

PUREN 2001c. « La problématique de la formation de formateurs d’enseignants de langues en Europe : principes communs pour la définition de normes européennes diversifiées. » Références de la publication non disponibles. Intervention réalisée dans le cadre du colloque « Formation de formateurs pour les professeurs de langues » organisé dans le cadre de l’année européenne des langues par l’Université Ouverte Hellénique d’Athènes et le Ministère de l’Éducation Nationale et des Cultes grec le 24 novembre 2001, à l’Institut Goethe d’Athènes.

**LA PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION DE FORMATEURS
D’ENSEIGNANTS DE LANGUES EN EUROPE : PRINCIPES COMMUNS
POUR LA DÉFINITION DE NORMES EUROPÉENNES DIVERSIFIÉES**

Christian PUREN
Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Paris

1. Introduction

La problématique de la formation de formateurs d’enseignants n’est pas nouvelle. En France – pour parler de ce que je connais le mieux – elle apparaît pour la première fois au milieu des années 1970, dans le domaine du français langue étrangère.

Dans la première partie de mon intervention, je me propose de retracer très brièvement cette évolution ; non par plaisir de l’érudition historique, mais parce que la discipline « didactique des langues » s’est construite en France au cours et au moyen de cette évolution, dont elle est le produit : c’est en effet à chacun des trois stades de son évolution que sont apparues les trois perspectives conjointes qui maintenant la constituent dans sa globalité. Or – et c’est mon hypothèse fondamentale –, la formation des formateurs d’enseignants ne peut être conçue rationnellement et efficacement qu’en fonction du cadre global de la discipline.

Dans une seconde partie, je déduirai de cadre global les trois principes fondamentaux qui me semblent devoir guider dans les années à venir « la définition de normes européennes diversifiées » pour la formation des formateurs d’enseignants de langues.

2. La problématique de la formation de formateurs dans l’évolution historique de la discipline « didactique des langues » en France

Pour la revue française *Études de Linguistique Appliquée*, j’ai réalisé il y a quelques années une recherche sur l’évolution des conceptions formatives en français langue étrangère pendant un demi-siècle, très exactement de 1925 à 1975. Cette recherche a fait apparaître que l’un des principaux moteurs de l’évolution de notre discipline a été l’évolution historique des besoins de formation.

2.1 Dans une première période, jusqu'à la fin des années 1960, on ne se préoccupe que de formation des enseignants. Les contenus de cette formation concernent uniquement la méthodologie (les manières d'enseigner), et ils sont censés résoudre les problèmes concrets qui se posent aux enseignants dans les différents domaines de leurs pratiques de classe : les programmes de formation abordent ainsi la méthodologie de l'enseignement de la prononciation, la méthodologie de l'enseignement du vocabulaire, la méthodologie de l'enseignement de la grammaire, etc. Les méthodes de formation quant à elles sont transmissives et imitatives : il s'agit d'écouter les bons conseils, puis d'observer et reproduire de bonnes pratiques. Pour être un bon formateur d'enseignants, par conséquent, il faut et il suffit d'être un bon enseignant expérimenté, c'est-à-dire « capable de faire une classe de démonstration ».¹ Le champ de la discipline se réduit essentiellement pendant cette première période à une double relation entre méthodologie et pratiques d'enseignement, comme illustré dans le schéma suivant :

Schéma n°1

Il ne s'agit donc pas d'une véritable « formation à l'enseignement/apprentissage », laquelle qui suppose chez l'enseignant formé une capacité à définir sa méthodologie en fonction d'une analyse personnelle de son environnement et d'une observation de ses apprenants : ce sera l'objectif de la future « formation didactique ». Il s'agit seulement, dans cette première période, d'un entraînement à la mise en œuvre de la méthodologie de référence, en particulier au moyen d'une utilisation strictement orthodoxe de matériels d'enseignement conçus en fonction de cette méthodologie. On parle d'ailleurs au début de cette époque non de « formation » mais de « préparation à l'enseignement », et c'est l'expression que nous retiendrons ici.

