

La formation des enseignants de FLE/S en Belgique : un état des lieux

Michel BERRÉ
UMONS, FTI-EII, Cultures & médiations linguistiques

Pascale HADERMANN
UGent, Département de linguistique

Laurent ROBERT
HEH, Campus pédagogique¹

Les dernières décennies ont été marquées par des changements sociétaux importants, liés entre autres à la mondialisation et à une mobilité croissante de personnes. Il est indéniable que ces changements ont affecté le monde de l'enseignement, les enseignants se voyant confrontés à des classes de plus en plus diversifiées socio-culturellement. De là est né le besoin d'adapter les cursus et de professionnaliser les formateurs afin d'offrir aux futurs enseignants une formation initiale appropriée et de proposer aux enseignants déjà confirmés des formations continues ciblées. La qualité de notre enseignement dépend en effet pour une grande partie de la qualité de ces deux types de formation qui intègrent de nouvelles approches théoriques et méthodologiques à l'expérience pratique et qui devraient mieux préparer au métier de professeur.

La question adressée par les coordinateurs du dossier aux responsables des formations avait pour objectif d'établir une sorte d'état des lieux de la formation des enseignants de français « langue non maternelle » (désormais français FLE/S²) en Belgique.

L'on notera d'emblée le déséquilibre des réponses entre le nord et le sud du pays : deux articles pour la région flamande, huit pour la région de langue française³. Toute une série de facteurs (politiques, historiques, institutionnels, etc.) peuvent expliquer cette disparité, surprenante à première vue puisque

c'est en région flamande que le français a un statut de LE/S et est enseigné à ce titre depuis des siècles⁴. Sans doute l'ancrage francophone d'une revue comme *Le Langage et l'homme* a-t-il constitué un frein pour des didacticiens néerlandophones habitués à publier soit en néerlandais (dans un contexte de proximité), soit en anglais (dans un objectif de diffusion internationale). N'ayant reçu aucune contribution portant spécifiquement sur l'enseignement du français dans la communauté germanophone ou abordant la problématique de la région bilingue de Bruxelles-capitale, nous nous en tiendrons, dans ce qui suit, à une distinction assez « grossière » entre deux régions et communautés linguistiques, à savoir la région flamande où le néerlandais est seule langue officielle et véhiculaire et la Fédération Wallonie-Bruxelles (désormais FWB) où un statut similaire est consenti au français⁵.

1. La formation en Région flamande

Il convient de préciser pour les lecteurs peu familiers à la réalité sociolinguistique belge que les enseignants de FLE/S en Flandre sont, dans la presque totalité des cas, des enseignants dont la langue maternelle est le néerlandais. La question de la formation inclut donc celle de l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles indispensables à l'enseignement du français. Quant à la formation pédagogique proprement dite, elle a été modifiée en profondeur par l'entrée en vigueur, en 2006, d'un nouveau décret. Les recommandations de ce décret – implémenté en 2007-2008 – mettent en avant la nécessité de l'innovation, de la professionnalisation et de l'excellence du personnel enseignant. Pour réaliser ces aspects, les instituts de formation ont mis au point un inventaire de compétences de base pour les enseignants ; ils ont créé des réseaux entre instituts et avec des écoles ; ils ont élargi la partie dédiée aux stages pratiques lors de la formation, tout en n'ignorant pas le va-et-vient indispensable entre cette pratique et la théorie. Les deux contributions relevant de l'enseignement du français en Flandre s'inscrivent dans cette transformation du « paysage pédagogique flamand » qui concerne bien entendu aussi les enseignants de FLE/S. Ceux-ci sont actuellement issus soit de la formation de professeurs intégrée pour l'enseignement secondaire (« geïntegreerde lerarenopleiding »), soit de la formation de professeurs spécifique (« specifieke lerarenopleiding »). La formation intégrée, qui est du ressort des hautes écoles, s'étale en principe sur trois ans et comporte 180 crédits, dédiés tant aux compétences pédagogiques qu'à la maîtrise des contenus. Ceux-ci couvrent deux matières (« onderwijsvakken », p.ex. français et histoire) pour lesquelles l'étudiant obtiendra la qualification d'enseignant – groupe 1 (« regent »). Quarante-cinq crédits du cursus sont réservés aux stages pratiques. Quant à la formation spécifique, elle est offerte par les universités, les hautes écoles et les centres de formation pour adultes aux étudiants qui ont déjà un diplôme spécialisant, tel qu'un Master en langues et littératures ou un diplôme de traducteur-interprète. Elle propose 60 crédits, dont 30 sont consacrés à la pratique et 30 aux compétences pédagogiques.

