

Article publié dans la revue ÉLA revue de didactologie des langues-cultures, n° 95, juil-sept. 1994, pp. 13-23.

QUELQUES REMARQUES SUR L'ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS FORMATIVES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DE 1925 À 1975

Le titre de cet article ne relève pas de la fausse modestie: pour des raisons de temps, nous avons limité volontairement nos recherches d'archives aux principales institutions parisiennes de formation en français langue étrangère (FLE) pendant la période considérée, à savoir:

- l'EPPFE (École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger), fondée en 1920, et qui propose dès sa création et jusqu'en 1945 une formation en deux semestres; à cette date, l'École change de nom pour devenir l'ESPPPF (École Supérieure de Préparation et de Perfectionnement des Professeurs de Français à l'Étranger), la formation passant à deux années, puis à trois années en 1947¹;
- l'Alliance Française, fondée en 1883, qui crée en 1948 à l'École de Paris (fondée en 1919) un "cours de professorat" semestriel qui réunit jusqu'à 200 étudiants en 1967-1968², et qui organise à partir de 1955 des "Stages pédagogiques d'Été"³.
- Le BEL (Bureau d'Études et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde) et le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français), fondés tous deux en 1959⁴, et qui organisent à partir de leur création de très nombreux stages de formation en France et à l'étranger.

Les documents d'archives que nous avons pu étudier sont en outre très lacunaires, et c'est pourquoi notre objectif s'est limité à tenter de dégager les grandes lignes de l'évolution des conceptions formatives dans l'ensemble de ces différents organismes. Les dates choisies -

¹. On sait que cette ESPPPF est l'ancêtre de l'actuel UFR de didactique du FLE de Paris III.

². L'Alliance Française lance la même année un bulletin pédagogique, *l'Enseignement du Français aux Étrangers*, qui atteindra 17 000 exemplaires avant de cesser de paraître 30 ans plus tard, en 1978

³. Nous n'avons retrouvé que les archives commençant en 1963.

⁴. Le CREDIF, rattaché à l'École Normale de Saint-Cloud, naît de la transformation du Centre d'Étude du Français Élémentaire, créé en 1951, et qui avait achevé ses travaux. Le BEL, rattaché pour sa part à l'INRP puis au CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres) deviendra quelques années plus tard le BELC (Bureau pour l'Étude de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger, actuel Bureau pour l'Étude des Langues et des Cultures).

1925-1975 - correspondent l'une aux plus anciennes archives consultées de la formation à l'EPPFE⁵, l'autre à la parution de la première publication consacrée exclusivement à la problématique de la formation en FLE, à savoir le numéro 113 de mai-juin 1975 du *Français dans le Monde*, intitulé "La formation des enseignants".

Ces deux dates ont l'avantage d'encadrer exactement un demi-siècle de formation en FLE, mais elles n'ont pas seulement cette valeur symbolique: 1925 est aussi la date de publication de l'instruction officialisant dans l'enseignement secondaire français cette méthodologie active qui sera aussi utilisée pour l'enseignement du FLE jusqu'à l'avènement de la méthodologie audio-visuelle dans les années 60⁶; et le numéro du *Français dans le monde* de 1975 marque une prise de conscience collective de la nécessité d'opérer un saut qualitatif au niveau méta-formatif (à la réflexion sur la formation elle-même, désormais considérée comme une problématique à part entière), en même temps qu'il est publié à un moment où commence la montée en puissance des formations universitaires de FLE.

Il nous semble possible de repérer l'apparition successive de trois modèles dans l'évolution des conceptions formatives en FLE pendant ce demi-siècle, succession qui ne génère cependant pas de périodisation claire. D'une part parce que ces modèles ont une force de structuration limitée, la complexité de certains paramètres de base, - tels que les différentes politiques formatives des institutions⁷, la durée des séquences formatives⁸, l'hétérogénéité des pu-

⁵. La documentation concernant les stages (projets, programmes, documents de travail et bilans) est restée sous forme de feuillets ronéotés et dans le meilleur des cas agrafés isolément: leur conservation a été d'autant moins bien assurée qu'ont joué vraisemblablement d'autres facteurs tels que le manque de place et de personnel, mais aussi d'intérêt.

