



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Synergies Europe n° 15 - 2020 p. 71-84

La philologie française et son impact sur la didactique du français langue-culture étrangère du point de vue des professeurs universitaires

Rana Kandeel

Department of translation-French program,
Faculty of Languages,

Princess Nourah bint Abdulrahman university, Saudi Arabia

RHKandeel@pnu.edu.sa

<https://orcid.org/0000-0002-8523-4169>

Reçu le 24-05-2020 / Évalué le 10-07-2020 / Accepté le 15-09-2020

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser l'impact de la formation en philologie française en France sur l'enseignement du français langue-culture étrangère (FLCE) par des professeurs universitaires dans trois pays arabes non francophones : la Jordanie, l'Arabie Saoudite et le Kuwait. L'étude est qualitative et s'appuie sur une enquête par questionnaire. Les résultats montrent que la satisfaction des professeurs de la formation en philologie française est observée plus au niveau de l'acquisition des connaissances théoriques et du développement de la réflexion critique qu'au niveau de l'acquisition des compétences professionnelles à mobiliser dans l'exercice de la profession académique, surtout celles qui sont en rapport avec les défis administratifs et didactiques.

Mots-clés : philologie française, professeurs universitaires, didactique, français langue-culture étrangère

French philology and its impact on teaching French as a foreign language and culture from the point of view of university professors

Abstract

This article aims to analyze the impact of French philology studies in France on teaching French as a foreign language - culture (FLCE) by university professors in three non-French-speaking Arab countries: Jordan, Saudi Arabia and Kuwait. The study is qualitative and is based on a questionnaire survey. The results show that the satisfaction of French philology studies is observed at the level of the acquisition of theoretical knowledge and the development of critical thinking more than at the level of the acquisition of professional skills that should be mobilized during the exercise of the academic profession specially those related to administrative and didactic challenges.

Keywords: French philology, university professors, didactics, French as a foreign language - culture

Introduction

Cette recherche a pour objectif d'analyser l'impact de la formation des professeurs universitaires en philologie française en France sur l'enseignement du FLCE dans trois pays arabes non francophones. Nous viserons, à travers une étude qualitative, à mettre en lumière les enjeux de cette formation et à analyser la manière dont elle a préparé les professeurs universitaires à enseigner la langue française dans des contextes linguistiques et culturels arabes ainsi qu'à faire face aux défis rencontrés. Si les formations en philologie française n'ont pas toutes une visée praxéologique qui fait des pratiques la base comme la finalité de la recherche (Daunay, Reuter, 2008 : 60), comme c'est le cas par exemple dans les formations en littérature ou en linguistique, il nous semble intéressant d'analyser les points de vue des professeurs sur ces formations et leur impact sur l'exercice de leur profession.

Dans un premier temps, nous décrivons la philologie française dans les contextes universitaires de l'étude et les rapports de la philologie avec la didactique des langues. Par la suite, nous présentons la problématique et les questions de la recherche ainsi que la méthodologie. Enfin, à partir des résultats de la recherche, nous discutons les implications nécessaires pour l'intervention de la didactique dans les formations de la philologie française.

1. La philologie française dans les contextes universitaires de l'étude

À l'origine, l'objet principal de la philologie est l'« étude des textes écrits », il n'est pas restreint aux études littéraires, et de ce fait, il est en relation avec les études linguistiques et culturelles, portant sur tous types de textes (Duval, 2007). Dans le cadre de cette recherche, nous abordons la philologie française dans le sens du langage académique, c'est-à-dire la spécialisation en études françaises qui n'est plus restreinte à la science de l'étude des textes écrits (Aubin, Birova, 2019 : 9). Il s'agit donc d'une philologie pratique à visée d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère permettant aux apprenants de comprendre, de parler, d'écrire et de lire dans cette langue. Ce type de philologie est selon Byram et Hu (2013) un champ où les principes de la linguistique générale sont appliqués dans l'apprentissage.

