

**UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE  
CENTRE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE**

*DESS Acteur international dans le domaine des Langues*

---

**LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE**

Repères en didactique du FLE

Marc Souchon

Dossier préparé par

Florent DUREL

Ingénieur d'Etudes et de Recherche - CLA Besançon  
Centre de Langues de l'Université de Brême (Allemagne)

## SOMMAIRE

CHOIX DU SUJET .....	3
1. QU'EST-CE QUE SE FORMER ET POURQUOI LE FAIRE .....	4
D'Augustin à Sartre	4
Formation, référentiel et compétence	5
La formation comme un destin	6
2. LA CAUSE DU DEVELOPPEMENT .....	7
Les voyages et le journal	7
Le thème du « développement en francophonie »	8
L'exigence du progrès	9
3. QU'EST-CE QU'UN ACTEUR INTERNATIONAL DANS LE DOMAINE DES LANGUES ? ..	11
Le positionnement interdisciplinaire	11
Agir dans le domaine des langues	12
BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE .....	14
ANNEXES I et II .....	16

## CHOIX DU SUJET

---

« (...) Mais je sais parfaitement que, la plupart du temps, nous préméditons nos actions, et que cette préméditation est présente, tandis que l'action préméditée n'est pas encore, puisqu'elle est à venir. »

Saint Augustin, *Confessions*, XI.

En prenant la décision, en mai 1999, de postuler au DESS *Acteur international dans le domaine des langues* de Besançon, l'une de mes préoccupations avait été, après un certain nombre d'années passées en France et à l'étranger au service de diverses institutions éducatives et/ou d'enseignement/apprentissage du FLE, de trouver, pour moi et pour une fois pas pour les autres, du temps pour un retour à des sources qui s'estompent dès qu'on est en situation d'enseigner quoi que ce soit, celles de la recherche/formation, d'une certaine introspection que nécessite la réflexion sur les savoirs, plus exactement sur la relativité que les savoirs entretiennent avec leur application, leur mobilisation à des fins pratiques dans la vie active.

Choisir à présent parmi les sujets proposés est en soi un piège, un piège auquel il est cependant intéressant de se laisser prendre, puisque, pour un enseignant de FLE tenté par l'action linguistique et culturelle à l'étranger, la réflexion sur la langue et les fonctions du langage, l'apprentissage des langues étrangères, les rapports LM/LE chez l'apprenant est inséparable de la réflexion sur les compétences professionnelles de l'enseignant. L'expression de *biographie langagière* est en soi également passionnante en permettant comme nous le ferons d'introduire pour une fois le « je », là où l'exercice universitaire prétend souvent au « nous ».

Du reste, les expériences professionnelles qui sont déjà les miennes et le cadre actuel que constitue pour moi le projet-pilote de l'Institut Français de Brême en coopération avec le Centre de langues de l'Université de Brême et le CLA de Besançon m'inciteraient plutôt à faire état des motivations et des projets que fait naître, au titre de la formation individuelle, l'inscription au DESS. Avant d'essayer de faire comprendre ce qui m'a le mieux préparé à une « carrière » future d'acteur international dans le domaine des langues, je présenterai une courte réflexion problématique et philosophique autour du thème de la formation intellectuelle.

## 1. QU'EST-CE QUE SE FORMER ET POURQUOI LE FAIRE ?

---

*D'Augustin à Sartre...*

Si l'on me demande ce que je sais, je ne le sais pas ; si l'on ne me le demande pas, je le sais. Cette petite proposition en clin d'œil à Augustin m'a occupé assez longtemps, depuis mon cours de philosophie d'hypocagne (1987) et les longues années de formation universitaire et professionnelle, pour qu'au moment de postuler au DESS *Acteur international dans le domaine des langues* de Besançon, je ne me sois encore senti une fois appelé à me reposer des questions fondamentales pour moi : *Pourquoi me former ? Qu'est-ce qui se passe en moi quand j'apprends ? Pourquoi ne pas me contenter de ce que je fais, là où je suis, à défaut d'être sûr que je sais tout ce qu'il faudrait savoir pour bien faire et que ce que je suis aujourd'hui n'est pas nécessairement appelé à évoluer ?*

