

**PUREN 1994c.** « Pour une formation complexe » [Présentation du numéro]. *Études de Linguistique Appliquée* n° 95, juil.-sept. 1994 sur « La formation en Didactique des Langues et des Cultures ». Numéro coordonné en collaboration avec Robert Galisson et Claude Germain.

## **POUR UNE FORMATION COMPLEXE**

### **AVERTISSEMENT**

Il était bien difficile de présenter d'une manière qui n'apparaisse pas exagérément rhétorique différents articles portant sur une problématique aussi vaste que celle de ce numéro – la formation à l'enseignement et à la recherche en FLE –, dans la mesure où chaque auteur, très légitimement, y a délimité son objet, choisi sa perspective, utilisé ses outils d'analyse et défendu ses conceptions. Ces opérations étaient de leur part d'autant plus inévitables et nécessaires que la thématique était grande ouverte dans le temps (historique, état actuel et perspectives) et dans l'espace (pays, régions et/ou institutions différentes), et surtout que l'analyse de la problématique formative – c'est la première et plus forte impression que l'on retire de la lecture de ces différentes contributions – se heurte à une énorme diversité aux différents niveaux des institutions, des conceptions, des dispositifs, des disciplines, des contenus et des méthodologies.

C'est pourquoi j'ai choisi de prendre ici les mêmes libertés que ces auteurs, en me donnant comme unique objet de présentation ce qui précisément a fait la difficulté de leur entreprise, et fait présentement la mienne, à savoir cette diversité même, et en la traitant à ma manière. Je prie les lecteurs et les auteurs des différents articles, ainsi "avertis", de bien vouloir me pardonner un article introductif fort éloigné des conventions du genre.

### **1. LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT**

La lecture des articles de ce numéro consacrés à la formation à l'enseignement fait apparaître de façon tout à fait remarquable que les pays de plus longue tradition formative en didactique des langues, tels l'Allemagne et le Canada, sont parmi ceux qui présentent le plus de diversité aux différents niveaux signalés ci-dessus. Comme si le progrès en la matière ne consistait pas dans une gestion centralisatrice, une rationalisation uniformisatrice et une planification à long terme de la formation, mais tout au contraire dans une reconnaissance et un accompagnement pragmatiques des multiples acteurs (institutions et personnes) tels qu'ils émergent en leur temps et œuvrent en leur lieu.

C'est à partir de ce phénomène, qui apparaît comme paradoxal lorsqu'on le considère à partir d'une tradition rationaliste et jacobine à la française – que je voudrais tracer ici quelques pistes de réflexion.

#### **1.1. Le processus historique de complexification de la formation à l'enseignement**

Dans le cas des deux pays cités plus haut, tout se passe comme si une plus grande conscience de la complexité de la problématique formative était constitutive de sa meilleure appréhension, et comme si, plus ou moins intuitivement, les responsables de la politique formative de ces pays étaient persuadés d'une part que la gestion rationnelle d'une problématique aussi complexe que la formation des enseignants ne pouvait être elle-même que complexe, et d'autre part que cette gestion complexe ne pouvait être assurée que par une diversité

d'acteurs suffisamment autonomes pour diversifier leurs actions en fonction de la diversité de leurs situations d'intervention.

Il me semble aussi que c'est cette prise de conscience qui caractérise l'évolution des conceptions formatives en France au cours des deux dernières décennies. Le modèle en place dans l'institution scolaire était extrêmement réducteur, puisqu'il reposait sur une disjonction entre une formation purement académique à l'université et une formation exclusivement pratique sur le terrain (stages d'observation et de pratique accompagnée dans des classes de "professeurs chevronnés"). Il a été relayé au départ en FLE par un modèle non moins réducteur puisque dominé par l'applicationnisme tant sur son versant théorique (la dite "linguistique appliquée") que sur son versant pratique (l'application d'une méthodologie constituée universaliste à travers la préparation à l'utilisation des cours correspondants - en l'occurrence audio-visuels -). Depuis les années 70 au contraire, l'axe de l'évolution de la discipline didactique est clairement celui de la complexification des problématiques. Que l'on songe au passage de la linguistique appliquée aux multiples disciplines "impliquées", de la compétence linguistique aux diverses composantes de la compétence de communication, de l'universalisme méthodologique à l'analyse des besoins, des stratégies d'évitement des interférences entre L1 et L2 à l'analyse des erreurs, de la "centration sur la méthode" (unique) à la centration sur les apprenants avec la diversité de leurs demandes, attentes, besoins, habitudes d'apprentissage, styles cognitifs..., de l'enseignant utilisateur de matériels préfabriqués au professeur "multifonctions", du matériel didactique aux documents authentiques avec toute leur richesse linguistique et culturelle, etc. A telle enseigne que depuis vingt ans, ce qui a le plus progressé en didactique des langues, c'est de toute évidence l'incertitude sur les processus mis en jeu, la difficulté à les mettre en œuvre, et par voie de conséquence directe les interrogations sur la formation des enseignants; et l'"approche communicative", qui a jusqu'à présent catalysé sur elle l'essentiel de cette évolution, a amené à communiquer entre eux au moins autant les didactologues que les apprenants...