Le terme de philologie française ne connaît pas la même place dans la nomination des départements spécialisés en études françaises dans le monde. Dans certains pays européens comme la France, la philologie française est un terme utilisé pour désigner, entre autres, les disciplines des sciences du langage et de la linguistique (Aubin, Birova, 2019 : 9). Ce terme est plus connu en Espagne. En Pologne, les chercheurs utilisent le terme du français langue étrangère pour désigner en anglais le substantif «French philology» (Walicka, 2017, Pudo, 2016).

Les départements universitaires d'études françaises dans les pays arabes qui font partie de la présente étude ont des nominations variées, mais le substantif « philologie » n'y est pas utilisé ni dans leurs nominations d'origine en arabe ni dans leurs traductions en français (voir tableau 1).

Ces départements dispensent des formations dont les programmes assurent un enseignement des matières linguistiques, culturelles et spécialisées en français telles que la linguistique, la traduction et la littérature en donnant une priorité à l'étude des textes écrits. Ils préparent les étudiants au marché de travail, national et international en les formant aux connaissances et compétences linguistiques, culturelles et professionnelles en langue française. Les étudiants apprennent cette langue comme deuxième langue étrangère dans ces pays dans un contexte linguistique où l'arabe est la langue maternelle.

2. Les rapports de la philologie française avec la didactique des langues

La place qu'occupe la philologie dans la didactique des langues dépend du sens accordé à ce terme. La philologie en tant que discipline linguistique à orientation historique a conduit les didacticiens à signaler que cette discipline a rendu la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes figée jusqu'au début du XX^e siècle et ils l'ont considérée en complète opposition avec l'enseignement des langues vivantes (Puren, 2011 : 7). Par conséquent, les cours de philologie, de grammaire, de littérature et d'explication de textes ont été remplacés par des contenus de la linguistique théorique dans la formation académique des futurs professeurs de langues (Puren, 2011 : 8). Pourtant, ce changement n'a pas permis l'amélioration de la formation car les connaissances théoriques linguistiques ne sont pas suffisantes en elles-mêmes pour rendre la formation en langues étrangères opérationnelle. C'est le dialogue mené par la didactique sur les plans épistémologique et méthodologique avec les autres disciplines de recherche, y compris la philologie qui permet de montrer en quoi une approche didactique permet de penser les apports de cette discipline (Daunay, Reuter, 2008 :72). Ainsi, la philologie, qui s'était constituée à l'époque de la Renaissance comme la première des sciences humaines s'étend, selon l'encyclopédie de Larousse¹, à l'étude des contenus des textes comme la langue, le style, l'environnement historique et culturel. À l'heure actuelle, elle se développe pour couvrir les études françaises qui interpellent d'autres disciplines, à titre d'exemples, la didactique et les sciences des technologies de l'information et de la communication. La construction des ponts entre la philologie française et la didactique du FLCE est une tâche pédagogique qui nécessite une formation à la didactique de cette langue par les professeurs universitaires.

3. La problématique et les questions de la recherche

En partant de l'hypothèse que les professeurs formés dans des pays européens francophones sont plus aptes à transmettre la philologie française qui œuvre hors de France dans des pays non francophones, cette étude vise à analyser l'impact de la formation en philologie française, des points de vue des professeurs universitaires, sur l'enseignement du FLCE.

En effet, une formation théorique en études françaises doit permettre aux professeurs l'acquisition des connaissances disciplinaire, culturelle et scientifique, tout en constituant un cadre de référence de l'action formatrice et professionnelle des professeurs (Gauthier, Mellouki, 2006 : 18). Geneviève Zarate et al. soulignent que « tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée » (2003 : 57).

La littérature qui s'intéresse à l'évaluation de l'impact des formations pédagogiques sur le développement professionnel des professeurs dans l'enseignement supérieur est très peu présente (Bailly et al., 2015, Stes et Petegem, 2011), et celle qui porte sur les opinions des professeurs sur le degré de l'opérationnalité de la formation en philologie française dans les pratiques de l'enseignement supérieur est encore plus rare. Cette étude vient combler le manque de recherche sur l'impact de la formation en philologie française sur les pratiques des professeurs.