2. La formation en Fédération Wallonie-Bruxelles

Du côté francophone, la demande en FLE/S – qu'il s'agisse de cours proprement dits, de formation des maîtres ou de tout autre dispositif permettant une appropriation de la langue-culture française – a considérablement augmenté ces dernières années⁶. Cet enseignement est assumé, dans la très grande majorité des cas, par des « natifs », soit travaillant à l'étranger (contexte hétéroglotte), soit s'adressant à diverses catégories de « migrants » (enfants, jeunes ou adultes) dans un cadre scolaire ou non (contexte homoglotte). La question des compétences du futur enseignant se pose donc en termes différents. Il s'agit ici de greffer sur une compétence de locuteur natif une compétence pédagogique (incluant des savoirs disciplinaires) le rendant apte à enseigner une langue-culture qu'il maîtrise au moins dans ses dimensions communicatives. Par ailleurs, à la différence de leurs collègues néerlandophones, les enseignants francophones de FLE/S ignorent en général tout de la langue-culture de leurs élèves (sauf exception), en particulier quand ils travaillent avec des publics migrants dont les langues ne sont pas enseignées dans le système scolaire de la FWB.

Les cursus proposés par les universités situées en FWB et qui forment les enseignants du secondaire supérieur (15-18 ans) en 5 ans, n'aboutissent pas à un titre requis en FLE/S – autrement dit il n'existe pas d'AESS (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) en FLE/S. Les universités disposant de départements de langues et lettres (Faculté de philosophie et lettres) ont donc rivalisé d'ingéniosité pour former des étudiants à l'enseignement du FLE/S sans les enfermer dans des parcours qui ne conduiraient à l'obtention d'aucun titre légal⁷. Ces universités – ainsi que celle de Mons – ont également pris des initiatives dans le domaine de la formation continue en créant des séminaires, des stages d'été ou encore des certificats d'universités également accessibles – sous certaines conditions – à des enseignants non titulaires d'un master. Une des possibilités d'emploi pour les titulaires d'un master2 en langues et lettres romanes, ainsi que pour les traducteurs/interprètes munis d'un titre pédagogique – incluant une formation en FLE/S – est d'enseigner le français à l'étranger en devenant « lecteur de langue et littérature françaises » pour Wallonie-Bruxelles international.

Une réforme des titres et fonctions est en cours dans l'enseignement secondaire. Il serait incompréhensible – au regard des diverses « urgences » de notre société (croissance des situations de précarité, augmentation du nombre d'étudiants peu ou pas scolarisés antérieurement, hétérogénéité grandissante des classes, mobilité des étudiants,...) – de ne pas en profiter pour donner à l'ensemble des facultés de langues (y compris celles de traduction et d'interprétation) la possibilité d'organiser une AESS en FLE/S.

En revanche, les cursus des catégories pédagogiques des hautes écoles – qui forment en 3 ans les enseignants du secondaire inférieur (12-15 ans)⁸ – permettent d'obtenir un diplôme de « régent en français – français langue étrangère ». Cet AESI « FLM et FLE/S » ouvre la porte à des postes de français dans des écoles à forte densité d'immigrés ou à l'enseignement dans des dispositifs spécifiques comme celui des classes-passerelles (transformé par le décret du 18 mai 2012 en *Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants*⁹). Rien n'est, à notre connaissance, prévu dans le cadre de la

formation des instituteurs (pourtant également confrontés à ce genre de public) – à l’exception d’un cours « Approche théorique et pratique de la diversité culturelle » également dispensé aux régents – et aucune contribution ne nous est parvenue de ce côté.

