

***On-dit* sur la formation universitaire à l'enseignement du FLES du point de vue des étudiants: étude exploratoire**

Morgan Le Thiec Rautureau

CRIFPE – Université de Montréal

morganltr@yahoo.fr

Résumé

L'article rend compte d'une étude exploratoire sur les représentations des futurs enseignants de Français Langue Étrangère et Seconde concernant leur formation (master 1 et 2 français). Nous nous intéressons particulièrement à la circulation des on-dit au sein de la formation en considérant qu'ils peuvent jouer un rôle dans la construction de l'identité professionnelle et méritent de ce fait d'être pris en compte dans le cadre même de la formation de ces enseignants.

Mots-clé: on-dit; formation des enseignants; FLE; FLES; identité.

Abstract

This article presents an exploratory study of rumors about French as a Second Language (FSL) teaching training (master degree) from the student's point of view. We focused on the circulation of discourse among students considering that rumors can play a role in professional identity construction, and have to be taken into account during training.

Key words: rumors; teaching training; FSL; identity construction.

0. Introduction

Cette étude s'inscrit dans le cadre de nos recherches sur la formation des enseignants en Français Langue Étrangère (FLE)/Français Langue Seconde (FLS) en France et au Québec. Un premier axe de travail concerne la mise en discours des programmes officiels, sans nier l'intérêt que pourrait constituer l'étude des autres curriculums, réels, cachés (Perrenoud 1993). Un second axe concerne cette fois les représentations des enseignants et futurs enseignants du milieu sur leur formation elle-même.

* Artículo recibido el 6/10/2009, evaluado el 14/12/2009, aceptado el 15/12/2009.

Une des étapes actuelles de notre travail consiste, avec l'aide d'étudiants français formés depuis 2004, à appréhender la question des *on-dit* sur la formation qui nous intéresse. Il convient de souligner que la formation de ces enseignants n'est pas réservée au milieu universitaire et qu'elle est concernée par d'autres milieux de formation (on pense entre autres au Centre International d'Études Pédagogiques ou encore aux Alliances Françaises). Nous concentrons notre attention sur la formation universitaire car il s'agit de notre milieu d'intervention. Nous avons élaboré un questionnaire transmis à des associations étudiantes et des départements universitaires. Le travail de collecte entamé en 2006 est toujours en cours et n'échappe pas aux difficultés inhérentes à ce type de démarche (intérêt des répondants pour l'étude, contexte de travail de ces mêmes répondants potentiels, etc.). L'article se présente comme une étude exploratoire concernant les *on-dit* sur la formation des enseignants FLE tels qu'ils sont rapportés par le public de cette formation universitaire. Dans un premier temps, nous présenterons le cadre de notre étude en justifiant nos partis pris. Dans un deuxième temps, nous présenterons un bilan de la première question: «d'un point de vue personnel, comment définissez-vous les *on-dit*?» Nous nous intéresserons à l'explicitation des valeurs attachées à ce terme. Une troisième étape sera consacrée au bilan de la seconde question: «selon votre expérience d'étudiant, quels sont les *on-dit* positifs et/ou négatifs sur la formation et les débouchés FLE?» Il s'agira cette fois de souligner, dans le discours, les traces de la spécificité de la formation française. Dans un dernier temps, enfin, nous interrogerons brièvement le rapport entre *on-dit* et identité professionnelle pour mettre en lumière le caractère formateur d'une mise en débat de ce discours si particulier.

1. Cadre de l'étude

Les *on-dit* sur une formation professionnelle peuvent influencer la motivation, les projets, et participent ainsi selon nous à la construction de l'identité professionnelle des publics concernés. Nous émettons l'hypothèse que l'identité professionnelle se co-construit entre autres en fonction de la circulation des discours anonymes sur le milieu professionnel concerné, dès la formation, et que le contenu de ces discours est d'autant plus déterminant que l'identité professionnelle est en émergence. Notre hypothèse s'inscrit dans le rapport entre *identité pour autrui* et *identité pour soi* (Dubar 2000). En sociologie, la notion d'*identité pour autrui* répond au besoin des chercheurs d'étudier «les relations subjectives aux catégories d'appartenance» (Dubar 2000: 9) contrairement à l'*identité pour autrui* qui s'inscrit dans les préoccupations de la sociologie dite «classique». Les deux identités sont ainsi clairement distinguées:

En France, la «sociologie classique» s'est constituée, contre la psychologie et sa focalisation sur l'individu. De ce fait, dans la continuité de Durkheim, l'«être social» des individus (leur *identité sociale* synonyme d'appartenance à une catégorie socialement pertinente) est considéré comme ce qu'ils héritent sans

le vouloir et ce qui modèle leurs conduites sans qu'ils en aient conscience. De ce fait, la notion «d'identité pour soi» n'appartient pas au vocabulaire de la «sociologie classique» et *l'identité sociale* devient synonyme «d'identité pour autrui» (Dubar 2000: 9).