L'étude met l'accent sur le rôle essentiel à jouer par la didactique, considérée comme un nouveau champ d'études, auprès de la philologie française qui possède une plus large tradition dans l'organisation et la production des connaissances (Guillén-Díaz, 2003 : 107). En fait, la philologie et la pédagogie sont indissociables car les deux assurent la transmission d'un héritage culturel ; la philologie établit les textes et les diffuse et la pédagogie transmet cet héritage par la formation des esprits de future génération (Van Elslande, 2011 : 772).

Pour réaliser l'objectif de l'étude, nous sommes partie des questions principales :

- Quel est l'impact de la formation des professeurs universitaires en philologie française sur les pratiques d'enseignement dans les départements d'études françaises ?
- Quels sont les défis rencontrés dans les pratiques d'enseignement ? Comment la formation en philologie française a préparé les professeurs universitaires à les surmonter ?

4. La méthodologie

Pour réaliser l'étude, nous avons procédé à une enquête par questionnaire. Nous avons opté pour un questionnaire à questions ouvertes, afin de donner aux professeurs un maximum de liberté dans leurs réponses. L'échantillon-terrain de notre étude comprend cinq universités dans trois pays arabes : la Jordanie, l'Arabie saoudite et le Kuwait. L'échantillon-sujet est composé de dix professeurs universitaires qui sont spécialisés en études françaises (littérature, linguistique, traduction, sciences cognitives et didactique). Nous avons envoyé le questionnaire par e-mail à quinze professeurs et nous avons eu le retour de dix. Notre enquête a été menée en fin décembre 2019 (tableau 1).

Pays	Université	Faculté	Département	Professeurs
Jordanie	Université du Yarmouk	Faculté des lettres	Département des langues modernes	1
	Université de Jordanie	Faculté des langues étrangères	Département de langue et littérature françaises	1
Arabie Saoudite	Université de la Princesse Nourah bint Abdulrahman	Faculté des langues	Département de traduction	6
	Université du Roi Abdulaziz	Faculté des Arts et Sciences humaines	Département des langues européennes	1
Kuwait	Gulf University for science and technology	Faculté des Arts et sciences	Département des humanités et sciences sociales	1

Tableau 1 : données sur l'échantillon-terrain et l'échantillon-sujet

Le questionnaire est divisé en deux parties : la première comprend des questions sur la formation des professeurs, leurs spécialités, les diplômes obtenus, leur langue maternelle et les années d'enseignement du français et la deuxième partie est constituée des questions sur leur formation en philologie française et son impact sur la pratique de l'enseignement du français (voir l'annexe). Mener une telle enquête nous a semblé pertinent pour plusieurs raisons. D'abord, elle permet d'établir le profil linguistique et professionnel des professeurs. Par exemple, sachant que les professeurs maîtrisent le français, l'arabe et l'anglais, on pourrait proposer des formations plurilingues, afin d'éviter de traiter l'apprentissage de chaque langue comme une compétence cloisonnée. Ensuite, les réponses des professeurs nous laissent entrevoir certains défis rencontrés ainsi que leur réflexion sur les pratiques d'enseignement dans leurs propres contextes, ce qui peut servir à la réflexion sur le développement des aspects didactiques dans les formations en philologie française dans les universités françaises.

L'analyse des données est une analyse thématique du contenu. Nous attribuons à chaque professeur un nombre (P1, P2, etc.) afin de garder son anonymat. Nous avons établi un cadre de référence pour l'analyse basé sur certains critères développés par Stes et Petegem (2011) dans l'étude de l'impact de la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur, inspiré du modèle de référence de Kirkpatrick (1994²), ces critères concernant les connaissances et les compétences (analyse des pratiques et de la manière de faire face aux défis), et sur nos propres critères établis en fonction des objectifs de l'étude (Figure 1) comme les critères concernant les profils linguistiques et professionnels.