Or, l'entretien d'intégration au DESS et les explications relatives à l'esprit de cette formation m'ont rapidement confirmé dans l'impression fondamentale qu'apporte la pratique professionnelle, à savoir que ce que l'on sait, c'est ce que l'on sait faire et qu'on a là pour le moins une tendance du monde socio-économique à prendre en compte dans les métiers de la formation et de l'enseignement. A ce titre, je peux soumettre à appréciation l'analyse selon laquelle il importe peut-être moins de savoir que de répondre totalement à ce que les autres attendent qu'on sache faire avec ce savoir. Ceci est valable aussi pour l'enseignant qui, des tâches les plus fonctionnelles de son activité à la mobilisation des connaissances les plus abstraites, a à transformer du savoir individuel en un matériau véhiculaire, une matrice qui lui appartient encore un peu, mais plus tout à fait. C'est déjà du *faire-savoir* que l'autre s'approprie et reprend comme un flambeau. Et le bilan de ce passage de relais, c'est une vision pour le coup assez existentielle de l'acte d'enseigner : on réussit dans sa mission non pas si l'on *sait*, mais si l'on *fait* (on voudrait parler d'*engagement* au sens sartrien), ou plutôt si l'on sait faire savoir et faire entrer le néophyte dans la sphère du savoir.

Car l'enjeu est là : il faut compter avec l'autre, sur sa présence et son questionnement incompressibles, intéresser l'autre dans tous les sens du terme, en l'impliquant, en l'aidant à devenir ce qu'il est, ce qui fait naître une responsabilité envers lui. C'est peut-être la difficulté<sup>1</sup> que ne savent pas suffisamment surmonter les systèmes de formation, notamment scolaire, tant décriés en France et ailleurs, et l'impression des enseignants

---

<sup>1</sup> V. Philippe Meirieu, in : RECHERCHE & FORMATION n°7, 1990.

que l'enfer, c'est effectivement les élèves !

Pour l'enseignant que je suis, cette analyse est d'autant plus cruciale qu'elle doit m'amener à faire savoir ou comprendre ce que je sais, c'est-à-dire à passer ma discipline au crible d'une didactique. A mon sens, une problématique jamais levée de tout enseignement tient dans ce filtrage aussi nécessaire qu'incertain puisqu'il engage non plus mon savoir, mais détermine le savoir (en construction) de l'autre.

Mais revenons au DESS. Ce que saint Augustin nous dit *in fine*, c'est que le temps est à l'œuvre partout, toujours et chez chacun. Pourquoi pas dans l'acquisition des savoirs et dans la transformation qu'on leur fait opérer individuellement à la fois pour les *comprendre* et pour les *faire comprendre* ?

### *Formation, référentiel et compétence*

Prendre le temps, laisser du temps au temps... Ce sont des conditions posées au formateur comme à celui qui se forme. Ce principe paraît tellement évident qu'on en oublierait l'importance que joue effectivement le temps dans l'élaboration de « ce que l'on sait ». Il n'est plus à établir que ce qu'on appelle l'*expérience* entre en réalité pour une bonne part dans la maîtrise des savoirs purs, des concepts et que l'évaluation même des savoirs passe principalement par leur mobilisation, soit par une capacité à faire quelque chose de ce que l'on a appris. Initier une réflexion sur le savoir compris non comme une fin mais comme un référent, c'est toute l'avancée réalisée ces dernières années par l'ingénierie des compétences qui, en introduisant le *référentiel professionnel*, a montré l'importance de ce que recouvre le terme *formation continue*.

Le terme *formation* ouvre depuis quelques années des voies insoupçonnées en didactique/pédagogie. Si une première étape, nécessaire, consistant à faire de l'apprenant le centre de l'enseignement (par exemple en DLE avec les méthodes communicatives), a été heureusement franchie, une seconde ouvre la perspective d'un enseignement moins sommatif et plus *formateur*. C'est un peu, au plan d'une civilisation entière, un second âge de l'éducation qu'inaugure le terme de *formation*. Avec lui et l'instrument privilégié que représente le référentiel professionnel, on peut enfin voir à quel point il serait déraisonnable de considérer l'éducation et l'enseignement de quoi que ce soit comme des étapes fermées, cloisonnées, comme des phénomènes sans point commun avec d'autres événements socioculturels importants de la vie des individus. On découvre, quand on comprend l'éducation comme une formation, que tout s'apprend et se comprend en l'intégrant à ses besoins propres, et que ce processus peut durer toute la vie!

