification / différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels » (p. 187). L'un des aspects les plus étudiés par Blin est celui de la manière dont l'introduction d'une innovation dans un programme éducatif influe sur les représentations, et par conséquent sur l'identité professionnelle. L'innovation provoque des perturbations au point de déséquilibrer le système praxéocognitif des sujets selon lequel ceux-ci réalisent leurs activités habituelles. Ceci est cause d'anxiété et provoque des tensions identitaires, parce que le sujet tend à développer des stratégies pour récupérer l'équilibre. Ces stratégies vont de

la négation de la rénovation jusqu'à l'appropriation de celle-ci, en passant par l'accommodation de l'innovation à son système praxéocognitif – avec lequel les objets de l'innovation se faussent –, et par l'adaptation et la transformation routinière de l'innovation (pp. 29-46).

Enfin, si nous relient les fils théoriques que nous avons exposés, il convient d'affirmer que l'interrogation sur l'identité professionnelle du formateur d'enseignants du français nous conduit nécessairement à ses représentations par rapport à son travail et son activité en tant que formateur, et à son objet de travail qui est la formation d'enseignants de la langue avec tout ce que cela implique en ce qui concerne son identité socioculturelle et l'identité socioculturelle de ses étudiants. Cela nous conduit également à nous demander quelles sont les stratégies identitaires dont il fait preuve quand les exigences de son métier ou de son objet de travail perturbent son équilibre praxéocognitif, et quelles stratégies il développe face à l'innovation présentée par le fait de travailler dans un programme qui se développe dans le cadre de la coopération entre des institutions de deux pays.

4.7 Validité de la recherche

Pour garantir la validité des résultats, deux des stratégies proposées à cette fin par Rodríguez, Gil et García (1999, p. 216) furent suivies. La première de ces stratégies de validation consiste à vérifier la cohérence structurelle de la recherche, en la soumettant à l'examen de chercheurs expérimentés (dans ce cas, l'examen fut réalisé par les membres du comité tutorial).

La seconde stratégie de validation fut le croisement multiple de données (Rodríguez, Gil et García, 1999, p. 70). Des sources furent triangulées par le recours à des informateurs avec différents statuts (formateurs, étudiants, coordinateurs, fonctionnaires de la coopération et spécialistes en différents aspects du processus) et grâce à l'utilisation de documents de nature différente (accords, programmes et travaux historiques); la triangulation s'effectua en étudiant trois niveaux du problème (la géopolitique de la langue, le traitement des distances socioculturelles et les dispositifs de formation); plusieurs techniques furent utilisées pour élaborer les données (entretiens, observation et analyse de documents) et l'on réalisa une triangulation théorique en effectuant l'analyse à partir de plusieurs perspectives : la généalogie, l'analyse politique du discours,

l'analyse structurelle, l'analytique des représentations et celle de l'identité relationnelle.

4.8 Apports et propositions

Notre thèse apporte :

- a) Un mode de construction du savoir qui combine un axe synchronique et un axe diachronique, ainsi que la dimension macro socio-politico-culturelle avec la dimension micro socio-politico-culturelle
- b) Des typologies sur :
 - les médiations dans les licences FLE (Chapitre 5)
 - le traitement des distances dans les licences FLE, les différentes formes de dispositif dans les licences FLE (Chapitre 6).
- c) L'esquisse d'un modèle d'intelligibilité des formes de travail dans les licences FLE (Conclusions et perspectives).

La thèse conforte les propositions suivantes :

PR1- Dans la stratégie géopolitique linguistique française et dans la politique linguistique mexicaine, il existe des formes de relation avec autrui qui se révèlent . Ces formes se matérialisent tant dans la coopération franco-mexicaine que dans les dispositifs de formation d'enseignants de français au Mexique.

PR2- Les distances socioculturelles ont comme condition de possibilité la façon dont s'interrelient les stratégies géopolitiques linguistiques française et mexicaine et les rapports d'altérité –identité des formateurs.

PR3- La forme identitaire n'a pas qu'une dimension psycho-socioculturelle, mais aussi une dimension éthico-politique dans laquelle la vulnération, la revendication, la dislocation et les formes de compréhension d'autrui jouent un rôle important parce qu'elles interviennent dans la forme qu'acquière les stratégies identitaires et les dispositions des formateurs.

PR4- L'identité professionnelle des enseignants et leur façon de traiter les distances socioculturelles sont en étroit rapport avec les dispositions développées par les professeurs formateurs à l'intérieur des dispositifs de formation.

PR5- Les formes de médiation qui existent dans les dispositifs sont interdépendantes des représentations, des identifications et des crises identitaires des formateurs, tant sur le plan professionnel que sur le plan socioculturel.

PR6- Le genre de dispositif de formation d'enseignants du FLE repose sur les formes de traitement socioculturel et sur les formes de médiation adoptées par les formateurs.

PR7- Dans tout dispositif, il existe une forme de traiter la distance socioculturelle ; dans les dispositifs de formation d'enseignants de français, ce traitement est déterminant. Il est nécessaire de reconnaître, dans chaque dispositif, la forme de traitement de la distance qui est favorisée.

En conclusion de ce chapitre, il apparaît clairement que la quantité de données obtenues, ainsi que la richesse multiple de l'appareil théorique et méthodologique dont nous nous sommes servis, nous permet de prévoir qu'il y a du travail de recherche pour de nombreuses années. Cependant, dans le but d'effectuer une première halte dans ce processus, nous présentons dans les chapitres suivants les résultats du travail de reconstruction analytique atteints au cours de cette étape.