

HISTOIRE ET FORMATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES : QUELQUES RÉFLEXIONS PROSPECTIVES

L'intérêt pour l'histoire de leur discipline tend depuis quelques années à s'imposer parmi didacticiens et méthodologues de l'enseignement des langues étrangères, et l'on peut augurer sans trop risquer d'être démenti (par l'histoire aussi, celle à venir) que dans les années prochaines se multiplieront les études sur l'histoire de la didactique des langues étrangères (*DLE*), en même temps que s'accroîtra son importance dans les cursus de formation initiale ou continuée.

Et comme j'ai achevé récemment un ouvrage qui s'est voulu dans sa conception même à la fois recherche historique et outil d'auto-formation professionnelle¹, il m'a paru intéressant de présenter ici quelques réflexions personnelles sur les rapports qui ont existé et ceux qui seraient à établir entre *histoire* et *formation*, à titre de contribution à un débat que cette probable généralisation prochaine de l'usage formatif de l'histoire ne saurait manquer d'élargir et d'approfondir.

Le présent article se veut donc beaucoup moins programmatique qu'exploratoire, avec tous les risques inhérents à ce genre. Et si la référence implicite ou explicite à la *déontologie* y est permanente, ce n'est pas que je veuille jouer les donneurs de leçons ou les fauteurs de procès d'intention ; mais parce que je crois avec R. GALISSON que la *déontologie* est d'autant plus indispensable actuellement à une *DLE* en mal d'autonomie disciplinaire qu'elle a partie liée avec l'épistémologie (1986, p. 49)², et que l'effort de cohérence qui caractérise tout projet formatif y pose de manière particulièrement aigüe le problème du rapport entre les *finalités* et les *moyens*.

C'est ainsi que l'introduction de l'histoire dans les cursus de formation en *DLE* me paraît y imposer une réflexion non seulement sur l'histoire de la formation *DE* la *DLE*, mais aussi sur l'histoire de la formation *EN* *DLE* et donc en particulier sur l'évolution de l'usage formatif de l'histoire.

S'autocritiquant au nom des didacticiens de français langue étrangère, L. PORCHER résume très bien en 1984 la situation qui prévalait jusqu'à ces dernières années dans ce domaine : « *De temps en temps, au cours d'un stage ou d'un article, il nous arrive à tous de brosser à grands traits et en quatrième vitesse un paysage approximatif de quelques lignes d'évolution, notamment sur le plan méthodologique* » (p. 250).

Et en effet la relecture des panoramas historiques proposés dans les articles ou chapitres d'ouvrages des années 1960-1970³ ne donne pas du tout l'impression que retire L. PORCHER des quelques tout récents travaux historiques, celle d'un « *engendrement d'un courant d'interrogations* » (id. p. 251).

A l'époque où dominait la Linguistique Appliquée, l'« ère prélinguistique », pour reprendre une expression significative de R. GIRARD (1974, p. 58), était en effet à ce point méconnue qu'elle en était aussi une « ère préhistorique » ; et pour tous ceux qui se prévalaient du titre de linguistes (purs ou appliqués), l'affirmation de leur compétence et l'exercice de leur pouvoir passaient par une **occultation** de l'histoire.

Depuis la généralisation des critiques contre la Linguistique Appliquée et la méthodologie audio-visuelle, et l'apparition de nouvelles « approches », on est passé progressivement de cette occultation de l'histoire – devenue de plus en plus difficile au fur et à mesure que la rapidité (sinon la radicalité) des évolutions inscrivaient la perspective historique dans l'actualité elle-même – à sa **manipulation**, les références au passé servant désormais principalement de repoussoir vis-à-vis du présent, d'instrument de valorisation rhétorique de la nouveauté.

Je crains que la toute récente reconnaissance de l'histoire de la DLE ne mette pas à l'abri de la **récupération**. Car le vif intérêt que se sont tout d'un coup découvert pour elle les didacticiens s'explique sans doute dans une bonne mesure par le fait qu'ils se sont inopinément trouvés dans l'obligation d'assumer, à partir de la situation de pouvoir qui est la leur, les remaniements, les évolutions puis les volte-face post-audiovisualistes. Et s'ils se retrouvent aussi parmi les premiers disposés à la cultiver, c'est peut-être en particulier parce que la perspective historique, devenue de toutes façons une donnée incontournable de leur expérience individuelle et de leur biographie publique, leur permet éventuellement, au prix (à payer tout compte fait par les seuls spectateurs) d'une splendide pirouette intellectuelle, de retomber sur leurs pieds et sur leur estrade ; ils reconnaissent qu'ils ont évolué, ils sont prêts à avouer qu'ils se sont trompés et même qu'ils se sont contredits ; mais c'est dans leur esprit (sinon encore, modestie oblige, dans leurs écrits) parce qu'ils ont été des acteurs de l'évolution didactique, en d'autres termes parce qu'ils sont **des personnages historiques**. Le fait que les « *dominants du champ* », suivant l'expression consacrée (par eux-mêmes), convoquent maintenant l'histoire à l'œuvre de légitimation disciplinaire de la DLE, laisse d'ailleurs soupçonner qu'elle est déjà potentiellement entre leurs mains un nouvel instrument de pouvoir.