Dans notre perspective qui est celle de l'Analyse du Discours, que nous précisons plus avant dans le texte, il n'est pas question d'opposer une identité objective à une identité subjective, dans la mesure où nous ne travaillons pas sur des statistiques mais uniquement sur de la matière verbale. Ce qui nous intéresse dans la distinction proposée par Dubar, c'est qu'elle nous permet de distinguer le discours institutionnel de celui des publics en formation et d'interroger plus clairement deux identités bien distinctes. La première est celle «donnée» aux acteurs du FLE en formation. Nous pensons particulièrement aux programmes d'étude et aux cadres ministériels en tant qu'expression discursive d'une *identité pour autrui*. Au Québec, on peut citer la description du «maître cultivé» dans le document d'orientation du Ministère de l'Éducation du Québec (Ministère de l'Éducation 2001). En France, on pense à la déclinaison des compétences dans les plaquettes des masters français, déclinaison que l'on retrouve également dans les programmes québécois du baccalauréat à l'enseignement du FLS. La seconde identité est celle que les publics en formation co-construisent dans la perspective cette fois de *l'identité pour soi*. C'est à cette identité discursive que nous nous intéressons pour notre étude, en admettant toutefois qu'elle peut s'imprégner d'une *identité pour autrui* diffusée par les discours institutionnels, celui des ministères et des départements universitaires de formation.

Pour étudier au mieux la construction discursive de l'identité des acteurs du FLES, nous inscrivons notre réflexion dans le cadre de l'Analyse du Discours (AD) mais également dans celui de l'Analyse Linguistique du Discours (ALD). Nous nous intéressons en effet aussi bien à l'étude, propre à l'AD, du rapport existant entre le discours en lui-même et son cadre d'énonciation (Maingueneau 1995) qu'à la parole en tant que terrain d'influence. L'ALD déplace en effet le centre d'intérêt de la recherche en Analyse du Discours «des aspects psycho-sociologiques du 'contrat de communication' ou des contraintes qui définissent un genre discursif, vers l'étude des mécanismes langagiers, sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs qui habilent la parole à être un terrain privilégié d'influence d'autrui par la re-construction de soi, du monde et des systèmes de valeurs» (Galatanu 2000).

Nous avons donc étudié les *on-dit* qui circulent au sein de la formation à l'enseignement du FLE/FLS en France, en fonction de ces centres d'intérêt. Notre objectif, à cette étape de notre travail, est double.

Dans un premier temps, nous allons proposer une première approche de la définition d'*on-dit* telle qu'elle peut être appréhendée du point de vue des valeurs. La question des valeurs nous paraît importante dans la mesure où elles peuvent être considérées

comme des traces discursives des mécanismes d'influences d'autrui. L'étude des associations syntagmatiques et paradigmatiques va nous permettre de faire le point sur la signification d'*on-dit* tel qu'il est construit dans le discours des répondants et de faire le point sur les valeurs convoquées dans leur discours et dans celui des dictionnaires, les valeurs étant définies ici comme une «rupture de l'indifférence» (Lavelle 1951: 187). Les jugements de vérité et les valeurs axiologiques (Galatanu 2000) nous intéresseront particulièrement. Nous confronterons ce discours à celui des dictionnaires qui se présente comme un discours partagé éloigné du rapport au langage que suppose «la parole ordinaire, laquelle a une visée essentiellement pratique et est toujours étroitement dépendante d'une situation spécifique» (Nyckees 1998: 328).

Nous allons également faire le bilan des *on-dit* qui circulent sur la formation et ses débouchés. Ce qui nous intéresse pour cette question est le rapport entre les *on-dit* qui circulent au sein de la formation et la spécificité de cette formation ainsi que le rapport entre les répondants et ces *on-dit*. La question de l'attribution collective ne manque pas en effet de complexité. L'énonciateur peut se servir «de cette attribution collective pour soutenir son propre discours (si les autres l'on dit, c'est que c'est vrai)» (Rosier 1999: 162). Mais elle peut également trahir une certaine perte de contrôle de l'autre en soi. Que pensez de ce que ce «on» me dit?