Un seul et même terme pour recouvrir ce qu'il y a encore peu de temps on entendait

par « scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans », « enseignement secondaire », puis « enseignement supérieur », puis « vie active », comme si les 20 à 25 premières années de vie passées à acquérir des savoirs et des savoir-faire, à maîtriser des connaissances dans de nombreuses disciplines, à devenir ce qu'on est finalement, ne participaient pas d'une forme de vie active, active et utile pour soi comme pour l'ensemble de la société. La notion de formation consacre la réconciliation des diverses strates de l'apprentissage en développant ce que d'aucuns nomment le « savoir combinatoire » de l'individu (LE BOTERF Guy, 1999 : 28) où la notion de compétence prime finalement sur la seule connaissance.

La démarche formative et d'ailleurs son corollaire en évaluation ont bien entendu une caractéristique fondamentale : tout y est finalisé en vue d'amener l'individu à combiner et à mobiliser des ressources internes, externes, innées ou acquises dans le temps. On n'apprend rien par hasard, arbitrairement, on choisit ce qu'on apprend et comment, afin que tout ce qui ressort finalement de l'apprentissage soit opérationnel et utile. Dès lors, formation initiale et formation continue devraient procéder, du moins idéalement, d'un même référentiel des compétences à développer : les savoirs de base préparent l'établissement d'une langue commune, sécurisent l'individu en formation en le situant dans un champ disciplinaire. Cette langue permet de travailler avec des enseignants, pour soi (et pas pour eux) en développant une méthodologie d'apprentissage et de recherche la plus personnelle possible. On est donc, en formation initiale comme en formation continue, dans un *continuum*, où l'apprenant se voit confier les tenants et les aboutissants de son apprentissage, où, autrement dit, le rôle du formateur est de responsabiliser l'apprenant durant toutes les étapes de sa démarche de formation.

### *La formation comme un destin*

Pourquoi donc finalement se former ? Mon expérience n'est sans doute pas à la hauteur de celle d'un Augustin qui parle, certes à propos de sa connaissance de l'avenir, d'un « pressentiment mystérieux », mais elle est aussi *vraie* parce qu'elle est personnelle : je me forme pour répondre aux exigences de *mon* avenir, soit du temps que j'ai encore à consacrer à me réaliser et à faire quelque chose avec ce que je sais. Je me forme parce que c'est un destin (une destination sociale) auquel je choisis d'adhérer. Cette exigence est d'autant plus forte d'ailleurs qu'elle est en partie une exigence des autres, de mon entourage privé et professionnel, des institutions où je suis/serai amené à évoluer. En ce sens, se former, c'est rendre justice aux autres qui évoluent, c'est participer à une co-construction de soi et du savoir collectif, soit en premier lieu du discours (également co-produit) tenu sur ce savoir.

## 2. LA CAUSE DU DEVELOPPEMENT

---

### *Les voyages et le journal*

Tout pousse donc l'individu, comme nous le croyons, à se former, à évoluer dans ses connaissances, dans sa perception des réalités de ce monde. Or, le grand « livre ouvert » de Montaigne s'explore en voyageant. Loin de moi l'envie de rejeter les fruits de l'étude statique, mais, mes diplômes universitaires matérialisant finalement les efforts à comprendre ce que d'autres ont compris avant moi, c'est plutôt l'intuition que c'est dans le mouvement, le déplacement physique et géographique que je trouverais à *réaliser* les connaissances et les savoirs accumulés et surtout à prendre utilement ma place dans la société. Et l'auteur des *Essais* d'analyser, dans des lignes qui pourraient être d'aujourd'hui, que

« Il n'est rien de si gentil que les petits enfants en France ; mais ordinairement ils trompent l'espérance qu'on en a conçue, et, hommes faits, on n'y voit aucune excellence. J'ai ouï dire à gens d'entendement que ces collèges où on les envoie, de quoi ils ont foison, les abrutissent ainsi. » (Essais, I, 26)