Or, si la perspective historique représente une prise de distance par rapport à l'actualité immédiate, l'usage de l'histoire en formation implique de ce fait une distanciation par rapport à la formation en cours, et donc par rapport aux formateurs, même et surtout s'ils se réclament du statut d'« *historiens* » : l'histoire de la DLE – c'est la principale conclusion que je tire pour ma part de mes recherches – est une leçon de prudence, de réserve et de modestie, et il serait pour le moins paradoxal qu'une telle prise de distance devienne pour certains le moyen même de leur prise de pouvoir.

Les formateurs, au nom d'une idéologie de la rupture nécessaire et salutaire qui légitimait leur pouvoir, ont tendu d'abord à **nier** le passé des professeurs, puis à le **dévaloriser** ; au nom de la réhabilitation de l'histoire, il serait beaucoup plus critique encore à mon avis qu'ils tentent de les en **déposséder**, en prétendant non plus seulement comme auparavant changer leurs pratiques et leurs conceptions présentes de l'enseignement / apprentissage, mais désormais leur en révéler à eux-mêmes les racines historiques. A cette nouvelle ruse du pouvoir, je ne vois pour ma part à opposer que **l'exigence déontologique de cohérence entre les finalités et les moyens de la formation** : inclure l'histoire dans la formation des professeurs, c'est reconnaître que le passé et le présent ont un rôle capital à jouer dans la construction de l'avenir (sinon pourquoi donc

l'y inclure ?) ; et faire en sorte par conséquent que les expériences passées et les idées acquises de ces professeurs ne soient considérées ni comme de simples objets d'étude, ni comme des obstacles au changement dont ils auraient seulement à prendre conscience, mais comme des **éléments déterminants de la conduite de leur propre réflexion formative et de l'élaboration personnelle de leurs nouveaux savoirs**.

Il me paraît y avoir dans cette optique deux grandes articulations concevables entre l'histoire et la formation.

Dans un premier type d'articulation, l'histoire deviendrait **une dimension de la formation**, la perspective historique étant intégrée à l'étude de chacun de ses différents contenus (les finalités, les besoins, le lexique, les exercices grammaticaux, etc.).

Un tel choix peut se justifier par la **dimension historique de toute formation** : cette dernière en effet postule l'existence d'une **évolution** en DLE, vise à provoquer un **changement** chez les professeurs en formation, et s'inscrit dans le **déroulement** de l'action formative.

Un tel type d'articulation présente cependant le risque, en faisant éclater l'histoire en fragments **isolés** rattachés à des **contenus** différents, de favoriser la dissolution ou la récupération de sa puissance d'explication, d'interrogation et d'interpellation, et de ne renforcer ainsi la cohérence formative qu'au prix d'un affaiblissement de la cohérence historique.

Dans un second type d'articulation, on choisirait au contraire, pour préserver cohérence historique et cohérence formative, de **donner à l'histoire une dimension formative**.

Dans une histoire de la DLE, il est possible d'accorder plus d'importance aux grands hommes et aux grands événements (comme Comenius et la publication de *Voix et Images de France*) ; ou aux grandes théories de référence (comme les méthodes actives et le béhaviorisme skinnérien) ; ou encore aux grands facteurs structuraux (comme l'idéologie républicaine à la fin du XIX^e siècle et la politique de diffusion culturelle de la France après la seconde guerre mondiale). Ce qui dans une optique formative – c'est-à-dire d'abord aux yeux des professeurs en formation –, revient à y confier le rôle principal respectivement à ses grands acteurs, à ses grands théoriciens, ... ou à ses grands historiens. Mais je ne vois pas la place à laquelle pourraient prétendre ces différents approches historiques, qui toutes limitent ainsi radicalement et *a priori* le poids des praticiens eux-mêmes sur l'évolution didactique et la construction méthodologique, à l'intérieur d'un projet de formation dont l'objectif est de donner au contraire aux professeurs une meilleure maîtrise individuelle et collective de leurs savoirs et de leurs pratiques.