2. Le questionnaire

Le questionnaire est composé de quatre questions mais nous nous limitons actuellement à l'étude des deux premières (les deux suivantes concernent l'influence des *on-dit* sur les interactions au sein de la formation):

1. D'un point de vue personnel, comment définissez-vous les *on-dit*?
2. Selon votre expérience d'étudiant, quels sont les *on-dit* positifs et/ou négatifs sur la formation et les débouchés en FLE?

Notre étude exploratoire se fonde sur les quinze premières réponses obtenues, comme ce fut le cas pour notre communication. Nous choisissons de laisser de côté une piste de réflexion proposée lors du colloque de Québec et qui concernait les *marqueurs d'incertitude*, c'est-à-dire les traces d'un flottement discursif dans la définition d'*on-dit*. Nous souhaitons en effet insister davantage sur le contenu des *on-dit*, leur relation avec la spécificité de la formation universitaire française et les perspectives qu'ils ouvrent pour cette formation et l'identité professionnelle concernée.

Il convient maintenant de justifier à la fois ces deux questions et plus généralement, l'étude des *on-dit* dans ce contexte de formation professionnelle. La première question nous permet de définir le terme *on-dit* du point de vue des répondants en évitant ainsi d'anticiper sur leurs représentations ou de considérer le consensus sémantique comme acquis. La seconde question permet de cerner les grandes orientations de ces «bruits qui courent» (*Petit Robert*), «bruit répété de bouche en bouche»

(*Lexis*) et d'interroger ces orientations en fonction des caractéristiques de la formation et du point de vue de l'identité professionnelle en devenir. A ce niveau, notre expérience de formatrice en France et au Québec, nous permet de supposer que les *on-dit* jouent un rôle de catalyseur dans l'émergence d'un discours partagé, à la fois critique et inquiet, prémisses d'une identité professionnelle qui peut en garder les traces.

2.1. *On-dit* dans le discours des dictionnaires

Ce qui nous intéresse concernant les *on-dit* sur la formation professionnelle en FLE/FLS est la dimension stable des discours en circulation. Cette stabilité, toute relative il est vrai, nous permet de dépasser le stade du commérage, du bruit éphémère: *la filière FLE va être supprimée l'année prochaine; les frais d'inscription à la formation ont été majorés de 300% ...* Deux termes sont souvent en compétition dans l'approche du «bruit qui court», *on-dit* et rumeur.

Définitions d'*on-dit* dans les dictionnaires:

Lexis: «Rumeur, bruit répété de bouche en bouche».

Petit Robert: «Bruit qui court».

Petit Larousse: «Rumeur, nouvelle répétée de façon incontrôlable».

TLF: «Rumeur, nouvelle qui se répand dans l'opinion et dont l'origine et l'authenticité sont incertaines».

Définitions de *rumeur* dans les dictionnaires:

Lexis: «Nouvelle qui se répand dans le public».

Petit Robert: «Bruit qui court, nouvelle qui se répand dans le public, dont l'origine et la véracité sont incertaines».

Petit Larousse: «Nouvelle qui se répand dans le public».

TLF: «Nouvelle sans certitude qui se répand de bouche à oreille, bruit inquiétant qui court».

On constate une circularité des définitions. Le discours des dictionnaires en témoigne, le choix d'un terme plutôt qu'un autre n'est pas facile à justifier. De notre point de vue, le «on» dans *on-dit* nous permettait d'attirer l'attention sur l'ambiguïté polyphonique de ces bruits qui courent. Toutefois, ce choix peut prêter à discussion et nous impose donc une certaine prudence. Le terme *on-dit* étant le thème-terme central du questionnaire, il nous semble nécessaire de proposer aux répondants de le définir au préalable. L'intérêt est à la fois pédagogique et linguistique. Du point de vue pédagogique, les répondants sont invités à s'attarder sur le terme-thème avant de répondre aux autres questions, ce qui limite les risques de réponses «hors-sujet». Certains répondants peuvent être en effet conduits à proposer une évaluation personnelle de la formation. Nous avons d'ailleurs observé un glissement de ce genre dans une des réponses. Du point de vue linguistique, cette fois, il nous semble que cette étape est indispensable car le consensus sémantique n'est jamais une évidence entre le ques-

tionnant et le questionné. Cette étape permet donc à celui qui étudie les réponses d'entamer son travail en bénéficiant d'une synthèse sur le terme-thème.

