

Chapitre 5 : Dispositifs, représentations, médiations et identité professionnelle du formateur

5.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous exposons la manière dont les représentations et les médiations configurent l'identité professionnelle des formateurs. Tout d'abord, nous présentons les traits primordiaux des dispositifs existants au Mexique dans ce domaine, et nous faisons la description des deux dispositifs que nous avons choisis comme unités d'analyse de notre recherche dès lors que nous avons appliqué les critères de cas extrêmes et de cas réputés proposés par J. Goetz et M. Le Compte (1988). Ensuite, nous présentons les résultats de l'analyse des représentations que se construisent les formateurs à l'égard de la médiation, mise en rapport avec la tâche qui leur commandée : la charge de formateurs. Nous analyserons, dans ces représentations, les tensions qui sont à l'origine de perturbations dans le dispositif de formation. Nous procéderons alors à l'examen des stratégies identitaires déployées par ces professionnels afin de récupérer l'équilibre, ainsi que la manière dont sont organisés, dans ces représentations, les rôles mis en jeu pour remplir la fonction au sein du dispositif. Nous en arriverons ainsi à l'identification de différents types d'identité professionnelle des formateurs d'enseignants du français.

Ensuite, et après avoir montré les représentations des professeurs en ce qui concerne les langues, les cultures et les formes de travail françaises et mexicaines qui convergent dans le dispositif, nous les mettrons en rapport avec les identifications, les crises et les tensions identitaires.

5.2 Les dispositifs de formation sélectionnés

Dans le troisième chapitre, nous avons établi la signification donnée dans ce travail au terme « dispositif ». Nous avons également signalé que parmi les 17 dispositifs, nous en avons sélectionné deux en appliquant les critères de cas extrêmes et de cas réputés. Dans cette partie, nous ferons une brève description de ces dispositifs dans le but de mettre en contexte nos informateurs.

Afin de protéger la confidentialité de l'information apportée par nos informateurs, nous avons évité d'indiquer les données susceptibles de les

identifier, comme le nom de l'institution qui les abrite ou l'entité fédérative dans laquelle ils se trouvent. De la même façon, dans la liste générale que nous avons présentée, nous évitons aussi de fournir des données (dates et lieux précis) qui auraient pu orienter un lecteur sur l'identité de nos interviewés. Nous avons également omis, dans la bibliographie, les titres des documents sur lesquels nous sommes appuyés pour obtenir cette information. Pour cela, et dans le but de distinguer un dispositif de l'autre, nous faisons référence à ceux-ci comme, respectivement, « dispositif D » et « dispositif P ».

5.2.1 Le dispositif de formation « P »

Ce dispositif est organisé et fonctionne dans les installations d'une université située dans une ville mexicaine dans laquelle l'on trouve une ambiance culturelle très riche. Déjà, à l'époque de la colonisation espagnole au Mexique, et pendant les deux siècles qui ont suivi la Guerre d'Indépendance, il y eut une présence de voyageurs et de commerçants de diverses nationalités dans cette localité, fait qui favorisa l'échange culturel ainsi que l'enseignement de langues différentes.

L'exposition historique de la Faculté de Langues¹ de cette institution révèle que l'enseignement de langues, dans cette université, remonte jusqu'au milieu des années cinquante du siècle dernier, moment où l'Institut de Langues commença ses activités en offrant des cours de langues moderne, classiques et autochtones, d'une durée de trois ans. Peu de temps après, l'Institut de Langues fut annexé à la Faculté de Philosophie de la même université, et elle occupa une place dans ce même bâtiment sous le nom de Département de Langues. Dans cette ambiance académique, l'enseignement de langues devint un service permanent proposé aux élèves des différentes carrières annexées au fur et à mesure à la Faculté de Philosophie.

Durant la décennie suivante, le Département de Langues est devenu École, et les carrières de Professeur d'anglais et de Professeur de français ont été créées pour le niveau de l'enseignement secondaire. Trois ans plus tard, sur la recommandation du Collège des professeurs de la même École, les plans

¹ Exposition historique de la Faculté de Langues (*Reseña Historia de la Facultad de Idiomas*). Document émis durant les célébrations du vingt-cinquième anniversaire de la fondation de la Faculté de Langues (le nom de l'université n'est pas donné), 6 juillet 1992.

d'études et les noms des carrières furent modifiés, tout en augmentant la scolarité de trois à quatre ans, et en adoptant respectivement le nom de Licence en Langue anglaise et Licence en Langue française. Au début des années soixante-dix, les plans d'études des deux licences furent à nouveau soumis à une révision afin d'y inclure de nouveaux contenus programmatiques. Dans ce processus, les professeurs appartenant à l'École demandèrent que celle-ci fut reconnue comme faculté, ce qui rend compte de l'identification des professeurs avec cette institution. Cette reconnaissance fut obtenue quelques années plus tard, ce qui provoqua l'évaluation et la réforme du plan d'études qui, dès lors, fut divisé en semestres au lieu d'années, comme cela avait été le cas auparavant.

À la fin des années quatre-vingts, résultat d'une série de forums éducatifs entre étudiants et professeurs, l'on décida de réaliser un changement radical dans la vie académique de la faculté par le biais des actions suivantes : établir des contacts plus fréquents avec des institutions comme le Conseil britannique, l'Ambassade des Etats-Unis, l'Ambassade de France ainsi que d'autres dépendances pour obtenir un appui académique et pour nommer une commission chargée de l'élaboration d'un nouveau plan d'études pour chacune des licences de langues (anglais et français), dans le but de l'adapter aux besoins du moment. La commission désignée pour renouveler le plan d'études travailla pendant un an sur l'affaire et, au début de la dernière décennie du siècle précédent, le plan d'études commença à fonctionner et il continue à être en vigueur actuellement. Tandis que la licence d'anglais, d'une durée de cinq ans, fut dessinée avec un tronc commun et trois filières (enseignement, traduction et littérature), celle de français, d'une durée de cinq ans elle aussi, propose aux étudiants une formation unique comprenant l'enseignement, la traduction et la littérature.

Au cours des années quatre-vingt-dix, les linéaments politiques nationaux pour l'embauche et la permanence des professeurs d'éducation supérieure furent modifiés et, en conséquence, un grand nombre de professeurs embauchés, ayant le niveau académique de licence, eurent l'obligation d'obtenir le degré de maîtrise. En accord avec les informations obtenues au cours des entrevues, la Faculté organisa des cours postgrades pour permettre aux professeurs d'acquérir le niveau demandé. En ce qui concerne les professeurs d'anglais, une spécialité fut créée dans une modalité flexible. Dans le cas des professeurs du programme de français, la maîtrise en didactique du français, d'une durée de trois ans, fut créée.

En raison de multiples obstacles d'ordre politique, ainsi qu'au manque de soutien financier et à des problèmes d'ordre académique, ce programme connut une courte existence et fut supprimé.

D'après l'information donnée par l'un de nos interviewés, le manque de formations en postgrade au Mexique amena beaucoup de professeurs de langues à réaliser ces études à l'étranger ; cependant, les études réalisées dans d'autres pays eurent un traitement inégal de la part des autorités du Ministère de l'Éducation publique. Ainsi, tandis que les cours délivrés en Grande-Bretagne furent reconnus comme des maîtrises, malgré l'absence d'un travail de thèse comme l'exige le système éducatif mexicain pour ce niveau, les cours suivis en France par les professeurs ne furent pas reconnus du fait qu'il n'existait pas d'accords d'équivalences correspondantes. Cette situation freina l'incorporation des professeurs de français spécialisés en didactique du français à l'étranger aux programmes, et avec cela le développement académique espéré (Ppmtm3mxa).

Un effet du manque de reconnaissance des diplômes obtenus en France fut que la Faculté de Langues de l'institution à laquelle nous faisons référence, non seulement ne fut pas à même d'incorporer au corps de professeurs de la maîtrise les professeurs qui revenaient avec un Diplôme de Maîtrise ou un DEA (Diplôme d'études approfondies) de France (en linguistique, en littérature, ou en didactique du français), mais de plus, cette condition les écarta de la possibilité d'être embauchés en tant que professeurs à temps complet, ce qui ne fit qu'affaiblir le statut professionnel de ces étudiants et découragea les professeurs eux-mêmes.

Quelques professeurs à avoir réalisé la formation de maîtrise dans la Faculté de Langues de la même institution qui offre les licences, furent sensibles au conflit vécu par ceux qui avaient réalisé deux formations à l'étranger et qui n'avaient pas obtenu de reconnaissance officielle de la part des autorités mexicaines. Pour cette raison, les professeurs de la licence de français firent des démarches pour obtenir l'appui de l'Ambassade de France afin d'élaborer une maîtrise en Didactique du Français dans la Faculté de Langues dans une modalité non conventionnelle (scolarisée et à distance), qui occupa la place du programme stoppé auparavant dans le but que leurs collègues puissent valider leurs connaissances.

La maîtrise en Didactique du français a été élaborée et mise en marche avec le concours de professeurs de la Faculté de Langues, de professeurs

d'autres universités françaises, ainsi que du département de Coopération culturelle et linguistique de l'Ambassade de France au Mexique et a lieu pendant les années scolaires 2003/2004 et 2004/2005.² Le programme d'études était destiné à ces professeurs en exercice qui avaient obtenu en France le diplôme *Maîtrise en didactique du FLE* ou le DEA. La session se déroula pendant la périodes de vacances dans le but d'aider les professeurs de français en service à mener à bien des séminaires dans la Faculté de Langues, et cela pendant quatre périodes scolarisées, et aussi de développer parallèlement leur projet de thèse pour acquérir le titre de Maître en Didactique du Français. En réalité ceci ne fut qu'une mesure compensatoire qui, à ce moment-là, remplit le vide dû au manque d'accords pour les équivalences entre la France et le Mexique.