Quant à la situation sur le terrain, l’on pourrait dire avec une pointe d’ironie que, dans les classes, l’hétérogénéité des enseignants est à la mesure de celle des élèves ; on y trouve aussi bien des AESS que des AESI, avec ou sans formation spécifique, impliqués ou non dans une dynamique de formation continue. Dans les milieux associatifs, la situation y est plus confuse encore. En juin 2012, le Conseil de la langue française et de la politique linguistique de la FWB s’est ému de cette situation et a rendu public un avis « sur la politique globale de la FWB en matière de FLE/S » dénonçant notamment le manque de moyens structurels transversaux et la désorganisation du système de formation¹⁰.

On le voit, l’enseignement du FLE/S, en Belgique relève de contextes fort différents et s’inscrit dans des problématiques complexes ; les textes reçus témoignent de cette diversité, tout en permettant aussi de prendre la mesure des initiatives prises « sur le terrain ». Nous les avons regroupés en trois catégories en prenant en considération la manière dont les auteurs ont choisi d’envisager la question de la formation des enseignants de FLE/S.

- Soit la question est abordée de **manière globale**, en insistant sur la cohérence de l’offre de formation et sur l’effort d’adaptation aux divers secteurs d’un marché évolutif. L’on notera que dans cette perspective, les textes proposés par les enseignants des hautes écoles sont souvent plus critiques, sans doute parce que le programme en vigueur dans ces institutions est imposé « d’en haut » et apparaît comme plus éloigné des besoins du terrain (*cf.* les articles de L. Collès, J.-M. Defays et D. Meunier, M. Denis et A. Maravelaki).
- Soit la question est envisagée sous l’angle de l’optimisation des dispositifs en mettant en exergue un **aspect innovant** de formation (*cf.* les contributions de M. Simons, Fl. Brasseur et M.-E. Damar et V. Louis).
- Soit la question est traitée avec une focalisation particulière sur **une dimension de la compétence** des enseignants, à savoir les connaissances linguistiques (M.-E. Damar, D. Van Raemdonck), les savoirs culturels (M. Simons) et les techniques d’enseignement de la lecture (M.-A. Veyckemans). Enfin, M. Depaepe s’interroge sur l’intérêt de réintroduire une dimension historique dans la formation des enseignants.

3. Universités et hautes écoles : quelques exemples de dispositifs

Afin de faire comprendre ce qui a été mis en place à l’Université catholique de Louvain (UCL) dans le domaine du FLE/S, Luc Collès revient sur l’émergence des formations de formateurs en FLE en Belgique francophone avant leur plus récente – et partielle – institutionnalisation. Il met en évidence les recherches et les activités qui ont favorisé la création d’un

Master FLE à Louvain-la-Neuve : au séminaire thématique annuel, créé il y a plus de vingt-cinq ans et ouvert aux enseignants et aux étudiants des hautes écoles, se sont joints un stage d'été, relevant de la formation continuée et accueillant nombre d'enseignants étrangers, et la mise au point d'un Certificat universitaire permettant de valoriser et de certifier la participation à un ensemble de formations – théoriques et pratiques – en didactique du FLE.