2.2 Dans une seconde période, en raison en particulier de la massification des stages en France et de leur délocalisation dans de nombreux pays étrangers, les méthodologues se retrouvent confrontés à un accroissement de la complexité des questions méthodologiques, dont les réponses ne peuvent plus être uniques, globales et définitives. La préparation directe des enseignants à résoudre les problèmes de l'enseignement par des moyens universels n'est plus possible ; en d'autres termes l'enseignement devient une problématique qui ne peut se gérer concrètement que sur le terrain, face aux élèves, et qui exige de ce fait une véritable formation professionnelle à l'enseignement/apprentissage. D'où l'apparition de stages différenciés ou à la carte, mais surtout une évolution décisive dans la conception de la discipline avec ce qu'on appelle en épistémologie un « passage à une perspective méta », en l'occurrence métaméthodologique. C'est l'apparition de la « didactique des langues », l'expression étant utilisée pour la première fois par deux spécialistes de français langue étrangère en 1972. Cette nouvelle perspective didactique peut être représentée de la manière suivante :

Schéma n°2

Un passage à une perspective « méta » correspond simultanément à un élargissement de la problématique initiale et à une prise de distance par rapport à cette problématique. Les deux mouvements sont liés : la didactique des langues peut être définie comme l'ensemble des domaines à partir desquels on se propose d'analyser de l'extérieur le domaine méthodologique parce que l'on considère que tous ces domaines sont en interrelation avec lui et entre eux. En d'autres termes, l'axe central de la réflexion didactique consiste à interroger toute manière d'enseigner/apprendre simultanément en fonction des objectifs visés, des modèles théoriques

¹ En 1970 encore, dans ses *Éléments pour l'établissement d'un bilan de stage de formateurs*, Session 1969-70, Daniel Coste considère cette capacité comme la première du « portrait robot idéal du formateur une fois formé »..

de référence utilisés, de l'environnement, du matériel didactique utilisé, des pratiques effectives qu'elle a générées et des résultats qu'elle produit.

Les méthodologues depuis longtemps prenaient en compte ces divers éléments, mais c'était 1) pour **construire**, et 2) pour construire dans la seule perspective de **l'enseignement**; c'est-à-dire qu'ils cherchaient, à partir de certains modèles théoriques de référence, de certains objectifs/contenus de référence, de certains environnements de référence, à définir une cohérence méthodologique d'enseignement unique et constante, à fixer des pratiques et à produire les matériels d'enseignement les mieux adaptés. Certaines de ces cohérences sont passées à l'histoire en raison de leur cohérence globale, de leur diffusion et leur durée : ce sont les « méthodologies constituées » (méthodologies directe, audio-orale et audiovisuelle, approche communicative).

Par définition, au contraire, les didacticiens ne cherchent pas à construire, mais 1) à **déconstruire**, et 2) à déconstruire dans la perspective conjointe de l'enseignement/apprentissage, ce qui implique de maintenir leur champ dans une dynamique constante (illustrée dans ce schéma par les doubles flèches reliant entre eux les différents domaines du champ didactique). D'où l'une des rares lois générales de notre discipline : le niveau de formation didactique est inversement proportionnel au nombre de certitudes méthodologiques ; ou, dit plus simplement : plus on a de formation didactique, et moins on a de certitudes méthodologiques. Les méthodologues cherchent les bonnes réponses, les didacticiens cherchent les bonnes questions.

On aura compris que les démarches des uns et des autres sont à la fois opposées et complémentaires : l'objectif que l'on vise est bien de trouver les bonnes réponses aux bonnes questions ; mais, parce que le champ didactique est dynamique, qu'il est complexe et qu'il se modifie en permanence, il faut constamment remettre en cause les réponses déjà données et poser de nouvelles questions pour chercher de nouvelles réponses, lesquelles à leur tour ne pourront être que partielles, locales et transitoires. Autant dire qu'une formation véritablement didactique implique nécessairement une « formation à la recherche » dans le sens universitaire de l'expression.