Une de mes motivations essentielles dans le choix du DESS, pour moi une nouvelle formation universitaire, a été certainement la possibilité offerte de faire à l'étranger autre chose que du tourisme, de participer ou en tout cas d'avoir le sentiment de pouvoir participer activement, en fonction de compétences utiles, au plus grand projet de civilisation du XX<sup>e</sup> siècle, à savoir le rapprochement durable et pacifique des pays d'Europe occidentale et de la France et l'Allemagne en particulier. C'est une ambition bien juvénile qui me guidait, mais à 21 ans en 1989, en voyant le Mur de Berlin s'écrouler dans la paix, c'est le sentiment d'un grand pas vers l'unité d'un continent, l'intercompréhension de cultures tellement différentes, une forme plus vraie du « dialogue entre les peuples » qui m'emplissaient. Ce sentiment que la parole et le dialogue sont possibles, que la voie du développement est là, dans chaque échange, dans chaque projet européen, je ne l'ai à vrai dire pas eu sur les bancs respectables des universités, mais à la rencontre des autres, dans ces moments de rencontre entre étrangers où l'interlocuteur renvoie une image neuve et inédite de ce que l'on croit être et où l'on prend conscience du danger ethnocentrique de toute approche interculturelle. A l'Université, en France, j'ai par exemple poussé jusqu'à la maîtrise de langue et civilisation allemandes. Quelle découverte, quelle remise en cause quand mes étudiants de Brême, aujourd'hui, m'apparaissent tellement loin des représentations culturelles et linguistiques, des canons universitaires, à l'œuvre dans les universités !

Le problème étant du reste du même ordre en Allemagne pour ce qui est de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises, une de mes motivations à Brême a été de trouver les remédiations à ce décalage, d'intégrer à mes cours les objectifs et les démarches, les outils nécessaires à une compréhension mutuelle plus fine, à une mise à plat des stéréotypes par exemple, afin d'en démonter les mécanismes et les fondements. Je me souviens de Rémi Hess (Paris VIII) qui était venu à l'invitation de l'Attaché linguistique en 1996 présenter et commenter le système universitaire à nos étudiants. Suite à son intervention d'ailleurs assez discutée, il nous avait conseillé à mes collègues et moi-même d'écrire chacun son *journal* en travaillant particulièrement sur le thème de l'intégration, en essayant de noter des impressions avant tout, librement. Il se trouve que, quant à une expérience personnelle à l'étranger, Rémi Hess nous conseillait de chercher à découvrir, chacun durant son séjour en Allemagne, quel « pionnier » l'on avait à devenir, en quoi chacun, par sa présence et l'apport de ses compétences, contribuait à rénover les représentations des Allemands, et, au-delà, contribuait à construire une « biculture » partagée par les uns et les autres.

#### *Le thème du « développement en francophonie »*

Outre l'Allemagne, il m'a été donné de travailler pour des durées assez différentes dans des pays tout autres, dans quelques-uns de ceux que la diplomatie française qualifie méthodiquement d'« hors champ ». Pourquoi ce terme ? Qu'est-ce qui les rend autres ? Ces questions appelaient une fois encore des expériences de terrain et ce sont des séjours en Syrie (92/94), en Roumanie (94), au Viêt-nam (96) qui allaient me faire opérer un recadrage de mon projet professionnel. J'avais été amené à côtoyer dans ces régions des situations sociales tellement préoccupantes que je m'étais tout de suite demandé ce que peut véritablement un enseignant de FLE pour le service de son public, comment éventuellement l'enseignant peut développer une action plus utile ou opérante que celle du seul enseignement de la langue. Je considérais ainsi peu à peu qu'être enseignant-linguiste n'avait plus, dans les temps qui sont nôtres, à déboucher sur la seule transmission de la langue, mais sur une action sociale et politique, dont l'un des aspects seulement est celui de l'usage de la langue. Autrement dit, je remettais en question pour moi la priorité de la seule linguistique pour lui préférer le champ plus dynamique d'une linguistique « appliquée », au service d'actions de développement.