⁶. Il s'agit des *Instructions relatives à l'application des Programmes de l'Enseignement secondaire dans les lycées et collèges* du 2 septembre 1925. Sur la méthodologie active dans l'enseignement du FLE, voir mon *Histoire des méthodologies* (Paris, Nathan-Clé international, 1988, 488 p.), pp. 265-268. Les premiers manuels de FLE publiés avant 1925 sont d'inspiration directe, et pour la plupart, d'ailleurs, écrits par des auteurs ayant déjà élaboré auparavant dans les années 1900-1910 des cours directs pour l'enseignement scolaire de langues étrangères en France. C'est le cas des germanistes Charles Schweitzer (*Méthode directe pour l'enseignement de la langue française*, 1913) et Louis Marchand (*La Méthode Marchand, La Famille Dupont*, 1^e éd. 1920), et des anglicistes Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck (*France, Méthode directe de français*, 1^e éd. 1920). Après 1925, les manuels de FLE continueront à s'aligner tout naturellement sur la méthodologie officielle en vigueur: c'est le cas en particulier du *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gaston Mauger (le "Mauger bleu", 1^e éd. 1953), qui relève clairement de la même méthodologie active qu'un autre *best-seller* plus ancien mais constamment réédité jusque dans les années 50, *L'anglais vivant* de P. et M. Carpentier-Fialip (le "Carpentier-Fialip", 1^e éd. 1931). Il est remarquable que dans le premier programme de stage du BEL, réalisé à Besançon en 1960, on parle encore de formation aux "méthodes actives" (cf. ci-dessous, p. 00).

⁷. Le CREDIF par exemple a beaucoup axé sa formation sur ses propres produits méthodologiques universalistes (*Voix et Images de France*, puis *De Vive Voix*), alors que le BELC jouait la carte des études contrastives et de l'"adaptation des méthodes aux contextes locaux", suivant l'expression de l'époque.

blics⁹ et la diversité des objectifs formatifs¹⁰ - ayant constamment tendu à limiter le degré de cohérence d'ensemble des conceptions formatives¹¹. D'autre part parce que chaque modèle vient se superposer en s'enchaînant au précédent, dans un mouvement global de complexification du problème de la formation qui rendra finalement nécessaire le saut dans la réflexion méta-formative: problème de l'enseignement, puis problématique de l'enseignement et problème de la formation, enfin problématique de la formation, telles sont les bornes conceptuelles qui nous semblent baliser ce mouvement général que nous allons maintenant essayer de saisir.

I. Le problème de l'enseignement et la formation

Ce qui définit le premier modèle formatif, c'est le principe de l'homologie entre les démarches formatives et les démarches d'enseignement proposées. Comme l'écrit en 1913 Auguste Pinloche dans ses "Conseils pratiques aux candidats au certificat d'aptitude"¹², "il est hors de doute, en effet, que les moyens mis en oeuvre par un candidat pour acquérir son propre savoir sont garants de ceux qu'il emploiera pour le communiquer à ses élèves" (p. 70). On retrouve ce principe dans les deux composantes de la formation professionnelle telle qu'elle est organisée jusque dans les années 60 aussi bien dans l'enseignement scolaire que dans les institutions spécialisées en FLE.

1) La première composante est celle de la formation méthodologique, où l'on passe rapidement de l'exposé des objectifs fondamentaux (linguistique¹³, culturel et formatif) et des grands principes (méthode directe, active et orale) à leur application concrète au niveau des pratiques de classe.

C'est le cas dans l'ouvrage *Méthodologie des Langues Vivantes* de Charles Schweitzer (1903)¹⁴, où après s'être référé aux principes de la "méthode naturelle" et avoir argumenté

⁸. Ces séquences vont des "journées d'études" de 2 ou 3 jours aux formations en trois ans de l'ESP-PPFE, en passant par les stages courts (un mois) et longs (9 mois) du CREDIF et du BELC.

⁹. Ce sont ainsi des français ou des étrangers, avec ou sans expérience ou formation professionnelle antérieure, et dans le premier cas avec des niveaux différents de formation à des méthodologies elles-mêmes diverses.

¹⁰. Les fonctions assumées ensuite par les stagiaires peuvent être par exemple d'enseignement, de formation d'enseignants, de fabrication de matériel didactique, d'animation culturelle et/ou d'administration.

¹¹. Les stages ponctuels à public homogène sur objectifs spécifiques pouvaient certes présenter un fort degré de cohérence, mais il s'agissait (et il s'agit toujours) de cohérences partielles sans effet structurant sur les conceptions formatives d'ensemble.

¹². in: *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques*, Paris, H. Didier, 2^e éd. 1927, 86 p.