2.3 Dans une troisième période de l'évolution de la discipline va être prise en compte en France la nécessité, pour démultiplier la formation, de concevoir des stages de formation de formateurs d'enseignants. Je crois que c'est là la question qui nous réunit ici aujourd'hui.

La conception de ces stages de formation de formateurs d'enseignants oblige à un nouveau « passage au méta », cette fois donc à une perspective « métadidactique ». À la suite de mon collègue et ami Robert Galisson – qui en a le premier en France ressenti et explicité sa nécessité –, je l'appelle « didactologique ». La didactologie est donc pour moi l'ensemble des domaines à partir desquels on peut analyser et interroger de l'extérieur le champ didactique dans son ensemble. Ces domaines sont nombreux, mais tous impliquent forcément de mobiliser *l'épistémologie*, *l'idéologie* et la *déontologie*, comme on le voit dans les travaux de Robert Galisson dès le début des années 1980.

On peut schématiser l'ensemble de cette construction interne de notre discipline par le tableau suivant : (J'ai rajouté, sous chaque perspective didactique, ce qui apparaît comme les activités caractéristiques de chacune de ces trois perspectives disciplinaires.)

Schéma n°3

3. Quelles normes pour la formation de formateurs ?

Schéma n°4

C'est en fonction de cette conception de la discipline « didactique des langues » telle qu'elle s'est construite en France tout au long du XX^e siècle que je vous propose maintenant ce qui m'apparaît comme les trois principes fondamentaux de la formation des formateurs d'enseignants, chacun de ces principes ayant des implications fortes respectivement quant au *public*, quant aux *contenus* et quant aux *méthodes* de ce type de formation.

3.1 Le principe de progressivité (*le public*)

L'entraînement à une perspective « méta » ne peut bien entendu se faire que si la perspective sur laquelle elle porte est déjà suffisamment maîtrisée : de même qu'il ne sert à rien de former à la didactique des gens qui n'ont pas un minimum d'expérience pratique de la méthodologie, de même il ne sert à rien de former à la didactologie des personnes qui n'ont pas un minimum d'expérience pratique de la didactique. En d'autres termes, je considère personnellement que les stages de formation de formateurs d'enseignants devraient être réservés à des personnes ayant déjà reçu et validé une formation didactique. Il m'est arrivé à plusieurs reprises – et cette année encore, parce qu'il s'agissait de stages ponctuels dont je n'avais pas la maîtrise du recrutement –, d'animer des stages de formation de formateurs pour des collègues qui n'étaient même pas au courant des dernières évolutions méthodologiques : je considère que c'est une perte d'énergie, de temps et d'argent. Pour ce genre de public, si l'on veut vraiment viser la capacité à former des formateurs d'enseignants, seul un stage long est envisageable, qui prévoirait une progression lente entre les trois perspectives disciplinaires (méthodologique, didactique et didactologique), et qui devrait par conséquent être « filé » (c'est-à-dire organisé sur des périodes courtes séparées par de longues périodes de pratique sur le terrain) de manière à ce que les stagiaires puissent ensuite exploiter ces expériences personnelles dans la réflexion « méta » correspondante.

3.2 Le principe de spécificité (*les contenus*)

Schéma n° 2

La conception disciplinaire sur la base des trois perspectives présentées ici amène à réserver en principe pour les stages de formation des formateurs d'enseignants les thèmes et activités suivants :

1) Activités portant sur la dynamique du champ didactologique en ce qui concerne la formation des enseignants :

– *dynamique interne* : ce schéma (n° 2) permet de générer mécaniquement les questions suivantes : Comment définir les objectifs et les contenus des stages de formation de formateurs ? Quels modèles théoriques peuvent être utilisés pour ce faire ? Comment prendre en compte les environnements (politiques, institutionnels, administratifs, financiers, etc.) dans la conception de ce type de stages, et, à l'inverse, quels dispositifs y mettre en place ? Quels matériels y utiliser ? Quelles activités pratiques y proposer ? Comment évaluer ce type de stages ?