Pour sa part, Aphrodite Maravelaki (Haute École de Namur) s'interroge sur les paradoxes générés par la création, en 2001, d'un « régendat » en français – français langue étrangère, formation professionnalisante assurée par les hautes écoles. Décidée par le pouvoir politique sans réel inventaire des besoins ni des ressources disponibles, l'apparition de la nouvelle formation a contraint les hautes écoles non seulement à trouver, en leur sein ou à l'extérieur, des enseignants désireux de s'investir dans la didactique du FLE, mais aussi à bâtir des cursus et à construire des contenus pratiquement *ex nihilo*. La question du public cible pour les nouveaux enseignants est également posée : par un effet de coïncidence qui ne pouvait guère être fortuit, c'est aussi en 2001 qu'est paru le décret de la Communauté française créant les classes-passerelles, terrain certes privilégié pour les futurs enseignants spécialistes du FLE, mais assez étriqué et nécessitant l'engagement immédiat de professeurs – alors que les premiers étudiants en français-FLE ne devaient être diplômés que trois années plus tard.

Dans la seconde partie de son article, Maravelaki évoque la manière dont a été élaboré le cursus FLE à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (département pédagogique de Malonne). L'approche curriculaire et l'isomorphisme pédagogique y ont pour objectif – et pour ambition – de contribuer à la construction d'une nouvelle identité de professeur de français.

La question des contenus et de l'orientation de la didactique disciplinaire se trouve également au cœur des préoccupations de Myriam Denis, professeur à la Haute École de Bruxelles (HEB – Institut Pédagogique Defré). L'absence de programme pour l'enseignement du français dans les dispositifs appelés « classes-passerelles » – autre incongruité – conduit à s'interroger sur les référentiels adéquats. La réponse ne peut en effet être unique : devant idéalement faire passer leurs élèves de l'apprentissage du FLE à celui du français langue de scolarisation, voire langue première, les (futurs) enseignants en classes-passerelles sont amenés à maîtriser des référentiels de nature et de philosophie différentes – comme le sont le CECR et les *Socles de compétences* pour l'enseignement secondaire. Si cela constitue une difficulté de la formation, c'est aussi une opportunité à saisir, afin de décloisonner des disciplines qui sont – trop souvent – considérées comme distinctes. Myriam Denis insiste encore sur la nécessité d'une formation pour les maîtres de stage chargés de l'encadrement des étudiants-stagiaires et d'une collaboration accrue entre les universités, les hautes écoles et les établissements dispensant des cours de FLE.

La conjonction de la théorie et de la pratique ainsi que l'ouverture d'esprit et la tolérance face à la diversité des contextes d'apprentissage et des publics d'apprenants ne sont certes pas l'apanage des seules formations en hautes écoles. Ces principes peuvent se rencontrer aussi au cœur de la démarche des départements universitaires organisant un Master FLE, comme le soulignent pour l'Université de Liège, Jean-Marc Defays et Deborah Meunier. Ces derniers mettent en outre en exergue la dimension éthique liée à

l'enseignement du FLE, à travers la fonction de « médiateur » de l'enseignant – médiateur entre les langues, entre les cultures, mais aussi entre les générations. « Diversité », « pratique » et « engagement » sont les trois autres termes mis en avant par les didacticiens liégeois pour baliser conceptuellement l'impressionnant dispositif de formation mis en place au cours de ces deux dernières décennies.

4. Placer l'innovation au cœur des dispositifs de demain

Les différents « opérateurs » de formation essaient aussi d'innover en offrant le plus d'occasions possible aux futurs enseignants de se familiariser avec les divers aspects que comporte le métier de professeur de FLE. C'est ainsi que les instituts flamands ont créé des stages « *in service* », lors desquels l'étudiant combine sa formation avec un enseignement déjà rémunéré. Ce trajet « apprentissage-travail » constitue le thème central de l'article de Mathea Simons, Iris Snoeck et Elke Struyf (Université d'Anvers – UA), intitulé (en partie) « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Selon les auteures, de tels trajets ne se révèlent efficaces que lorsque les acteurs impliqués bénéficient d'un encadrement optimal, c'est-à-dire pour l'étudiant « professeur en formation » un suivi intensif par son tuteur à l'école et pour le tuteur en question un soutien de la direction de l'école d'une part et des contacts réguliers avec l'institut de formation d'autre part. Il va de soi qu'un tel encadrement nécessite un investissement important en temps, temps qui fait malheureusement encore trop souvent défaut. Afin de garantir la réussite du trajet « apprentissage-travail » pour les « professeurs en formation », le gouvernement et les instituts de formation devraient prévoir plus de moyens pour professionnaliser les tuteurs et pour leur permettre de se perfectionner en tant que professeurs-guides et évaluateurs.