Bien que la maîtrise fut ouverte à n'importe qui possédait une maîtrise ou un DEA, les premiers à bénéficier de cette situation furent les professeurs du dispositif P, car ce dernier leur permet d'être reconnus comme des diplômés de postgrade et d'obtenir une meilleure condition professionnelle. De cette manière, le corps académique du dispositif P est majoritairement composée de professeurs qui possèdent le niveau de maîtrise en Didactique du Français, tandis que les autres comptent sur d'autres spécialités, parfois différentes de l'enseignement du français.

La licence du dispositif P a pour but de « former des professionnels ayant une mentalité ouverte et possédant une maîtrise appropriée de la langue française, et des enseignants qui puissent exercer dans les systèmes d'enseignement secondaire et supérieur ». La carrière est proposée à des étudiants diplômés du baccalauréat dans la filière des Humanités et la norme en vigueur n'impose pas, comme une obligation, que les élèves possèdent quelque connaissance préalable du français. Le plan d'étude actuel de cette licence a une durée de dix semestres et exige d'acquérir 423 crédits. Les objectifs du programme qui apparaissent dans la brochure promotionnelle sont les suivants : a) préparer des professionnels ayant une connaissance et un usage appropriés de la langue française dans ses quatre aptitudes (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) ; b) préparer des enseignants qui se consacrent à l'enseignement du français dans les niveaux du secondaire et du supérieur ; c)

² L'on évalue actuellement la possibilité de l'offrir de manière permanente.

procurer aux étudiants les moyens pour découvrir et apprécier les cultures et littératures de la France et des pays francophones ; d) initier l'étudiant à la traduction au moyen du contact avec les théories et techniques les plus importantes de cette discipline ; e) initier l'étudiant au domaine de la recherche ; f) renforcer les connaissances de l'étudiant dans sa langue maternelle (voulant dire par cela l'espagnol).

Les traits les plus importants du profil demandé au diplômé sont : a) habileté et disposition pour l'apprentissage des langues ; b) une bonne perception auditive ; c) de la disposition et une bonne capacité pour la communication orale ; d) disposition à l'égard du travail en groupe ; f) ouverture à la compréhension d'autres cultures. Cependant, les formalités d'inscription ne prennent en compte rien d'autre que l'examen d'admission à l'université et, par conséquent, il ne semble y avoir aucune procédure permettant d'évaluer l'habileté et la disposition de l'aspirant pour l'apprentissage de langues. Après avoir interrogé les professeurs sur ce point, ceux-ci nous ont répondu qu'étant donné que les étudiants ont appris l'anglais au collège et au lycée, ils peuvent alors évaluer s'ils ont ou non cette disposition. Ainsi donc, le processus de sélection est fondé sur la supposition que quiconque aspire à la licence a préalablement réalisé un examen de conscience et a déterminé s'il possédait ou non les aptitudes et les attitudes demandées. Il n'existe pas non plus d'instruments ou de procédures permettant d'évaluer si l'aspirant possède effectivement les caractéristiques pour l'admission. Cependant, ceci ne semble pas être un point à mettre en question pour les professeurs.

Il ressort du plan d'étude les points suivants : a) du premier au cinquième semestre, la licence partage un « tronc commun »³ avec d'autres licences qui offrent la possibilité aux étudiants de mener simultanément deux carrières (opportunité dont ont profité très peu d'étudiants, étant donné qu'elle demande beaucoup de temps dans l'école et peu de temps pour faire les devoirs) ; b) le français est une matière que l'on a depuis le premier jusqu'au septième semestre, car il s'agit de faire en sorte que l'étudiant ait une maîtrise appropriée de la langue française dans ses quatre habiletés (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) ; c) les seules matières à renforcer l'expression orale sont la

³ Il s'agit d'un ensemble d'unités programmatiques qui se donnent en espagnol.

phonétique et la phonologie ; par contre, il y a beaucoup d'unités programmatiques orientées à promouvoir les compétences de compréhension de textes et de production écrites (comme littérature, étude de texte, histoire et civilisation, et d'autres de ce genre) ; d) à partir de la quatrième année trois filières professionnelles se différencient – enseignement, littérature et traduction – et, pour chacune d'elles, l'on assigne un ensemble d'unités programmatiques ; e) pour renforcer la formation des étudiants en tant qu'enseignants du français, ceux-ci réalisent des stages dans les centres de langues de différentes localités appartenant à l'institution où ils étudient, et cela pendant les trois derniers semestres ; f) durant les deux derniers semestres, les étudiants participent à un atelier de recherche grâce auquel ils élaborent un mémoire qu'ils défendent face à un jury, à la fin de leurs études.

Il convient de remarquer qu'une stratégie considérée comme centrale dans ce dispositif, afin que les étudiants se familiarisent avec l'histoire et la culture françaises, consiste en la lecture et traduction d'œuvres de la littérature francophone. Une autre stratégie originale consiste à promouvoir, à la manière d'activités optionnelles, des ateliers de conversation ou de théâtre offerts aux étudiants avec des francophones.

De surcroît, il existe un Centre d'auto-accès favorisant des pratiques individualisées, de la part des étudiants, pour améliorer leurs compétences dans la langue de leur choix. L'un des professeurs interrogé qui collabore dans ce centre nous informa que celui-ci fonctionne avec du matériel donné par le Conseil britannique ainsi que par l'Ambassade de France comprenant des livres, des abonnements, des magazines, du matériel enregistré ainsi que quelques films. Les étudiants et professeurs ont enrichi le Centre grâce à des dons. Dans ce centre, trois professeurs de français assument des fonctions d'assesseurs ou exploitent, à des fins didactiques, certains matériels tels que des chansons, des programmes de télévision, des films et des magazines. Des étudiants collaborent également en y effectuant leur service social⁴ deux heures par jour pendant un an ; ils sont chargés de certaines tâches administratives comme le registre, la codification et l'archivage des matériels (Pptcf5mxa).

⁴ Conformément à la législation en vigueur, celui qui a bénéficié d'une formation professionnelle doit offrir un service non rémunéré à la société pendant une durée déterminée.

Il existe également un Centre de documentation comprenant 8000 titres, ce qui en a fait l'un des mieux équipés du pays. Ce centre fut créé pour soutenir les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement de langues réalisées par les sujets en formation de la Faculté de Langues. Il est dirigé par l'un des professeurs diplômé de la licence de français, actuellement spécialisé en bibliothéconomie, employé à temps complet pour administrer et répondre aux besoins de la demande des étudiants en français et en anglais. Les matériels sur lesquels compte le Centre sont considérés comme patrimoine, ce qui implique que les étudiants doivent les consulter uniquement à l'intérieur des installations du Centre (Pptcm4mxa).

D'après le récit d'un professeur, à la fin des années soixante-dix, l'Ambassade de France aidait grandement les étudiants dans leur formation. Ils suivirent un séminaire de 320 heures qui dura deux ans. Tous les quinze jours, ceux-ci se rendaient à Mexico, tous frais payés, pour y prendre leur cours. Ils eurent aussi des cours de pratique de la langue, de phonétique et autres. Bien que les conditions changèrent à la fin des années quatre-vingts, les professeurs se maintiennent encore dans le dispositif, tout en reconnaissant que l'appui qu'offrait l'Ambassade pour leur formation continue a considérablement diminué (Pptcf5mxa).

Malgré la fierté des professeurs pour leur licence, il existe une préoccupation par rapport aux résultats. Une femme professeur l'exprime de cette façon : « [les élèves] ont besoin, en se montrant optimiste, de trois ans pour apprendre la langue, car même au bout de cinq ans de formation comme nous l'avons, beaucoup n'atteignent pas le niveau espéré : DELF A 4" (Pptcf2frm).

5.2.2. Le dispositif de formation « D »

Comme dans le cas précédent, nous avons pris en compte, pour la description de ce dispositif, des données provenant de différents documents contrastés ou enrichis grâce à des fragments discursifs obtenus à partir de quelques entrevues réalisées avec quelques acteurs sociaux faisant partie du dispositif.

L'un des professeurs qui a participé à l'élaboration de ce dispositif de formation proposé dans une modalité non conventionnelle explique que celui-ci a surgi à la suite d'un accord institutionnel. Le projet débuta quelques années avant

la fin du XX^e siècle, à partir d'une facilité accordée par l'Ambassade de France au Mexique (Dcptcm1mx). La signature de l'accord central entre le Ministère de l'Éducation français et le Ministère de l'Éducation publique mexicain dura neuf mois et, quant à la signature de l'accord inter institutionnel, il fallut deux ans (Dcptcm1mx). Ceci est dû, d'un côté, à des changements dans l'administration de l'université mexicaine, et à ce que les nouvelles autorités montraient une certaine résistance au projet car elles considéraient qu'il s'agissait d'un projet qui n'intéressait que peu de personnes, destiné à une élite. Tandis que certaines autorités disaient : « des professeurs de français, pour quoi faire ? », d'autres insistaient sur le fait qu'au moment de la globalisation, « la langue française occupait une autre circonstance, allait avoir une autre fonction, avait une autre possibilité, qu'elle n'était plus langue du XIX^e siècle » (Dcptcm1mx).

Dans ce cas aussi, les professeurs ont une opinion positive sur les efforts de l'Ambassade de France pour aider à la formation des professeurs mexicains, durant les années soixante-dix et quatre-vingts. Au cours de ces années, beaucoup de cours furent donnés à des professeurs mexicains du secondaire et universitaires qui enseignaient le français, et l'on appuya même ceux qui voulurent étudier en France, parfois en réalisant les démarches administratives, et d'autres fois en offrant des bourses (ENEptccclmx01). Plus tard, bien que les aides diminuèrent, la demande ne baissa pas. Les professeurs réclamaient la professionnalisation de leur pratique, et c'est à ce but qu'obéit la création du dispositif D.