– *dynamique externe* (relations avec le contexte institutionnel, social, culturel, idéologique...) : étude de l'évolution historique de la didactique des langues, comparaison entre les traditions didactiques de différentes langues dans le même pays et d'un pays à l'autre, problématique des transferts didactiques d'une culture à l'autre...

2) Activités portant sur les domaines par nature « méta » par rapport à la formation des enseignants : évolution historique des conceptions de la formation d'enseignants, comparaison de programmes de stages de formation d'enseignants, élaboration de programmes et de curricula, problèmes de politique linguistique...

3) Cette perspective didactologique, comme la précédente (la perspective didactique), intègre nécessairement une dimension recherche : il me semble impossible de concevoir une formation de formateurs d'enseignants qui n'inclue pas la rédaction d'un mémoire personnel de recherche.

3.3 Le principe de transversalité (*les méthodes*)

Cette transversalité est celle de principes communs aux trois perspectives, parce qu'ils doivent être respectés dans chaque d'entre elles pour des raisons tout autant de cohérence que d'efficacité. Il est contradictoire et contre-productif, par exemple, de vouloir former des enseignants à la centration sur l'apprenant dans un stage où les formateurs ne se centrent aucunement sur les « se formant ». J'ai assisté à des stages de formation à l'approche communicative qui de toute évidence ne respectaient pas ce principe essentiel.

Les méthodes de formation utilisées dans un stage de formation de formateurs d'enseignants doivent donc impérativement être conçues de manière à mettre en œuvre les mêmes principes que l'on demande maintenant aux enseignants d'appliquer dans leurs pratiques, par exemple :

- 1) la pédagogie active : construction par le stagiaire lui-même de son propre savoir, différenciation, travaux de groupe,...
- 2) l'approche cognitive : partir des représentations pour les faire évoluer, enseigner à se former en faisant réfléchir sur le processus de formation en cours,...
- 3) les valeurs et finalités institutionnelles : autonomisation, responsabilisation, sens critique, tolérance, démocratie,...

3. En guise de conclusion

Il serait paradoxal de terminer mon intervention sur une « conclusion » en bonne et due forme. D'abord parce que cette intervention n'avait pour but que d'amorcer une réflexion commune entre nous au cours de ce colloque. Ensuite parce qu'avec la dernière perspective disciplinaire apparue au cours de sa construction, la perspective didactologique, notre discipline se retrouve sur ses « marches » historiques (et je crois aussi sur ses frontières naturelles), celles où des logiques extra-disciplinaires – politiques, culturelles, administratives, financières, etc. – peuvent légitimement faire valoir leur primauté.

Dans la « définition de normes européennes diversifiées pour la formation des formateurs d'enseignants de langues en Europe », ce qui se joue, de toute évidence, comme dirait l'un des Français les plus connus, Monsieur de La Palice, ce n'est pas seulement la conception de la formation des formateurs d'enseignants de langues, mais aussi l'idée que nous nous faisons des normes, de la diversification... et de l'Europe ! Je serais heureux si ce Colloque pouvait déboucher sur la constitution d'un programme européen de recherche sur la formation des formateurs en langues.