Nous retrouvons ce même souci de qualité, intrinsèquement liée à l'ampleur de l'encadrement possible, dans le projet que Marie-Ève Damar (ULB) et Vincent Louis (HEB – Institut supérieur de traducteurs et interprètes) ont développé pour former les lecteurs de français recrutés par la FWB en vue d'occuper des postes dans des universités étrangères. Cette initiative de lecteurs de français, née en 1986, a connu, selon Damar et Louis, une « histoire mouvementée » et s'est de plus en plus orientée vers une offre de postes dans l'espace de l'ex-Union soviétique, dans les Balkans, en Chine, en Inde et en Amérique latine. De même, le profil des lecteurs a changé : souvent ceux-ci ne maîtrisent plus la langue du pays d'accueil et il ne s'agit plus nécessairement de jeunes professeurs débutants. Afin d'assurer la cohérence interne de ce réseau changeant, la FWB propose à ses lecteurs des formations initiales et continues. C'est sur l'organisation et le contenu de ces formations qu'insiste l'article, tout en soulignant l'importance de l'échange d'informations au sein du réseau. Pour le faciliter, une plate-forme électronique a été créée qui propose aux lecteurs des outils de communication tels que le chat, une messagerie, un agenda, des espaces de discussion et des wikis et qui permet également le suivi individuel des lecteurs par leurs superviseurs.

L'éveil à la multi-culturalité n'est pas seulement important pour des lecteurs en poste à l'étranger, souvent confrontés avec d'autres traditions et habitudes ; c'est aussi un aspect incontournable pour tout enseignant qui doit être préparé à « s'adapter à l'hétérogénéité socioculturelle des élèves ». Afin de l'y aider, les hautes écoles prévoient des activités autour de l'approche multiculturelle. Dans sa contribution, Florence Brasseur présente le dispositif mis au point pour les futurs enseignants de FLE à la Haute École en Hainaut. Ce dispositif est articulé en trois étapes : (i) « se décentrer, se connaître », (ii) « comprendre le système de l'autre », (iii) « négocier en vue de construire une plateforme commune interculturelle ». Les étudiants auront l'occasion de mettre en pratique ces étapes lors de leur stage Comenius qu'ils effectueront en troisième année. Pour cette implémentation pratique, ils sont censés rédiger un « journal d'étonnement » qui reflète leurs impressions positives et négatives, impressions qui sont accompagnées d'un retour auto-réflexif. L'objectif de cet exercice est d'apprendre à l'étudiant à s'interroger sur ses propres pratiques et surtout de « traiter les éléments recueillis par une approche réflexive pour évoluer dans la tenue du journal ».

5. Les connaissances au service de la compétence professionnelle ? Le cas de la grammaire, de la culture et de la lecture

Après une présentation générale de la problématique du FLE au sein de la Faculté de Lettres de l'Université libre de Bruxelles (ULB), Marie-Ève Damar et Dan Van Raemdonck (ULB) mettent en avant ce qui constitue à leurs yeux à la fois l'aspect le plus spécifique de la formation dispensée à l'ULB – et en quelque sorte la marque de fabrique de l'institution – à savoir l'axe grammatical de la formation des enseignants de français. Cette question grammaticale se trouve aujourd'hui, selon les auteurs, « au centre des travaux sur l'enseignement/apprentissage de la langue ». Les étudiants se préparant aux métiers du FLE reçoivent donc un cours de « grammaire appliquée » comprenant trois modules : aspects théoriques de la grammaire en FLE ; séminaire ; travail personnel. L'objectif est d'amener les étudiants à adopter une posture critique par rapport aux discours des manuels et des grammaires pédagogiques ; cela inclut un travail sur la représentation et la norme, mais aussi une prise en compte des apports de la linguistique, discipline susceptible de fournir à la grammaire scolaire des règles « cohérentes » et « valides ». La consultation de la bibliographie de l'article permet de se rendre compte de l'importance des travaux engagés par le professeur Van Raemdonck et son équipe dans la rénovation de l'enseignement grammatical tant en langue maternelle qu'en langue étrangère au nom d'une linguistique qualifiée non plus d'*appliquée* comme dans les années soixante, mais d'*applicable*...