Par ailleurs, ce que les enseignements et mes recherches pour le DEA que je préparais en 1996 au sein du Département de sociolinguistique de l'Université de Rouen m'avaient fait comprendre, c'est que dans la parole, il y a de l'idéologie. Le sujet est par trop sensible pour minorer l'aspect politique qui le sous-tend. Le discours sur le



développement est institutionnalisé de façon telle qu'il n'est pas vain d'y rechercher des indices de stratégies, de luttes pour le pouvoir, pouvoir produit par le discours en vue d'accéder à un certain contrôle du monde. En conséquence, qui dit contribution au développement, recherche sur le progrès, dit modification de la relation pragmatique langue / action. Cette analyse nécessairement rapide rend mal compte des travaux de l'école de sociolinguistique rouennaise, toutefois, la référence est ici indispensable, parce qu'avec elle je crois profondément à la dimension sociale du discours, traduisant en tout lieu des rapports de domination exercée par des chercheurs sur d'autres chercheurs, par des hommes sur d'autres hommes, par des peuples sur d'autres peuples. Daniel Coppalle et Bernard Gardin rappellent dans le cadre particulier de leurs travaux politiques que tout discours représente une tentative d'hégémonie et que

« (...) c'est par le discours qu'un collectif impose à l'autre un front propositionnel, le lui fait assumer de manière à accepter ou à mettre en cause telle ou telle domination. Une classe qui essaierait de maintenir son pouvoir sans hégémonie serait contrainte au recours constant et grandissant à la violence. » (COPPALLE Daniel, GARDIN Bernard, 1980 : 109)

J'avais immédiatement adapté : violence que toute colonisation génère par la présence (physique et morale) même du colonisateur, violence des ruptures et des événements qui ont naguère abouti aux indépendances des pays francophones et aujourd'hui tentative de maintien de la langue, « hégémonie » culturelle qui ne déclare pas son nom, hégémonie tout de même...

### *L'exigence du progrès*

Dans cet ordre d'idée, le thème traditionnel du développement et les études menées autour prennent un relief intéressant. En effet, s'il renvoie de prime abord à des disciplines relativement techniques et éloignées des nôtres (sciences économiques, sciences politiques, gestion, technologies, planification industrielle, etc.), il peut interpeller, par le biais d'un thème corollaire fondamental, le progrès, les chercheurs en Sciences humaines et sociales. Comme l'affirme Edgar Morin, le progrès intéresse tout le monde, tous les chercheurs et tous les peuples :

« Qu'en est-il aujourd'hui ? On est pris dans une crise du progrès, qui est une crise du futur. Elle s'annonçait déjà avant la guerre, mais elle est maintenant installée et universelle. Elle concerne tout le monde - et notamment les pays dits en développement, puisqu'on s'est rendu compte que les recettes du développement qui étaient proposées, que ce soit celles de l'Est ou de l'Ouest, aboutissaient, le plus souvent, à des échecs. » (MORIN Edgar, 1993 : 26)

Ce danger avait été pressenti dès les années 80, notamment depuis le premier Sommet francophone (Versailles, 1986) par la diplomatie française et les vues assez personnelles de François Mitterrand sur les questions de droit au développement dans

l'indépendance des anciens Etats colonisés. La Déclaration de Chaillot elle-même (1991) posait assez formellement à l'issue du quatrième sommet de ce type la nouvelle dimension que la coopération multilatérale entre les Etats de la Francophonie entendait donner aux actions des nombreuses organisations gouvernementales ou non et de leurs agents sur le terrain. Pour la première fois, on y sondait un souci assez nouveau d'encourager le développement des Etats les moins avancés en impliquant non plus les seuls gouvernements, mais d'abord des acteurs du terrain, des populations. L'individuel avait à reprendre le pas sur l'institutionnel, la différence culturelle sur l'uniformisation économique. C'est ce que rappelle un peu plus tard Jean-Louis Roy<sup>2</sup> :

« La Francophonie avait déjà sa prospective et sa perspective. Autour de l'une et l'autre, ce sont des milliers d'hommes et de femmes qui, ce dernier quart de siècle, ont cherché à l'incarner dans des œuvres de coopération concrètes et utiles. Ce sont des milliers d'hommes et de femmes qui ont donné son sens à l'enjeu central de notre temps : « vivre ensemble différents » ». (L'ANNEE FRANCOPHONE INTERNATIONALE, 1995: 13)

C'est cette conception du progrès et de la coopération qui ne peut pas faire l'économie des hommes dans leur multitude, des différences, du partage par opposition à l'élitisme et à l'exclusion économique, que je voudrais poser en toute circonstance en toile de fond à mes activités éducatives et pédagogiques d'acteur international.