¹³. Plus précisément "langagier", dans la terminologie actuelle.

¹⁴. Paris, Lib. A. Colin, 1903, 31 p. Il s'agit des notes prises aux conférences pédagogiques faites à la Sorbonne par cet auteur. Ch. Schweitzer reprendra lui-même ses idées quelques années plus tard de

longuement la suppression de la traduction, l'auteur présente successivement les techniques d'explication du vocabulaire concret et du vocabulaire abstrait, puis la mise en oeuvre de cette méthode directe d'abord dans les classes de 6^e et 5^e¹⁵, puis dans les classes de 4^e et de 3^e¹⁶.

C'est aussi le cas dans le premier guide pédagogique, à ma connaissance, écrit pour l'enseignement du FLE, le *Petit guide pédagogique du professeur de français en Alsace, Lorraine et à l'Étranger* (2^e éd. 1926)¹⁷, dans la préface duquel Louis Marchand écrit:

Ce "Petit guide pédagogique" n'a pas la prétention d'exposer tous les problèmes de l'enseignement des langues vivantes. [...] Il voudrait, tout simplement, par quelques conseils très précis, mettre immédiatement à leur portée les ressources d'une science qui, autrement, exigerait d'eux des années de tâtonnements et d'efforts (p. 3).

Ce guide concentre d'abord ses attaques contre la "méthode de la traduction" avant d'examiner successivement "Comment on enseigne à entendre", "Comment on enseigne à parler", "Comment on enseigne à lire" et "Comment on enseigne à écrire".

L'aspect "pratique et utilitaire", comme on le disait à l'époque, de ce premier modèle formatif, se traduit:

- par un découpage des "problèmes" traités en formation homologue à celui des "problèmes" d'enseignement, à partir des quatre habiletés travaillées en classe (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite), comme dans le *Guide* de Louis Marchand, et/ou à partir des contenus d'activités de classe (phonétique, grammaire, vocabulaire, orthographe), et/ou encore à partir des formes d'activités de classe (diction, dictée, explication de texte, commentaire grammatical, composition française);

- et par la place accordée à toutes les modalités d'"application pratique": analyse de matériels, observations de classes, élaboration de séquences pédagogiques et classes d'expérimentation.

On retrouve la même orientation dans les débuts du bulletin de l'Alliance Française, *L'enseignement du français aux étrangers* (début de publication 1948), dont Maurice Bruézière¹⁸ présente ainsi les premiers numéros:

manière beaucoup plus développée, en collaboration avec Emile Simonnot, dans *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, A. Colin, 1917, VII + 296 p.

¹⁵. "A. Intuition des objets et des actes dans le présent. B. Évocation des actes passés et futurs. C. Divers modes de relation entre les propositions. D. De l'emploi des tableaux muraux".

¹⁶. "A. L'interprétation des textes; B. Conservation des vocables; C. Conservation de la Grammaire; D. Devoirs écrits".

¹⁷. Paris, Imp. P. Mersch, L. Seitz et C^{ie}, 16 p. Nous n'avons pu retrouver trace de la première édition de cet opuscule, qui doit dater du tout début des années 1920, à un moment où L. Marchand enseigne la méthodologie du FLE à l'EPPFE (école fondée comme nous l'avons vu en 1920). L. Marchand fera ensuite une très longue carrière de professeur de FLE puis de conseiller culturel à Kyoto, au Japon.

[Ce bulletin] est composé d'articles, généralement assez brefs, portant le plus souvent sur des problèmes de la pédagogie du français langue étrangère. On ne citera que quelques titres, tirés des premiers numéros et tous suffisamment indicatifs de leur contenu: "La leçon de vocabulaire aux débutants"; "Une explication de texte au cours supérieur"; "La Grammaire dans la classe élémentaire du 2^e degré". Pour la plupart, ils sont rédigés par des professeurs, soit de l'École de Paris, soit d'autres établissements plus ou moins lointains, et expriment, de la façon la plus concrète, les résultats d'une précieuse expérience (p. 162).

2) La seconde composante de ce modèle de formation professionnelle est une formation académique en rapport d'homologie avec les contenus sur lesquels portent les activités de classe: elle vise en effet à une maîtrise personnelle de ces contenus chez le stagiaire, et les modalités d'évaluation simulent la présentation de ces mêmes contenus devant des élèves.