## **1.2. Les stratégies formatives complexes**

La formation à l'enseignement en est devenue une entreprise d'essence paradoxale, puisqu'aussi bien en tant que projet théorique qu'en tant que préparation professionnelle elle doit être à la fois cohérente et complexe, fournir aux futurs enseignants des modèles directement opérationnels tout en leur donnant les moyens d'en saisir les limites et de les mettre en doute.

Il n'existe apparemment que deux stratégies non pas pour résoudre cette contradiction - ce qui est impossible -, mais pour la gérer au mieux.

L'une consiste à d'abandonner toute prétention à une cohérence unique et globale et à aménager une pluralité de cohérences partielles et locales en s'appuyant sur les institutions existantes (universités, écoles normales, instituts, centres de recherches, bureaux d'action linguistique, associations, etc.), les disciplines contributives en place (psychopédagogie, sociologie, linguistique, littérature, civilisation, etc.) et les ressources humaines présentes hic et nunc. L'autre consiste à articuler formation initiale et formation continue en privilégiant dans la première la cohérence, dans la seconde la complexité.

Il semble bien, pour revenir aux deux pays cités plus haut, que ce soit ces deux stratégies qui tendent à y être appliquées conjointement. Mais on comprend aisément pourquoi les pays à gros moyens économiques, à forte tradition didactique et à système formatif développé sont encore là aussi les mieux placés dans la course à la modernité, et pourquoi les mêmes stratégies, dans d'autres pays moins favorisés, ne peuvent que se révéler tout aussi contreproductives que les réformes globales et radicales imposées et pilotées d'en haut, puisqu'elles généreront inévitablement les mêmes effets simplificateurs.

Aussi est-ce sur le cas de ces derniers pays que je voudrais terminer ce chapitre, en suggérant non pas d'impossibles stratégies d'ensemble, mais deux tactiques opportunistes combinables l'une à l'autre. L'action prioritaire des responsables gagnerait sans doute:

- à se déplacer depuis la conception et la conduite de la formation elle-même vers son amont et son aval; à savoir d'une part vers le recensement des compétences en place (souvent mal connues et mal ou sous-utilisées même si elles ne sont pas pléthore) et la création de lieux et temps de collaboration des différentes forces disponibles; d'autre part sur l'évaluation des actions formatives, qui évite de restreindre et limiter a priori l'initiative et l'autonomie des acteurs locaux;

- à redistribuer fortement les investissements formatifs au profit de la formation continue: toute une partie de la formation actuellement donnée initialement peut en effet s'acquérir directement et de manière autonome en poste sur le terrain<sup>1</sup>, et la rentabilité de la formation est beaucoup plus forte avec des enseignants qui disposent déjà d'une expérience professionnelle même acquise dans les conditions décrites ci-dessus.

## 2. LA FORMATION A LA RECHERCHE

Dans l'optique que j'ai retenue ici, ce qui frappe dans les deux articles de ce numéro qui traitent exclusivement de la formation à la recherche - celui de Robert Galisson et de Claude Germain -, c'est le fait que la complexité de la problématique didactique soit pleinement assumée et intégrée à la stratégie formative: alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que la formation à la recherche soit conçue pour l'étudiant comme une période de spécialisation à outrance, on y trouve au contraire une forte exigence de confrontation à la pluralité des problèmes, outils et démarches de recherche dans le champ didactique. C'est ainsi qu'à Paris III, obligation est faite à l'étudiant en DEA de "prendre la moitié de [ses] enseignements dans des secteurs de la discipline qui ne couvrent pas le sujet de recherche déposé", et qu'à l'Université du Québec, il doit effectuer deux stages de recherche pour "se décentrer de sa préoccupation de thèse". L'objectif affiché est dans les deux cas le même: "accéder à une vue panoramique de la discipline" (R. Galisson), "ouvrir ses horizons à une vision globale ou macroscopique" (C. Germain).