2.2. *On-dit* dans le discours des répondants

Pour permettre cette synthèse concernant *on-dit*, nous travaillons, rappelons-le, dans la perspective de l'ALD qui implique, entre autres, des recherches sur les valeurs modales (Galatanu 1997, 2000). Ces recherches ont permis d'élaborer un classement des valeurs modales des plus objectives aux plus subjectives, des valeurs ontologiques aux valeurs volitives (ces dernières étant considérées comme les plus subjectives). Nous nous sommes intéressés particulièrement aux associations paradigmatiques (les termes substitués utilisés à la place du terme étudié) et aux associations syntagmatiques (les modifications du terme étudié et de ses substitués). Nous parlons ici d'*on-dit* en tant qu'«objet» dans la mesure où il s'agit pour les étudiants de mettre ce phénomène à distance.

Dans le premier tableau, on trouve la liste des associations paradigmatiques. L'*on-dit* est à la fois un objet intellectuel et un objet discursif. Selon le terme choisi, la définition nous renvoie plutôt à la dimension discursive ou à la dimension intellectuelle. Quelle que soit l'orientation, certains termes expriment une rupture de l'indifférence (objet évalué) et d'autres pas (objet en tant que tel). Nous avons considéré que les termes étaient convoqués comme substitués lors qu'ils étaient associés à «synonyme» ou introduit par des expressions d'équivalence comme «c'est», «s'apparent à»...

ASSOCIATIONS PARADIGMATIQUES			
objet DISCURSIF/intellectuel		objet INTELLECTUEL/discursif	
Rumeur		Idées	
Affirmation		Information	
Écho		Clichés	
Comméragage		Stéréotype	
Chose dite		Impression	
Propos		Représentation	
Parole		Vision	
Discours		mi-vérité	
Ragot		a priori	
Bruit de couloir		Préjugé	
Téléphone arabe		Avis	
		Opinion	
Objet en tant que tel	Objet évalué	Objet en tant que tel	Objet évalué
Propos	Comméragage	Idée	Cliché
Discours	Ragot	Information	Préjugé
...

En ce qui concerne les associations syntagmatiques, présentées dans le deuxième tableau, nous avons relevé cette fois les adjectifs et participes épithètes ainsi que les relatives associés au terme *on-dit* ou à un substitut. Les occurrences sont notées entre parenthèses.

ASSOCIATIONS SYNTAGMATIQUES	
Adjectifs et participes épithètes	Relatives
(Difficilement) vérifiables	Qui circulent
(Plus ou moins) avérées	Qui se propagent de façon aléatoire parmi les gens
Déformé	Dont la source est inconnue
Approximative	Qui se répandent
Dangereux	Dont la vérité n'est pas fondée
Inévitable	Dont on ne connaît ni l'origine ni le bienfondé
Subjectif	Qui sont tenus sur les personnes ou sur les choses
Positif ou négatif	Qui ne se basent sur aucune recherche
(Non) fondés,	Qui proviennent de la parole collective, du sens commun
(Pas forcément) fondée	
(Très) négatifs	Qui ont des conséquences plus ou moins sur la vie, pensée de chacun
Premières	
Péjoratif	Qui peuvent dans un premier temps déformer et influencer notre vision des choses, de notre environnement et de nos relations à l'autre
(Non) confirmé	
Véridique	Dont on sait qu'elle n'est pas forcément fondée, pas vérifiée
(Pas) vérifiée	
(Très) différentes	
Entendu	Qui circulent au sein d'une branche/collectivité
Ecouté	Qui donnent finalement naissance à des opinions/préjugés
	Qui trouvent un certain écho en moi

A ce stade du travail, comparer le nombre d'occurrences des substituts, ou celles des valeurs convoquées, ne nous apporterait pas de conclusions pertinentes. On peut toutefois signaler que le terme rumeur est le substitut privilégié. Nous suggérons également que les associations syntagmatiques convoquent de façon marquée la valeur épistémique qui nous renvoie ici aux champs sémantiques du certain et de l'incertain. Elle est en effet convoquée dans toutes les définitions des étudiants. En ce qui concerne cette valeur, nous soulignons que seul le discours du *TLF* l'explique sur les quatre dictionnaires consultés (*Robert, Larousse, Lexis, TLF*).

On note également la présence d'une évaluation axiologique négative au niveau paradigmatique et syntagmatique («ragot», «cliché», «dangereux», «négatifs»...). Dans le domaine axiologique, sont regroupées les valeurs morales, pragmatiques, esthétiques hédoniques/affectives (Galatanu 1997, 2000). Cette forme de rupture de

l'indifférence plus subjective est également présente dans le discours de définition des dictionnaires grâce à des exemples ou des termes présentés comme des synonymes: cancan, commérage, ragot, etc. Pour la définition de ces termes, on trouvera du vocabulaire lié à la malveillance et à l'indiscrétion. Ces substituts convoquent ainsi selon nous une valeur morale négative.