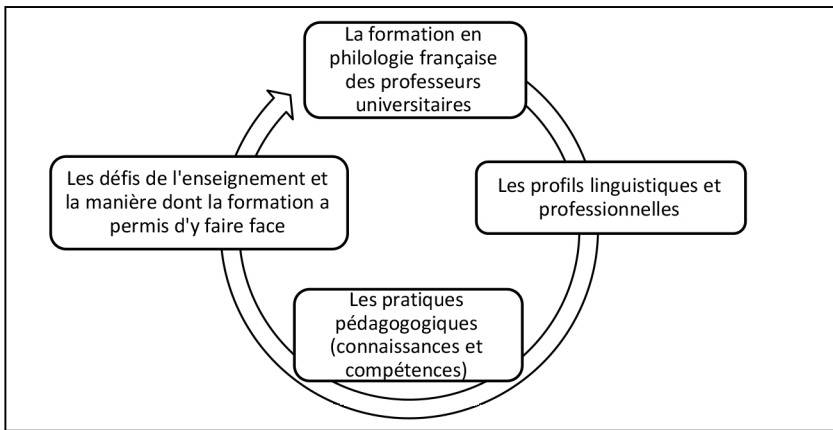


Figure 1 : cadre de référence pour l'analyse de l'impact de la formation en philologie française des professeurs universitaires

Ce cadre représente les axes essentiels de l'étude : la préparation des professeurs universitaires par la formation en philologie française à la profession académique (les pratiques pédagogiques y compris les connaissances et les compétences) et les moyens donnés par cette formation aux professeurs pour faire face aux défis de la pratique de l'enseignement du FLCE.

5. Les résultats

5.1. Profils linguistiques et professionnels des professeurs

Au niveau linguistique, le français est la langue maternelle seulement de deux professeurs, ils sont français. Trois professeurs ont le français comme langue étrangère, ils sont jordaniens et saoudiens. Cinq l'ont comme langue seconde, ils sont tunisiens et algériens. Les professeurs ayant le français comme langue seconde et étrangère maîtrisent l'arabe et le français, ils sont bilingues et partagent avec

les apprenants la langue maternelle, ce qui facilite la communication avec eux. Tous les professeurs ont un doctorat en philologie française, obtenu des universités bien réputées en France comme l'université Lyon 2, Grenoble 3, Sorbonne-Nouvelle, Strasbourg II, Université François Rabelais, Blaise Pascal, Rouen et Caen. L'obtention des diplômes de doctorat s'étend des années 1991 jusqu'au 2016. Ils sont spécialisés en didactique des langues-cultures, en FLE, en linguistique, en sciences du langage, en sciences cognitives et en littérature française. Au niveau professionnel, les professeurs ont une riche expérience d'enseignement du français (15 ans-28 ans). Nous supposons que le fait d'avoir acquis le français comme langue étrangère pendant une période assez longue, permet aux professeurs d'avoir une expérience très variée de la langue française et de comprendre les difficultés d'apprentissage d'une langue étrangère en se mettant à la place de l'apprenant. Ils sont plus aptes à trouver des solutions pour les dépasser quand les difficultés sont en rapport avec la compétence linguistique car les professeurs ont acquis les deux systèmes linguistiques français et arabe. La comparaison entre ces deux systèmes relève les défis d'enseignement (P7). Pour les professeurs natifs, les difficultés d'apprentissage des apprenants restent un défi à surmonter (P8).

5.2. Points de vue des professeurs universitaires sur l'impact de leur formation en philologie française sur l'enseignement de la langue française

Tous les professeurs disent que la formation en philologie française a un impact sur leurs pratiques pédagogiques tant par l'acquisition des connaissances théoriques pour les investir dans l'enseignement et la recherche scientifique que par le développement des compétences de la réflexion critique et de l'enseignement des langues à travers la participation aux stages.