On voit clairement la recherche de l'établissement d'une telle homologie dans ce passage de l'intervention de E. Legouis au Congrès international des professeurs de langues vivantes de 1909¹⁹:

Le secondaire n'a-t-il pas aujourd'hui pour but unique d'enseigner une langue étrangère avec la plus grande précision possible de vocabulaire, de syntaxe et de prononciation? Le renforcement des études de grammaire, d'étymologie, voire de versification, laquelle peut être un précieux support à la culture de l'accent; l'introduction de la phonétique à présent réclamée par bon nombre de maîtres comme point de départ de leur enseignement de la prononciation, ces diverses mesures auraient pu rapprocher la tâche des étudiants et celle des professeurs (p. 190).

On retrouve, entre la composante méthodologique et la composante académique des formations en FLE de l'époque, la division déjà ancienne²⁰ dans l'Enseignement scolaire français entre la formation pratique en liaison directe avec la classe, assignée à l'Inspection, et la formation académique, confiée à l'Université. Mais la chance historique des formations de FLE - il faut bien le dire - va être d'échapper à l'origine tant à l'Inspection qu'aux Départements de français des universités, de sorte qu'elles vont être en mesure de proposer des formations académiques limitées et adaptées aux besoins de l'enseignement.

¹⁸. *L'Alliance française. Histoire d'une institution*, Paris, Hachette, 1983, 248 p.

¹⁹. E. Legouis, "Du désaccord qui existe pour les agrégés de langues vivantes entre leurs études d'Université et leur tâche professionnelle", in: *Compte-rendu général publié par les soins de M. Georges Delobel, Professeur agrégé au Lycée Voltaire, Secrétaire général du Congrès*, Paris, Lib. Henry Paulin et Cie Éditeurs, 1909. Ce congrès s'est tenu à Paris du 14 au 17 avril 1909, et l'une de ses trois "sections" s'intitulait "Questions se rapportant à la préparation des professeurs de langues vivantes en France et dans les autres pays" (I. Préparation philologique; II. Préparation littéraire et philosophique; III. Préparation professionnelle).

²⁰. Elle remonte aux années 1870.

Voici, pour illustrer les deux composantes de ce premier modèle formatif, le programme des cours de l'EPPFE pour l'année 1925-1926 (total de 257h):

Cours théoriques

Diction: 8h
 Phonétique: 12h
 Grammaire: 18h
 Histoire de la langue française: 29h
 Vocabulaire: 16h
 Orthographe: 8h
 Théorie de la composition française: 16h
 Explication de texte: 30h
 Histoire/Géographie: 39h
 Méthodologie des langues vivantes: 15h
 Notions sur les pays étrangers: 8h
 Littérature: 58h

Cours pratiques

Composition française: 48h
 Commentaire grammatical: 36h
 Explication de texte: 48h
 Phonétique: 24h
 Grammaire: 36h
 Visite d'écoles: 8h
 Visite de musées: 10h

Épreuves écrites

Commentaire grammatical sur le français du XVI^e, XVII^e ou XVIII^e siècle
 Composition française sur un auteur du programme

Épreuves orales

Lecture à haute voix
 Explication littéraire et littéraire d'un texte choisi par le jury (du XIX^e et du XX^e siècle)
 Exposé dogmatique [*sic*] sur une question grammaticale
 Exposé relatif à l'histoire, ou à la géographie, ou à la phonétique, ou à l'ancien français, ou à la littérature du Moyen-Age²¹.

²¹. Le poids du modèle de la formation universitaire en français langue maternelle est encore très lourd dans la partie académique de ce programme, mais il va sensiblement se réduire dans les programmes

On retrouve encore me semble-t-il ces deux composantes caractéristiques du premier modèle formatif dans ce programme (ronéoté) du premier "Stage de perfectionnement des professeurs de français étrangers" du BEL (Besançon, 1^{er}-27 août 1960):

"L'enseignement sera avant tout utilitaire et pratique. [...] Les stagiaires pourront, suivant leur spécialisation ou leurs goûts, participer à telle ou telle série de discussions et de séminaires consacrés à l'enseignement de la grammaire, de la phonétique, de la rédaction, de la littérature, etc.

La langue française - Son enseignement

- *Grammaire et vocabulaire: les problèmes que pose leur enseignement à différents niveaux.*
- *Phonétique: applications pédagogiques des théories de la prononciation française - exercices de perfectionnement de la prononciation et de diction et travaux pratiques au laboratoire de langues, en cabines équipées de magnétophones double-piste.*
- *traduction: problèmes techniques à partir de l'allemand, de l'anglais, de l'espagnol et de l'italien.*

La France aujourd'hui

1° Vie politique et économique.