En effet, le but de la licence n'est autre que celui de professionnaliser et former les professeurs de langue française à travers un plan d'études composé de modules offerts, conduits et évalués par les deux universités convoquées, l'une française et l'autre mexicaine, chacune dans le domaine de sa spécialité.

La première génération du dispositif fut celle des professeurs considérés « captifs », « la clientèle de l'ambassade ». Ce sont, d'après notre informateur, « ceux qui assistent aux cours [et en même temps] donnent des cours » (Dcptcm1mx). Il s'agit des enseignants en exercice dans des institutions d'éducation primaire, secondaire et supérieure mexicaines, desquels on a exigé, à partir des années quatre-vingt-dix, un titre universitaire pour le renouvellement de leur contrat.

Après la première génération, l'offre fut également proposée à des diplômés du baccalauréat respectant certaines caractéristiques parmi lesquelles :

- a) justifier que l'on a une maîtrise de la langue française équivalente au DELF A5 ;
- b) compter ou avoir accès à un ordinateur possédant certaines caractéristiques, avec la possibilité d'accéder à l'internet et comptant sur une adresse électronique ;
- c) compter avec du temps et la disposition pour étudier 15 heures hebdomadaires minimum ;
- d) être intéressé par la pratique de l'enseignement dans le domaine des langues étrangères ;
- e) présenter un examen de « compétence linguistique » du français et de « compréhension de lecture et analyse de textes » en espagnol ;

répondre par écrit à un entrevue personnalisée.

Le dispositif fut élaboré dans le but que les diplômés fussent capables de formuler leur propre réponses didactiques pour l'enseignement de la langue française dans les écoles du primaire, du secondaire et au niveau supérieur, autant dans le domaine public que privé. Ceci obligea à favoriser le contenu pédagogique. Il existait aussi un propos extrinsèque : mettre en marche dans l'université un programme non conventionnel. D'après l'un de nos informateurs, il s'agissait d'« un projet de développement technologique éducatif [...], ce fut le français, mais cela aurait pu être n'importe quoi d'autre » (Dcptcm1mx). D'après cette personne, si l'on prend en compte ces deux objectifs, les contenus programmatiques furent élaborés en fonction de la spécialité des professeurs qui allaient participer en tant qu'enseignants. Dans la relation de coopération, « les français offraient la langue ». Ainsi, lorsque l'on demanda au responsable de la coopération dans l'Ambassade comment serait la partie des contenus programmatiques en français, la réponse fut : « pour ce qui est du français, il n'y a pas de problème parce que les universitaires [français] le font déjà, ce sont les responsables de cette affaire ». D'après notre informateur, l'on compta sur leur compétence parce que « les professeurs français sont tous des docteurs en FLE »⁵. De leur côté, les professeurs mexicains s'occupèrent des modules « en espagnol » (Dcptcm1mx).

Au cours de l'élaboration, nous dit une autre professeur interrogée, « le problème n'était pas le remplissage du tableau [du programme du curriculum], mais le fait de discuter quelle serait la fonction de chaque université », tout en

⁵ D'autres expressions de ce professeur permettent d'inférer que ce ne sont pas des docteurs en FLE, mais en Littérature française, en Didactique du Français ou en une branche de la linguistique.

essayant d'éclaircir « qu'allaient apprendre [les français] de nous et nous [les mexicains], qu'allions nous apprendre d'eux ». À son avis, les mexicains se chargèrent des « trucs [affaires] technologiques », tandis que les français travaillèrent sur les « structures [de la langue] » (Dcptcm1mx).

Dans la convocation, il est signalé qu'il s'agit d'une licence qui requiert l'utilisation de nouvelles technologies, qui est dépourvue d'horaires et de lieux spécifiques pour l'étude, et qui offre donc une flexibilité de temps et d'espace pour ce qui est de la relation tuteur-étudiant. Le tableau programmatique inclut 13 modules : sept en français et six en espagnol. Le cours dure trois ans et le nombre de crédits est de 300 (Dcptcm1mx). Dans ce tableau, l'on observe que tant les modules en français que les modules en espagnol sont distribués le long des trois ans. Les premiers font référence à des contenus linguistiques, à des méthodes de lecture et d'analyse de textes et de documents, de littérature et de didactique de la langue. L'on trouve aussi, en français, un module consacré à l'apprentissage du nahuatl. Les contenus en espagnol font référence à la didactique générale, à l'éducation à distance, à l'utilisation de technologies dans l'éducation, à l'exercice de l'enseignement et aux propositions pédagogiques, en plus d'un module sur la culture et la société au Mexique.

L'un des professeurs mexicains ayant participé à l'élaboration explique, en ce qui concerne le dispositif, qu'il consiste en « un système virtuel où la distance n'est qu'un des éléments de plus, mais qu'elle ne le détermine pas ; surtout, parce que le système virtuel interagit et permet la formation de réseaux, de communautés virtuelles, ce que ne fait l'éducation à distance » (Dcptcm1mx). Un autre professeur qui semble être responsable de la mise en marche des moyens le décrit ainsi : « les professeurs donnent un document, leurs cours sont donnés en disquette et nous les mettons sur internet [...]. Nous leur envoyons aussi des documents audio-visuels où les professeurs donnent des éclaircissements sur leur travail » (DPTCm2fr). Ainsi, le sujet en formation travaille en ligne et ne se présente que pour faire des examens en juin de chaque année.

La modalité d'évaluation est fixée en fonction de chaque module. D'après l'un de nos informateurs, le système d'évaluation des français dérouté souvent les étudiants parce que quelques dixièmes font la différence entre l'échec et la réussite (Dcptcm1mx).

Le profil du diplômé, tel qu'il est indiqué dans la convocation, montre le poids donné par les Mexicains à la partie pédagogique, puisqu'elle signale que le diplômé sera capable de : a) élaborer des propositions innovatrices (cours, matériels, stratégies) pour l'enseignement du français, partant d'une vision analytique du processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ; b) contribuer à ce que les étudiants puissent communiquer effectivement tout en utilisant la langue française au niveau proposé et à ce que ceux-ci se développent de manière intégrale en tant que personnes formant partie d'un groupe social ayant sa propre culture ; c) exercer une pratique professionnelle de l'enseignement du français fondée sur une perspective critique de leur propre travail en tant que professeur ; d) communiquer de façon orale et écrite, tout en montrant une maîtrise de la langue française dans des contextes différents de la communication.

Ceux qui satisfont toutes les formalités académiques obtiennent deux titres : l'un délivré par l'université mexicaine, l'autre par la française. Pour obtenir le titre mexicain, en plus d'avoir réussi les modules, il est exigé de présenter un projet d'innovation, de le justifier théoriquement et de le présenter en espagnol face à un comité académique de l'université mexicaine. Pour cela, il est appelé dispositif « partagé » ayant un « curriculum bi-culturel » (Dcptcm1mx). Ceci eut l'effet de produire que tous les participants se préoccupent pour pouvoir communiquer en français. L'un de nos informateurs l'explique ainsi : « aujourd'hui, tous parlent français. Même les secrétaires !, même moi !, ce n'était pas une obligation initiale, puisque nous n'allions pas enseigner le français. Mais il fallait parler avec eux » (Dcptcm1mx).

Un rapport d'activités fourni par l'un de nos informateurs nous permet de déduire que le taux d'abandon est élevé : la première génération débuta avec 40 étudiants et 11 furent diplômés. Le même informateur l'explique ainsi : « c'est la génération expérimentale. [D'ailleurs], c'est strictement culturel : les professeurs [en formation] croient savoir parler le français, et ils ne le savent pas » (Dcptcm1mx).

5.2.3 Tensions et limites des dispositifs

Tel qu'il ressort de ce que nous avons exposé précédemment, les dispositifs que nous étudions sont différents sur plusieurs aspects : l'ancienneté, la

modalité, le curriculum, la durée, les caractéristiques de l'étudiant ainsi que celles du diplômé, et les spécificités du corps d'enseignants. Cependant, dans les deux cas, il s'agit de dispositifs réputés, dans un cas parce qu'il dispose d'une bonne quantité de diplômés qui travaillent dans le domaine de l'enseignement du français, et dans le deuxième, parce que les formateurs sont autant des professeurs mexicains que des professeurs français, tous dans un contexte français. Dans les deux cas également, d'énormes efforts sont réalisés pour aider les sujets en formation, bien que ceux-ci n'atteignent pas la maîtrise de la langue escomptée. Dans un cas, parce qu'ils n'atteignent pas le niveau du DELF 4 ; dans l'autre, parce que l'on suppose qu'en étant admis ils possèdent déjà ce niveau, alors que même ainsi ils n'arrivent pas à communiquer de manière acceptable.

Nous pouvons aussi nous rendre compte que les deux dispositifs sont en situation défavorable face aux autres dispositifs parce qu'en plus du fait que l'efficacité finale est basse en comparaison avec les paramètres nationaux, la demande et les quotas sont toujours plus restreints que ceux des autres programmes.

Dans l'un des cas analysés, ce qui est présenté comme une force antagonique est le dispositif de formation d'enseignants en langue anglaise développé dans la même institution. Ce dernier concurrence le premier en ce sens qu'il demande plus de ressources et qu'il est considéré comme plus nécessaire⁶. Face au manque de ressources, le dispositif qui se trouve menacé est celui du français. Ainsi, les professeurs qui interviennent dans le dispositif de français se trouvent dans une tension permanente à cause de la situation dérivée de la lutte pour l'hégémonie qui a eu lieu globalement, mais qui se répercute au niveau local.