---

<sup>2</sup> En 1995, Secrétaire général de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT).

### 3. QU'EST-CE QU'UN ACTEUR INTERNATIONAL DANS LE DOMAINE DES LANGUES ?

---

#### *Le positionnement interdisciplinaire*

La question est donc à l'ordre du jour de savoir ce qu'est un « acteur international dans le domaine des langues » d'une part et comment il a à se positionner dans l'éventail très ouvert des sciences humaines et sociales d'autre part. Il ne faut pas s'y tromper, l'enjeu est considérable pour tous les responsables de la longue chaîne éducative de la coopération linguistique, scientifique et technique, dans la mesure où ce qui s'est hélas instauré dans nos rapports avec les pays partenaires durant les dernières décennies, c'est un différentiel de plus en plus important entre ce que la coopération prétend apporter et les besoins véritables de nos partenaires.

En outre, à nos dépens comme à ceux de nos partenaires, c'est toujours le cloisonnement disciplinaire depuis les universités qui forment et instruisent jusqu'aux institutions locales qui mènent les projets sur le terrain, qui nuit à la conduite d'analyses concordantes sur les aspects corollaires des problèmes de développement et surtout à l'obligation de prendre des décisions « en évitant aussi bien les tergiversations funestes qu'une dangereuse précipitation » (CHAUDENSON Robert, 1989a : 204). L'auteur de *1989 / Vers une révolution francophone?* n'est d'ailleurs pas le seul à appeler de ses vœux la constitution d'un « réseau » d'experts internationaux où les questions de contact de langues et de francophonie sont abordées non pour elles-mêmes, mais pour le progrès et l'avancée des recherches pluridisciplinaires et des réalisations. C'est déjà une exigence qu'avait rappelée Edgard Pisani quelques années auparavant :

« Il faut ouvrir ou développer les échanges d'idées et d'expériences, les collaborations et les actions communes, entre acteurs du développement (paysans, groupements associatifs, collectivités villageoises, entrepreneurs au sens large du terme), chercheurs, économistes, sociologues, ethnologues, professionnels de l'agriculture ou de l'entreprise, investisseurs, financiers, etc. » (PISANI Edgard, 1984 : 726)

La question n'est donc pas neuve, mais est-elle levée ? Mieux encore : n'y a-t-il pas là une énumération programmatique qui mériterait d'être suivie, étudiée ? Il faudrait bien entendu s'interroger sur les raisons qui la motivent et les moyens consentis à la traduire en faits et faire remarquer l'étonnante absence des didacticiens de cette liste, qui, comme on peut le penser, sont concernés par l'ensemble des domaines d'activité et apparaissent comme les médiateurs souhaités et obligés dans la transmission des savoirs et leurs modes d'application. C'est à mon sens là qu'il y a à créer des métiers liés à l'ingénierie éducative et de la formation. L'exemple en est donné par les projets

faisant appel aujourd'hui à des compétences aussi différentes que la maîtrise des langues, des processus économiques, des nouvelles technologies, des médias et des savoir-faire pédagogiques<sup>3</sup>. Des progrès restent à faire dans la recherche de l'interface didactique, interface qui pourrait être à l'initiative et finalement être de la responsabilité de l'acteur international. Il a (aurait) à se positionner dans des projets où ses compétences en DLE, en didactique du FLE souvent, sont au service de projets pluridisciplinaires dans le domaine de la formation continue d'actifs.

### *Agir dans le domaine des langues*

Un précédent devoir pour le DESS consacré aux *référentiels professionnels* m'avait permis de réfléchir aux attributions en quelque sorte de l'AIDL, à la nouveauté de son profil. Je reprends en substance quelques pistes que j'avais cru bon de rédiger à l'attention de Régis Cristin et Joan Bellec<sup>4</sup>.