Les connaissances théoriques (P1, P2, P5, P7, P8, P10) sont acquises par les modules enseignés par des professeurs spécialistes. La formation est qualitative, elle permet de se former sur le plan scientifique pour faire des études approfondies dans chaque spécialité. Les connaissances théoriques assurent une bonne initiation à l'enseignement de la langue française et de sa culture :

Le fait d'avoir vécu et étudié dans un pays européen, la France en l'occurrence, constitue une occasion précieuse pour se former sur le plan académique, scientifique et plus généralement culturel et humain, permettant ainsi une bonne initiation à l'enseignement de la langue et de la littérature françaises (P3).

Au niveau de la recherche, les études françaises en doctorat ont aidé les professeurs à faire des recherches et à trouver des solutions aux problèmes rencontrés sur le terrain comme l'évoquent les professeurs (P1, P2, P7, P8, P9) : *La recherche m'a aidé à proposer des solutions aux problèmes rencontrés dans l'apprentissage*

du FLE (la prononciation, l'amélioration de l'écrit à l'université comme le dit (P1) et de mieux théoriser la pratique enseignante (P2).

Les compétences développées par la formation en philologie française sont plus d'ordre cognitif et pas d'ordre professionnel. Les premières en rapport avec la recherche scientifique concernent la capacité de mener une réflexion critique sur les pratiques d'enseignement d'une langue étrangère qui permet de trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans l'enseignement des langues (P1, P2, P6, P7, P8, P,10) et de s'auto-évaluer par le professeur pendant sa formation. Cette réflexion est exercée à travers la recherche et les rapports du stage, comme le souligne P2 : *Le rapport de stage permet une autoévaluation de sa pratique enseignante*. Les stages sur l'enseignement du FLE proposés par certains départements de philologie française étaient d'une aide inestimable pour sortir de la théorie et connaître les réalités de l'enseignement et commencer la pratique de l'enseignement (P2, P10). En revanche, certains professeurs qui n'ont pas fait des stages d'enseignement du français avouent le manque de préparation aux compétences professionnelles dans la formation en philologie française nécessaires à l'exercice de leur profession, telles que la formation aux méthodes d'enseignement de sorte à convenir aux profils des apprenants FLE : « Non, dans le sens où nous avons été formés pour assurer un enseignement de fond de la langue française ainsi que de la recherche. Ce que nous sommes en train de faire actuellement c'est l'apprentissage de la langue française à des novices dans la langue » (P9).

5.3. Défis de l'enseignement du FLCE

Nous présentons les défis de l'enseignement et la manière dont la formation a permis d'y faire face.

5.3.1. Les défis pédagogiques, professionnels et administratifs

Pour les défis pédagogiques les professeurs indiquent que le manque d'autonomie des apprenants est un frein à l'application de nouvelles méthodes dans l'enseignement du FLE, car les étudiants n'ont pas appris cette langue avant l'université et ils considèrent le professeur comme la ressource essentielle pour leur apprentissage (P1, P9, P10).

Les apprenants ont un manque de motivation parce qu'ils savent qu'il n'y a pas de débouchés pour le français (P4, P8, P10), et leurs stratégies et habitudes d'apprentissage dépendent sur la mémorisation de la langue et non pas sur la

créativité de nouvelles phrases (P1). Ces stratégies ne permettent pas la mise en place de nouvelles méthodologies d'apprentissage. De plus, les professeurs expriment leur désir de suivre les évolutions technologiques et méthodologiques, ils sont convaincus que le profil des apprenants change : « On n'enseigne pas comme on enseignait il y a 20 ans. Le profil des apprenants est différent... Il faut repenser sa pédagogie pour qu'elle soit adaptée au 21^e siècle » (P2) et qu'il ne faut pas se tomber dans la routine des enseignements similaires voire répétitifs (P3).

Les défis professionnels concernent essentiellement la conciliation entre la recherche et l'enseignement (P3, P9). Les professeurs disent que les heures d'enseignement et les responsabilités administratives pour certains ne laissent que très peu de temps à la recherche scientifique. De plus, la recherche est plus valorisée que l'enseignement dans la promotion des professeurs par les règlements universitaires (P4).

