

Pour une formation à la politique linguistique éducative et à l'intervention en didactique du français langue étrangère

## Frédéric Mazières

Laboratoire DILTEC, Paris III-Sorbonne Nouvelle, France fmcolecua@hotmail.fr

## Georges Daniel Véronique

Laboratoire Parole et Langage, CNRS, Aix-Marseille Université georges.veronique@univ-amu.fr

https://orcid.org/0000-0002-6943-4486

Reçu le 12-10-2020 / Évalué le 26-01-2021 / Accepté le 15-04-2021

#### Résumé

Cette contribution esquisse un programme de formation en matière de politique linguistique éducative en direction des acteurs du français langue étrangère, qui tienne compte des contextes, des processus et des mécanismes de l'enseignement à l'étranger et des contenus linguistiques à transmettre. L'article apporte des précisions sur les compétences à développer : capacité d'analyse du dispositif administratif français sis en métropole (ministères) et dans les pays accréditaires (ambassades), mais aussi capacité à planifier et à implémenter les orientations des politiques linguistiques du gouvernement français et du pays d'accueil. Cette contribution aborde les dimensions macro- et micro-didactiques d'une intervention linguistique à l'étranger.

Mots-clés: politique linguistique, coopération, enquête sociolinguistique, curricula

For training in linguistic education policy and intervention in the teaching of French as a foreign language

#### **Abstract**

This contribution outlines a training program in the area of linguistic educational policy for the teaching of French as a foreign language, which takes into account the contexts, processes and mechanisms of teaching abroad and the linguistic content to be transmitted. The article provides details on the skills to be developed: ability to analyze the French administrative system located in metropolitan France (ministries) and in the accreditation countries (embassies) but also ability to plan and implement the orientations of both the French government and the host country's linguistic policies. This contribution addresses the macro- and micro-didactic dimensions of linguistic interventions for the teaching of French abroad.

Keywords: linguistic policy, cooperation, sociolinguistic investigation, curricula

#### Introduction<sup>1</sup>

Notre contribution propose une réflexion en didactique du français langue étrangère et seconde sur les différentes grandeurs qu'engage une politique d'enseignement de la langue française à l'étranger. Les contraintes politiques et culturelles qui déterminent le choix du français comme matière scolaire de la part des individus, des familles, et des états étrangers, et les choix de « consommation » de produits culturels français obéissent à des motivations qui ne sont que partiellement congruentes à la politique de l'état français. Notre objectif est d'esquisser des éléments d'un programme de formation en matière de politique linguistique éducative en direction des futurs acteurs du français langue étrangère, qui tienne compte de ces réalités, assorti de quelques exercices en annexe 1. L'article évoque la compréhension des contextes, des processus, des acteurs et des mécanismes de l'enseignement du français, mais également des contenus linguistiques à transmettre, ce que Martinand (1981, 2001) nomme les « pratiques de référence ». En matière de didactique du FLES2, les « pratiques de référence » renvoient aux politiques linguistiques et aux politiques linguistiques éducatives des instances nationales et transnationales, aux préconisations curriculaires du Conseil de l'Europe par exemple, aux « savoirs de référence » issus des Sciences du langage, de la Psychologie, ou encore, des Sciences de l'éducation mais également aux pratiques de communication au sein des formations sociales concernées et entre elles.

L'enseignement de la langue française à l'étranger est lié à des processus administratifs, juridiques³ et diplomatiques⁴. Une politique linguistique extérieure, qui se définit par la dissémination et la défense d'une langue dans un pays accréditaire⁵, ne saurait se résumer qu'à des considérations pédagogiques ou didactiques, même si ces dernières ne sont nullement négligeables. L'enseignement de la langue française est pluri-disciplinaire mais aussi pluri-systémique ou « hyper-complexe » (Morin, 2008 : 1281). Elle concerne plusieurs systèmes institutionnels qui, « idéalement⁶ », interagissentⁿ : les administrations françaises, centrales et locales³, mais aussi celles du pays d'accueil, sans oublier l'impact, croissant, des organismes multilatéraux. À cette complexité des circuits de décision s'ajoute la complexité des relations entre « [...] les niveaux d'intervention macro-stratégiques (politique) et les niveaux micro-tactiques nécessaires à la gestion de la complexité des objets didactiques » (Beacco, s.d.).

Nous entamerons cette contribution par quelques éléments de réflexion sur le rôle de l'enseignement dans la diffusion du français et par des considérations sur l'histoire de la diffusion du français hors de France. Nous esquisserons, ensuite, une proposition de formation au niveau macro-stratégique, avant d'aborder une

question micro-tactique, celle de l'élaboration d'un curriculum d'enseignement. Nous proposerons, enfin, quelques remarques finales sur les « pratiques de référence » en matière de formation à l'intervention didactique.

## 1. Un couple asymétrique : enseignement et diffusion du français

Dans cette contribution, nous emploierons le terme de « diffusion » pour recouvrir l'ensemble des phénomènes sociaux et politiques par lesquels une langue se propage hors de son aire d'emploi initial. L'enseignement est assurément l'un des moyens majeurs de l'expansion territoriale d'une langue mais les langues circulent également grâce aux mouvements des populations et à d'autres causes encore comme nous le verrons plus loin. L'entreprise de diffusion du français relève à maints égards de la diplomatie culturelle de l'état français, mais également des actions initiées par l'Organisation Internationale de la francophonie (OIF), de celles du Québec, de la Suisse romande, de la Belgique wallonne et de bien d'autres états francophones.