Dans l'état actuel de notre étude, on peut suggérer que la différence essentielle entre le discours des dictionnaires qui nous sert de repère et le discours des répondants est que dans le discours des dictionnaires, les valeurs axiologiques sont convoquées essentiellement par le biais des synonymes. C'est le cas également dans le discours des répondants au niveau paradigmatique. Mais au niveau syntagmatique, les adjectifs et les relatives sont également des espaces discursifs d'explicitation de ces valeurs. C'est à ce niveau que peut se confirmer l'intérêt d'une question sur un terme-thème dans ce genre d'étude car elle peut donner lieu à une explicitation des valeurs attachées durablement au terme –c'est le cas ici puisqu'il n'y a pas de rupture entre le discours des dictionnaires et celui des répondants– ou à une modification des systèmes de valeurs attachés au terme.

3. Les *on-dit* sur la formation

3.1. Premier bilan

Nous présentons tout d'abord la liste des *on-dit* sur la formation et ses débouchés. Nous nous intéressons ici au contenu des *on-dit* et non à leur formulation. Nous avons distingué les *on-dit* positifs des *on-dit* négatifs et les *on-dit* sur la formation elle-même des *on-dit* sur les débouchés:

ON-DIT POSITIFS	ON-DIT NÉGATIFS
Sur la formation	
Bonne formation	La formation est insuffisante La formation est trop courte (il faut la compléter par soi-même) La formation est trop théorique La formation est utopique (en décalage avec la réalité du terrain)
Les études sont faciles car il s'agit de la langue maternelle	La formation est inutile, il suffit d'être natif La formation est dure (beaucoup de travail)
C'est une bonne préparation pour les concours de l'éducation nationale C'est une bonne formation pour tous les enseignants	(Il faut compléter la formation par un concours) La formation est plutôt adaptée à l'enseignement en général plus qu'au FLE La formation est trop spécialisée

<i>ON-DIT</i> POSITIFS	<i>ON-DIT</i> NÉGATIFS
Formation unique (différente de ce qui est proposée dans les autres formations)	La formation est dévalorisée
Les formateurs sont plus humains Il y a une bonne ambiance et beaucoup d'entraide entre les étudiants Les profs et les étudiants ont l'esprit ouvert	La motivation des étudiants est une motivation «nomade»
Au sein de la formation, on observe une centration sur l'apprenant et sur son autonomie	
Sur les débouchés	
Il est facile de trouver un travail stable	L'emploi est précaire
On peut travailler partout dans le monde On trouve un emploi immédiatement	Les débouchés sont limités Le français perd du terrain dans le monde Il y a trop peu de travail en France Il faut compléter la formation par un concours
On peut gagner beaucoup d'argent grâce à certaines spécialités (FOAD) Les conditions de travail et les conditions matérielles sont bonnes	On est mal payé (salaire local)
Les publics et les moyens sont diversifiés On rencontre des tas de gens de cultures différentes Les publics sont plus motivés	On a plutôt un rôle d'intégrateur social en France

En fonction des réponses, on peut signaler deux grandes catégories d'*on-dit*:

1. Les *on-dit* internes, venant du milieu FLES,
2. Les *on-dit* externes, exprimant l'opinion de personnes qui ne sont pas du milieu FLES (la formation est inutile, suffit d'être natif).

En ce qui concerne la deuxième catégorie, nous avons noté deux exemples:

- La formation est inutile, suffit d'être natif,
- La formation est dévalorisée.

Dans ce cas, nous considérons que *on* renvoie strictement à des personnes qui ne sont pas issues de la formation, ce qui signifie que le locuteur n'assume pas les propos. Logiquement, on peut penser en effet qu'une personne tenant ce genre de raisonnement n'aurait pas pris la peine de suivre la formation. Cet *on-dit* mis à part, le reste des exemples présente un potentiel de polyphonie. Cette polyphonie, déjà suggérée par *on*, implique cette fois le répondant et son éventuelle adhésion au dis-

cours sans visage qu'est l'*on-dit*. Il existe une certaine ambiguïté dans les réponses des étudiants. En effet, certaines réponses dérivent formellement vers l'opinion personnelle. Mais même les *on-dit* rapportés sans trace d'implication de l'énonciateur peuvent fonctionner comme des chevaux de Troie. La frontière est très mince. L'un des répondants le souligne, «on ne se fait l'écho que de ce qui fait écho en soi-même», ce qui nous renvoie à la perspective de Sperber sur la contagion des idées mais également à la notion de pertinence (Sperber 1996, Sperber et Wilson 1986).