À l'instar d'autres chercheurs, Mathea Simons (UA) place au cœur du savoir-professionnel des enseignants les connaissances relatives à la matière à enseigner, notamment celles qui concernent la « langue-culture ». Qu'en est-il dans la perspective d'une société européenne plurilingue et pluriculturelle (encouragée entre autres par le Cadre européen) des connaissances culturelles

des futurs enseignants de français ? La didacticienne à l'UA a mis au point un test en se fondant sur les contenus culturels présents dans les dix principaux manuels de FLE utilisés en Flandre. Cette banque de questions de 832 items permet aux étudiants de mesurer leur degré de maîtrise des contenus culturels. Le dispositif propose également des trajets de remédiation individualisés en fonction des scores obtenus dans les différentes rubriques.

Si le thème central de l'article est l'acquisition des connaissances culturelles nécessaires à l'enseignement d'une langue à un public déterminé (élèves dont la langue maternelle est le néerlandais), l'objectif est plus ambitieux : il s'agit de poser les premiers jalons d'un parcours de formation visant à un enseignement interculturel des langues où à côté des « savoirs » (essentiels) doivent également être développées d'autres compétences liées aux savoir-faire, savoir-être, savoir-s'engager, etc.

La question posée par Marie-Ange Veyckemans (UCL) est celle des savoirs et des représentations sur lesquelles se fondent les enseignants et futurs enseignants pour enseigner la lecture à des étudiants allophones alphabétisés, dans le cadre de ce que l'on appelle le « français langue de scolarisation » (FLScol). Le dispositif de l'enquête – entretiens avec 7 enseignants en classes-passerelles et 9 étudiants en fin de formation – met tout d'abord en exergue la complexité des savoirs mobilisés dans l'action enseignante (*cf.* les distinctions entre savoirs savants, savoirs savants diffusés, savoirs d'expertise et savoirs sociaux de Beacco 2010). Plus particulièrement, l'étude montre que l'approche globale des textes – telle que prônée par Sophie Moirand en 1979 – reste le principal modèle de référence et que les travaux des psycholinguistes – insistant sur l'importance des processus dits de bas niveau – sont peu pris en considération ; les travaux en didactique de la lecture en FLM sont en général ignorés. Selon Veyckemans un tel cadre de référence ne peut pas conduire à la mise au point de techniques d'enseignement correspondant aux besoins d'étudiants susceptibles d'intégrer le système scolaire francophone. Cette contribution révèle une nouvelle fois les difficultés avec lesquelles sont aux prises les enseignants impliqués dans les dispositifs d'accueil des primo-arrivants (relevant du FLScol) pour lesquels ni les techniques mises en place en français LM, ni celles utilisées en français LE ne conviennent tout à fait...

Ces dernières contributions mettent aussi en évidence les différentes temporalités qui affectent la recherche en didactique et l'enseignement. Le temps des politiques scolaires (avec leur cortège de réformes, de plans, de programmes...) n'est pas celui des savoirs de référence, des manuels ou encore des enseignants et des pratiques de classes. Ainsi, en amont des théories scientifiques enseignées au cours de la formation initiale sur la lecture, ce qui continue à faire sens pour les (futurs) enseignants, c'est une approche globale des textes et sans doute, plus généralement, une « approche globaliste dans l'enseignement » des L2 (sur ce sujet, *cf.* le chapitre 2 de Beacco 2007 : 37-53), « stabilité » sur laquelle il conviendrait de s'interroger et qu'il serait trop simple d'expliquer par la simple prégnance des modèles reçus en tant qu'écolier ou élève.