Il est utile de différencier la diffusion d'une langue hors de son territoire d'origine par enseignement de sa propagation historique. L'expansion linguistique, et ses contraires, la régression et la substitution linguistiques, sont des mouvements qui s'inscrivent dans la moyenne, voire la longue durée. Elles sont les conséquences d'une histoire dont la dynamique d'évolution est rarement apparente aux acteurs contemporains. Les politiques de diffusion des langues par enseignement obéissent nécessairement en synchronie aux contingences du moment, y compris à celles des politiques des états qui s'y engagent. Elles doivent être replacées dans le contexte de la compétition démolinguistique mondiale et de la globalisation économique et sociale. Les grandes langues internationales visent à l'hégémonie surtout quand elles sont vectrices de globalisation économique.

#### 2. La diffusion du français : quelques repères diachroniques

L'expansion d'une langue hors de son territoire d'origine, dans la longue ou la moyenne durée, est déterminée par des facteurs tels que la conquête militaire, la colonisation, l'expansion religieuse, ou encore des effets de prestige. La diffusion de la langue française - et la diffusion culturelle qui l'accompagne peu ou prou - est profondément liée à l'histoire du Royaume de France puis des Républiques françaises et à leurs vicissitudes. Comme le montre Willem Frijhoff (1991), les élites européennes sont bilingues, sinon plurilingues, dès la fin du Moyen-Âge. Dès le XIVe siècle le français s'impose comme langue de culture parmi la noblesse et dans les cours princières d'une bonne partie de l'Europe. Le système de plurilinguisme

des élites que décrit Frijhoff réserve au français le rôle de langue publique et d'expression littéraire. Des événements historiques décisifs tels les persécutions religieuses (la Saint-Barthélemy - 1572), l'exil des réformés, à la suite de révocation de l'Édit de Nantes (1685), et la politique de francisation du Royaume asseyent la diffusion du français en Europe : c'est ainsi qu'un collège français est ouvert à Berlin en 1689.

Le bassin méditerranéen verra un rayonnement du français analogue à celui qu'il connut à une période antérieure en Europe du Nord. Comme le montre Carla Pellandra (2001), la diffusion du français en Méditerranée se fait selon des logiques différentes en fonction des pays concernés, de ses liens avec la France - ils remontent souvent au temps des royaumes francs et des expéditions de croisés au Levant -, de la place du français dans son économie linguistique, de son emploi par des élites nationales, et enfin, de ses liens éventuels avec l'empire colonial français. Il est à noter que l'expansion du français en Méditerranée n'est pas, loin s'en faut, le fait de la seule expansion coloniale. Une généalogie de la didactique du français langue étrangère (Spaeth, 1998) ne saurait ignorer cependant que l'enseignement du français dans le second empire colonial français à partir de 1830 a constitué un moment décisif de cette histoire.

Quant à l'Amérique latine, acquise aux idées des Lumières et riche d'une indépendance gagnée contre la puissance coloniale dans le premier quart du XIX° siècle, elle choisira Paris pour former ses élites et accueillera de nombreux foyers francophones. Une fois les lois Ferry promulguées à l'intention du système éducatif hexagonal, et théoriquement applicable dans les colonies, ce modèle est emprunté dans de nombreux pays, et notamment par les pays d'Amérique latine, admirateurs du positivisme, qui construisent à la fin du XIX° siècle leurs propres systèmes éducatifs. Ainsi le modèle de l'école française conduit-il à la diffusion de la langue française au sein même des systèmes éducatifs locaux comme première langue étrangère étudiée. Vers la fin du XIX° siècle, des migrations de France vers les pays du Cône Sud de l'Amérique renforceront l'émergence d'espaces francophones nouveaux. Enfin, le hasard des migrations et des conflits verra s'expatrier bon nombre de Levantins francophones qui ouvriront des écoles et des Alliances françaises en Amérique du Sud.

C'est non seulement à travers les établissements d'enseignement francophones mais également à travers les systèmes éducatifs nationaux que la langue française sera diffusée dans de nombreuses régions du monde. Le développement de la didactique du FLES est étroitement lié aux activités d'enseignement de la langue et de la culture françaises à l'étranger et à la politique linguistique de l'état français. L'émergence de la didactique du FLE dans l'après-guerre est à comprendre dans cette perspective.

# 3. Éléments d'un programme « professionnalisant » (autour d'une « compétence systémique »)<sup>9</sup>

Afin de contribuer à définir un profil de sortie des formations universitaires, notamment en politique linguistique<sup>10</sup>, nous proposons des éléments d'un programme pour des étudiants de M2 qui souhaiteraient obtenir un « poste culturel », au sein d'un SCAC<sup>11</sup>, le dispositif de coopération linguistique, universitaire et éducative<sup>12</sup> d'une ambassade. Nous concentrerons notre attention sur la fonction d'Attaché de Coopération pour le français (Mazières, 2010). Voici quatre types de compétence qui nous paraissent indispensables en matière de formation pour exercer dans le réseau culturel français<sup>13</sup>.

