



**HAL**  
open science

# L'HISTOIRE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN FRANCE. ÉVOLUTION ET PERSPECTIVES

Véronique Castellotti, Marc Debono

## ► To cite this version:

Véronique Castellotti, Marc Debono. L'HISTOIRE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE EN FRANCE. ÉVOLUTION ET PERSPECTIVES. SANTOS, Ana Clara. Enseignant.es de langues, méthodologies et formation dans une perspective historique, Le Manuscrit, A paraître, HLCE. <hal-04891033>

**HAL Id: hal-04891033**

**<https://hal.science/hal-04891033v1>**

Submitted on 16 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# L'HISTOIRE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN FRANCE. ÉVOLUTION ET PERSPECTIVES

VERONIQUE CASTELLOTTI & MARC DEBONO  
*Université de Tours – EA 4428 DYNADIV*

## *Introduction*

La réflexion proposée ici est le fruit d'un état des lieux comparatif de la place et de la manière dont est enseignée l'histoire dans la formation des enseignants de langues dans différents contextes européens. Son point de départ en est une question relativement simple : quelle est la place passée et actuelle accordée à l'histoire dans la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE désormais) en France ? Peut-on souscrire à l'idée d'une « absence » évoquée par Gérard Vigner ?

Pour commencer, le constat d'une absence. La formation des enseignants de FLE, leur professionnalisation, passent rarement par les voies d'une réflexion d'ordre historique sur le domaine, comme si les urgences d'un présent toujours plus complexe l'emportaient sur toute volonté de prise de recul dont l'histoire serait l'instrument (Vigner, 2012 : 78).

Pour avancer quelques éléments de réponse, nous avons entrepris une enquête historique, une sorte d'*histoire de la place de l'histoire* dans ces cursus universitaires. La période étudiée est celle des décennies 1980-1990, une période où des textes institutionnels, des articles de recherche et des ouvrages contribuent à asseoir l'histoire comme élément formatif important pour les futurs professeurs : nous nous sommes donc basés sur ces différentes sources (lues/interprétées), complétées par des témoignages et des souvenirs (sur la légitimité de ces sources en histoire, voir Melchior, 2016). Ce travail d'interprétation historique sert de base à nos interrogations actuelles sur le présent de ces formations professionnelles : la manière dont l'histoire y est enseignée, la conception de l'histoire qui y a cours, peut-elle s'interpréter au regard de cette « institutionnalisation » dans les années 1980-1990 ?

## *Une entrée de l'histoire dans la formation des enseignants de FLE*

Jusqu'au début des années 1980, la formation des enseignants de FLE était assurée, en France, par des Centres dédiés notamment à cet aspect, comme principalement le CREDIF ou le BELC<sup>1</sup>, en lien le plus souvent avec l'élaboration de matériaux pédagogiques. C'est avec l'universitarisation progressive des formations en didactique du FLE, à partir de 1983, que se pose la question de la place des dimensions historiques, notamment sous l'impulsion de Louis

---

<sup>1</sup> CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, créé en 1959 ; BELC : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger, né en 1966 de la fusion du BEL (Bureau d'étude et de liaison) et du CREC (Centre de recherche pour l'enseignement de la civilisation).

Porcher. Celui-ci fait alors remarquer que « une véritable histoire de la didactique du français langue étrangère nous fait encore défaut et cela, à mes yeux, ne peut être considéré que comme un symptôme » (Porcher, 1984 : 251). Il s'appuie pour cela sur quatre arguments, selon lesquels, d'abord, la didactique du FLE « est née dans l'urgence et a toujours vécu en elle », qu'ensuite dans les recherches peu à peu entreprises dans les revues et centres spécialisés on ne trouve pas de réflexion sur l'histoire car, troisième raison, un tel travail « éloignerait du sacro-saint terrain » et qu'enfin la didactique du FLE constitue un « territoire protégé de la linguistique », constitué en « champ », avec ses instances de pouvoir (Ibid., 251-252). Il conclut en affirmant la nécessité impérieuse de cette histoire, à la fois en construisant des recherches sur ce sujet et en l'intégrant à la formation des enseignants :

La didactique du français langue étrangère a besoin, scientifiquement, de construire sa propre histoire. Il importe pour cela qu'elle conduise les recherches nécessaires en ce domaine et qu'elle intègre cette nouvelle dimension aux formations qu'elle dispense. (*Ibid.* : 253).