C'est une des raisons qui plaident en faveur de l'introduction d'une dimension temporelle dans la formation des enseignants de LE/S, notamment par le biais d'un cours sur l'histoire de l'enseignement de leur discipline¹¹.

Nous nous réjouissons donc d'insérer en point d'orgue à ce dossier la contribution du spécialiste de l'histoire culturelle des sciences de l'éducation,

Marc Depaep (KU Leuven). Comme le titre l'indique (« La mastérisation de la formation des instituteurs : l'occasion de repenser la dimension historique ? »), l'article ne porte pas sur l'histoire de l'enseignement des langues¹², mais plus généralement sur l'évolution de la formation des enseignants en Belgique depuis les premières lois scolaires (1835, 1842, 1850) jusqu'à aujourd'hui. Contrairement à l'ancienne histoire de la pédagogie, la nouvelle histoire culturelle de l'éducation n'a pas de fonction de légitimation et « ne poursuit pas une sagesse moralisatrice [...]. Sa plus-value se situe à un niveau différent, plus élevé, beaucoup plus abstrait et *de facto* également plus individuel de perception relativisante par la contextualisation de résultats complexes, souvent paradoxaux, problématisants, voire ironisants ».

Malgré sa richesse, un seul dossier ne peut couvrir l'ensemble des questions soulevées par la formation des enseignants ! La lecture des onze contributions que nous venons de présenter pourra donc être utilement complétée par la consultation du numéro récent (2012) de la revue *Les Langues modernes* consacré à la formation des enseignants (de langues) dans le secondaire (en France). Y sont abordées notamment les questions de la formation des enseignants *à et par* la recherche ainsi que la traduction dont la présence dans le *Cadre européen commun de référence* (2001) ne semble pas encore avoir trouvé d'écho dans la réflexion didactique en Belgique¹³. Un article « hors-thème » traite de la formation des enseignants du primaire à l'enseignement des langues.

Nous espérons que ce dossier contribuera à soutenir et à vivifier la réflexion sur la formation des enseignants de langue (et de culture) française, à un moment où la place de « l'étranger » dans nos sociétés est de plus en plus contestée et où, au moins dans la partie francophone du pays, d'importants changements sont en cours dans le paysage de l'enseignement supérieur... Du reste, comme un signe que les questions ici traitées sont loin d'être closes, nous avons choisi de proposer hors dossier un bref article d'Azam Sekhavat et Isabelle Boutet, évoquant la formation de formateurs en FLE, dispensée en neuf mois par l'Alliance française de Bruxelles-Europe. Les auteures y décrivent avec enthousiasme les objectifs et le cadre de la formation, en insistant sur les mérites de l'approche comportementale dans les exercices de pratique de classe. L'approche, empathique et subjective, est indicative à nouveau de l'extrême diversité des points de vue et des pratiques quant à l'enseignement du FLE/S en Belgique.

Bibliographie

- Beacco J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Chervel A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chervel A. (2009), Pour une histoire comparée des disciplines du FLM et du FLE. *Le Langage et l'homme*, 44/1.
- Conseil de l'Europe. Division des langues vivantes. Strasbourg (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier (document accessible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).
- Crutzen D. et Lucchini S. (2007), État des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique. In Martiniello M., Rea A. et Dassetto F. (éds), *Immigration et intégration en Belgique francophone*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia, 287-332.
- Vigner G. (éd.) (2011), Accueil et formation des enfants étrangers en France de la fin du XIX^e siècle au début de la Deuxième Guerre mondiale, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 46.
- Vigner G. (2012), Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues. *Recherches & Applications (Le Français dans le Monde)*, 52, 78-92.

Notes

¹ michel.berre@umons.ac.be ; Pascale.Hadermann@UGent.be ; laurent.robert@hecfb.be.