En ce qui concerne l'autre dispositif, ce qui s'y oppose sont les autres dispositifs de formation d'enseignants considérés comme prioritaires parce qu'ils répondent à une demande plus large (par exemple, des dispositifs pour former des professeurs d'histoire ou de mathématiques pour le collège, ou des dispositifs pour des enseignants du primaire). Cet antagonisme se retrouve dans l'expression : « c'est un projet d'élite ».

⁶ Paradoxalement, la Licence en Enseignement de la Langue anglaise a opéré, dans certains moments, comme un bouclier protecteur lorsque ce qui est en jeu sont les programmes de formation dans le domaine de l'enseignement de langues.

Ces tensions peuvent contribuer à ce que les étudiants trouvent de graves difficultés pour comprendre la langue française et se l'approprier. Il est très possible que ceci se combine à d'autres facteurs, comme peuvent l'être : a) le traitement donné au français par certains, comme s'il s'agissait d'une marchandise ; b) les tensions générées dès que l'on travaille avec de nouvelles technologies ; c) la diminution de l'aide pour la formation continue des enseignants, entre autres. Les facteurs que nous signalons en tant qu'hypothèses sont les suivants : a) il existe certaines formes de médiation et de traitement des distances à l'intérieur du dispositif qui sont interdépendantes des représentations, des identifications et crises identitaires des formateurs sur le plan professionnel et socioculturel ; b) les formes de compréhension d'autrui configurées au sein de la stratégie géopolitique d'usage et de diffusion des langues, autant en France qu'au Mexique, influent dans les formes de traitement des distances. Ce sont ces suppositions que nous nous proposons de soutenir par la suite.

5.3 Les représentations sur la médiation

D'après Mannoni (2003), le savoir qui repose sur les représentations est inscrit au cœur même de la vie sociale : d'une part, parce que les informations, les fragments idéologiques, les normes ou les valeurs, les croyances ou les superstitions, les opinions ou les préjugés qui conforment la représentation et sont organisés par celle-ci, orientent la pratique des sujets ; de l'autre, parce que la représentation sociale est dérivée de processus cognitifs et épistémologiques liés aux mécanismes d'échange et de communication agissant dans le monde social (pp. 40-58). Bien qu'il soit difficile de connaître cette complexité dans sa totalité en ce qui concerne une population étudiée, il est au moins possible de l'aborder, si l'on considère que toute représentation a un objet qui peut être examiné, dès que l'on trouve le noyau central de la représentation. Une façon d'y arriver consiste à appliquer l'analyse structurelle en cherchant le contenu informationnel – en termes de disjonctions structurées – ainsi que les valorisations des sujets (Piret, Nizet, Bourgeois, 1996, p. 127). Nous avons résumé cette analyse dans des tableaux permettant de comparer le discours des informateurs, ainsi que ce que nous appellerons « des schémas figuratifs » - pour reprendre le terme de Blin – pour procéder ensuite à localiser le noyau central autour duquel gravitent les schémas périphériques (Mannoni, 2003, p. 58).

5.3.1 Les représentations sur la médiation dans: « P » et « D »

Si la médiation, comme dit Bernard (1999), est un processus par lequel quelqu'un intervient entre deux choses, nous pouvons dire que dans un trajet formatif, le médiateur se trouve entre le sujet en formation et les autres éléments du dispositif (règles, objectifs, contenus, ressources, et surtout les éléments culturels et sociaux qui permettront aux sujets d'acquérir des compétences et des qualités d'être). Les formes qu'acquiert la médiation dépendent donc de la manière dont le formateur réalise son activité de médiation, et celle-ci dépend, à son tour, de la représentation qu'en a ce formateur sur son travail⁷, ainsi que de ses identifications et des stratégies identitaires qu'il développe pour résoudre les tensions auxquelles il est soumis.

Dans le tableau 3 nous pouvons observer les schémas figuratifs extraits du discours de nos informateurs sur la relation formateur / sujet en formation. Cette relation montre non seulement les fonctions que le formateur s'attribue à lui-même et au sujet en formation, mais aussi, les éléments du dispositif privilégiés dans sa représentation par rapport auxquels il établit son rôle de médiateur. Nous pouvons observer les fragments discursifs de façon à voir un continuum qui va du refus d'assumer le rôle de médiateur jusqu'à la pleine acceptation du rôle de médiateur stimulant l'auto formation.

Les schémas figuratifs de la médiation nous permettent d'inférer, d'une part, la façon dont les sujets assument leur tâche, les éléments du dispositif avec lesquels ils sont liés dans la médiation, les tensions qu'ils éprouvent et les articulations des éléments de la représentation qui visent à l'identification du formateur avec une fonction spécifique.

⁷ Nous faisons ici allusion à la distinction entre activité et tâche ou travail telle que la fait Blin (1997), et que nous avons exposée dans le premier chapitre.

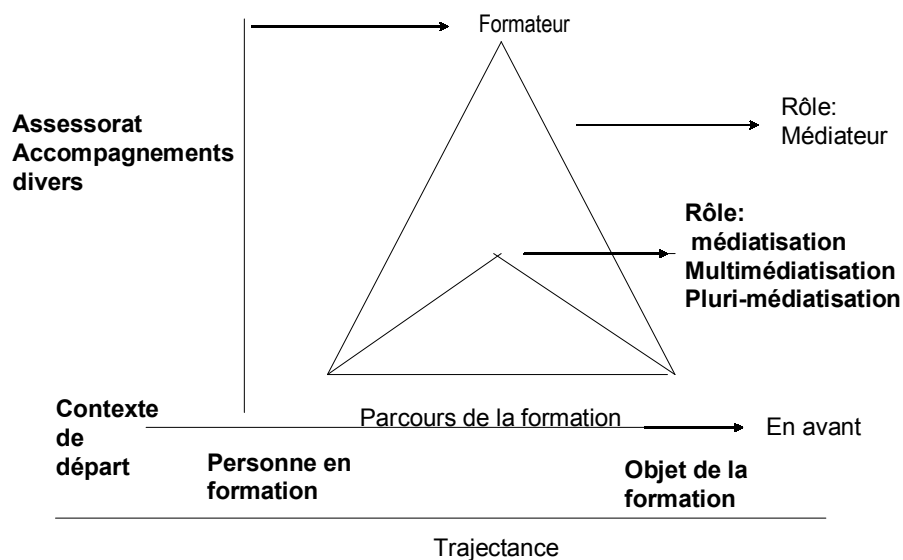
Tableau 3. Représentation de la médiation

Schéma figuratif	Relation formateur, sujet en formation
1) Met le contenu dans des moyens / travaille seul ou dans des réseaux virtuels	« Il s'agit d'un savoir sur des machines [connaître la technologie]. Les matériels (écrits, audio, matériel en ligne) sont chargés sur le réseau [...]. Le système virtuel [...] permet la formation de réseaux, de communautés [...]. Tout est fait pour que l'élève agisse seul. Il s'agit de changer la structure paternaliste et de les rendre autonomes. » (Dcptcm1mx)
2) Prescrit des tâches pour promouvoir la maturité mentale / fait des devoirs exigés et expose	« je pense plutôt que je suis entrain de former des jeunes, leur niveau de maturité. [Je suis] exigeant en termes de travail [...], nous avons le but qu'ils atteignent un niveau suffisant pour réfléchir, faire une petite recherche, chercher une bibliographie, qu'ils aient une certaine maturité mentale [...], ils ont un travail à réaliser et une petite exposition. Les mains et leur voix leur tremblent. » (Pptcf2frmx)
3) Expose, compare et défend son point de vue / présente et défend son point de vue	« [J'essaie de] former un jeune en culture, en civilisation [...], en tant que citoyen, une formation approfondie, [mais] ce n'est pas parce qu'ils viennent participer pour quelques heures que nous allons modifier des contextes enracinés [...], des formes de penser [...]. Je compare des attitudes, des stéréotypes, [...] j'introduis des thèmes [comme l'avortement, la relation de couple], je ne peux pas rester neutre [...], je me heurte à eux [...], nous débattons. » (Pcptcf1frmx)
4) Transmet / écoute	« La transmission des cours est bonne, mais il manque utiliser la vidéoconférence [...], les élèves en ont assez de voir l'ordinateur. Nous ne pouvons pas effacer la relation humaine [...]. Les étudiants ont besoin d'écouter comme s'ils étaient en classe » (Dptcm2fr)
5) Aide et oriente avec sensibilité / expose des besoins ou des problèmes	« Il faut de l'amour pour les livres, connaître le domaine spécifique, une connaissance des langues, et être sensible aux besoins des élèves [...], les jeunes du service social [qui collaborent avec moi] aident ceux d'en bas [des semestres moins avancés]. On peut orienter les élèves [...], et presque deviner leurs pensées [...] ils apprennent à produire. » (Pptcm4mxa)
6) Aide et conseille / dirige son apprentissage	« L'élève se sent aidé dans le centre [dont je suis la responsable], ils agissent et dirigent leur apprentissage [...], ils analysent leurs besoins, le pourquoi et le pour quoi de la langue étrangère, ils planifient leurs activités [...], les professeurs [comme moi] font de l'assessorat, donnent de l'aide individuelle, pédagogisent des matériels. » (Pptcf5mxa)
7) Stimule le dialogue / cherche de l'information et dialogue	« La licence n'a pas beaucoup d'élèves remarquables [...], beaucoup n'ayant pas de vocation initiale sont quand même restés, comme d'autres qui sont familiarisés avec la globalisation, avec la multiplication de contacts entre pays [...], les meilleurs élèves sont ceux qui sont motivés [...]. Le centre d'auto accès aide tous les jours pour les classes de français [...]. Pour les professeurs, c'est un outil approprié parce que l'information [qu'ils y trouvent] peut être traitée en classe ce même jour [...], les élèves ont déjà cherché l'information [dans le centre d'auto accès]. » (Pphf6pl)
8) Corrige, recommande / élabore, restructure, intègre	« Bien que tu utilises les contenus [avec cette modalité], tu as des tracas avec la communication [...]. Ce que j'ai fait, c'est élaborer un code pour communiquer les corrections, en leur expliquant comment [...]. Ils doivent restructurer leur travail [...]. Le travail final qu'ils me donnent sert pour deux modules [...], n'importe quelle correction indiquée, doit être prise en compte et élaborée, ce n'est pas pour qu'ils la renvoient, mais pour qu'ils l'intègrent à leur travail » (Dptcm3mx)
9) favorise les rapports théorie-pratique / relie théorie et pratique	« Avec les onze [élèves] qui sont restés, le type de travail [que je réalisais] consistait à insister sur la récupération de l'auteur, non pas comme auteur en soi, mais comme prétexte pour la dissertation qu'ils pourraient faire, et que ces mêmes éléments de didactique pouvaient servir d'appui pour leur planification, et la programmation de leurs classes. » (Dptcf4mx)
10) Prépare des situations formatives / construit un savoir, des compétences et utilise des émotions	« Dans les formes actuelles que favorise l'approche communicative, l'étudiant apprend ce qu'il sait déjà [...] tandis que quand on représente une œuvre de théâtre, on s'affronte à une manière de parler d'un écrivain, et cette manière peut être intégrée, pour les personnes timides, c'est une stratégie géniale » (Ppmtm3mxa).