Une telle affirmation aurait dû, de notre point de vue, impliquer cette intégration dans les nouvelles maquettes de formation universitaire alors en gestation. Nous avons donc examiné le rapport établi en 1982 sous la présidence de Jean Auba par un groupe de travail sur l'enseignement du français langue étrangère en France. Ce rapport établit un état des lieux de la situation du FLE en France et émet des propositions pour l'enseignement, la formation et la recherche dans le domaine. Pour ce qui nous concerne ici, c'est sur la base de ce rapport que sont élaborés les contenus des cursus de formation universitaire d'enseignants de FLE. Or, lorsqu'on le lit attentivement on constate que, malgré la part importante de Louis Porcher dans ce groupe, il n'y est faite aucune mention explicite à l'histoire de la discipline dans les cursus de licence et de maîtrise, ceux-ci reposant sur :

cinq entrées [...] nécessaires pour parcourir le champ de la didactique du FLE :

- La linguistique générale, la linguistique française et la linguistique appliquée
  - L'apprentissage de langues étrangères (l'une de manière approfondie et l'autre en initiation)
  - L'anthropologie culturelle (appliquée au domaine français et plus globalement francophone)
  - Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication
  - Les dimensions spécifiques de la didactique du FLE (par rapport à d'autres didactiques)
- (Rapport Auba, 1982 : 24-25)

Il nous faut donc imaginer que les cours d'histoire des méthodologies d'enseignement des langues ou les mentions plus « clandestines » à des aspects historiques (Burrows & Cros, 2020 : 53), qui existent depuis lors dans la quasi-totalité des formations au niveau de la licence ou de la maîtrise puis du master, sont considérés comme faisant partie de ces « dimensions spécifiques ». Nous nous interrogeons toutefois sur les manières dont ils ont trouvé place dans ces formations puis s'y sont généralisés. Dans l'article cité ci-dessus, sont exposées trois hypothèses répondant en partie aux réflexions de Louis Porcher sur l'absence antérieure de cette histoire et son intégration à ce moment. La première « pose les contenus d'Histoire des méthodologies comme un de ses soubassements épistémologiques » [...] résultat d'un processus de séparation académique [...] de la didactique du FLE d'avec la linguistique appliquée ». La deuxième « postule que l'Histoire des méthodologies [...] sert de base pour la relativisation des idéologies didactiques dominantes dans le champ, [...] les éléments historiques permett[ant alors] d'introduire à la fois les problématiques ingénieriques et de prendre de la distance avec ces dernières pour en montrer les enjeux conjoncturels ». La troisième enfin émet l'idée que « Former à l'histoire des méthodologies participerait à l'acquisition d'un bagage minimal de connaissances théoriques permettant de s'affirmer ensuite comme acteur du champ » (Ibid. : 55-56).

La publication dans les années suivantes de deux ouvrages portant sur ces questions (Puren, 1988 ; Germain, 1993) fournira ensuite (et encore maintenant) une base importante à la plupart des enseignements « historiques » des filières de FLE. Bien que les dimensions méthodologiques soient beaucoup moins centrales, dans ces cursus universitaires, que dans les formations antérieures comme celles du CREDIF (Coste, 2015), c'est cependant autour de ces aspects méthodologiques que sont principalement structurés ces deux ouvrages.

Nous proposerons une brève lecture rétrospective de ces textes, qui ont durablement marqué la formation des enseignants en matière de conception de l'histoire et de son rôle au cours des trente dernières années. Nous considérons en effet ces deux ouvrages comme *objets d'histoire*, en quelque sorte, et en proposons une interprétation que nous espérons à même d'éclairer la place qu'ils ont prise dans la formation des enseignants de FLE.

### *Deux ouvrages déterminants*

Nous ne reviendrons pas sur le contenu détaillé de l'ouvrage de Christian Puren *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* paru en 1988 (une version révisée a été publiée en 2012) et bien connu de la plupart des didacticiens des langues, pour davantage s'attacher - à travers une lecture de la préface, de l'avertissement, de l'introduction et de la conclusion générale - à dégager certains des principes présidant à l'ensemble du texte, ainsi qu'aux éléments pouvant éclairer notre histoire de la place de l'histoire dans les formations de FLE.