Quant aux défis d'ordre administratif, les attentes croissantes de la part de l'administration surchargent les professeurs (P8). C'est au professeur de motiver les apprenants et d'attirer leur attention même avec un public moins motivé et un effectif élevé (P7, P8, P10). De plus, il s'agit d'un manque d'adaptation du programme d'enseignement au contexte local où se déroule l'enseignement (P3, P5, P9). Certains programmes consacrent beaucoup d'heures de cours à des disciplines qui n'ont rien à avoir avec le français comme les cours d'arabe, de religion ou de sport dans le cadre des études en licence. Le professeur P4 explique bien ce défi :

Vu ce qui précède et vu que le semestre est trop court, on a l'impression de ne donner que très peu de ce que l'on peut donner et que notre B.A en langue et littérature françaises ne peut en aucun cas être équivalent à une licence langues étrangères en France ou dans un pays francophone.

5.3.2. La manière dont la formation en philologie française a permis de faire face aux défis

En général, la formation en philologie française a aidé la majorité des professeurs à surmonter les défis qu'ils ont rencontrés de manière directe ou indirecte. De manière directe, les professeurs formés en didactique des langues ont eu une expérience sur le terrain pendant leurs études (P2, P8, P10) ce qui leur a permis d'avoir un premier contact avec les apprenants et une première expérience de gestion de l'enseignement (préparation des cours, enseignement, évaluation). Pour certains professeurs, la formation en France leur a donné une description des

différents contextes de FLE, dont le contexte arabophone dans lequel ils évoluent actuellement (P5). Les professeurs ont possédé des connaissances et des compétences antérieures dans les situations pratiques de l'enseignement d'une langue étrangère et ils les ont mobilisées dans leur profession académique.

D'ailleurs, les départements de la philologie française soutiennent les professeurs universitaires dans la recherche scientifique, comme le souligne P3 : « le fait d'appartenir à des équipes de recherche ou d'associations en relation avec ma formation doctorale constitue une bonne perspective pour rester toujours connectée avec l'univers de la recherche ».

Pour d'autres professeurs formés en linguistique ou en littérature, ils ont pu surmonter certains défis de manière indirecte, car la formation en philologie a permis une éducation à la tolérance et « une certaine ouverture d'esprit pour pouvoir tolérer les différentes opinions et traiter avec des problèmes ou critiques que l'on pourrait rencontrer tout au long de notre carrière, notamment dans le travail administratif » (P4). C'est là un point de rencontre entre la philologie et la didactique qui visent à former les esprits des jeunes à un héritage culturel développant l'esprit critique et intellectuel.

La formation en philologie française n'a pas pu aider certains professeurs à surmonter les défis administratifs et ceux en relation avec les contextes locaux d'apprentissage ou même les défis d'ordre supérieur dans l'apprentissage. Certains défis administratifs, comme l'organisation de l'emploi du temps ou la gestion des horaires de cours (P3, P8, P9, P10) nécessitent de mobiliser des compétences que les professeurs n'ont pas acquises dans leur formation en philologie française, comme la compétence de négociation, car dans le cadre des stages, les éléments organisationnels sont imposés par les établissements éducatifs et sont rarement rejetés par les étudiants.

Les défis des contextes locaux d'apprentissage de la langue où les contraintes administratives sont importantes, ne sont pas faciles à surmonter et le professeur n'a aucun choix dans cette situation « Pas tout à fait, car parfois on ne peut pas agir dans le contexte local de l'enseignement du français à cause des contraintes administratives et académiques » (P1). Par exemple, le fait d'enseigner des disciplines qui ne sont pas en rapport avec la langue française dans le cadre de la formation en études françaises.

Au niveau des défis d'ordre supérieur de l'apprentissage, il semble que la formation en philologie française n'a pas suffisamment préparé les professeurs, même ceux de formation didactique, à faire face à l'enracinement des habitudes d'apprentissage des apprenants qui ne développent pas leurs compétences langagières, comme la

mémorisation de la langue qui considérée comme un comportement d'apprentissage en forte relation avec la culture éducative des systèmes d'enseignement des pays en question, et qui empêche la créativité de nouvelles phrases ou la production libre à l'écrit ou à l'oral (P1).