L'AIDL, dans ses attributions de base, est tout d'abord, pour un certain nombre de raisons économiques et institutionnelles, un enseignant de langue. Il est souvent nommé, à l'étranger, sur un poste d'enseignant de FLE/FOS, même si sa formation correspond à bien des égards à celle de l'attaché linguistique. Cette situation, due peut-être à la relative nouveauté de son profil sur le marché du travail, le ramène prioritairement au domaine de la didactique des langues et c'est là que ses compétences pourront être demandées le plus souvent par les responsables. Chargé de cours, l'AIDL est en tout cas en prise directe avec les réalités de l'enseignement linguistique en classe (ce qui n'est normalement pas le cas de l'attaché) et le *référentiel linguistique* l'aide à répondre pleinement aux besoins et aux attentes (en constante évolution) de ses publics.

Dans cette perspective, on retrouve la démarche référentielle appliquée à l'enseignement/apprentissage d'une langue (souvent du FLE) dans le cas où l'AIDL, cette fois-ci formateur au sein d'une équipe enseignante, a la possibilité d'amener des collègues à formuler et actualiser des problématiques d'enseignement (par ex., élaborer une méthode interne et changer de supports pédagogiques, moderniser l'enseignement de la culture, définir de nouvelles compétences à atteindre par les apprenants, introduire les NTE, mettre en place une démarche évaluative propre, promouvoir le portfolio européen des langues auprès des enseignants et des apprenants, etc.), tous types d'actions d'ingénierie pédagogique où le regard porté sur la langue, les objectifs poursuivis par les enseignants, une meilleure prise en compte des besoins des

---

<sup>3</sup> Cf. **ANNEXE I - Questionnaire de l'enquête...** . Enquête relative au développement du site Internet de l'Institut Français prévu au titre de mon projet DESS ; et **ANNEXE II - Développement et expérimentation de l'avant-projet du Portfolio...**

<sup>4</sup> CLA Besançon. Cf. leur fascicule « Référentiels professionnels » à l'usage des étudiants du DESS 99/00.

apprenants font appel à une restructuration des méthodologies, des contenus linguistiques et culturels et, partant, à la démarche curriculaire.

Un autre domaine d'action de l'AIDL est celui de l'ingénierie de la formation professionnelle. Dans son rôle d'ingénieur de la formation ou, éventuellement, nommé à un poste d'attaché linguistique, l'AIDL est en fait un chef de projet; c'est un responsable institutionnel parfois doublé d'un responsable des RH (choix et recrutement des collaborateurs, définition des profils demandés sur tel ou tel poste). Il a à initier et piloter un projet éducatif autour de l'enseignement/diffusion d'une langue donnée et à faire travailler différentes catégories de personnels ensemble.

C'est là, à notre avis, que l'analyse référentielle prend tout son sens, dans la mesure où la force et la vitalité du projet tiennent beaucoup au potentiel de nouveauté qu'il développe dans son domaine et donc à la qualité des croisements des métiers auxquels en sont confiés les différents volets. La contribution des différents métiers étant nécessaire, il est donc indispensable de bien connaître quels savoir-faire ils apportent. Le *référentiel professionnel* est alors un outil de connaissance et de (re)qualification de métiers où la gestion de la (des) langue(s) dans un cadre professionnel qui peut être assez éloigné du milieu éducatif (entreprise, bureau de liaison internationale, etc.) est problématique et indispensable. C'est un instrument que l'AIDL a à développer pour chaque type de métier utile à la réalisation du projet de formation de l'entreprise. Autrement dit, comme le montrent les listes de compétences de l'attaché établies par Louis Porcher, l'AIDL/attaché linguistique, bien qu'à la source un pédagogue, est un « médiateur » qui doit « se doter, en outre, de compétences instrumentales sur les *professions* avec lesquelles [il est amené] à coopérer (...) » (PORCHER Louis, 1987b : 94-95).

## BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

---

Ordre onomachronologique

**AVANZINI Guy**, 1987, *Introduction aux Sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse.

**BESSE Henri**, GALISSON Robert (Dir.), 1980, *Polémique en didactique / Du nouveau en question*, Cle International, Paris, 144 pages.