R. Galisson justifie cette stratégie par le souci d'éviter le phénomène d'"épigonat" et les frustrations inévitablement liées à un programme minimal obligatoire pour tous, ainsi que par une conception du didactologue comme "un spécialiste de la généralité" capable de "contextualiser très largement" tout problème particulier (dont bien sûr celui sur lequel il va se spécialiser).

Outre ces motifs très légitimes, on peut penser aussi que cette diversification des contenus est liée au fait que cette formation à la recherche se veut essentiellement une formation **par** la recherche<sup>2</sup>, que celle-ci soit menée personnellement ou présentée par d'autres chercheurs. On retrouve appliqué ce principe de l'analogie entre la fin et les moyens dans toutes ces formations à la complexité que sont par définition les formations pratiques<sup>3</sup>. Les séminaires de type "méthodologie de la recherche" ont certes leur utilité, mais celle-ci est forcément et fortement limitée au traitement des plus grands principes et à l'évitement des plus grosses erreurs: la formation "fine" ne peut être assurée que par l'étudiant lui-même, et c'est la diversité des recherches qui va précisément lui permettre d'en abstraire pour lui-même les méthodes adaptées à sa personnalité, sa tournure d'esprit, son expérience, son projet et son thème personnels de recherche. En d'autres termes, plus la formation est conçue comme

---

<sup>1</sup> Ce qui implique de revoir la formation initiale allégée en conséquence.

<sup>2</sup> Contrairement à la formation à l'enseignement, dans laquelle la partie "théorique" a une grande place à côté de la partie "pratique", et à la formation de formateurs, principalement théorique.

<sup>3</sup> C'est ainsi que dans la formation des stagiaires en 2<sup>e</sup> année de CAPES de langue sont organisés en France des stages auprès de plusieurs professeurs enseignant dans des classes différentes. Notons que le même principe de l'homologie fins-moyens - en l'occurrence l'enseignement de la langue par la langue - a été appliqué dès qu'il s'est agi, dans la méthodologie directe à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, d'affronter la redoutable complexité d'un enseignement "pratique" de la langue (*i.e.* visant à donner une compétence de communication à l'élève).

complexe, et plus l'auto-formation s'impose<sup>4</sup>, avec tout ce que celle-ci implique au niveau des contenus et démarches que, paradoxalement, peuvent et doivent cependant proposer les formateurs.

Comme pour la formation à l'enseignement, la prise en compte de la complexité dans la formation à la recherche a son coût - incompressible - en ce qui concerne sa cohérence. On ne peut en effet donner une responsabilité effective de choix aux étudiants que si l'on renonce à toute cohérence globale et forte, comme le fait R. Galisson lorsqu'il rejette pour eux toute notion de "programme" et même de "menu", C. Germain lorsqu'il donne comme l'un des trois critères d'évaluation institutionnelle du "projet de stage de recherche" des étudiants son degré d'éloignement de leur propre projet<sup>5</sup>, ou encore L. Porcher qui soutient dans son article l'hypothèse que "le champ de la didactique [est] constitutivement pluriel". Et les titres des mémoires, DEA et thèses donnés par les deux premiers fait apparaître me semble-t-il une forte hétérogénéité d'un point de vue épistémologique, quelle que soit la grille que l'on utilise à cet effet. On y trouve en effet des titres relevant de la formation à l'enseignement de la discipline, d'autres de la formation de formateurs de la discipline, d'autres enfin de la formation de la discipline, et toutes les cases se remplissent aussi lorsque l'on croise cette typologie avec une autre empruntée à certains épistémologues des sciences, qui classent tout travail scientifique en activités d'application, de développement ou d'innovation.

La didactique des langues, qui est à la recherche de légitimité universitaire et veut se constituer en tant que discipline reconnue, doit sans doute commencer par se reconnaître elle-même et légitimer ses choix à ses propres yeux. Ce qui implique me semble-t-il que les didactologues abandonnent l'épistémologie positiviste - qui caractérise cet applicationnisme linguistique que R. Galisson et L. Porcher dénoncent ici justement avec force - pour une "épistémologie complexe" plus en accord avec la nature et les exigences de leur discipline, et qu'ils constituent leur discipline, comme je l'ai proposé ailleurs, en une "didactique complexe".

Christian PUREN  
Professeur à l'IUFM de Paris - Paris III

---

<sup>4</sup> Ce n'est pas un hasard si la problématique de l'autonomie émerge en didactique du FLE au début des années 70, au moment même où l'approche communicative, comme je l'ai rappelé plus haut, opère une brutale complexification de la problématique de l'enseignement.

<sup>5</sup> "Le projet à la réalisation duquel le stagiaire participe est-il suffisamment distinct de son projet de recherche pour fins de thèse?"