Discussion

Nous avons pu constater, à partir des réponses des professeurs, l'influence de la formation en philologie française dans des universités françaises sur leur conception de l'enseignement/apprentissage du FLCE. Pour la conception de l'enseignement, ils croient qu'il faut donner à l'enseignant un outil méthodologique actualisé pour répondre aux profils des apprenants et pour renouveler l'action d'enseignement. L'enseignement n'est pas donc un processus stable, il est en évolution continue qui doit tenir compte des développements technologiques dans l'enseignement des langues. Cette conception est aussi le résultat naturel des longues années d'expériences d'enseignement et du vécu dans un monde en évolution permanente. Pourtant, l'enseignement ne peut pas se détacher de ses contextes qui imposent des contraintes administratives auxquelles les professeurs doivent être former à y faire face dans leur formation initiale.

En ce qui concerne la conception de l'apprentissage, l'apprenant du FLE doit avoir une certaine autonomie dans son apprentissage et il doit être habitué à ignorer ses habitudes d'apprentissage qui entravent sa liberté dans la production orale ou écrite. Cette conception rejette la conception behavioriste considérant la langue comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques (Cuq, 2003 :31), qui ne prend pas en compte l'aspect novateur des productions langagières. Elle peut être regroupée dans les théories cognitives et socio-constructiviste (Griggs et al., 2002 : 19) où le savoir ne doit être transmis directement par l'enseignement mais reconstruit par l'apprenant lui-même tout au long de ses nombreuses expériences.

Les points de vue des professeurs universitaires montrent leur satisfaction générale de la formation en philologie française. Malgré la bonne préparation de ces professeurs dans le cadre de cette formation au niveau théorique et pratique, les professeurs ne ressentent pas qu'ils ont eu les compétences professionnelles nécessaires pour faire face tant aux défis généraux concernant l'apprentissage tels que l'adaptation aux profils des apprenants et l'action à mener pour les motiver, le développement de leurs compétences méthodologiques et technologiques qu'aux défis spécifiques relatifs aux contextes locaux d'apprentissage d'une langue étrangère et au statuts du FLCE dans les pays non francophones. Bien que ce type de problèmes soit discuté dans le cadre des formations continues avec les collègues car

les apprentissages les plus indicatifs prennent cours dans le développement même de l'activité professionnelle (Demougeot-Lebel et al., 2012 : 28), nous pensons qu'une formation en philologie française doit proposer des modules sur les situations problématiques dans l'enseignement des langues étrangères et sur l'utilisation des TIC en classe de FLE.

Les étudiants, futurs professeurs universitaires, sont exposés à plusieurs situations pédagogiques problématiques faisant partie du contexte d'apprentissage d'une langue étrangère afin d'analyser ces situations et d'y trouver des solutions. Ce sont de nouveaux besoins de formation liés aux mutations des pratiques enseignantes (Rege-Colet, Romainville, 2006). Ces modules sont à enseigner non seulement dans les départements de la didactique des langues en France, mais plutôt dans les départements des sciences du langage, de la linguistique, de la littérature et de la traduction. En fonction de l'analyse effectuée dans cette étude, nous pensons que c'est là un rôle à jouer par la didactique dans la formation initiale des professeurs universitaires.

Conclusion

Dans une optique de réflexion sur la formation en philologie française et son impact sur l'enseignement du FLCE, nous pensons que les résultats de cette recherche ne doivent pas faire penser qu'une formation des professeurs universitaires à la didactique de la philologie française est contre-productive en termes d'image pour la pédagogie universitaire. Cependant, ce type de formation est un enjeu central dans le développement de l'enseignement des études françaises. Au-delà de ces résultats se pose une question fondamentale et dont il faudrait s'emparer : comment les universités vont parvenir à emporter l'adhésion des professeurs expérimentées à ce type de formation ? Quelles autres disciplines, autres que celles philologiques, faut-il intégrer dans cette formation pour faire évoluer les aspects méthodologiques et technologiques de l'enseignement du FLCE ?