**CHAUDENSON Robert**, 1989a, *1989 / Vers une révolution francophone?*, L'Harmattan, Paris, 224 pages.

**CHAUDENSON Robert**, ROBILLARD Didier de (Eds.), 1989b, *Langues, économie et développement*, Institut d'études créoles et francophones, Didier Erudition, Université d'Aix - Marseille I (France), tome 1, 257 pages.

**CHAUDENSON Robert**, ROBILLARD Didier de (Eds.), 1991, *Langues, économie et développement*, Institut d'études créoles et francophones, Didier Erudition, Université d'Aix -Marseille I (France), tome 2, 262 pages.

**COPPALLE Daniel**, GARDIN Bernard, 1980, « Discours du pouvoir et pouvoir(s) du discours » dans LA PENSÉE 209, 158 pages, 99-113.

**CORTES Jacques** et alii, 1987, *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Didier-Crédif, Paris, 231 pages.

**COSTE Daniel** (Dir.), 1984, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 / Matériaux pour une histoire*, Hatier, Paris, 255 pages.

**DENNERY Marc**, 1999, *piloter un projet de formation / du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*, ESF Editeur (coll. Formation permanente), Paris, 215 pages.

**HADJI Charles**, 1992 (rééd. 1995), *penser et agir l'éducation*, ESF Editeur (coll. Pédagogies), Paris, 180 pages.

**HAGEGE Claude**, 1987, *Le français et les siècles*, Odile Jacob (coll. Points), Paris, 314 pages.

**HESS Rémi**, 1996, *Chemin faisant*, Ivan Davy Ed. (Coll. Itinéraires), 147 pages.

**L'ANNEE FRANCOPHONE INTERNATIONALE (EDITION 1995)**, 1995, Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), Paris, 316 pages.

**LE BOTERF Guy**, 1999, *L'ingénierie des compétences* (2<sup>ème</sup> édition revue et augmentée), Editions d'organisation, Paris, 445 pages.

**LIEUTAUD Simonne (Coord.)**, 1992, *Des formations en français langue étrangère*, LE FRANÇAIS DANS LE MONDE / N° SPECIAL / Août-Septembre 1992, Edicef, Tunisie, 160 pages.

**MEIRIEU Philippe**, 1990, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (3<sup>e</sup> éd.), ESF Editeur, Paris.

**MEIRIEU Philippe**, 1991, *Apprendre oui, mais comment?* (8<sup>e</sup> éd.), ESF Editeur, Paris.

**MORIN Edgar**, 1993, « Une crise du futur » dans LE COURRIER DE L'UNESCO 12/1993, UNESCO, Paris, 50 pages, 25-26.

**PAUL Jean-Jacques** (Dir.), 1999, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs / Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF Editeur (coll. Pédagogies outils), Paris, 360 pages.

- PISANI Edgard**, 1984, « Préface » dans REVUE TIERS-MONDE 100, PUF, Paris, tome 25, 725-727.
- PORCHER Louis**, 1987a, *Champs de signes / Etats de la diffusion du français langue étrangère*, ENS Saint-Cloud-Crédif, Hatier (coll. Essais), Paris, 76 pages.
- PORCHER Louis**, 1987b, *Enseigner/diffuser le français : une profession*, Hachette, Paris, 95 pages.
- PORCHER Louis**, 1990, « Conjectures sur la diffusion du français » dans EUROPE 738, Europe et Messidor, Paris, 221 pages, 84-92.
- PORCHER Louis**, 1995, *Le français langue étrangère*, Hachette Education, Paris, 105 pages.
- ROY Jean-Louis**, 1989, *La Francophonie; l'émergence d'une alliance?*, Diffusion Hatier, Paris, 134 pages.
- ZARATE Geneviève**, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier (coll. Crédif Essais), Paris, 128 pages.

## ANNEXES

---

ANNEXE I (1 page) .....  
Questionnaire de l'enquête « Französisch im Internet » conduite en  
avril 2000 dans le cadre du projet DESS auprès des étudiants de  
l'Institut Français de Brême (RFA)

ANNEXE II (1 page) .....  
« Le développement et l'expérimentation de l'Avant-projet de  
Portfolio », in : « Portfolio européen des langues / Avant-projet »,  
contribution suisse au projet du Conseil de l'Europe « Apprentissage  
des langues et citoyenneté européenne », 1997, 45 pages : 2.