En tant que formateurs, il convient d'assumer pleinement cette ambiguïté et de s'en servir. Une discussion autour des *on-dit* permet de saisir rapidement les *bruits* déstabilisants mais aussi les inquiétudes personnelles et de les prendre en charge. L'avantage d'une réflexion de groupe sur les *on-dit* est qu'elle n'exige pas d'argumentation. Les étudiants n'ont pas à justifier leur propos et peuvent donc exprimer plus facilement des inquiétudes personnelles. Ces discussions sur «les bruits qui courent» peuvent donc avoir un effet bénéfique lorsque l'on sent une perte de confiance des étudiants vis-à-vis de leur formation. Les *on-dit* véhiculent des représentations parfois très difficiles à discuter dans la mesure où ces représentations «se transforment, non pas de façon aléatoire, mais en direction de contenus qui demandent un effort mental moindre et qui entraînent des effets cognitifs plus grands» (Sperber 1996:7). En situation de stress (examens, perspectives professionnelles), cet aspect est loin d'être négligeable. Des expériences dans des contextes culturels aussi différents que la France, la Finlande et le Québec nous ont donné l'occasion de constater à quel point le bruit qui court est en quelque sorte un contre-courant qui peut affaiblir le projet de formation, l'énergie du formateur, la motivation des étudiants et la qualité de l'interaction. Cette dernière est toujours un phénomène complexe dans le milieu de la formation des enseignants (on pense entre autres à la répartition des rôles entre celui qui forme et des publics qui enseignent déjà et viennent chercher une formation universitaire dans leur domaine).

Un autre aspect doit être souligné, le caractère contradictoire des *on-dit* sur la formation. Le tableau de synthèse en rend compte et les répondants explicitent parfois ce phénomène. On trouve du travail en France et on n'en trouve pas. On peut gagner beaucoup d'argent et on ne gagne pas beaucoup, la formation est bonne et la formation est mauvaise, la formation est facile et la formation est difficile... On trouve aussi des points de vue différents face à une même idée de départ: La formation s'adresse à tous les enseignants. C'est une formation utile pour tous ou c'est une formation qui n'est pas assez spécialisée. Dans les mois qui viennent, l'étude approfondie des valeurs convoquées dans les réponses à la deuxième question devrait nous permettre d'aller plus loin dans l'étude de cette contradiction. Il nous semble pour l'instant que cette contradiction souligne la faiblesse argumentaire propre aux *on-dit*, qu'ils soient finalement fondés ou non.

3.2. *On-dit* et situation de la formation française

Nous terminerons cette étude exploratoire en insistant sur le lien que les *on-dit* peuvent avoir avec la situation de la formation universitaire française. On retrouve, dans le discours des étudiants, une évocation de la situation disciplinaire et professionnelle à laquelle ils sont confrontés. Nous avons regroupé différentes réponses pour proposer un premier bilan (d'autres regroupements sont déjà possibles):

(1)

Les études sont faciles car il s'agit de la langue maternelle,
La formation est inutile, il suffit d'être natif,
La formation est dévalorisée.

(2)

Le français perd du terrain dans le monde,
Il y a trop peu de travail en France,
On est mal payé (salaire local),
On a plutôt un rôle d'intégrateur social en France.

(3)

C'est une bonne préparation pour les concours de l'Éducation Nationale,
C'est une bonne formation pour tous les enseignants,
Il faut compléter la formation par un concours,
La formation est plutôt adaptée à l'enseignement en général plus qu'au FLE.

(4)

La formation est trop théorique,
La formation est utopique (en décalage avec le terrain).

La première série nous renvoie aux *on-dit* externes, c'est-à-dire venant de personnes qui ne sont pas du milieu FLE. La réponse «la formation est dévalorisée» ne constitue pas un *on-dit* en soi mais plutôt une synthèse des *on-dit* externes sur la formation. Ces trois réponses soulèvent la question de la spécialisation, celle-ci pouvait être considérée comme une garantie suffisante de la qualité d'un enseignement. Quelle que soit l'opinion des uns et des autres, cette question hante la formation des enseignants et le milieu de l'enseignement des langues. Former ces enseignants, c'est aussi prendre en charge des questions qui peuvent paraître naïves pour des professionnels du domaine. C'est prendre à bras le corps des représentations aussi fragiles (devant la réalité du terrain) que tenaces.