Tout d'abord, il faut remarquer que la préface élogieuse de Robert Galisson indique l'orientation claire de cet ouvrage vers la formation, comblant écrit-il « un vide si dommageable à la formation des enseignants, que l'on se demande comment les formateurs ont pu, si longtemps, s'en accommoder » (Puren, 1988 [2012] : 6). Dans une lettre adressée à Robert Galisson, Christian Puren confirme cet objectif formatif, lui écrivant que « [c]'est cet objectif d'autoformation (...) qui était premier dans le projet initial (...) » (idem : 7).

Toujours dans cette riche préface, on trouve ce propos énigmatique : « poussant le passé à faire irruption dans le présent pour féconder l'avenir, elle [*Histoire des méthodologies* de Christian Puren] introduit l'histoire dans les cursus de formation et lui assigne du même coup la place qu'elle aurait dû tenir depuis longtemps » (idem : 8). N'ayant pas retrouvé d'indication claire quant à l'enseignement de l'histoire dans le rapport Auba (cf. supra), les cursus de formation des enseignants de FLE auraient-ils intégré cette dimension à la suite de publications marquantes, comme celles de Christian Puren et de Claude Germain à la fin des années 1980 et au début des années 1990 ? C'est une hypothèse qui confirmerait la place quasi-institutionnelle que ces publications occupent aujourd'hui dans la formation des enseignants de FLE en France : ce sont en effet des bases lues et commentées abondamment, notamment dans les cours du « parcours FLE » de troisième année de licence, qui est en France la porte d'entrée des masters de FLE.

Un autre point intéressant de la préface est le rôle que Robert Galisson semble assigner au travail de Christian Puren : il juge que *Histoire des méthodologies* serait à même de « stopper la 'fuite en avant', si souvent dénoncée, vers la novation coûte que coûte : la mémoire retrouvée interdisant alors à l'imagination débridée de monopoliser le pouvoir » (idem : 8). En relisant en 2023 cet ouvrage, on peut s'interroger sur cet effet escompté sur le champ : cette histoire est-elle véritablement venue faire s'interroger les formateurs et formateurs de formateurs sur l'innovation et les « téléologismes naïfs » (Vigner, 2012 : 85) du champ didactique ? Rien n'est moins sûr et l'on peut argumenter qu'une tradition de l'innovation s'est au contraire durablement installée en DDL (Castellotti, Debono & Huver, 2017), prenant ses dernières années la forme d'une course (folle et) exponentielle (Debono et Noûs, 2024).

Aussi, il nous semble que l'on ne peut relire aujourd'hui cet ouvrage sans avoir au préalable fait ce constat quant à sa réception/ses utilisations, et de s'interroger : que contient-il qui puisse l'expliquer ? Peut-être qu'une piste est à chercher dans une tension (ou contradiction) qu'il donne à voir quant à la conception de l'histoire qui y est exposée. On peut en effet percevoir à sa lecture un étonnant hiatus entre une histoire des méthodologies qui se veut neutre et objective et une conclusion qui donne à voir une tout autre conception de l'histoire, dans laquelle les « impressions » (nous dirions plus volontiers « interprétations ») du chercheur trouvent toute leur place. Christian Puren semble en effet dans un premier temps fermement tenir à la neutralité objective qu'il considère être celle qui sied à la « position de l'historien », mû par l'objectivité et nécessairement à bonne distance du présent :

« La dernière partie de ce travail, d'autre part, est consacrée à une méthodologie – la méthodologie audiovisuelle – toujours utilisée de nos jours, et souvent au centre des débats, voire des polémiques contemporaines. *Il n'a pas été dans mon intention d'y participer, et je me suis efforcé au contraire de me maintenir dans la position de l'historien [...]* » (Puren, 1988 [2012] : 10 ; nous soulignons).

Et plus loin, toujours à propos de la méthode audio-visuelle (MAV) : « *En tant qu'historien, faut-il le dire, je n'ai nulle critique à formuler* contre ces récentes propositions en didactique scolaire des LVE, dont *je me contente de rendre compte* » (idem : 260 ; nous soulignons)<sup>2</sup>. Le rôle de l'historien serait donc de « rendre compte », de se cantonner à ce rôle de description des événements passés, et il ne pourrait donc, avec/à travers l'histoire, intégrer les débats contemporains. Cette vision de l'histoire et de l'historien comme nécessairement au-dessus de la mêlée contemporaine, en son surplomb, était déjà mise en question dans les décennies précédentes (Marrou, 1954 ; Veyne, 1970 ; Certeau, 1980 ; les travaux initiaux de l'Institut d'Histoire du Temps Présent), mais il est vrai que ces idées étaient loin d'être très répandues à l'époque de la parution du livre de Christian Puren (et a fortiori de son écriture). Pourtant, c'est bien à cette idée du travail historique que semble référer le propos conclusif qui mentionne la « subjectivité inévitable de l'historien » (Puren, 1988 [2012] : 263), exposant une vision autrement intéressante de l'histoire ouverte aux « impressions » du chercheur, et qui vient donc contredire celle d'un historien neutre et objectif :

« Aussi est-ce sur un mode résolument personnel que je voudrais présenter ici brièvement les impressions marquantes que je ramène de ce parcours historique, et les leçons que pour ma part j'en tire, laissant le soin à mes lecteurs de les confronter avec les leurs » (idem).

On remarquera néanmoins qu'il s'agit d'un élargissement conclusif, qui est *posé à côté*, après le travail sérieux et objectif de l'historien. Cette place particulière réservée à l'*interprétation* n'est donc peut-être pas contradictoire avec l'affirmation d'une approche traditionnelle de l'histoire : c'est *autre chose*.

Et finalement pourquoi mettre tout cela sous la bannière « impressions », quelque peu légère et connotée, et donc s'interdire de faire pleinement une histoire politique (une approche historique qui ne s'interdit aucunement les prises de position dans le débat contemporain) et expérientielle (les « expériences personnelles [...] malaisément transmissibles » dont parle Paul Veyne étant pourtant bien le « fondement de la rétrodiction » : 1971 [1996] : 212) ? C'est une vraie question, et qui permet également d'interroger la réception très objectivante de cet ouvrage fondateur, réception que l'on peut résumer à de la scansion méthodologique, teintée de

---

<sup>2</sup> Le texte qui suit ces mots étant pourtant assez clairement... critique : « Il me faut bien signaler cependant l'ampleur et le caractère radical (dans le sens originel : qui touche aux racines – directes – de tout l'enseignement moderne des LVE) de telles remises en cause. Elles expliquent l'inquiétude, voire le désaccord de certains, comme M. ANTIER (ancien président de l'A.P.L.V.), qui écrit à ce propos en 1985, se référant au 'mouvement qui a mené aux instructions de 1890, et à la Réforme de 1902' : 'Ne reculons pas de cent ans.' » (idem : 260).

« téléologismes naïfs par lesquels l'histoire de l'enseignement des langues se scande en étapes obligées, et toujours les mêmes, depuis les siècles obscurs représentés par la méthode grammaire-traduction (comme si cette méthode était absente des pratiques d'aujourd'hui), jusqu'à l'apothéose contemporaine [...] » (Vigner 2012 : 85).

En effet, la lecture de ces impressions conclusives ne remet pas en question la neutralité objective du reste de l'étude, puisqu'elles sont posées à côté<sup>3</sup>. En bref, la conception de l'histoire exposée par Christian Puren en conclusion est intéressante, même si elle ne nous semble pas totalement assumée, n'infusant pas le reste du texte. Nous proposons l'hypothèse que c'est précisément ce détachement qui peut expliquer les réceptions problématiques de l'étude.

Le deuxième ouvrage structurant l'enseignement historique dans les cursus de didactique du FLE, *Enseignement des langues. 5000 ans d'histoire* de Claude Germain se fixe pour objet de :

trait[er] des grands courants dans le domaine de la didactique des langues secondes (ou étrangères) » à travers « les principales méthodes ou approches qui ont marqué et qui marquent encore dans plusieurs cas la didactique des langues secondes, tout en les situant dans leur contexte social et dans le contexte historique de l'évolution de la didactique des langues (Germain, 1993 : 5).

Cette étude se réalise en parcourant l'une après l'autre, chronologiquement, ce que l'auteur nomme « les grandes périodes de l'histoire de la didactique des langues » (ibid. : 7), depuis l'antiquité<sup>4</sup> jusqu'à la fin des années 1980. L'ouvrage est divisé en cinq parties, très inégales en volume (celui-ci allant croissant au fur et à mesure qu'on s'approche de la période contemporaine), la première période portant sur le premier enseignement connu d'une langue vivante à Sumer il y a 5000 ans, la cinquième traitant du XX<sup>e</sup> siècle, qualifié d'ère scientifique, en passant par L'Égypte et la Grèce (l'enseignement des langues mortes), puis de l'antiquité romaine à la Renaissance (l'enseignement des langues vivantes), Du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle (du latin, langue morte, aux langues vivantes). Claude Germain prend soin de préciser que « [b]ien sûr, l'évolution de la didactique des langues n'est pas aussi simpliste » (ibid. : 9), mais il conserve malgré tout un plan linéaire et une organisation analogue pour l'analyse de chaque courant, fondée sur le modèle éducatif de Renald Legendre à propos de la « situation pédagogique », appliqué à la DDL « à l'aide de distinctions empruntées à Henri Besse » qui propose, concernant les aspects méthodologiques :

trois niveaux d'analyse :

- Le niveau des hypothèses mises en jeu [...]
- Le niveau des manuels ou des ensembles pédagogiques [...]
- Le niveau des pratiques de classe [...] (ibid. : 12)

C'est à partir de ces trois niveaux qu'il reformule un « cadre d'analyse opératoire des grands courants dans l'enseignement des langues secondes, applicable à l'une ou l'autre des méthodes ou approches qui ont cours dans le domaine de la DDL » (ibid. : 14). Ce choix d'adopter une grille d'analyse identique pour toutes les périodes et courants peut présenter un intérêt certain, pour mettre en évidence et contraster leurs aspects saillants, mais on peut aussi s'interroger sur le fait d'évaluer à la même aune des orientations mises en œuvre dans des sociétés et à des périodes très différentes. Quant au volume croissant accordé à chaque période, il est certes fonction de la disponibilité des données (moins fréquente pour les temps anciens) mais cet aspect, associé à la

---

<sup>3</sup> Par ailleurs, il n'est pas certain que l'orientation épistémologique de cette conclusion pèse beaucoup quand un (jeune) collègue s'appuie sur l'ouvrage pour préparer son cours de licence d'histoire des méthodologies.

<sup>4</sup> Claude Germain fait remonter le premier enseignement d'une langue vivante à Sumer, il y a 5000 ans.

linéarité progressive du plan allant plus ou moins explicitement vers des périodes jugées plus « scientifiques » peut donner l'impression d'une marche vers le progrès.

On pourrait penser, à travers le titre de l'ouvrage, sa structuration ainsi que les indicateurs retenus, que le cadre proposé est un peu plus propice que celui du livre de Christian Puren à s'intéresser, d'un point de vue historique, à d'autres aspects que strictement méthodologiques, à travers notamment l'examen des différentes conceptions<sup>5</sup> analysées ... ce qui est en partie le cas. Ces aspects sont cependant tout de même appréhendés prioritairement à travers l'orientation méthodologique dominante qui est censée les déterminer.

Il faut cependant remarquer que, comme pour le livre de Christian Puren, la conclusion apporte certaines formes de relativisation aux choix présentés dans l'ouvrage comme clairement objectifs, d'une part en revenant de manière non négligeable sur des approches considérées comme « non conventionnelles » et de ce fait échappant partiellement aux caractéristiques méthodologiques habituelles, mais surtout en soulignant les écarts et hiatus entre les élaborations des approches méthodologiques et leurs réceptions et usages dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

### *Interprétations et questionnements généraux*

Les deux livres retenus sont des ouvrages novateurs, ils constituent les premiers « manuels formatifs » en matière d'histoire du domaine ; nous considérons donc qu'ils ont joué un rôle non seulement central, mais fondateur dans la place peu à peu occupée par les dimensions historiques dans les formations de didactique du FLE en France.

À ce titre, il nous apparaît important d'approfondir et d'interroger les conceptions de l'histoire qui y sont développées. Il s'agit en effet d'une histoire prioritairement centrée sur les aspects méthodologiques, envisagée principalement dans une perspective linéaire et progressiste, dans une forme de scansion pour reprendre les termes de Gérard Vigner (op. cit.). On peut alors se demander si ces manières d'aborder l'histoire jouent / ont joué le rôle, nécessaire à nos yeux, de complexification de la vision historique du champ, ou au contraire ont contribué à cette scansion progressiste à laquelle est souvent réduite l'étude de l'histoire dans les cursus universitaires de FLE en France.

Ce tropisme principal sur les méthodologies, qui peut être rapporté dans un premier temps à la conception même de ces ouvrages, peut aussi être posé comme une question d'usage en réception de ces deux manuels, devenus en quelque sorte « canoniques ». Nous avons consulté à cet effet, en tant que lieu de réception, le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq & Gruca, 2002) qui constitue une base influente dans la formation des enseignants de FLE : dans ce livre, la seule mention de l'histoire concerne l'histoire des méthodologies. Concernant cette dimension réceptive, des entretiens, menés par Alice Burrows et Isabelle Cros avec des enseignants dans des cursus de didactique du FLE, font apparaître cependant que dans leur majorité ceux-ci « ne limitent pas l'Histoire du FLE à celle des méthodologies » et que, s'ils adoptent « une approche patrimoniale assumée », ils considèrent l'histoire d'un point de vue « réflexif » et « professionnalisant » (2020 : 59-60).

Enfin, si d'autres aspects sont évoqués, notamment dans les conclusions des deux ouvrages, comme importants voire très importants (notamment les pratiques de classe, mais inaccessibles pour des temps anciens), il reste qu'ils sont tous deux centrés sur l'enseignement, la question de l'apprentissage /de l'appropriation n'étant que très peu posée. La formation et l'autoformation des enseignants y apparaissent en revanche de façon assez centrale, sans que l'histoire de cette formation ne soit envisagée, manque que soulignait déjà Robert Galisson :

---

<sup>5</sup> Chaque courant est étudié à travers les conceptions qui la caractérise : conception de la langue, conception de l'apprentissage, conception de l'enseignement, conception de la relation pédagogique.

« le devoir de mémoire s'impose à chaque discipline, mais les seuls travaux historiques que nous possédions dans le domaine traitent des méthodologies, non des formations ; tout reste à faire dans ce secteur capital » (Galissou, 1999 : 62)

Cette relative absence d'histoire *de* la formation des enseignants (absence à laquelle cet ouvrage entend remédier) explique aussi peut-être ce tropisme méthodologique dans l'histoire *en* formation.

### *Quelles perspectives ?*

Nous envisageons en conclusion quelques perspectives pour orienter de manière renouvelée un enseignement historique dans les filières universitaires françaises de didactique du FLE.

Notre idée, pour renouveler la manière dont on travaille à partir de l'histoire en formation d'enseignants et relativiser la place de ces travaux historiques aujourd'hui (trop) structurants, est de valoriser le *témoignage* et *l'expérience* à la fois en termes :

- d'élaboration historique : en s'appuyant sur les témoignages des producteurs/influenceurs des orientations didactiques, qu'ils soient membres des institutions politiques et/ou enseignant.es-chercheur.es ;
- mais aussi de réception de cette histoire : en s'appuyant sur les témoignages des acteurs (enseignants dans un premier temps) de la mise en œuvre de ces orientations.

Nous avons parfaitement conscience que mobiliser le témoignage comme source historique n'est pas possible pour parler de l'enseignement et de l'apprentissage des langues au XIX<sup>e</sup> siècle par exemple, mais nous avons la conviction qu'introduire dans la formation des éléments d'histoire du temps présent permettra de sensibiliser autrement de futurs enseignants à l'histoire, en se basant sur une autre conception de celle-ci. Une histoire de la DDL n'est pas selon nous seulement une histoire de l'enseignement des langues, mais aussi une histoire des idéologies dominantes en la matière et d'appropriation de ces langues. Il s'agit donc de proposer à la lecture réflexive des étudiants en formation des *révélations de réceptions*, pour permettre des formes d'appropriations d'une histoire potentiellement diversifiée, en s'appuyant sur des interprétations tant singulières que collectives. Ces propositions ne sont pas exclusives d'autres manières d'envisager l'histoire en formation : il nous semble important de favoriser des réflexions historiques diverses, à partir d'autres ancrages épistémologiques, sur les manières d'apprendre et d'enseigner les langues, à côté de l'histoire méthodologique, laquelle garde une pertinence.

Dans cette perspective de pluralisation, nous avons commencé à effectuer des entretiens et récolter des récits sur un point particulier de l'histoire récente du FLE, celui de la manière dont les politiques didactico-linguistiques européennes ont été reçues par un certain nombre d'acteurs du domaine, pour le moment principalement des enseignants et formateurs (voir Castellotti & Debono, 2024). Ce sont des extraits de ces témoignages, interprétés à travers nos propres expériences et croisés avec un éclairage plus théorique sur l'élaboration de ces politiques, que nous envisageons de proposer en formation d'enseignants. Il s'agit non seulement d'amener à une connaissance de ces politiques, mais aussi à s'interroger sur des formes d'ambiguïtés ou d'ambivalences entre leur philosophie initiale et les aspects techniques de leurs mises en œuvre, en réception donc.

À travers ces lectures de témoignages, contrastées avec des matériaux similaires réunis par nos collègues en Allemagne et au Royaume-Uni, le projet est de faire réfléchir sur la diversité et la

complexité de ces processus historiques, en s'impliquant dans une posture appropriative vis-à-vis de cette histoire. Notre conviction est en effet que l'histoire ne peut pas se résumer à une histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, ni à celle de la diffusion du français, telle qu'elle est le plus souvent présentée actuellement dans les cursus de didactique du FLE, de façon linéaire et standardisée.

La place de l'histoire dans les formations des enseignants de langues nous semble plus que jamais un enjeu crucial, de nature à éviter les dérives de leur excessive technicisation. En valorisant une histoire dynamique et vivante, « par le bas », dont témoignent les enseignants interrogés – récepteurs de grandes orientations, mais qui en sont aussi les acteurs déterminants – nous espérons rendre aussi les étudiants, futurs enseignants, acteurs réflexifs de cette histoire.

### *Références bibliographiques*

#### Sources primaires

GERMAIN, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.

GRUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN FRANCE, 1982. *Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale* (dit « Rapport Auba »), Document ronéoté.

PUREN, Christian, 1988 [2012]. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.

#### Sources secondaires

BURROWS, Alice & CROS, Isabelle. 2020. Histoire du/en FLE : une patrimonialisation au service de quels enjeux ? *Langue française*, 208, 49-62. <https://doi.org/10.3917/lf.208.0049>

CASTELLOTTI, Véronique & DEBONO, Marc. 2024. « Élaborations et réceptions des politiques didactico-linguistiques européennes. Témoignages contrastés pour une histoire du temps présent », *Lidil*, n°69.

CASTELLOTTI, Véronique, DEBONO, Marc & HUVER, Emmanuelle. 2017. « Une 'tradition de l'innovation' ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en didactique des langues », *TRANSEL - Travaux neuchâtois de linguistique*, n°65, pp. 113-129. URL : [http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/113-130\\_Varia\\_def.pdf](http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/113-130_Varia_def.pdf)

CERTEAU (de), Michel (1980 [1990]), *L'Invention du quotidien. 1. Les arts de faire*, Paris : Gallimard.

COSTE, Daniel. 2015. « Sur quatre moments de la formation en France des enseignants de français aux étrangers », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n° 55, 171-192. <https://doi.org/10.4000/dhfles.4328>

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

DEBONO, Marc et NOUS, Camille. 2024. *Essai sur la pensée technique en didactique des langues et en sociolinguistique francophones*, Limoges : Lambert-Lucas.

GALISSON, Robert. 1999. « Quel avenir envisager pour la didactique du français langue étrangère ? » dans GALISSON, Robert & PUREN, Christian (dir.), *La formation en questions*, Paris, CLE international, 61-72.

GERMAIN, Claude. 2022. *Didactologie et didactique des langues. Deux disciplines distinctes*, Louvain-la-Neuve, EME éditions, Collection Proximités – Didactique.

MARROU, Henri-Irénée (1954 [1975]), *De la connaissance historique*, Paris : Seuil.

MELCHIOR, Hugo. 2016. « L'historien du temps présent à l'épreuve du témoignage oral, une source historique changeante par nature ? » In : *Penser et pratiquer l'histoire du temps présent : Essais franco-allemands* [en ligne]. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. URL : <http://books.openedition.org/septentrion/11430>

- PORCHER, Louis. 1986, « Un statut pour l'enseignement du FLE en France – extrait du « rapport Auba », *Études de linguistique appliquée* n° 64, 103-115.
- PORCHER, Louis. 1984, « Didactique historique » dans COSTE, Daniel (coord.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier / CREDIF
- VEYNE, Paul. 1970. *Comment on écrit l'histoire*, Paris : Seuil – Points histoire.
- VIGNER, Gérard. 2012, « Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 52, pp. 78-92.