² Nous adoptons l'appellation « français langue étrangère ou seconde » (siglée FLE/S) pour désigner le français enseigné à différents types d'apprenants pour lesquels il n'est pas la première langue acquise. Nous avons maintenu l'appellation FLE dans la présentation de certains articles conformément à l'usage des auteurs. Le sigle FLM désigne le français langue maternelle.

³ Dans cette comparaison, l'article de M. Depaepe consacré à l'histoire de la formation des enseignants en Belgique (1830-auj.) n'est pas pris en compte.

⁴ Même si à certaines époques il a pu être – ou être considéré – comme la langue maternelle de certains individus ; par ailleurs, l'opposition FLM/FLE – relativisée par le surgissement d'une série de sous-domaines comme le français langue de scolarisation ou le français langue seconde – est elle-même un produit de l'histoire.

⁵ Précisons que si la région de Bruxelles-capitale est officiellement bilingue, l'enseignement est du ressort de chaque communauté linguistique et dépend donc, au moins pour la scolarité obligatoire, d'une des deux entités distinguées. Dans la suite du texte, les dénominations « Communauté française » et « Fédération Wallonie-Bruxelles » sont considérées comme synonymes.

⁶ L'on trouvera dans Crutzen et Lucchini (2007 : 287-332) un état de la question concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration. Pour les périodes précédant les années quatre-vingt, l'on manque cruellement d'études historiques sur la scolarisation de ces publics migrants. Pour une première approche, cf. Vigner (éd.) (2011). Par ailleurs, rappelons que pour la très grande majorité des enfants « wallons », la langue de l'école primaire (et secondaire) a longtemps été une langue « seconde », différente (même si apparentée génétiquement) du français enseigné.

⁷ Pour une présentation de ces différents masters FLE, cf. les contributions de Damar et Van Raemdonck (ULB), de Collès (UCL) et de Defays et Meunier (ULg).

⁸ La Belgique est un des derniers pays à proposer une formation en 3 ans des instituteurs et des enseignants du secondaire inférieur. Périodiquement, la question du passage à 5 ans revient sur la table des discussions politiques, mais sans résultat concret (cf. ici même l'article de M. Depaepe sur l'histoire de la formation des enseignants en Belgique).

⁹ Décret publié le 22 juin 2012, en ligne à l'adresse suivante : <http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/api2.pl?lg=fr&pd=2012-06-22&numac=2012029269>

¹⁰ Texte complet à l'adresse : http://www.languefrancaise.cfwb.be/fileadmin/sites/sgll/upload/lf_super_editor/Docs/Avis_FLES_13_juin_2012.pdf). Plus généralement, en 2011-12, dans le réseau officiel de l'enseignement moyen, 40 % des enseignants de langues sont des « articles 20 » c'est-à-dire des enseignants ne disposant pas des titres requis (chiffres disponibles sur le site http://www.enseignons.be/actualites/2012/07/08/professeurs-langues-articles-20/#identifiant_0_14916 consulté en janvier 2013).

¹¹ On lira avec profit la contribution de Vigner sur la place de l'histoire dans la formation des enseignants de langues (2012 : 78-92).

¹² À titre indicatif, l'enseignant de français intéressé par l'histoire de sa discipline pourra se référer pour l'histoire du FLM aux travaux bien connus d'André Chervel (2006) – ainsi qu'une intéressante invitation à une histoire comparée des deux disciplines (Chervel 2009) – et pour l'histoire du FLE/S aux 50 numéros de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* publiés par la SIHFLES (fle.asso.free.fr/sihfiles/) dont une partie est accessible gratuitement sur [revues.org](http://dhfles.revues.org) (<http://dhfles.revues.org>). Certains numéros abordent la question du français langue seconde.

¹³ Cf. Le point « 4.4.4. Activités de médiation et stratégies » (2001 : 71-72). « Les activités de médiation [...] tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos société », notent les auteurs du *Cadre* (2001 : 18).