Il m'apparaît tout aussi défendable d'un point de vue scientifique, mais beaucoup plus cohérent avec la visée d'autonomisation inhérente à tout projet formatif, de privilégier les praticiens comme acteurs principaux de cette histoire, leurs propres conceptions de l'enseignement / apprentissage comme principale théorie de référence, et les situations d'enseignement / apprentissage dans lesquelles ils se sont trouvés comme principal facteur structural. Et à l'histoire des événements, à celle des théories ou à celle des déterminations, de préférer **l'histoire d'une profession**, celle des enseignants de langue étrangère, dans laquelle l'histoire de la formation viendrait tout naturellement prendre la place qui lui revient.

Le problème de la **finalité** assignée à la recherche historique en DLE doit en effet être posé **préablement** à celui des **moyens** scientifiques à mobiliser pour la mettre en œuvre. Une telle réflexion déontologique est d'ailleurs appelée par

la situation actuelle de la DLE, où l'on peut déjà observer l'émergence d'orientations historiques différenciées.

Les trois plus fréquentes me semblent avoir en commun le fait de constituer une réaction à l'absence actuelle de méthodologie dominante, absence ressentie par certains comme un « vide » générateur de « désarroi ». Je les appellerai schématiquement :

– l'**histoire-diversion**, qui s'attache dans le passé aux curiosités sans importance et aux « précurseurs » sans descendance, égrenant des chapelets de « saviez-vous que... ? » et de « déjà à cette époque... », avec l'espoir d'occulter ou de conjurer ce « vide » du présent ;

– l'**histoire-nostalgie**, qui se détourne d'une actualité décevante pour les charmes du *rétro* et les plaisirs un peu malsains du « nous n'avons décidément rien inventé/rien à inventer !... » ;

– l'**histoire-recours**, qui voudrait combler ce « vide » du présent par le « plein » qu'elle prête au passé, cherchant dans les solutions anciennes les réponses aux problèmes contemporains.

Mais comme à la plupart des professeurs probablement, le présent ne m'apparaît pas du tout « vide » : il déborde tout au contraire de propositions et d'expérimentations nouvelles, et si proliférantes, variées et contradictoires qu'elles sont pour l'instant impossibles à maîtriser et à articuler dans un unique projet méthodologique. Je me demande si l'impression de « vide » que peuvent paradoxalement éprouver certains didacticiens face à cet état actuel de la DLE ne leur servirait pas à se masquer à eux-mêmes leurs propres sentiments d'incertitude et d'impuissance, et ne trahirait pas chez eux la frustration d'une certaine volonté de domination.

Les praticiens quant à eux n'ont aucune raison de partager de tels états d'âme. Il me semble au contraire qu'à l'instar du Philosophe devant les faiblesses du Pouvoir et de la Raison, ils devraient ressentir cette incertitude et cette impuissance des didacticiens, tout autant que leurs propres ignorances et insatisfactions, comme l'**espace même de leur liberté** ; et considérer l'absence actuelle de méthodologie dominante comme la chance d'une formation plus authentique, où l'histoire serait, à l'opposé de l'ancienne **histoire-repoussoir** et des récentes orientations présentées ci-dessus :

– une **histoire-problème**, soucieuse de repérer à travers les interrogations et les réponses passées les problèmes fondamentaux auxquels nous sommes toujours confrontés ;

– une **histoire-symptôme**, attentive à ce qui nous manque dans le présent, qui nous amène à ressentir ce besoin de nous tourner vers le passé ;

– une **histoire-leçon**, consciente par la perspective qu'elle nous procure non pas tant de nous apporter des connaissances nouvelles que de changer notre rapport à nos propres connaissances.

Bref, je fais le choix et le pari d'une **histoire-formation**. Parce qu'il me semble qu'en DLE, la morale de l'histoire, c'est la morale de la formation.

Christian PUREN
Université de Bordeaux III
U.R.L.4 – I.Na.L.F. (C.N.R.S.)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GALISSON Robert 1986

« Éloge de la "didactologie / didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)" – D/DLC – », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, oct.-déc., pp. 39-54.

GIRARD Denis 1974

Les langues vivantes, Paris, Larousse, 208 p.

PORCHER Louis 1984

« Didactique historique », pp. 250-254 in COSTE D. (dir.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, 256 p.

PUREN Christian

– 1988 : *Histoire des méthodologies*, Paris, Clé International, collection « Didactique des langues »,

– 1989 : « L'enseignement scolaire des langues vivantes au XIX^e siècle, ou la naissance d'une didactique », *Langue Française* n° 82, mai, pp. 8-19.

NOTES

1. *Histoire des méthodologies*, CLE International, 1988, 448 p.

2. Ce n'est sans doute pas un hasard si c'est dans l'Enseignement scolaire, où le poids des finalités éducatives est le plus fort, que s'est historiquement constituée d'abord la DLE à la fin du XIX^e siècle (cf. PUREN C., 1989).

3. De tels panoramas n'ont guère été plus nombreux, au cours des trois dernières décennies, que dans la première moitié de ce siècle, et la liste exhaustive en serait vite dressée.