#### 3.1. Décrire le système administratif français de la coopération linguistique

Tout aspirant à une fonction dans la coopération linguistique devrait acquérir la capacité de décrire le système administratif français de la coopération linguistique et d'analyser les orientations de la politique linguistique déterminées par le gouvernement français (Mazières, 2009). À cette fin, il devra repérer les hiatus et les conflits entre les administrations qui ont en charge cette mission interministérielle. Plusieurs administrations centrales peuvent contribuer à la diffusion de la langue (et de la culture) française: 1. le MEAE et ses directions (et sous-directions) dites « thématiques » (exemple : la « complexe » DGM) mais aussi ses opérateurs spécialisés (AEFE, Campus France); 2. le MEN (et sa « puissante » DREIC); 3. le MESR ; 4. le Ministère de la Culture, etc. L'impétrant devrait aussi analyser la configuration locale qui comprend, notamment, les opérateurs de l'ambassade, organisés en réseaux : Alliances françaises<sup>14</sup>, Instituts français et lycées français<sup>15</sup>. Cette capacité systémique devrait s'accompagner de la maîtrise du lexique de la coopération bilatérale (et multilatérale), sous-compétence d'autant plus précieuse qu'elle est l'occasion de s'initier aux siglaires de la coopération « bi-multi<sup>16</sup> », particulièrement courants dans la « littérature » de la coopération : OCDE, BM, OMD, EAF, etc. (voir en annexe nos propositions d'exercices).

## 3.2. La capacité d'analyse des politiques éducatives

Une seconde compétence (Mazières, 2011) à acquérir est de savoir décrire : 1. les politiques éducatives menées par des gouvernements ; 2. les structures (MEN) et les sous-structures éducatives (secrétariats d'éducation, établissements scolaires) du système éducatif local<sup>17</sup> ; 3. le dispositif légal (constitution politique, lois et arrêtés) ; 4. les performances (PISA) ; 5. les tendances et les réformes

(degré de privatisation du système, de centralisation, statut des professeurs, influence du clientélisme). Sans une étude de ces paramètres, les applications locales des politiques linguistiques décidées dans les administrations parisiennes, risquent d'être hasardeuses, mais aussi, bien plus grave, rejetées par les hautsfonctionnaires locaux. Dans cette perspective, il s'agit également de maîtriser les indicateurs éducatifs, notamment ceux de l'UNESCO.

#### 3.3. Les curriculums pour l'enseignement du FLE

Savoir construire, en tenant compte des fins des politiques éducatives du pays accréditaire, à partir des curricula déjà existants, un curriculum (Mazières, 2013a) et, dans la mesure du possible, en collaboration avec des hauts-fonctionnaires du MEN local, un curriculum « bilatéral¹8 » est une troisième compétence à acquérir. Il précisera, *au moins*: 1. les objectifs de l'enseignement; 2. les profils et les besoins des apprenants; 3. la méthodologie et la méthode utilisées; 4. les activités d'enseignement et d'apprentissage; 5. la progression des apprenants; vi/ l'évaluation des apprenants et de l'enseignement dispensé. Un « bon » curriculum facilitera l'expansion de la langue française dans le pays d'accueil.

#### 3.4. Enquêter sur les besoins en apprentissage du FLE

L'enseignement du français à l'étranger est une mission régalienne, le fait de décideurs « parisiens » ; la réception de cet enseignement, elle, est le fait d'apprenants. Le candidat à un emploi dans la coopération linguistique et éducative doit apprendre à mettre en place des enquêtes sociolinguistiques dans les lycées français et les Alliances françaises mais aussi, dans la mesure du possible, dans toute structure enseignant le français (sections bilingues locales, par exemple). Grâce aux enquêtes, les deux « extrêmes » du système de diffusion « communiquent ». Les diffuseurs peuvent connaître alors les profils sociolinguistiques des élèves. Ces enquêtes introduisent une forme de rétroaction dans le processus d'organisation de l'enseignement (principe rétroactif, *cf*. Morin, 2008 : 1285). Les résultats permettent de réguler le système en fonction des *habitus* (opinions et pratiques linguistiques) des apprenants (principe de l'homéostasie) (Mazières, 2014).

# 4. Une réflexion curriculaire en matière d'enseignement de la grammaire du FLE<sup>19</sup>

Une formation à la coopération linguistique suppose des éléments de réflexion sur l'élaboration curriculaire (cf. supra 3.3). C'est ce que nous nous proposons

d'illustrer à propos de l'élaboration d'un fragment de grammaire d'enseignement pour le français langue étrangère. Cela suppose d'aborder les relations entre les préconisations grammaticales pré-curriculaires (*Cadre Européen Commun de référence pour les langues* et *Niveaux pour le français*, 2001) et des contenus grammaticaux effectifs. Le *Cadre* aborde la compétence grammaticale - c'est-à-dire la « connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » - comme l'une des multiples compétences qu'il convient de maîtriser en langue étrangère. Il définit une échelle de correction grammaticale où les apprenants de niveau A (A1 et A2) emploient des « structures syntaxiques et des formes grammaticales simples » et commettent des erreurs systématiques, alors que ceux du niveau B (B1 et B2) manifestent un « bon contrôle grammatical » mais commettent « des bévues occasionnelles », des « erreurs non systématiques » et de « petites fautes syntaxiques ». Selon le *Cadre*, « l'essentiel de la morphosyntaxe d'une langue est maîtrisé au niveau B2 ».