2° Littérature et théâtre contemporain.

3° Art contemporain.

4° Organisation et méthodes de l'enseignement du français

Structure générale - Sens des réformes - Réalisations nouvelles - Organismes tournés vers l'étranger.

Enseignement des langues vivantes - méthodes actives - moyens audio-visuels - français fondamental et enseignement à l'étranger (avec démonstration de procédés nouveaux).

Pour ne pas allonger démesurément cet article, nous ne reproduisons pas d'autres programmes de l'époque, comme celui du "Stage pédagogique d'Eté 1963" de l'Alliance Française, fort semblable quant à sa conception à celui du BEL 1960: les méthodologues de FLE en restent clairement jusqu'au début des années 60 à un type de conception formative qui s'est mis en place au tout début du XX^e siècle, à un moment où la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes n'avait pu être durci et figé par le recours à des disciplines contributives

d'après 1945, plus orientés vers la civilisation moderne, d'une part, et la formation pédagogique, (avec la création de classes expérimentales et une multiplication des heures consacrées à la pédagogie), d'autre part.

"dures"²². La psychologie expérimentale, comme le note V. Isambert²³, en était encore à cette époque à "des connaissances fragmentaires, ne portant pas souvent sur les processus supérieurs" (p. 289), et l'orientation historique de la discipline linguistique alors en pointe (la philologie) était en complète opposition avec celle de l'enseignement des langues vivantes²⁴. Il ne faut d'ailleurs pas se lasser de répéter à ce propos, à l'adresse des irréductibles de la Linguistique Appliquée et de ses nouveaux convertis, ce fait historique majeur: la première révolution méthodologique dans l'enseignement des langues, la plus fondamentale et la plus radicale sans doute, celle de la méthodologie directe, s'est faite sans nul changement de la linguistique de référence, qui est restée celle de la "grammaire traditionnelle".

II. La problématique de l'enseignement et le problème de la formation

Les années 1960 sont marquées par deux phénomènes décisifs:

1. Le premier phénomène est la montée en puissance de la méthodologie audiovisuelle structuro-globale (MAV SGAV) du CREDIF, qui va maintenir très présent - et pas seulement dans les stages organisés par cet organisme - le modèle antérieur de formation professionnelle.

Dans la première composante de ce modèle, celle de la formation méthodologique, la MAV SGAV vient en effet prendre la place de la méthodologie antérieure active, l'information sur les principes SGAV remplaçant l'information sur les principes actifs, et la formation à l'utilisation des cours audiovisuels²⁵ se substituant à la formation pratique antérieure. L'aspect "pratique et utilitaire" y conserve tout son poids, comme on peut le voir au cours de la rencontre du 22 février 1965²⁶ dans les déclarations de Paul Rivenc (Directeur adjoint du CREDIF), qui "ne conçoit pas de stage pédagogique sans classes de démonstration et sans classes d'application" (p. 7); ou encore dans celles d'un autre participant, Charles Bouton (Di-

²². On peut s'interroger sur les raisons de la permanence de ce type de conception formative. L'une d'entre elles est sans doute l'absence première de "formateurs professionnels": les activités d'élaboration, d'expérimentation et d'évaluation méthodologiques, tout comme celles de formation, sont le fait de méthodologues-praticiens qui les mènent eux-mêmes de front.

²³. "La formation pédagogique des professeurs à la fin du XIX^e siècle", *Journal de Psychologie normale et pathologique*, n° 3, juil.-sept. 1970, pp. 261-293.

²⁴. Ce qui n'empêchera pas la philologie de s'imposer dans les préparations aux concours d'enseignement, où elle restera jusqu'à la fin des années 1970.

²⁵. La première édition de *Voix et Images de France* date de 1961.