La seconde série de réponses nous renvoie cette fois au rapport historique entre la formation à l'enseignement du FLES et le champ d'action, la France et l'étranger. Le rapport entre l'enseignement du FLES et ce double champ d'action n'existe pas par définition, rappelons-le. La situation québécoise, pour des raisons également historiques, se concentre pour l'essentiel sur la formation à l'enseignement

du FLS dans le système éducatif de la province. En France, si la formation à l'enseignement du FLE (en milieu universitaire ou non) a d'abord permis de former des spécialistes appelés à travailler hors de France dans une perspective de rayonnement linguistique et culturel, un rayonnement renaissant au lendemain de la seconde guerre mondiale (Coste 1997), elle a évolué dans les années soixante pour former également des enseignants pour la métropole, sous l'impulsion du CREDIF (Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français), du BELC (Bureau d'Enseignement pour la Langue et la Civilisation) et de leurs recherches méthodologiques. A l'heure actuelle, la formation est concernée aussi bien par des débouchés internationaux que nationaux. Le champ d'action de l'enseignement des langues étant aussi vaste que le monde, il est extrêmement difficile, pour les futurs enseignants, de se faire une idée claire de ce qui les attend. Tout dépend des pays, des institutions d'accueil... Le discours rend donc compte ici de la spécificité de la formation française (deux champs d'action distincts, le territoire national et l'étranger) mais aussi de représentations négatives sur le marché de l'emploi lié à l'accueil et à l'intégration des immigrants.

La dernière série de réponses concerne le rapport entre cette formation universitaire et l'Éducation Nationale. Il n'existe pas de CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Secondaire) ni de CRPE (Concours de Recrutement des professeurs des Écoles) spécialisé en FLE. L'accès à des postes spécialisés s'est fait pendant longtemps par le seul biais d'une formation au CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage), accessible aux enseignants déjà titulaires de l'Éducation Nationale. A l'heure actuelle, il est également possible de passer un CAPES en validant une option FLE lors du concours. Les réponses en témoignent, la place du FLE/FLS au sein de l'Éducation Nationale demande à être précisée. Elle peut être considérée comme une formation utile à tous (on pense à la place grandissante des publics d'origine étrangère au sein du système éducatif français), une bonne préparation pour les concours de l'enseignement mais sans concours spécifique, elle peut être également considérée comme une simple formation «étape» ou «complément» dans la perspective d'un poste dans l'Éducation Nationale: «il faut compléter la formation par un concours». Formation à part entière dans la perspective d'un emploi dans le privé, en l'absence de concours, elle fonctionne comme formation complémentaire au sein de l'Éducation Nationale.

Les *on-dit* rapportés par les étudiants attirent ainsi notre attention sur deux aspects importants de la formation: sa place dans le système éducatif national (certains étudiants envisagent d'intégrer l'Éducation Nationale), sa spécificité au sein de l'enseignement, en général. A cette étape de leur formation, les étudiants ne sont pas toujours en mesure d'explicitier cette spécificité et donc de s'identifier dans le champ

de l'enseignement/apprentissage: c'est une bonne formation pour tous les enseignants, la formation est plutôt adaptée à l'enseignement en général plus qu'au FLE.

Enfin, on retrouve dans ces questionnaires des réponses concernant le rapport entre savoir théorique et savoir d'action. Si ce rapport est douloureux, il l'est tout autant pour les formateurs que pour les étudiants:

La distinction savoir théorique/savoir d'action est repérée comme continuant à être surinvestie de façon persistante et forte par le paradigme plus général de pensée construit autour de la bipolarisation théorie/pratique, paradigme qui se nourrit des oppositions, des complémentarités et des tentatives de médiation qu'elle engendre, et qui apparaît donc souvent comme une grille intellectuelle obligée par rapport à laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et même leur identité (Barbier 1996: 6).

Si l'on considère que les *on-dit* participent effectivement à l'orientation d'une identité professionnelle en devenir, on comprendra tout l'intérêt de ne pas laisser cette bipolarisation s'installer.