Tableau élaboré par Cony Saenger, 2004.

D'autre part; ils nous permettent d'inférer le noyau central de la représentation. Nous commencerons par ce dernier point, sans oublier toutefois que, comme dit M. Bernard, la fonction de formateur oblige habituellement à assumer plusieurs rôles et à articuler plusieurs éléments. La figure 3 en est un témoignage graphique.

Figure 3. Médiation y médiatisation (mise en moyens)



Source: M. Bernard. Penser la mise à distance en formation (1999,p. 93)

5.3.2 La formation : le noyau central de la représentation

Comme on peut déduire du tableau 3, la représentation du travail de formateur et celle des médiations qu'il doit faire, que ce tableau implique, n'est pas homogène chez tous les sujets interrogés. Les représentations varient d'un sujet à l'autre ; parfois il s'agit de nuances, d'autres fois, les variations apparaissent à cause de la fonction des éléments retenus.

Cependant, il est possible de trouver, dans tous les schémas figuratifs, quelques éléments qui apparaissent plus régulièrement et dont l'ensemble constitue le « noyau central » des représentations ou « la représentation dominante » autour de laquelle sont axés les schémas périphériques. Afin d'obtenir ce noyau, nous avons examiné le discours de nos informateurs et nous avons recueilli les aspects qu'ils attribuent au travail du formateur et qu'il

valorisent de manière positive (même s'ils développent des stratégies pour résister à la représentation dominante).

Ensuite, nous avons procédé à réviser chacun de ces aspects par rapport aux différences présentées par nos informateurs. Parmi nos dix informateurs principaux, cinq sont des femmes, et cinq des hommes ; six sont mexicains et quatre sont européens (dont trois français) ; quatre font partie du dispositif D et six du dispositif P. À partir de ces différences, nous avons commencé à chercher les traits les plus constants dans les représentations. Comme résultat de l'examen du discours, nous avons trouvé que, selon nos informateurs, le travail du formateur consiste à :

- a) renforcer l'autonomie de l'étudiant et sa capacité à gérer son apprentissage ;
- b) favoriser l'utilisation des technologies ;
- c) stimuler la capacité d'obtention d'information ;
- d) favoriser la réflexion sur les propres pratiques ainsi que sur la représentation conceptuelle ;
- e) rendre propice l'interaction dans le sens humain (c'est-à-dire entre sujets) ;
- f) stimuler que l'étudiant reconnaisse ses motivations et ses besoins de formation ;
- g) stimuler la construction de la connaissance de la part des étudiants ;
- h) préparer des situations pour que l'étudiant relie la théorie à la pratique ;
- i) promouvoir la prise de conscience et le maniement des émotions ;
- j) organiser des conditions qui favorisent l'acquisition de savoir-faire ;
- k) contribuer à l'ouverture culturelle ;
- l) renforcer la citoyenneté responsable et le développement social ;
- m) stimuler la capacité de planification ;
- n) contribuer à ce que les étudiants élaborent des capacités basiques pour la recherche ;
- o) stimuler la discipline dans le travail ;
- p) rendre propice et accompagner des changements profonds dans l'être de celui qui se forme.

Pour déterminer le noyau central, ou la représentation dominante, nous avons examiné les ancrages des représentations tout en considérant le genre, le type de dispositif dans lequel les sujets sont immergés ainsi que leur origine

socioculturelle. Bien que l'ancrage soit difficile à apprécier, étant donné que le nombre d'informateurs n'est pas grand, il est néanmoins possible d'observer certaines tendances. Ainsi, l'on observe, dans le discours de nos informateurs, que ceux du dispositif D insistent sur les tâches du formateur : contribuer à ce que l'étudiant utilise les technologies, rendre propice l'interaction et favoriser le lien entre la théorie et la pratique. Par contre, les informateurs du dispositif P insistent plus dans la contribution du formateur pour que l'élève reconnaisse des besoins et des motivations, dans l'appui à la capacité de planification et dans l'accompagnement des changements profonds du sujet, ainsi que la promotion de la gestion de leur propre apprentissage.

Ces positionnements nous permettent d'imaginer un continuum qui pourrait se tracer à partir de dispositifs qui vont de ceux qui s'organisent autour de la technologie plutôt que des transformations profondes de l'être, jusqu'à des dispositifs qui s'occupent plutôt des changements profonds de l'être (la trajectance et la distanciation) et qui soumettent la technologie à la formation, tel que l'expose M. Bernard (1999, p. 198). Ceci impliquerait qu'au lieu de penser au divorce de ces deux aspects, l'on pourrait penser à leur complémentarité comme nous pouvons le déduire à partir de ce qu'exprime l'un des formateurs :

« Ce type de dispositif fut tout un apprentissage [...], et un défi [...], je peux mieux connaître mes élèves de cette licence que [ceux de la] scolarisée. [Je le constate quand] je fais la comparaison entre mon enseignement [dans la scolarisée] et mon interaction ici [dans ce dispositif]. Avec les élèves [...], il y a une interaction constante par écrit. Et plus encore, ils t'exigent beaucoup, en ce sens qu'ils t'envoient deux ou trois courriers parce qu'ils veulent s'assurer si tu as reçu l'archive envoyée » (Dptcf4mx).

La position précédente, cependant, n'exprime pas totalement la représentation dominante. Pour cela, nous avons procédé à l'examen des constantes par rapport au genre. Dans ce cas, nous nous sommes aperçu que les hommes mettent plus d'emphasis sur le fait que le formateur doit favoriser l'interaction, tandis que les femmes insistent sur le fait de contribuer à développer la capacité de planification. En ce qui concerne l'origine socioculturelle, l'on apprécie quelques différences : les Européens insistent plus sur la capacité d'obtenir de l'information, sur l'ouverture culturelle et les changements profonds de l'être des sujets en formation, tandis que les Mexicains insistent sur le besoin de

promouvoir la construction de la connaissance et de développer la capacité de planification.

Nous pouvons dire que les traits du formateur les plus affirmés dans le discours de tous les informateurs, indépendamment de leurs différences sont, tout d'abord, que le formateur devrait contribuer à ce que le sujet sache obtenir de l'information par lui-même et qu'il construise sa propre connaissance ; ensuite, et en rapport avec ce qui précède, l'on insiste sur le fait que le formateur doit contribuer à ce que le sujet en formation soit autonome, qu'il gère son apprentissage et qu'il soit capable de planifier dans le cadre d'interactions intersubjectives. Dit d'une autre façon, dans le discours des sujets interrogés, il apparaît que, dans la représentation dominante, le travail du formateur consiste à favoriser le « chemin faisant » – au moins dans les aspects cognitifs – et que cela impliquerait de promouvoir des compétences pour l'auto formation (amenant le sujet à être l'auteur de sa formation) ainsi que la co-formation. La figure 4 nous montre graphiquement ces insistances différentielles mais relativement constantes.