La partie « grammaire » des *Niveaux pour le français* présente une division nette entre la morphologie (morphologie du verbe et suffixation lexicale), la structure de la phrase simple et la structure de la phrase complexe et du texte. On trouvera dans les tableaux 1, 2 et 3 *infra* l'essentiel des préconisations en matière d'enseignement des phrases simples et complexes en français langue étrangère. Ce qui est présenté sous forme synthétique dans le tableau 1 doit être lu avec en regard les informations sur l'enseignement du syntagme nominal et de la morphologie verbale résumées dans les tableaux 2 et 3. Les unités et structures maîtrisées à un niveau s'ajoutent à celles devant être acquises au niveau suivant pour atteindre au niveau B2 la maîtrise de « l'essentiel de la morphosyntaxe » du français.

Dans la confection de ces tableaux, n'ont été retenus que certains aspects des préconisations ; l'idée est de montrer la façon dont les *Niveaux pour le français* organisent les éléments grammaticaux pour l'enseignement, plutôt que le détail de ces propositions. La distinction essentielle qui organise les propositions des *Niveaux pour le français* est celle qui est posée entre « la morphologie » - qui renvoie à l'identification des unités et à leurs variations - et les catégories « structures de la phrase simple » et « structures de la phrase complexe ». La structure de la phrase simple est analysée en trois types de tours syntaxiques : l'emploi de l'impersonnel, l'emploi des présentatifs et les constructions verbales. La « structure complexe » est abordée à travers les différents types de connecteurs concernés et les rapports anaphoriques.

 Tableau 1 : Morphologie et structures simples et complexes

Niveaux pour le français	Morphologie	Structures de la phrase simple	Structures de la phrase complexe
A1.1	- Identification de quelques formes verbales - Identification des distinctions de genre et de nombre sur les substantifs et adjectifs - Identification et emploi de certaines formes pronominales	- emploi de il +V impersonnel, par exemple il faut - emploi des présentatifs (c'est, il y a, voilà) - emploi des constructions verbales (NV(N)) et NV V infinitif (avec un nombre limité de verbes) - emploi de V+ adj. Il est content - les 3 tours interrogatifs - les constructions détachées du type N c'est	- emploi de quelques connecteurs temporels (alors, après, et, puis) - emploi de quelques connecteurs énumératifs (et, ou, alors, bref, voilà) - emploi de quelques connecteurs argumentatifs (à cause de, parce que, et, donc, alors) - emploi de quelques unités à vocation anaphorique (chose, ça, cela, ici, là)
A1	- Identification de formes verbales à partir du présent - Emploi de verbes au présent, passé composé et quelques emplois de l'imparfait		- emploi de quelques unités à vocation anaphorique (il/ elle)
A2	- Capacité à employer la flexion verbale à toutes les personnes au présent de l'indi- catif pour être, avoir, aller, vouloir, pouvoir, devoir, savoir, venir, dire, faire, comprendre, connaître etc.	- Diversification des structures interroga- tives, Où tu vas ? A quelle heure commence le film ? - Emploi des présen- tatifs avec avoir l'air de	- emploi de connecteurs temporels : d'abord, ensuite, enfin - emploi de connecteurs de reformulation : c'est-à-dire - emploi de connecteurs argumentatifs : donc, pour, mais, si - emploi anaphorique des pronoms personnels, - emploi de qui, que, où
B1	- Emploi des marques flexionnelles de nombre et de personne - Emploi de la flexion verbale au conditionnel et au subjonctif	- Emploi des présen- tatifs avec sembler - Emploi de V que P (complétive), Marc dit qu'il est prêt - Emploi de N Vde V Inf., tu arrêtes de fumer quand ?	- emploi de connecteurs temporels: finalement, à la fin, puis etc emploi de connecteurs argumentatifs: comme, puisque, afin que / de, bien que - emploi de connecteurs de reformulation: autrement dit - emploi de: dont, en, y, lequel, le mien, le nôtre

Tableau 1: Morphologie et structures simples et complexes

Niveaux pour le français	Morphologie	Structures de la phrase simple	Structures de la phrase complexe
В2		- il V que P (il paraît que ça va marcher, il faudrait que tu t'en ailles	- emploi de connecteurs temporels :  finalement, à la fin, puis etc emploi de connecteurs de reformulation : donc, aussi, de toute façon etc emploi de connecteurs argumentatifs : comme, puisque, afin que / de, bien que - emploi de nombreuses anaphores pronominales

**Tableau 2 :** Inventaire des unités et constructions du SN à maîtriser d'après les *Niveaux de référence pour le français.* 