Acknowledgment

This research was funded by the Deanship of Scientific Research at Princess Nourah bint Abdulrahman University through the Fast-track Research Funding Program.

Bibliographie

Aubin, S., Birova, J. 2019. « De la valeur de philologie française en Europe aujourd'hui : pensées philologique et didactique ». *Synergies Europe*, n° 14, p.7-20. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe14/Europe14.html> [consulté le 20 décembre 2019].

- Bailly, B. et al. 2015. « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? ». *Ripes revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 31, n° 3. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/ripes/990> [consulté le 4 mai 2020].
- Byram, M., Hu, A. 2013. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cuq, J.-P. 2003. (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE International.
- Daunay, B., Reuter, Y. 2008. « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes ». *Pratiques Linguistique, littérature, didactique*, n° 137/138, p. 137-138.
- Demougeot-Lebel, J. et al. 2012. « Regards croisés sur des pratiques de formation à l'enseignement universitaire ». *Savoirs*, n° 28, p. 113-133.
- Guillén-Díaz, C. 2003. « Une exploration du concept « lexiculture » au sein de la Didactique des Langues-Cultures ». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n° 15, p. 105-119.
- Duval, F. 2007. « À quoi sert encore la philologie ? ». *Laboratoire italien, politiques et société*, n° 7, p. 17-40. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/laboratoireitalien/> [consulté le 3 mars 2020].
- Gauthier, C., Mellouki, M. 2006. *La Formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : les Presses de l'Université Laval.
- Griggs, P. et al. 2002. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII, p. 25- 38.
- Pudo, D. 2016. « Représentations du français et d'autres langues étrangères chez les étudiants de philologie romane ». *Romanica Cracoviensia*, vol 16, n° 4, p. 249-263.
- Puren, C. 2011. « La perspective didactologique (2/2) : l'idéologie et la déontologie ». Corrigé du dossier n° 8, Cours collaboratif *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. [En ligne] : <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/> [consulté le 20 janvier 2020].
- Rege-Colet, N., Romainville, M. 2006. *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Stes, A., Petegem, P. 2011. « La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact ». *Recherche et formation*, n° 67, p.15-30.
- Van Elslande, J.-P. 2011. « Philologie en pédagogie : sœurs ennemies et complices de toujours ». *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 111, p. 771-787.
- Walicka, A. 2017. « Des difficultés de compréhension du discours spécialisé en L2 par un public non expert. Le cas des étudiants polonophones de FLE face au discours académique ». *Studia Romanica Posnaniensia*, vol 44, n° 2, p.161-173.
- Zarate, G. et al. 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : CELV.

Annexe : le questionnaire de l'étude

La formation en études françaises

30/12/2019

Chers collègues,

Cette enquête est destinée aux professeurs de la langue française dans des pays non-francophones. Les réponses seront utilisées dans une recherche scientifique, tout en gardant l'anonymat des participant(e)s.

Merci pour votre collaboration.

I- Questions générales

Dernier diplôme obtenu : spécialité :

Pays de l'obtention :

Université : département :

Année d'obtention :

Nombre d'années d'enseignement de français :

Langue française : maternelle seconde étrangère

Nom de l'institution où vous travaillez actuellement / pays :

Nombre d'année d'enseignement de la langue française dans l'institution :

II- Questions sur votre formation et sa relation avec votre profession

1. Quelles matières enseignez-vous ?

.....
.....

2. Pensez-vous que votre formation spécialisée en études françaises dans un pays européen vous a bien préparé à votre profession académique ? Comment ?

.....
.....

3. Quels sont les défis de votre profession d'enseignement de la langue française ?

.....
.....

4. Pensez-vous que votre formation dans un pays européen vous a donné les compétences nécessaires pour faire face à ces défis ? Si oui comment ? Si non Pourquoi ?

.....
.....

Notes

1. Philologie. <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/philologie/79148> [consulté le 20 décembre 2019].

2. Cité par Stes, A., Petegem, P. 2011. (cf. la bibliographie).