SCHÉMA N° 1

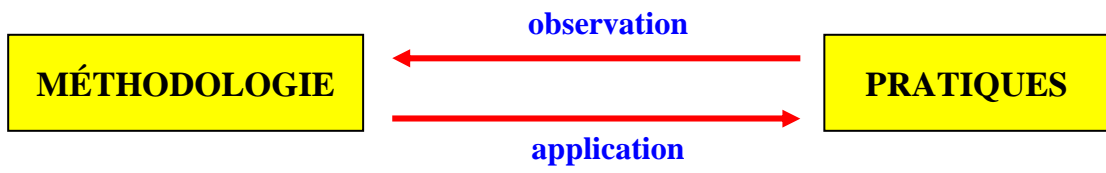
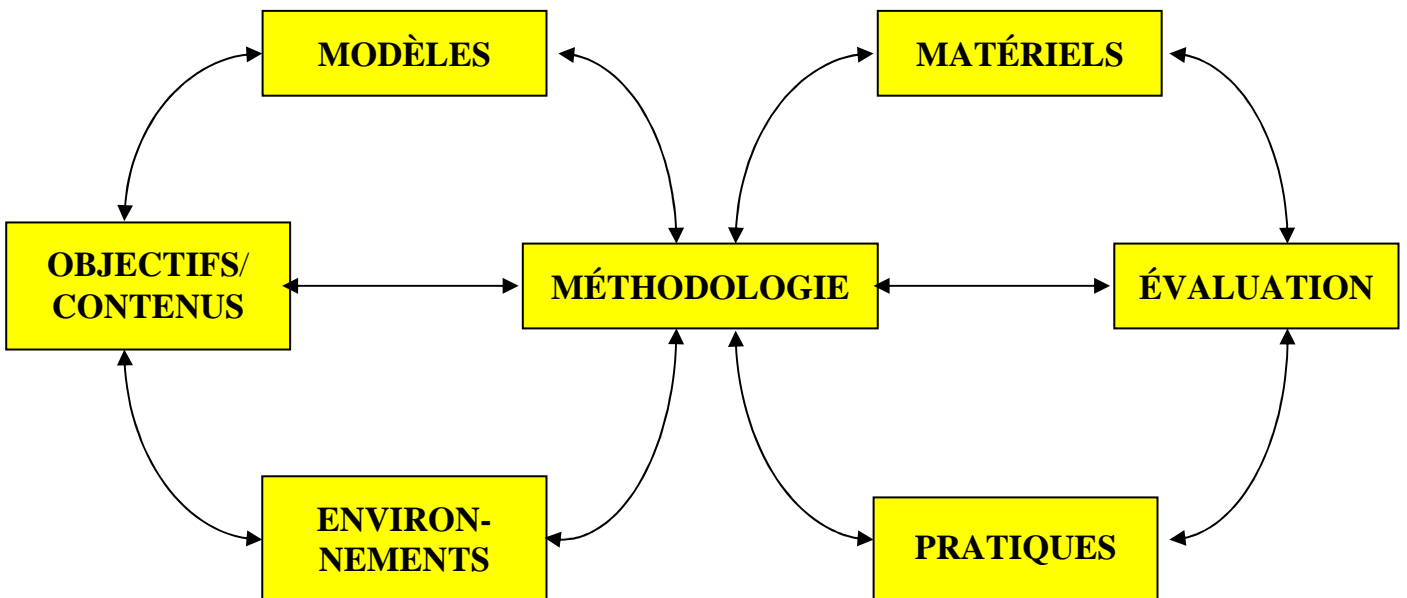
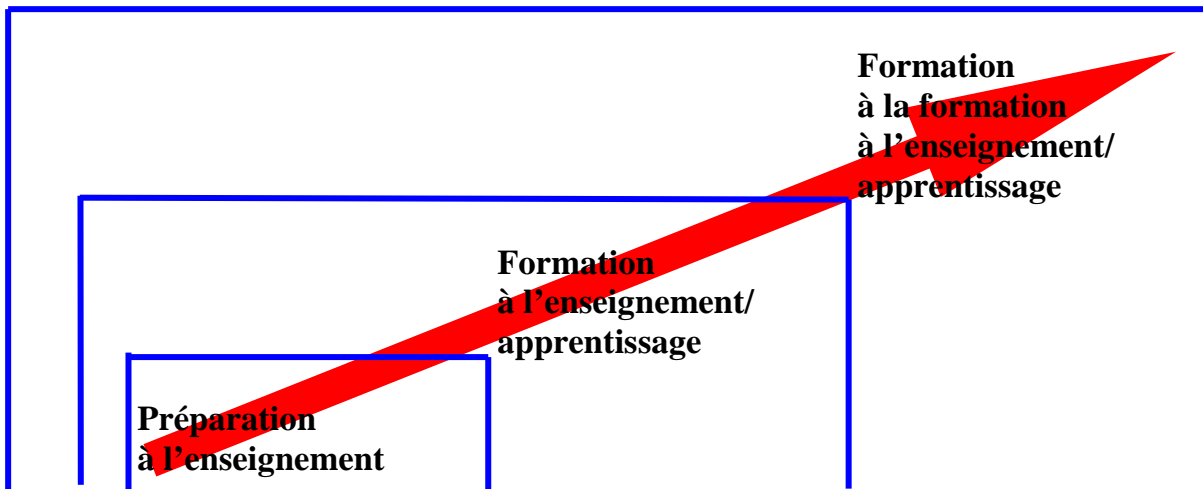