²⁶. Une table ronde, organisée par la revue *Le Français dans le Monde*, avait réuni sur le thème "Qu'est-ce qu'un stage?" Charles Bouton, Directeur adjoint de l'École Pratique de l'Alliance française, Guy Capelle, Directeur du BEL, Jacques Quignard, Directeur des Études Pédagogiques du Centre de Sèvres, Guy Michaud, Directeur du CREC (Centre de Recherche pour l'Enseignement de la Civilisation), Henri Mitterand (Maître de Conférences à la Faculté des Lettres de Besançon) et Paul Rivenc, Directeur adjoint du CREDIF. Le compte rendu (par André Reboullet) a été publié en deux parties dans *Le Français dans le Monde*: dans le n° 33 de juin 1965 (pp. 6-12) et le n° 34 de juillet 1965 (pp. 6-7).

recteur adjoint de l'École Pratique de l'Alliance française), pour qui "à la fin [du stage], ce sont [les stagiaires] qui prennent la décision de faire la classe, d'essayer les méthodes. En 1970 encore, dans ses *Éléments pour l'établissement d'un bilan de stage de formateurs, Session 1969-70*, Daniel Coste définit le formateur comme une sorte de super-enseignant; dans le "portrait robot idéal du formateur une fois formé" qu'il dresse pour le CREDIF apparaît au point 1): "capable de faire une classe de démonstration".

Dans sa seconde composante, celle de la formation académique, les contenus de linguistique théorique viennent tout naturellement prendre la place précédemment occupée par les cours de philologie, de grammaire, de littérature et d'explication de textes. Comme le critiquera Francis Debyser (Directeur du BELC) en 1975²⁷: "Les changements sont souvent limités aux contenus; or ce n'est pas parce que l'on a mis à côté ou à la place d'un cours de philologie romane un enseignement de grammaire générative que l'on a amélioré la formation des futurs professeurs" (p. 6).

2. Le second phénomène est la massification des stages et la diversification de leurs publics, parmi lesquels une proportion de plus en plus grande de professeurs étrangers. Il provoque progressivement chez certains concepteurs de stages une prise de conscience et une réflexion sur la nécessaire prise en compte:

- de la diversité des attentes des stagiaires: Jacques Quignard signale par exemple lors de la rencontre citée plus haut que certains stagiaires étrangers viennent découvrir les nouvelles techniques méthodologiques, mais que d'autres sont intéressés par les problèmes de l'éducation en général, d'autres par "le contact avec la vie française" (p. 11);

- de la diversité des profils, des besoins et donc des demandes des stagiaires: Henri Mitterand note lors de cette même table ronde "la diversité de la clientèle", depuis des professeurs de secondaire ayant reçu une formation initiale minimale et avides de "recettes élémentaires" jusqu'à des professeurs d'université intéressés par des conférences sur la recherche linguistique française (p. 9).

D'où des propositions de diversification à l'intérieur même des stages, qui devraient prendre la forme de "stages en éventail", selon C. Bouton (*id.* p. 8), ou, de l'avis d'H. Mitterand (*id.* p. 10), "offrir au public une espèce de cocktail".

Guy Capelle déclare pour sa part au cours de cette même réunion que "le BEL [...] ne reconnaît pas la validité de classes témoins en France puisque son problème est d'adapter l'enseignement à des circonstances particulières" (p. 7), et qu'"il [lui] semblerait absurde de réunir dans un même stage des instituteurs britanniques enseignant le français au niveau du primaire et des professeurs britanniques du second degré. Ils s'adressent à des publics différents, ils ont des moyens différents d'atteindre ces publics, des objectifs, des programmes différents" (p. 9).

²⁷. "Les nouvelles voies de la formation des professeurs de langue vivante", *Le Français dans le Monde*, n° 113 (numéro consacré à "La formation des enseignants"), mai-juin 1975, pp. 6-8.

Se situant dans la logique des orientations contrastives du BEL, G. Capelle préconise donc une solution inverse de la précédente, à savoir des stages spécialisés réunissant dans chaque pays des publics homogènes. Mais on voit que ces deux types de solutions ne représentent en définitive que deux réponses différentes au même phénomène de complexification de la problématique didactique et de la demande de formation. Dans le modèle initial simplificateur - prolongé par les sgavistes - le problème de l'enseignement est résolu par l'application d'une méthodologie unique qui fournit elle-même le principe unique de la formation²⁸; dans le nouveau modèle, plus complexe parce que cherchant à répondre à une réalité ressentie comme plus complexe, c'est la formation elle-même qui pose problème parce que l'enseignement est devenu une problématique.