-553				
A.1.1	Définis (le/ la / au/ aux), Indéfinis (un/ une), numériques (un, deux, trois dix),			
	Interrogatifs ou exclamatifs (quel)			
	N, N Adj (carte grise), NN (passage piétons), N de N (bulletin de salaire)			
	Pronoms conjoints (Je), Pronoms disjoints (Moi).			
A.1.	Possessifs (mon), démonstratifs, Adj. N (la grande porte), N Adj (une chatte			
	rousse).			
	On, ça, le mien			
A2	Définis (au / aux), partitifs, indéfinis (chaque, tout / toute), Adj N Adj (un petit			
	livre intéressant), Adj de N (différent de X), Adj à / de Vinf (content de venir), Adj			
	en N (fort en maths.)			
B1	Indéfinis (certains, aucun, n'importe quel),			
B2	Adj Adj N Adj (quelle jolie petite robe verte), Adj Adj N Adj Adj (A adopter			
	adorable jeune chatte persane rousse), N à N (le passage à l'euro), N de Vinf			
	(une envie de partir),			
	N à Vinf. (une tendance à protester), N pour N (un goût pour la musique), N par N (une division par trois), N que P (cette impression que rien n'a changé),			
	Adj pour N (doué pour le tennis), Adj que/ de Vinf (triste que vous partiez, content de rester)			
	pro pro V Vinf (je l'ai vu sortir), pro V pro Vinf (on espère vous voir), GN V pro			
	pro Vinf (tout le monde veut le lui dire), Vimp pro pro (Donnez-le-moi), Neg pro			
	Vimp Ne leur dis rien)			
	Pro GN pro V (Eux, tout le monde les connaît), GN/pro GV pro (Pierre est parti			
	lui)			
	GN GV prep pro (tu restes avec eux), Vimp pro prep (cours-lui après), C'est (prep)			
	pro qui/ que (c'est moi qui vous ai appelé)			

Légende : Adj : adjectif, GN : groupe nominal, GV : groupe verbal, N : nom, Neg. : négation, pro. : pronom, V : verbe, Vimp : verbe à l'impératif, Vinf : verbe à l'infinitif.

	Tableda & La marchise de la morphologie Verbale à après les miredax pour le grançais				
Niveaux pour le français	Grammaire Temps et mode (Contenu maîtrisé)	Notions (Contenu maîtrisé)			
A1.1	Impératif présent, emploi des personnes 1, 2, 5 de quelques verbes	Emploi de quelques noms et adverbes ( <i>encore</i> et <i>avant</i> ) pour l'expression du présent et de l'antériorité			
A1	Présent, passé composé et quelques emplois de l'imparfait	Localisation temporelle et aspectuelle à l'aide d'adverbes et de verbes			
A2	Emploi de certaines formes du condi- tionnel et du futur	Expression de l'ensemble des nuances temporelles et aspectuelles sauf l'accompli récent			
B1 et B2	Maîtrise de la morphologie verbale du français	Maîtrise de l'accompli récent			

Tableau 3 : La maîtrise de la morphologie verbale d'après les Niveaux pour le français

Que faire de tels inventaires et préconisations grammaticaux ? Leur premier intérêt est de permettre de formuler une sélection et une progression (Mackey, 1972) pour l'élaboration de matériaux d'enseignement. Il s'agit donc d'une aide à la programmation des enseignements. En second lieu, ils conduisent à réfléchir à la mise en œuvre et à la transposition de ces « pratiques de référence » dans des exercices et dans des manuels. Il s'agit dorénavant de transposer des savoirs grammaticaux en réalités pédagogiques et éducatives (Chevallard, 1991), exercice majeur de toute intervention. Dresser de tels inventaires permet à l'aspirant didacticien d'éprouver sa maîtrise des nomenclatures grammaticales et linguistiques mais également de constater les contraintes qu'exercent ces classements par rapport à ses pratiques effectives d'enseignement.

#### Conclusion

L'enseignement du français hors de France est l'affaire de multiples réseaux, chacun avec ses synergies propres. Ces déterminations institutionnelles conditionnent les « pratiques de référence » mobilisées dans des situations éducatives spécifiques. Former à une compréhension de la politique linguistique éducative de la France, des autres pays francophones et de l'Organisation de la Francophonie suppose tout d'abord de bien appréhender la diffusion de la langue française dans son cadre historique. Il s'agit non seulement de comprendre comment le français a essaimé sur le continent européen mais également de suivre sa diffusion dans les colonies des empires français et belge. Il s'agit d'examiner le fonctionnement de l'école coloniale dans la diversité des empires francophones mais également d'interroger l'usage du français en relation avec les langues nationales dans la période post-coloniale. La complexité de cette problématique ne saurait être un

argument contre toute tentative d'analyse des enjeux économiques, sociaux et idéologiques des politiques linguistiques éducatives du français langue étrangère mises en place depuis les indépendances dans les pays de la francophonie, et de sensibilisation de futurs acteurs de ce champ à ces questions.