Figure 4. Le noyau central des représentations sur la médiation

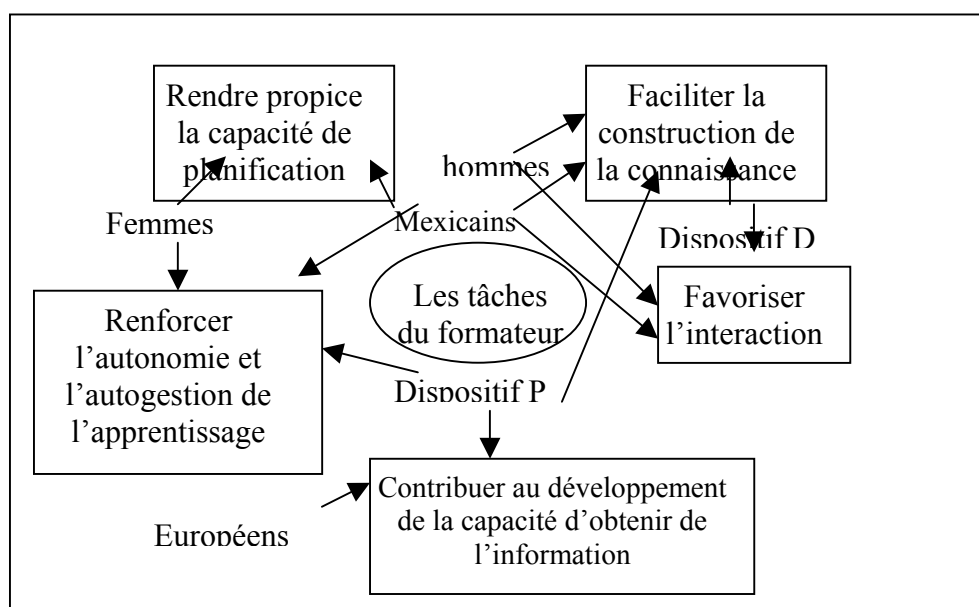


Figure élaborée par Cony Saenger (2004)

En opposition avec cette représentation dominante, quelques enseignants s'identifient fortement avec l'image de l'enseignant, et plus encore de l'enseignant

bancaire, qui « donne des cours ». Ceci peut être apprécié dans les réponses données, par quelques-uns de nos informateurs, à la question *que faites vous dans le dispositif ?* Ainsi, l'un répond :

« Je donne des cours, je donne plusieurs matières [...], le professeur doit être préparé avec des cours d'informatique, faire des matériels, faire des analyses critiques de la matière, chercher de nouvelles approches didactiques »(Pphf6pl).

Une autre dit :

« Je suis femme professeur de faculté [...], je travaille avec des élèves, vingt heures de cours »(Pptcf2frmX).

D'autres, par contre, préfèrent s'appeler eux-même des "académiciens"; il s'agit d'un terme qui, bien qu'il signifie que l'on réalise d'autres fonctions en plus de celle de formateur, montre que l'on est quelque chose de différent de l'enseignant, ou quelque chose de plus qu'un enseignant. Un exemple de ceci est illustré dans l'affirmation suivante : "Je suis académicien, je travaille à temps complet [...], je suis professeur de français, mais ma spécialité c'est la bibliothéconomie » (Pptcm4mX).

Un autre élément à être mis en jeu dans les représentations des formateurs, bien qu'il n'apparaisse pas dans le noyau central de la représentation, et qu'il ne fasse pas partie des schémas figuratifs, est celui de la globalisation. Ainsi, prenant en compte la distinction entre le global et le local, les formateurs de ces dispositifs semblent s'identifier avec le global et ils essaient d'éluder une attitude que l'on pourrait intituler de « locale ». Le global est habituellement relié, dans les représentations de nos informateurs, avec l'ouverture culturelle qui pour plusieurs d'entre eux devrait être partagée autant par le formateur que par l'étudiant.

La globalisation apparaît aussi dans les représentations liées avec un certain type de dispositifs. Ainsi, un dispositif non conventionnel, qui s'appuie fortement sur la technologie, porte, en général, le signe du global dans les représentations des formateurs. Ceci peut être apprécié dans le fragment suivant :

« ce dispositif [non conventionnel est ainsi car] il répond à une question de développement social qui obéit aux tendances de la globalisation ; parce que l'école est subordonnée aux processus économiques, et non pas le contraire » (DCPTCm1mX).

Une telle affirmation n'est autre chose qu'une preuve de ce que les processus du niveau macro, concrétisés dans la coopération, imprègnent jusqu'aux relations des sujets sur le plan local. Ainsi, les formes de compréhension d'autrui qui émergent, au fur et à mesure, au cours de l'histoire autant du Mexique que de la France, se traduisent en formes de traitement de la distance et produisent des dispositifs différents, comme nous le verrons plus tard.

5.4 Identifications, crises et tensions identitaires

5.4.1 Les identifications des sujets

Si l'on examine le tableau 3 –qui se trouve à la page 159-, nous apprécions que le premier de nos informateurs, plutôt que de s'assumer comme médiateur, se considère comme un expert en mise en moyens. Son discours montre qu'il se sent étranger par rapport aux sujets en formation. L'on casse ainsi le triangle auquel fait allusion M. Bernard (voir figure 3, p. 160), qui relie le formateur avec les moyens et les moyens avec la personne en formation et avec l'objet de la formation. La relation du formateur avec le rôle de médiatisation et avec l'objet de la formation est conservé, mais pas avec la personne en formation. Dès que l'on casse cette relation, ce professionnel perd son caractère de médiateur et, par conséquent, son caractère de formateur aussi. Son rôle obéit, ainsi, à une rationalité instrumentale ou technologique qui, bien que nécessaire pour la mise en moyens, peut arriver à devenir un obstacle – comme dans le cas que nous avons analysé – pour la médiation. Le type d'identité professionnelle configurée ici est celui d'un techno-organisateur qui laisse reposer dans l'espace virtuel les interactions qu'il considère nécessaires.

A la différence de l'informateur numéro 1 qui est un « non médiateur », les informateurs 2, 3 et 4 s'assument en tant que transmetteurs de savoirs, c'est-à-dire, comme des enseignants ; mais cette transmission est semblable à ce que Freire (1978) appelle « éducation bancaire », ce qui implique de ne pas reconnaître chez l'étudiant, – même lorsqu'il s'agit d'un adulte – sa capacité d'autonomie. Ainsi, l'un d'eux prescrit des tâches parce qu'il considère les élèves comme des mineurs, un autre « traite des thèmes » sans accepter la validité des jugements des élèves et tout en leur opposant ses propres points de vue ; le dernier considère que son rôle est « de transmettre » pendant que les élèves

« écoutent ». Dans ces trois cas, le rôle assigné aux personnes en formation est dévalorisant : l'élève est un mineur, il n'a pas raison, il doit écouter. De cette façon, une forme d'enseignement qui n'est pas « dialoguant » ou à la « deuxième personne » - comme celle que propose Luis Not (1992) – est mise en pratique, mais il s'agit plutôt d'un enseignement prescrit à la troisième personne⁸ qui « se justifie à travers le postulat de transmissibilité du savoir de celui qui sait à celui qui ignore » (p. 18). Cette forme de médiation entre le savoir et l'élève comporte une relation de pouvoir puisque celui qui sait quel est le chemin, est le formateur. Il n'y a pas de chemin fait par le sujet en formation (« chemin faisant »), mais une route déjà tracée. Cette forme de médiation est celle de l'enseignant prescripteur qui, à la limite, peut arriver à se sentir possesseur, non pas d'un savoir théorique et procédural, mais de la sagesse⁹.

Si le sujet fait son propre chemin, le médiateur joue un rôle en fonction de ce chemin. Poursuivant avec la métaphore du « chemin faisant », M. Bernard (1999) distingue celui qui va à côté en stimulant – l'accompagnateur -, celui qui va devant - le guide, le directeur de recherche -, celui qui va derrière – le tuteur qui protège les pas du voyageur et qui le soutient comme un bout de bois qui évite que la plante se plie – et celui qui garde une certaine distance et qui ne se présente que quand il est appelé – la personne ressource qui adopte le rôle d'assesseur ou de consultant -. À ces rôles, l'on peut ajouter celui qui va aussi à côté de celui qui fait son chemin, mais son rôle, plutôt que de stimuler, consiste à mettre, dans ce chemin, des bifurcations qui obligent le sujet en formation à choisir entre des alternatives possibles et lui montre les outils qu'il peut employer pour parcourir ce chemin : ce serait le rôle de celui qui facilite.

Nous pouvons en conclure que les informateurs 5 et 6 assument un rôle dans lequel ils combinent l'assessorat et l'accompagnement. De son côté, les informateurs 7 et 8 assument essentiellement le rôle de médiateurs entre le savoir et l'élève ; pour cela, ils sont, à proprement parler, des enseignants. Cependant, leur rôle n'est que partiellement transmissif¹⁰, car ils adoptent une position de dialogue avec l'élève. Nous pouvons dire que ces professionnels paraissent

⁸ Le professeur expose sa leçon et signale les tâches à effectuer afin de maîtriser les contenus (Not, 1992, p. 17).

⁹ Il s'agit, d'après Yurén (2005), des linéaments qui déterminent le savoir-cohabiter et qui sont en relation avec le savoir-être.

appliquer les principes de l'enseignement dialoguant qui, d'après L. Not (1992), sont:

« [Le premier consiste à] proposer uniquement des contenus que [les élèves] puissent assimiler, au moins en partie, avec les moyens intellectuels dont ils disposent. [Le second consiste à] choisir les objets ou les situations à étudier de façon à ce qu'en plus d'être assimilés, ils provoquent une transformation des structures de la pensée à travers l'effort d'accommodation requis par leur assimilation totale »(p. 82).

Enfin, les informateurs 9 et 10 semblent prendre en compte essentiellement les rôles d'accompagnateur et de celui qui facilite. Si l'on examine la représentation dominante (figure 3), nous pouvons dire que ces rôles correspondent de façon appropriée à cette représentation. En ce sens, nous pouvons dire que ces deux professionnels s'identifient pleinement à la fonction de formateur, conformément à la représentation dominante¹¹.

En plaçant toutes ces formes d'identification dans une ligne continue, nous mettons en évidence les différents types d'identité professionnelle configurés dans les dispositifs étudiés. La figure 5 montre ce continuum.

Figure 5. Continuum de médiations existantes dans les dispositifs analysés.