Comme toujours face à une montée brutale de la complexité, les différentes réponses nouvelles vont être imaginées dans des passages au "méta", en l'occurrence au "méta-méthodologique"²⁹, et c'est ce qui rapproche, nous semble-t-il, au-delà de tout ce qui les sépare par ailleurs:

- le mouvement de la "Linguistique Appliquée": ce qui définit le statut de la linguistique dans l'applicationnisme, c'est bien en effet la position "méta" de cette discipline par rapport au méthodologique, position qu'elle n'occupait pas dans le cadre antérieur de la formation académique³⁰;

- l'intérêt pour la psycho-pédagogie, avec en particulier les méthodes actives, très sollicitées dans la critique de la méthodologie audiovisuelle et à travers elle du méthodologique en tant que tel³¹: parallèlement à des cours de linguistique, des cours de psycho-pédagogie sont ainsi offerts dans les stages longs (stage BELC 1970-1971, par exemple), ou pris par les stagiaires dans le cadre d'unités de valeurs universitaires (au CREDIF, à la même époque);

²⁸. Au cours de la réunion citée, la conception défendue par P. Rivenc du stage comme "stage de spécialisation autour d'une idée [bien précise], d'une idée professionnelle de référence" (p. 11), sera qualifiée d'"intégriste" par H. Mitterand.

²⁹. Sur l'analyse de l'évolution didactique à partir des concepts de "complexité" et de "passages au méta", nous renvoyons à C. Puren, *La didactique des langues à la croisée des méthodes, Essai sur l'Éclectisme*, Paris, CREDIF-Didier, 1994, 212 p.

³⁰. Dans une certaine mesure, la linguistique a été mobilisée pour servir de garantie scientifique *a posteriori* de la MAV, mais l'applicationnisme linguistique est si fort à l'époque que la formation linguistique en est arrivée souvent à se faire au détriment de la formation méthodologique elle-même, comme s'en plaindront certains responsables. Voir par exemple les critiques de D. Coste dans le document déjà cité, *Éléments pour l'établissement d'un bilan de stage de formateurs, Session 1969-70*. On trouve déjà une demande de recentrage des missionnaires sur le méthodologique dans le *Rapport d'activité 1965* du BEL (multigr., p. 24).

³¹. Cf. l'article de F. Debyser, "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", *Le Français dans le Monde*, n° 100, oct.-nov. 1973, pp. 63-68.

- l'apparition enfin, au tout début des années 70, du mot et du concept de "didactique" (des langues), qui correspond lui aussi à une volonté de dépasser le strict niveau du méthodologique, en le replaçant dans le cadre d'une réflexion systémique sur la problématique de l'enseignement (et bientôt de l'enseignement/apprentissage).

III. La problématique de la formation

Le troisième modèle formatif apparaît dans le mouvement de poursuite de cette complexification, lorsque c'est au tour de la formation de devenir elle-même une problématique. F. Debyser écrit ainsi dans le numéro de 1975 du *Français dans le Monde*, premier numéro consacré entièrement à la formation:

La préparation - c'est à dessein que nous n'employons pas le mot "formation" - des enseignants n'a souvent été conçue dans les stages de recyclage que comme la préparation de bons "manipulateurs" de méthodes. [...] Le retour à des conceptions moins dogmatiques que l'on connaît actuellement rend plus aigus et plus actuels les problèmes de la formation qui avaient été minimisés, masqués ou réduits à la familiarisation avec les techniques audio-visuelles³² (p. 7).

Plus que la fin de l'universalisme méthodologique - qui nous apparaît personnellement comme un effet et non comme une cause -, deux phénomènes ont sans doute été décisifs dans l'impulsion de ce mouvement:

1. Le premier phénomène, lié à la volonté de démultiplication des opérations de formation, est la forte demande de formation de formateurs, de ces "orienteurs pédagogiques", comme on les appelle à l'époque, dont le profil a déjà été défini par une circulaire du 16 mars 1965.

Or cette formation de formateurs pose de manière incontournable la nécessité du passage au "méta", puisqu'elle représente une problématique de troisième degré par rapport aux problèmes de l'enseignement³³. Dans l'article de 1975 cité plus haut, F. Debyser introduit ainsi une réflexion sur ce qu'il appelle lui-même le "deuxième degré".

Même Le Français dans le Monde, tout en étant objectivement un instrument de formation de qualité pour les professeurs de FLE, s'est toujours centré sur des problèmes de linguistique appliquée ou de didactique ponctuelle de tel ou tel exercice, mais beaucoup plus rarement sur des problèmes de pédagogie au deuxième degré tels que ceux de la formation des enseignants (jusqu'à ce présent numéro); et la tendance des formateurs à se poser des questions de fond sur leur propre pratique, et non pas

³². F. Debyser, "Les nouvelles voies de la formation des professeurs de langue vivante", *Le Français dans le Monde*, n° 113, mai-juin 1975, pp. 6-8.