Toute intervention présuppose également une réflexion sur les cultures didactiques et éducatives mises en contact lors de ces enseignements (Beacco, Chiss, Cicurel, Véronique, 2005). Ce réquisit devrait accompagner l'acquisition des savoirs et savoir-faire que nous avons prônés dans cette contribution. En effet, il s'agit non seulement de déployer des analyses politiques des situations éducatives concernées mais de tenter de formuler des démarches d'intervention, en concertation avec les besoins locaux de formation, sur les plans méthodologiques, curriculaires et des contenus linguistiques à enseigner.

Sur le plan de la coopération en didactique des langues et des cultures, le partenariat linguistique et culturel que la France souhaite mettre en œuvre implique d'être en mesure de formuler idéalement une didactique du français langue étrangère, qui s'inscrive dans une perspective d'éducation bi- ou plurilingue. Cela suppose une réelle prise en compte de la culture éducative et didactique du pays partenaire, une réflexion approfondie sur la méthodologie des classes bi - ou plurilingues, recherche qui n'en est qu'à ses débuts, et une démarche volontaire de concertation et d'action en matière de politique linguistique éducative.

#### Bibliographie

Beacco, J-C., Chiss, J-L., Cicurel, F., Véronique, D. (dir.) 2005. Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues. Paris : PUF.

Beacco, J.-C. sans date. De politique en grammaire (et vice-versa). Pour une gestion épistémologique de la complexité. DFLE/DDL. Inédit.

Conseil de la Coopération Culturelle, Division des Langues vivantes. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.* Traduction S. Lieutaud. Paris : Didier

Frijhoff, W. 1991. Le plurilinguisme des élites en Europe de l'Ancien Régime au début du XX<sup>e</sup> siècle. In : Coste, D., Hébrard, J. (dir), *Vers le plurilinguisme. École et politique linguistique*. Paris : Hachette.

Chevallard, Y. 1991. *La transposition didactique : du savoir savant*. Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions.

Mackey, W. 1972. Principes de didactique analytique. Paris : Didier.

Martinand, J.-L. 1981. Pratiques sociales et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In : Giordan, A. (dir.). Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Paris : Université Paris 7.

Martinand, J.-L. 2001. Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In : Terrisse, A. (dir.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 17-24.

Mazières, F. 2009. Les contextes et les domaines d'intervention de l'Attaché de Coopération pour le français, une enquête en Colombie : regards sociolinguistiques et didactiques. Thèse de doctorat. Paris III-Sorbonne-Nouvelle. [En ligne] : http://www.thèse.fr/2009PA030186 [consulté le 30 août 2020].

Mazières, F. 2010. L'attaché de Coopération, une défense de nos intérêts culturels et linguistiques à l'étranger. Une enquête en Colombie. Paris : l'Harmattan.

Mazières, F. 2011. « Analyse du système éducatif colombien : ses structures, ses réformes et ses performances ». Revue Internationale d'Éducation de Sèvres, n° 57, p. 30-36.

Mazières, F. 2013a. « Contribution des enquêtes sociolinguistiques pour la conception des curricula des lycées français ». Actes des 49° et 50° rencontres de l'Asdifle, Français langue étrangère. L'instant et l'histoire. Les Cahiers de l'Asdifle, n° 24, p. 91-100.

Mazières, F. 2013b. « Les mécanismes des réductions budgétaires et leurs conséquences sur la diffusion de la langue française : analyse de la situation en 2013 ». Synergies Espagne, n°6, p. 199-210. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article14Mazieres.pdf [consulté le 06 octobre 2020].

Mazières, F. 2014. « Les enquêtes sociolinguistiques et la «diffusion-réception» du français à l'étranger : le cas de figure des lycées français de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger ». In : « Actions et Coopérations pour le Français en Espagne ». Synergies Espagne, n°7, p. 109-123. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne7/Mazieres.pdf [consulté le 06 octobre 2020].

Morin, E. 2008. La méthode. Paris: Éditions du Seuil, 2 vol.

Pellandra, C. 2001. « La diffusion du français du français dans le bassin de la Méditerranée de 1880 à 1914 ». Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n° 27, p. 11-32.

Spaeth, V. 1998. Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain. Paris : Didier-Érudition.

Véronique, G.-D. 2017. « La grammaire en français langue étrangère : questions d'acquisition et d'intervention ». *Lidil*, n°56, mis en ligne le 01 novembre 2017 : http://journals.openedition.org/lidil/4734; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.4734 [consulté le 06 octobre 2020].

#### Rapports parlementaires et administratifs

Action extérieure de l'État, rapport rédigé par Mr Giraud, député, Assemblée Nationale, 10 octobre 2019.

La diplomatie culturelle et d'influence de la France : quelle stratégie à dix ans ? Rapport de Mr Herbillon et Mme Sylla, députés, 31 octobre 2018.

Le réseau culturel de la France à l'étranger, rapport de la Cour des comptes, septembre 2013.

#### Sitographie

République française. Projet de Loi de Finance 2020.

https://www.performance\_publique.budget.gouv.fr/sites/performance\_publique/files/farandole/ressources/2020/pap/pdf/PAP2020\_BG\_Action\_exterieure\_Etat.pdf [consulté le 07 octobre 2020].

Site du MEAE (relations bilatérales avec la Colombie).

https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/colombie/relations-bilaterales/ [consulté le 07 octobre 2020].