3. 3. Les *on-dit* comme éléments de formation

Il est intéressant de constater que les *on-dit* n'ont pas toujours cette folie que l'on veut bien leur prêter. On peut dès lors suggérer qu'il est important de savoir les prendre en charge au sein d'une formation. On notera que le discours des étudiants se construit souvent, explicitement ou non, sur le principe de bipolarisation: les *on-dit* externes et les *on-dit* internes, la France et l'étranger, l'enseignement du FLES et l'enseignement en général, le FLES dans le privé et au sein de l'Éducation Nationale, compétence linguistique (celle du locuteur natif) et compétence en enseignement d'une langue et d'une culture, savoirs théoriques et savoirs d'action... Nous considérons cette bipolarisation comme la trace d'un discours identitaire en émergence. On s'identifie toujours en fonction d'autre chose ou de quelqu'un d'autre (Ricoeur 1990). Du point de vue de la formation de ces enseignants, notre objectif est de poursuivre le recueil de réponses à notre questionnaire. A terme, cela devrait nous permettre de confirmer l'existence de certains *on-dit* (ou non) et de les hiérarchiser (selon l'importance qu'ils ont dans le discours des répondants). Cela devrait nous permettre également de prendre en charge de façon plus officielle ces discours lors de nos sessions de formation. En proposant les deux premières questions aux étudiants (en laissant de côté les questions d'interaction), et en ouvrant un débat sur le contenu de ces discours en circulation, on peut engager une réflexion des plus constructives sur ce qu'est et ce que n'est pas la formation dans le domaine du FLES et sur sa légitimité. En se fondant sur le phénomène de bipolarisation que traduisent les *on-dit*, on engage là une réflexion identitaire constructive pour l'avenir professionnel de ces publics.

4. Conclusion

Il ne s'agit pour l'instant que de pistes d'interprétation. Nous en sommes encore à la phase d'exploration. A la lecture de ces premières réponses, nous suggérons donc que les *on-dit* circulant sur la formation professionnelle des enseignants du FLES participent à une certaine construction discursive de l'identité professionnelle en émergence. Fondés ou non, les *on-dit* ne tombent pas du ciel et peuvent être mis en rapport avec la spécificité de la formation, son histoire, sa légitimité sociale, son rapport avec le système éducatif traditionnel et les perspectives d'emploi qui lui sont attachées. Si par définition, les *on-dit* n'ont pas de visage, ils n'ont pas non plus de fondement reconnu. Le fait de retrouver mille fois le même *on-dit* au fil des réponses ne le légitimerait en rien. Cette forte présence au sein du discours nous encouragerait simplement à le prendre au sérieux, en tant qu'objet d'influence. En fait, on peut choisir de chasser le vrai et le faux dans les *on-dit*, selon nos convictions. Notre perspective est tout autre. Nous les considérons comme un discours constructif à un double niveau. Ils participent à la construction d'une identité professionnelle en devenir. Ils participent également, si l'on veut bien leur accorder la place qu'ils méritent, à la formation des enseignants qui, dès lors, transformant cet objet d'influence en objet d'étude, se donnent les moyens d'accéder à une plus grande autonomie professionnelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBIER, Jean-Marie (1996): «Introduction», In J.-M. Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, 1-17.
- COSTE, Danniell (1997): «1940 à nos jours: consolidations et ajustements». *Le Français dans le Monde*, numéro spécial «La didactique au quotidien», 75-91.
- DUBAR, Claude (2000): *La crise des identités*, Paris, PUF.
- GALATANU, Olga (1997): «Les argumentations du discours lyrique», in M.-J. Ortemann (éd.), *Écriture poétique moderne. Le narratif, le poétique, l'argumentatif*. Nantes, CRINI, Université de Nantes, 15-36.
- GALATANU, Olga (2000): «Langue, discours et systèmes de valeurs», in Y. Gambier & E. Suomela-Salmi (éd.), *Jalons 3*. Turku, Université de Turku, 80-102.
- LAVELLE, Louis (1951): *Le traité des valeurs*. Paris, Presses universitaires de France.
- MAINGUENEAU, Dominique (1995): «Les analyses de discours en France: présentation». *Langages*, 117, 5-12.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (2001): *La formation à l'enseignement: Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- NYCKEES, Vincent (1998): *La sémantique*. Paris, Belin.

- PERRENOUD, Philippe (1993): «Curriculum, le formel, le réel, le caché», in J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF, 61-76.
- RICCEUR, Paul (1990): *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.
- ROSIER, Laurence (1999): *Le discours rapporté: histoire, théories, pratiques*. Bruxelles, Duculot.
- SPERBER, Dan & Deirdre WILSON (1986): *La pertinence: communication et cognition*. Paris, Minuit.
- SPERBER, Dan (1996): *La contagion des idées*. Paris, Odile Jacob.