³³. Dans la réflexion sur la formation de formateurs il s'agit en effet de savoir comment former des personnes qui vont former des personnes qui vont former des élèves.

seulement sur la pratique des stagiaires, est un phénomène relativement récent (pp. 6-7).

2. Le second phénomène est la véritable explosion des problématiques didactiques et des disciplines contributives à laquelle on assiste au début des années 1970³⁴, qui provoque un éclatement de tous les stages de formation en options de plus en plus nombreuses et pose de façon aiguë le problème de la cohérence de la formation. Dans le questionnaire d'évaluation proposé à la fin du stage BELC de Grenoble 1972, par exemple, on posait aux stagiaires les questions suivantes:

I. Pouvez-vous donner une brève appréciation (très bien, bien, réservé, mauvais)

- des trois premières journées*
- du principe de l'éclatement en options*
- ...*

II. Estimez-vous que la conception d'ensemble du stage était cohérente, floue, incohérente (encadrez la réponse de votre choix).

Nous ne pouvons ici que renvoyer le lecteur au très intéressant compte rendu de la table ronde réunissant en 1975 des responsables de formation, et publié par F. Debyser dans le numéro sur "La formation des enseignants" déjà cité³⁵. L'auteur en fait lui-même la présentation suivante:

La discussion est dominée par les thèmes suivants: pluralité des objectifs en raison de la diversité des besoins et de la multiplicité des "parties concernées", d'où une plus grande complexité et, généralement, une hétérogénéité caractéristique des stages en France". [...] Cela amène la table ronde à s'interroger sur l'intérêt pédagogique de la complexité et de l'hétérogénéité des finalités qui semblent caractériser la plupart des stages en France (p. 25).

Cette table ronde montre qu'est arrivée alors à son terme l'évolution d'un demi-siècle que nous avons ici retracée à grands traits, et on pourrait y montrer comment la prise en compte de la complexité à tous les niveaux - celui de l'enseignement/apprentissage, celui de la formation des enseignants et celui de la formation des formateurs - y provoque l'apparition des problématiques qui lui sont toujours liées, et qui sont encore les grandes problématiques actuelles, en particulier celles de la cohérence, de l'autonomie et de la déontologie.

³⁴. Outre la prise en compte de la diversité des situations d'enseignement et des besoins des apprenants, c'est bien sûr l'apparition du couple enseignement/apprentissage (avec la "centration sur l'apprenant") qui concourt le plus puissamment à complexifier la problématique didactique. Dans son article sur "La formation des professeurs de langues" (*Le Français dans le Monde*, n° 100, oct.-nov. 1973, pp. 77-81), Peter Strevens parle déjà de la "complexité [de] la situation globale "enseignement-apprentissage" (p. 81).

³⁵. Francis Debyser: "Les stages", *Le Français dans le Monde*, n° 113, mai-juin 1975, pp. 24-28.

Dans ce même numéro, Simone Lieutaud et Rémy Pourquoi présentent "La formation des enseignants de FLE dans les universités françaises" (pp. 44-49), décrivant la récente entrée dans les universités des programmes de formation et de "recyclage" des enseignants de FLE. Un chapitre nouveau s'ouvre en effet à l'époque dans l'histoire des conceptions formatives en FLE, qui se situe juste au delà des limites que nous nous sommes fixé pour le présent article. Mais si l'Université va faire surgir de nouveaux paramètres liés à ses contraintes et traditions spécifiques, elle ne pourra que les faire jouer dans sa propre gestion d'une problématique formative qui pour l'essentiel est déjà parvenue à maturité.

Ces contraintes et traditions de l'Université française sont telles que les stratégies de carrière et de pouvoir y entretiennent fortement une tendance à la parcellarisation disciplinaire et une attirance vers des disciplines (en particulier la linguistique) institutionnellement mieux reconnues que la didactique des langues mais qui ne permettent pas de gérer l'imbrication des différents niveaux de la problématique formative. L'"universitarisation" de la formation en FLE n'a bien entendu ni résolu ni renouvelé ni même déplacé cette problématique de la formation: elle n'a fait, comme cela se passe dans l'histoire de toutes les problématiques fondamentales, que modifier ses conditions et modes de perception et de traitement.

Christian PUREN
IUFM de Paris-Paris III

Avec la collaboration d'Agnès MONTAGNE