#### Site de l'AEFE (programmes):

https://www.aefe.fr/reseau-scolaire-mondial/lhomologation-et-le-suivi-dhomologation [consulté le 07 octobre 2020].

#### **Annexes**

#### Annexe 1

#### Exercices

1. Analyse des orientations actuelles des politiques linguistiques extérieures de l'État français (Mazières, 2009).

Lecture critique des rapports (voir « sitographie ») : 1. des commissions *ad hoc* du Sénat et de l'Assemblée Nationale, notamment sur le Programme 185 « Diplomatie culturelle et d'influence », l'un des programmes de la mission « Action extérieure de l'État français » (voir PLF). Malgré des discours parfois lénifiants, moralisateurs ou d'une ambition démesurée, entre plusieurs séries de chiffres, de constats et de pourcentages, des remarques sont précieuses pour comprendre le système ; 2. de la Cour des comptes, peu conciliants sur l'état des coopérations culturelles françaises.

# 2. Analyse des profils de postes proposés par le MEAE dans le cadre des « Transparences » (mouvement des personnels culturels).

Les profils sont souvent schématiques, voire stéréotypés, avec des listes de savoir-faire, de savoir-être, de connaissances. Cependant, à partir d'une lecture éclairée de ces profils, les étudiants pourraient en déduire les compétences professionnelles les plus prisées par les recruteurs du MEAE. Mais, notamment dans des pays dits « sensibles », des habilités plus « politiques » peuvent être requises. Sur la base de ces profils, ils pourraient, aussi, s'exercer à imaginer des planifications linguistiques à implémenter (voir site Internet du MEAE).

# 3. Initiation au lexique budgétaire ministériel : LOLF, MAP, PAP, PLF, Missions-Programmes-Actions, Titres budgétaires, etc... (Mazières, 2013b).

Un futur coopérant devrait pouvoir apprécier, de lui-même : les grandes lignes des évolutions annuelles des budgets culturels, et, notamment, linguistiques ; les nuances entre les priorités « thématiques » ou « géographiques » des « ventilations » budgétaires mais aussi celles entre les logiques « quantitative » et « qualitative ». La Direction du Budget du ministère de l'Économie et des Finances publiques, chaque année, des séries d'indicateurs et de sous-indicateurs, qui se veulent révélateurs des ambitions et de l'efficacité de l'État français en matière d'action linguistique (Projets de Loi de Finance - PLF). Ces aspects budgétaires, fondamentaux, comme s'il y avait une hiérarchie latente entre les connaissances, font l'objet d'un curieux mépris. Et pourtant, même si l'auto-financement et le co-financement sont des pratiques répandues, une diffusion linguistique efficace supposerait encore d'importants crédits ministériels.

#### 4. Auto-évaluation des actions (planifications) (Mazières, 2009).

La LOLF exige une politique des indicateurs de performance. Au détriment d'une politique qualitative, ils sont omniprésents dans les rapports ministériels. L'agent en poste, qui doit auto-évaluer ses actions, devrait se familiariser, avant sa prise de fonction, avec, dans le cadre d'une coopération par projet, les sept critères suivants : pertinence des planifications (dans la politique de coopération du poste), cohérence (des moyens financiers mobilisés), effectivité (degré de réalisation des objectifs visés), efficience (dépassement des crédits alloués), efficacité (comparaison entre résultats attendus et réels), impact (dans le champ linguistique local et auprès des médias et des publics locaux), viabilité (durée de son influence). Il recherchera, une fois en poste, à connaître les indicatifs suivants : nombre d'apprenants de français (et évolution annuelle), toutes structures confondues (sections bilingues, filières universitaires...); nombre d'anciens apprenants suivis par les services de l'ambassade (et évolution annuelle); nombre d'enseignants de français (et évolution); nombre de candidats aux certifications et tests de français (et évolution annuelle), etc.

#### Annexe 2

#### Siglaire

AEFE: Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger

AUF: Agence Universitaire de la Francophonie

BM: Banque Mondiale

DGM: Direction Générale de la Mondialisation

DREIC : Délégation aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération

EAF: Établissement à Autonomie Financière

FLE: Français Langue Étrangère

FLES : Français Langue Étrangère et Seconde LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances

MAP: Modernisation de l'Action Publique

MEAE: Ministère de l'Europe et des Affaires Étrangères

MEN: Ministère de l'Éducation Nationale

MESR: Ministère de l'Enseignement Supérieur (et) de la Recherche OCDE: Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OIF: Organisation Internationale de la Francophonie OMD: Objectifs du Millénaire pour le Développement