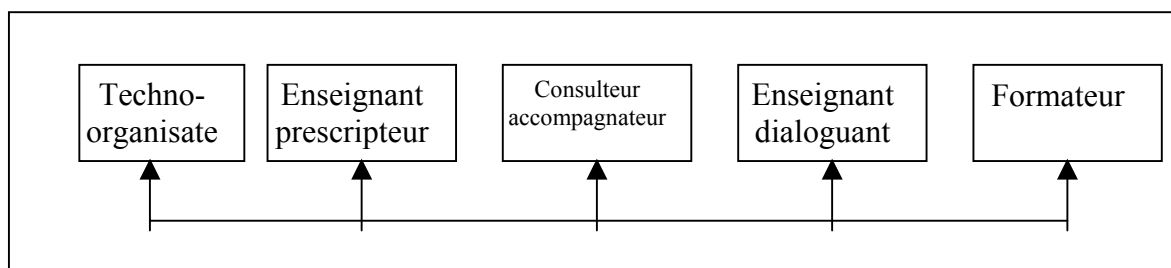


Figure élaborée par Cony Saenger, fondée sur l'analyse de représentations (2004)

5.4.2 Crises et tensions en relation avec l'identité professionnelle

Une crise - nous dit Dubar (2001) - est la « rupture de l'équilibre entre plusieurs composants ». Les crises dont nous nous occupons sont des crises identitaires qui peuvent être pensées comme des « perturbations de relations relativement stabilisées entre les éléments qui structurent l'activité [...] »

¹⁰ D'après L. Not (1992), « celui qui apprend construit son savoir mais il fait appel à celui qui enseigne pour que celui-ci lui apporte ce qu'il ne peut trouver par soi-même (p. 24).

¹¹ Bien qu'il n'y ait que deux de nos informateurs à montrer, dans leur représentation, qu'ils cherchent à se réaliser en tant que formateurs, nous continuerons à faire référence aux « formateurs » dans leur ensemble, en raison du statut qu'ils possèdent dans les institutions.

d'identification » (p. 10). J-F. Blin a étudié l'effet des perturbations sur l'identité professionnelle de professeurs d'éducation supérieure et a catégorisé les comportements de ces professionnels face à la crise. De notre point de vue, les formes de comportement auxquelles fait allusion Blin (1997), répondent à des stratégies identitaires d'appartenance ou de spécificité (Kastersztein, 1999). S'agissant d'une ambiance professionnelle, il est normal que des stratégies d'appartenance soient menées à bien, puisque les stratégies de spécificité menées à la limite conduiraient, ou à la marginalisation dans le domaine professionnel, ou à l'exclusion du sujet dans ce domaine. La figure 5 exprime de manière graphique la manière dont nous articulons les thèses de Blin (1997), Dubar (2001) et Kastersztein (1999), afin d'exposer ce qui nous fut révélé par l'analyse de ce qu'exprimèrent nos informateurs.

Figure 6. Tensions identitaires en relation avec la médiation

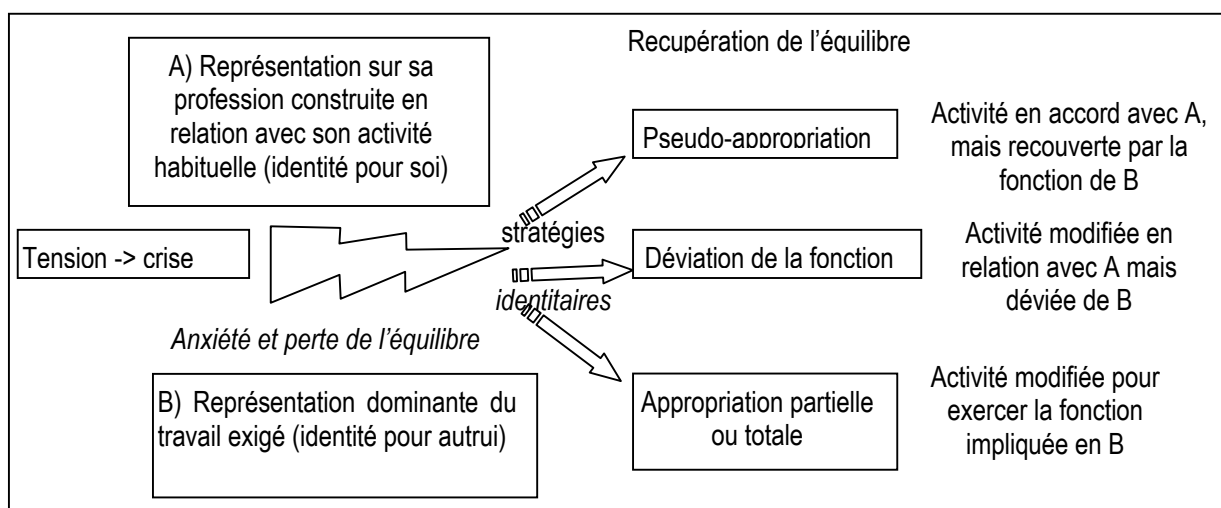


Figure élaborée par T. Yurén et C. Saenger (UAEM, 2004).

En ce qui concerne nos informateurs, la perturbation ou perte d'équilibre se manifeste dans leur discours comme une tension entre : a) la représentation dominante par rapport au travail de formateur ; b) l'activité habituelle que ce dernier réalise. Ce qu'en ont dit plusieurs des personnes interrogées nous permet d'inférer que la fonction de formateur se présente à ceux-ci comme « travail », c'est-à-dire comme « tâche prescrite ». Cette dernière est révélée, dès le début, comme élément d'une identité attribuée ou « pour autrui » ; comme si quelqu'un leur avait dit à un certain moment : « à partir de maintenant tu es formateur et tu dois arrêter de faire ce que tu faisais auparavant pour faire ce qui doit être fait

dans ce dispositif ». Leur représentation, par rapport au travail prescrit impliquant la fonction du formateur, se présente comme élément d'une identité « pour autrui » (Dubar, 2000), tandis que l'activité habituelle qu'ils réalisent répond à la représentation d'une façon d'être professionnelle, choisie et revendiquée, qui configure leur identité « pour soi ». Quand les deux représentations sont mises sous tension dans le dispositif, elles provoquent une perturbation, c'est-à-dire qu'elles déséquilibrent le système dispositionnel du sujet. Cette situation provoque un état d'anxiété qui n'est pas tolérable longtemps, raison pour laquelle le sujet tend à récupérer l'équilibre.

Bien que « travail » ne soit pas identique à « emploi », dans le cas que nous analysons, la conservation de l'emploi dépend du fait que le travail se réalise, mais comme celui-ci entre en conflit avec l'identité assumée, le sujet déploie alors des stratégies identitaires d'appartenance (que ce soit de conformisation, d'anonymat ou d'assimilation) pour récupérer l'équilibre.

Ce que nous pouvons déduire à partir de l'analyse des fragments discursifs est que deux types de stratégies nous sont présentées : celle de conformisation et celle d'assimilation. Cette dernière comporte l'appropriation de la fonction de formateur et la conversion conséquente de l'identité attribuée, soit « pour autrui » en identité revendiquée, soit « pour soi » ; par contre, la stratégie de conformisation comporte la résistance à accepter l'identité attribuée. Le processus de conformisation est donné de deux manières différentes chez certains de nos informateurs, comme pseudo-appropriation ou comme déviation.

5.4.3 La stratégie d'assimilation

Nous passons maintenant, et tout d'abord, à la révision des schémas figuratifs qui révèlent la stratégie d'assimilation. Il s'agit de six cas dans lesquels l'on peut apprécier une appropriation partielle ou totale de la représentation dominante accompagnée de la transformation conséquente du système dispositionnel, afin que l'activité réalisée soit congruente avec la représentation. Ainsi, les sujets s'approprient la représentation du travail qu'on leur assigne, et rendent congruentes avec celle-ci les fonctions et les rôles qu'ils exercent. Il s'agit, dans ce cas, d'une stratégie d'assimilation, car les acteurs sociaux n'essayent pas seulement d'assurer leur appartenance au groupe de formateurs du dispositif, mais ils « oublient », c'est-à-dire qu'ils abandonnent, les traits qui les

caractérisaient et ils acceptent l'ensemble des valeurs que la représentation dominante comporte (Kastersztein, 1999, p. 35).

Cependant, l'appropriation n'est pas complète dans tous les cas, et par conséquent, l'exercice de la fonction et des rôles ne correspond pas tout à fait au noyau central examiné auparavant :

- Dans les cas 5 et 6, des rôles sont assumés qui contribuent à la formation sans modifier des actes ni des fonctions et, par conséquent, sans déviations ou appropriations apparentes, mais il ne s'agit pas de formateurs au sens plein, parce qu'ici, ne sont assumés que quelques-uns des rôles (celui de consultant et celui d'accompagnateur) qui finissent par caractériser le formateur, tandis qu'aucun autre rôle – comme serait le rôle de celui qui facilite –, nécessaire pour l'accomplissement de la fonction de formateur, n'est assumé.
- Les fragments discursifs qui correspondent aux cas 7 et 8, révèlent que l'appropriation de la représentation n'est pas complète ; cependant, les rôles et la fonction exercés (en tant qu'enseignant dialoguant) ne sont pas étrangers à ceux du formateur, et ils n'impliquent donc pas plus une déviation de cette fonction principale qu'une résistance à la représentation du travail. Ainsi, la contribution, à travers le dialogue, qui fait que ce soit le propre sujet en formation qui construise des savoirs, favorise la formation, quoique de manière incomplète car elle ne facilite pas l'acquisition des savoir-faire, des savoir-cohabiter ni des savoir-être.
- Les cas numéro 9 et 10 semblent s'approprier bien mieux la représentation du travail qui apparaît dominant, dans la mesure où ils exercent des rôles qui sont plus essentiels pour la formation (comme le fait d'accompagner et de faciliter la formation).

5.4.4 La stratégie de conformisation

Pour examiner les cas dans lesquels sont utilisées des stratégies de conformisation, nous avons cherché les points de tension et les processus de traitement de ces tensions. Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons identifié deux modes : la pseudo-appropriation et la déviation. La première consiste en un processus impliquant plusieurs étapes : a) le discours est séparé de la pratique,

ainsi, tandis que dans le discours le sujet s'assume en tant que formateur, dans la pratique, il exerce la fonction d'enseignant prescripteur et transmissif (enseignement à la troisième personne) ; b) il décontextualise le discours de la formation, et il le recontextualise dans le discours qui se réfère à sa pratique ; c) il incorpore à sa représentation le discours pour le rendre congruent avec sa représentation originale, jusqu'au point d'être convaincu que ce qu'il a l'habitude de faire est de la formation. Ainsi, sans modifier son système dispositionnel, il adapte la représentation dominante à sa représentation préexistante par le biais de l'équivalence forcée de rôles qui s'exercent, avec les rôles qui devraient s'exercer.

Les cas dans lesquels nous voyons une pseudo-appropriation sont ceux qui montrèrent les tensions suivantes :

- Dans le cas 2, la tension apparaît entre, d'un côté, l'idée selon laquelle le formateur doit faciliter et accompagner le processus des élèves qui consiste à se construire en tant que professionnels réflexifs qui savent rechercher, et, d'un autre, sa perception selon laquelle, comme les étudiants sont semblables à des enfants, son activité doit consister à les guider afin qu'ils deviennent plus mûrs, raison pour laquelle il doit – dans leur représentation – jouer un rôle transmissif, prescriptif et menaçant. La tension est alors résolue dès que l'on dérive ces rôles de la fonction de formateur. Ainsi, former c'est transmettre, prescrire des tâches et exiger jusqu'à en être menaçant.
- L'informateur 3 a l'idée que son travail consiste à contribuer à une « formation approfondie » qui implique l'appropriation de cultures et la formation de citoyens (entre autres), c'est-à-dire qu'il est certain que la formation oblige à des changements profonds. Cependant, il réalise son activité avec la conviction qu'atteindre des changements profonds est très difficile étant donné la façon de penser de ses élèves, et il résout la tension en les opposant et en cherchant à les attirer vers ce que le formateur considère comme valable. Dans ce cas, l'on conçoit que la fonction du formateur s'exerce avec le rôle de transmetteur et, essentiellement, avec le rôle de prescripteur dans des questions d'ordre moral. La formation est conçue comme un processus de conduite de l'élève jusqu'à « la vérité », qui n'est autre que la vérité du formateur.

- Le cas de l'informateur 4 dénote une tension entre son idée que la formation implique une relation humaine, c'est-à-dire, une relation entre des sujets qui dialoguent, et son activité, qu'il identifie avec la transmission unidirectionnelle qui place l'élève en position de récepteur. Le processus est résolu grâce à une série d'équivalences : deviennent équivalentes la formation et la relation humaine ; la relation humaine devient équivalente au fait de se retrouver face à face – de là l'allusion à la vidéoconférence¹² - et finalement, le fait de se retrouver face à face devient équivalent au fait que l'un parle et que l'autre écoute. Ainsi, deviennent équivalentes la formation et l'enseignement bancaire.

Dans le mode de pseudo-appropriation que nous avons illustré à l'aide des trois cas précédents, la structure des actes (c'est-à-dire les rôles) s'accommode à la représentation dominante. Dans le cas que nous analyserons par la suite, ce qui s'accommode est la fonction. Pour cette raison, nous l'appelons « mode de déviation ». Le processus exposé à la suite consiste en ceci : a) la fonction de formateur est rejetée dès le début ; b) on réalise une fonction subordonnée à celle du formateur ; c) cette fonction devient équivalente à celle du formateur. Ceci implique que le sujet qui réalise cette stratégie modifie partiellement son système dispositionnel afin d'interpréter de nouveaux rôles qui ne sont pas les rôles correspondants à la fonction du formateur, mais plutôt à une autre fonction subordonnée à la première. Il s'agit alors de la déviation de la fonction avec la déformation conséquente du travail prescrit.

- Dans le cas de l'informateur 1, la tension révélée dans son discours apparaît entre la fonction de contribuer à l'exercice autonome des élèves et celle de ne pas accepter l'interaction avec des sujets autonomes. Dans ce cas, la tension est résolue en attribuant au système virtuel la capacité de favoriser l'interaction entre des sujets autonomes et de s'occuper d'organiser le système virtuel. Ainsi, le sujet rend équivalente la fonction de formateur à celle d'organisateur de l'espace virtuel (pour cette raison, nous l'appelons techno-organisateur).

¹² Bien que la vidéoconférence soit une ressource qui offre de multiples avantages, son utilisation en tant que simple instrument de transmission d'image n'équivaut en rien à une interaction entre sujets qui se parlent et s'écoutent mutuellement.

Dans ces modes de résolution de la tension par le biais de la pseudo-appropriation et la déviation, le travail prescrit est évité, que ce soit en transformant la structure des actes, c'est-à-dire les rôles, ou en déviant le sens de la fonction. Si nous cherchons le pourquoi de ces modes de résolution de la tension, nous trouvons une constante : dans les quatre cas analysés, nous avons trouvé une perception dévalorisante de l'élève. Par exemple, dans le cas 2, celui-ci est considéré comme mineur (« ce sont des jeunes du lycée ») ; dans le cas 3, l'on suppose que l'élève a une fausse manière de penser, car il vit dans un contexte culturel fermé et erroné (« je me heurte à leurs opinions ») ; dans le cas 4, il faut que l'élève soit récepteur de ce que lui transmet le professeur, son rôle est passif (« ils ont besoin d'écouter »). Dans le cas numéro 1, la valorisation négative n'est pas directe, mais indirecte : l'élève doit être autonome ; s'il est autonome, il peut alors travailler dans l'espace virtuel (« il travaille seul ») ; ne pas pouvoir travailler dans l'espace virtuel est signe d'hétéronomie et révélateur d'une tendance à se placer dans une situation qui lui offre une protection semblable à celle qu'un père accorde à ses enfants (« une structure paternaliste »).

Comme toute représentation, celles que nous avons analysées révèlent non seulement des informations et des croyances, mais aussi des valeurs, des idéologies et des préjugés. A leur tour, ces derniers nous permettent d'inférer les relations de pouvoir qui traversent le dispositif. Ainsi, le formateur 2 s'assume en tant que figure toute puissante qui, à force de faire trembler les élèves (« les mains et leur voix leur tremblent »), les fait mûrir. Il exerce alors une espèce de « paternalisme despotique ». Dans le cas 3, le formateur assume le pouvoir de posséder la vérité et semble s'exaspérer de ne pouvoir changer les mentalités des autres (« nous allons changer des contextes [...], des façons de penser »). Il exerce alors une espèce de « colonisation civilisatrice ». Dans le cas 4, l'on considère que le formateur a le pouvoir de parler, tandis que l'élève en est dépourvu parce qu'il n'en a pas besoin (« il a besoin d'écouter »). Le « pouvoir de la parole » est exercé tandis qu'autrui est muet sous prétexte qu'il souhaite rester silencieux. Enfin, le pouvoir du cas 1 s'exerce en excluant autrui de la relation intersubjective et personnelle avec le formateur : « l'élève travaille seul »¹³.

¹³ Ceci correspond à ce que L. Not (1992) appelle « enseignement à la première personne ». Dans ce cas aussi, le dialogue est cassé, avec l'inconvénient que l'élève ne compte souvent ni avec l'expérience, ni avec les moyens techniques et intellectuels pour continuer. (p.22).

5.4.5 Récapitulation

Ce que nous avons dit jusqu'ici nous permet d'assurer que la forme de médiation qui prévaut dans les dispositifs dépend des processus de configuration de l'identité professionnelle des formateurs, dans laquelle leur représentation en ce qui concerne la formation et les médiations qu'elle organise joue un rôle prépondérant. A partir de ce qui a été analysé, nous pouvons distinguer les implications suivantes :

- Les tensions révélées dans le discours nous permettent d'inférer que les rôles d'accompagnateur, de celui qui facilite, ou de conseiller signifient, pour quelques-uns, la perte de la position de pouvoir. Ceci produit en eux une certaine tension, une rupture de l'équilibre dispositionnel et, surtout, des résistances. Ce sont ces dernières, c'est-à-dire les résistances à perdre le pouvoir, qui expliquent les façons de résoudre la tension par le biais de la pseudo-appropriation ou la déviation.
- Dans la mesure où le dispositif place en son centre la position de pouvoir du professeur, sont exclus du dispositif le projet du sujet en formation, son « estantiation » et sa trajectance, c'est-à-dire, son « chemin faisant »¹⁴. Dit d'une autre façon, lorsqu'il y a résistance à accompagner et faciliter la formation, les relations de force qui apparaissent à l'intérieur du dispositif comme résultat des crises, ainsi que les stratégies identitaires peuvent arriver à opérer comme des limites qui laissent hors du dispositif ce qui serait le noyau de la formation.
- L'appropriation partielle de la fonction de formateur, bien qu'elle n'ait pas d'effet déformant, comme celui provoqué par les configurations identitaires résistantes et à l'accompagnement et la facilitation, ne permet pas d'englober toutes les dimensions de la formation qui contribuent à ce que la personne en formation soit non seulement agent ou acteur, mais auteur de son propre processus.

¹⁴ Comme un effet de ceci, et en utilisant des termes de Ricœur (1996), nous pouvons dire que même si l'on favorise la construction de l'identité *idem*, nous laissons en dehors la possibilité de contribuer à la construction réflexive de l'identité *ipse*.