SCHÉMA N° 2



SCHEMA N° 3

ÉVOLUTION PARALLÈLE DES PROBLÉMATIQUES FORMATIVES ET DE LA DISCIPLINE



Méthodologie →1960	→ DIDACTIQUE 1970-1980	→ DIDACTOLOGIE 1980→
THÈMES ET ACTIVITÉS		
– entraînement à la mise en pratique sur le terrain d'une méthodologie constituée, ou de méthodes particulières utilisées dans les différents domaines d'enseignement (lexique, grammaire, phonétique, compréhension/expression écrite/orale, culture), ainsi que sur les différents supports et dans les différentes activités de référence	– analyse du fonctionnement interne du champ didactique (concernant la formation des enseignants) : modèles théoriques de référence, définition des objectifs et des contenus, dispositifs et démarches possibles, matériels et activités envisageables, évaluation), et relations entre ces différents domaines – analyse du fonctionnement externe du champ didactique : relations existant entre d'une part une méthodologie constituée ou l'une de ses caractéristiques méthodologiques, et d'autre part les autres éléments du champ de la didactique des langues (modèles, objectifs/contenus, environnements, matériels, pratiques, évaluation) – étude des domaines par nature « méta » par rapport à l'enseignement : étude de l'évolution historique des différentes méthodologies, comparaison/évaluation de méthodologies différentes... – mémoire personnel de recherche	– analyse du fonctionnement interne du champ didactologique (concernant la formation des formateurs d'enseignants) : modèles théoriques de référence, définition des objectifs et des contenus, dispositifs et démarches possibles, matériels et activités envisageables, évaluation), et relations entre ces différents domaines – analyse du fonctionnement externe du champ didactologique : étude de l'évolution historique de la didactique des langues, comparaison entre les traditions didactiques de différentes langues dans le même pays et d'un pays à l'autre, problématique des transferts didactiques d'une culture à l'autre... – étude des domaines par nature « méta » par rapport à la formation des enseignants : évolution historique des conceptions de la formation d'enseignants, comparaison de programmes de stages de formation d'enseignants, élaboration de programmes et de curricula, problèmes de politique linguistique... – mémoire personnel de recherche

Repris et développé d'après Christian PUREN, « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en FLE de 1925 à 1975 », *Études de Linguistique Appliquée* n° 95, juil-sept. 1994, pp. 13-23. Paris, Didier-Érudition.

SCHÉMA N° 4

PRINCIPES COMMUNS POUR LA DÉFINITION DE NORMES EUROPÉENNES DIVERSIFIÉES

- 1. Le principe de progressivité (le public)**
- 2. Le principe de spécificité (les contenus)**
- 3. Le principe de transversalité (les méthodes)**