PAP: Projets Annuels de Performance

PLF: Projet de Loi de Finances

PISA: Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves

SCAC : Service de Coopération et d'Action Culturelle

SN: Syntagme Nominal

UNESCO: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

#### **Notes**

- 1. Le point de vue systémique (administratif, politique et budgétaire) est de Frédéric Mazières et le point de vue didactique (curriculaire) sur la diffusion du français est de Georges Daniel Véronique.
- 2. Voir le « siglaire » dans l'annexe 2. Les sigles utilisés dans cet article y sont expliqués.
- 3. Une politique linguistique peut être définie dans des accords-cadres culturels bilatéraux. Par exemple, dans la « Base-pacte » du site du MEAE, on peut consulter l'accord-cadre culturel du 13/06/1979 entre la Colombie et la France : https://basedoc.diplomatie.gouv.fr/exl-php/recherche/mae\_internet\_\_\_traites [consulté le 07 octobre 2020].
- 4. Au niveau local, la qualité des relations « politiques » entre l'ambassadeur et les hauts-fonctionnaires du pays d'accueil est déterminante. Tout dépend de l'intérêt du Chef de poste, « plénipotentiaire », pour la diffusion linguistique. L'intérêt du chef de l'État accréditaire pour la langue française est une arme « politique ». D'autant plus que la diffusion du français, pour des raisons financières (recherche de co-financements) et historiques (la langue française est un patrimoine partagé par plusieurs pays), est aussi francophone, menée par des organismes multilatéraux de la Francophonie (OIF, AUF). La coopération linguistique est bi-multilatérale.
- 5. La finalité majeure de la politique linguistique extérieure est de rendre la langue française au moins langue étrangère obligatoire dans le système éducatif local (niveau macro-sociolinguistique).

- 6. En cas de synergie entre tous les acteurs « personnalisables » et institutionnels. De mauvaises articulations ne sont pas rares entre les acteurs du réseau local, entre Alliances françaises et SCAC ou entre Instituts français et Campus France, etc. Le pilotage de la coopération, soi-disant interministériel, est l'objet de vives critiques.
- 7. Des entités « hors-système » peuvent aussi avoir une influence non négligeable sur la diffusion du français. En Colombie, des multinationales (Michelin, Carrefour) assuraient ellesmêmes des formations linguistiques, sans avoir recours, au grand dam des agents du Poste, aux dispositifs d'enseignement français.
- 8. Les ministères (MEAE, MEN) et les ambassades (ou postes diplomatiques).
- 9. Ce sont nos travaux, nos expériences professionnelles à l'étranger, notamment en Colombie, qui ont inspiré cette proposition indicative de contenus curriculaires (Mazières, 2009).
- 10. D'autant plus que la formation pour les nouveaux partants dans le réseau culturel, en 2015 et 2016, se limitait à dix jours pour un poste culturel au MEAE et à deux jours pour un poste de direction en Alliance française: https://snp.institutfrancais.com/; https://www.fondation-alliancefr.org/?p=23767 (sites consultés le 07 octobre 2020). Cette gestion des ressources humaines rend nécessaires des formations universitaires mastérisantes.
- 11. Contrairement aux diplomates de carrière qui font partie de la chancellerie diplomatique, les agents du SCAC, en général détachés de leurs administrations d'origine, notamment du MEN, ont une influence limitée, voire inexistante, dans le « système » d'une ambassade. Le SCAC comprend, « idéalement », sous l'autorité d'un Conseiller de Coopération et d'action culturelle (COCAC), un Attaché de Coopération éducative (ACE), un Attaché de Coopération universitaire (ACU) et, enfin, un Attaché de Coopération pour le français (ACPF). Ces différences statutaires peuvent créer des jalousies, voire des conflits à l'issue desquels on pourrait signifier à l'agent non titulaire la fin de son détachement. Enfin, la coopération linguistique peut être conduite désormais par un agent non titulaire de la fonction publique, voire par un tout jeune volontaire international (VI).
- 12. Ces trois formes de coopération culturelle, instruments de la diplomatie culturelle, contribuent, différemment, à la diplomatie linguistique, et notamment à la diffusion de la langue française.

Ces trois formes de coopération culturelle, instruments de la diplomatie culturelle, contribuent, différemment, à la diplomatie linguistique, et notamment à la diffusion de la langue française.

- 13. Ce texte se veut une modeste contribution à une réactualisation de l'ouvrage pionnier de L. Porcher : Enseigner-diffuser le français : une profession, sorte de vade-mecum de l'agent de la diffusion exerçant à l'étranger.
- 14. En Colombie, pays, pourtant longtemps considéré comme « hors-champ » (non « prioritaire » pour les « intérêts français »), le réseau est représenté dans pas moins de onze villes.
- 15. Ces exercices lui permettraient de se placer correctement dans le champ du FLE, de comprendre ses enjeux mais aussi ses « pièges ».
- 16. Bilatéral et multilatéral.
- 17. L'agent devra s'enquérir des ambitions des autres « puissances linguistiques » étrangères, représentées sur son « territoire », même francophones : *Instituto Cervantes*, *Goethe Institute*, lycées suisses.
- 18. Or les lycées français, même si c'est, en même temps, leur raison d'être, depuis leur création, appliquent les programmes scolaires « parisiens », selon un principe d'universalité, datant de Rivarol, ou de « rayonnement », sans suffisamment tenir compte des profils sociolinguistiques des apprenants « locaux ». Les curricula de l'AEFE sont, en somme, décontextualisés (voir site Internet de l'AEFE, consulté le 07 octobre 2020).
- 19. Cette partie emprunte de nombreux éléments à l'article de 2017 de G.D. Véronique.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr