Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

55 | 2015

(Se) former pour enseigner le français à ceux qui ne le parlent pas nativement -

Présentation

Gérard Vigner

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/4258>

DOI : 10.4000/dhfles.4258

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2015

Pagination : 5-10

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Gérard Vigner, « Présentation », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 55 | 2015, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 28 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/4258> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.4258>

Ce document a été généré automatiquement le 28 mars 2023.

Tous droits réservés

Présentation

Gérard Vigner

- 1 La période qui nous intéresse ici est importante à plus d'un titre. Deux grands mouvements concomitants vont affecter l'enseignement du français et en modifier quelque part la nature. D'une part l'institutionnalisation du français qui dans la plupart des pays d'Europe va devenir une discipline scolaire, trouvant pour l'essentiel sa place dans l'enseignement secondaire. Certes l'enseignement du français était déjà présent dans un certain nombre d'institutions religieuses, de pensionnats, d'établissements spécialisés, selon des processus de dissémination complexes, mais il ne l'était que ponctuellement, dans ce qui ne constituait pas encore un réseau de scolarisation ouvert à un plus grand nombre d'élèves et régis par des programmes de formation communs. Discipline scolaire, le français, comme langue étrangère, prend désormais place dans un cursus nouvellement construit et appelle pour son enseignement le recrutement d'un nouveau corps d'enseignants, celui des professeurs, qui vont progressivement, et dans des conditions variées, prendre la place des maîtres de langue. Mouvement par lequel les États-nations nouvellement construits vont s'approprier l'enseignement des langues étrangères. Ce qui va d'abord poser la question du mode de recrutement de ces enseignants. Des critères devront être établis, des concours organisés, une formation professionnelle mise en place. Un enseignement public se construit progressivement en place. La relation des professeurs aux savoirs scientifiques, c'est-à-dire aux sciences du langage, va considérablement évoluer et ce mouvement très large de professionnalisation va affecter de façon significative l'enseignement des langues étrangères. Chacun des pays engagé dans ces réformes va organiser, avec ses ressources propres, ce travail inédit de formation d'enseignants et cela à un moment où la science linguistique connaît de considérables bouleversements.
- 2 Second mouvement, un changement tout aussi radical dans la logique d'organisation du marché des langues. Jusque dans le milieu du XIX^e siècle, l'apprentissage du français résulte de demandes variées issues de toutes les régions d'Europe, demandes auxquelles la France n'apporte pas de réponses institutionnellement construites. Relevons cependant que le souci de développer une influence selon les principes d'un *soft power* n'était pas totalement absent de l'esprit d'un certain nombre de responsables français (voir notamment R. Markovits, *Civiliser l'Europe. Politiques du théâtre français au XVIII^e*

siècle, Fayard, 2014, dont on peut lire la recension ici même p. 213, ou encore le rôle joué par les consuls de France, notamment dans les pays du Levant, qui apporteront subsides et encouragements aux initiatives locales). Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, se met progressivement en place, selon des logiques d'élaboration variées, une offre de français soutenue par un certain nombre d'institutions, privées d'abord, dans une perspective essentiellement diffusionniste. Il s'agit moins de répondre à une demande que d'élaborer une offre nouvelle liée aux bouleversements géopolitiques en cours, nouvelles politiques engagées dans les territoires du Levant, volonté de porter appui aux communautés juives présentes dans le Bassin méditerranéen jusque dans l'Orient le plus lointain, construction à marches forcées d'un nouvel empire colonial, associées à une volonté d'influence ou de domination selon les régions du monde concernées. En même temps, la volonté d'évangéliser au plus lointain de leur ancrage géographique les populations que l'entreprise coloniale faisait rentrer dans son univers de domination va se traduire par l'envoi de missionnaires de plus en plus nombreux, catholiques et protestants, qui vont faire de l'école tout à la fois un instrument d'évangélisation et d'inculturation. Même si le choix de la langue d'enseignement ne sera pas forcément celui de la langue du colonisateur, il fera cependant du missionnaire à certains moments de son intervention un maître d'école qui devra disposer de certaines techniques de travail, ce que l'on appelle tout simplement la pédagogie. Cette offre de formation, associée à un volontarisme politique incontestable, ne peut se fonder sur l'action spontanée de maîtres de langue qui iraient proposer leur service au gré de leurs déplacements. Les enseignants dont on va avoir besoin devront être spécifiquement recrutés et formés aux tâches nouvelles qui vont être les leurs, s'adresser sur place à des publics nouveaux dont la langue française n'est pas la langue native.

- 3 La SIHFLES n'a pas manqué de consacrer de nombreux articles aussi bien à la situation des enseignants de français, au sens large du terme, maîtres de langue comme professeurs, qu'aux institutions qui se mettent en place au service de la formation des professeurs (cours d'été, institutions spécifiques, ainsi du n° 20 de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, intitulé « L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues », du n° 44 « De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008) » ou encore du n° 33/34 à plus large portée qui abordait de façon plus délibérée l'histoire professionnelle des enseignants de français « L'enseignement du français en Europe autour du XIX^e siècle. Histoire professionnelle et sociale »), mais elle n'a pas spécifiquement consacré une de ses rencontres à la question des programmes de formation, qui dans la période qui nous intéresse ici, se mettent en place en différents lieux du monde.
- 4 En ouvrant cette rencontre, Jean-François Zorn, par son intitulé *Le rôle des écoles dans la mission des Églises protestantes du Sud : héritages, mutations, perspectives*, s'inscrit dans une tradition de recherche déjà ancienne de la SIHFLES, celle qui se consacrait aux liens nombreux établis entre les religions et l'enseignement des langues (notamment le n° 37 « Langue(s) et religion(s) : une relation complexe dans l'enseignement du français hors de France, XVI^e-XX^e siècles » ou encore certaines contribution du n° 45 « Langue française, identité(s) et école(s) : le cas de la minorité catholique au Levant (milieu XIX^e-XX^e siècles. Représentations identitaires et apprentissages des langues : Europe, bassin méditerranéen (XVI^e-XX^e siècles) »). Jean-François Zorn nous propose ici un parcours consacré à l'action des missions protestantes françaises, parcours moins

connu que celui des missions catholiques, mais qui fait bien apparaître l'importance du rôle joué par l'école. Des instituteurs missionnaires sont recrutés, désireux de faire de l'école un lieu d'inculturation et choisissant de la sorte d'enseigner dans les langues locales. Mais le souci d'ouvrir les écoles à d'autres valeurs fera progressivement de celles-ci des agents d'acculturation et engagera par la suite d'autres choix dans les langues à enseigner.

- 5 L'Alliance israélite universelle crée en 1867 l'École normale israélite orientale (ENIO) destinée à former les maîtres devant exercer dans les écoles qui devront être progressivement ouvertes dans le Bassin méditerranéen et en Orient. Danielle Omer examine la nature de la formation en langues proposée entre 1876 et 1935. Dans les statuts de l'ENIO en effet, il est bien question de perfectionner les élèves dans la connaissance de la langue française et des langues orientales. Le français n'est ainsi pas conçu comme une langue d'enseignement exclusive. La volonté d'introduire les langues orientales est très tôt patente, bulgare, grec, arabe, persan, mais non le judéo-espagnol. Mais Danielle Omer souligne les difficultés de l'entreprise par rapport à des élèves-maîtres qui doivent passer des examens, pour la réussite desquels la maîtrise du français est essentielle. Seul l'hébreu, considéré comme « langue orientale » bénéficiera de la part de l'AIU d'un engagement particulier.
- 6 Si la présence et l'intervention des missions religieuses dans les pays du Levant est aujourd'hui bien connue, la formation des missionnaires ayant à exercer dans les écoles ouvertes dans ces différents territoires est encore à approfondir. Karène Sanchez Summerer se propose dans son article d'aborder plus particulièrement l'organisation institutionnelle de la formation des frères des écoles chrétiennes, arrivés relativement tard au Levant, mais très tôt remarqués pour leur professionnalité. Elle y étudie les conditions politiques et institutionnelles de fonctionnement des écoles normales des frères, les liens avec les gouvernements français et leur formation en langue maternelle / étrangère.
- 7 L'École normale Jules-Ferry, créée à l'initiative de la Mission laïque française et qui ouvre ses portes à Paris en octobre 1902, constitue une initiative originale, et de brève durée, elle ferme ses portes en 1913 avec le recrutement de sa dernière promotion, destinée à former des instituteurs et des institutrices devant exercer dans les colonies. Gérard Vigner en examine les programmes en les situant tout à la fois par rapport à ceux des écoles normales d'instituteurs de l'époque et dans le contexte politique et institutionnel de l'époque. Il fait apparaître ainsi le modèle du « missionnaire laïque » que l'on veut de la sorte former, modèle qui par son ambition allait peut-être au-delà de ce que les autorités coloniales de l'époque attendaient.
- 8 Les trois articles qui suivent s'inscrivent dans une logique d'analyse partagée ; ils portent sur la Grèce et la Turquie entre le XIX^e et le XX^e siècle et montrent la diversité des parcours adoptés dans la volonté de construire de toute pièce une politique de formation des professeurs de français. Dans une étude particulièrement fouillée, Despina Provata montre comment la Grèce va s'efforcer de passer d'une formation laissée au simple engagement personnel du professeur à une institutionnalisation de la profession, par la mise en place d'un cadre législatif qui permettait de fonder le recrutement des professeurs sur des critères plus explicitement posés. Mais l'échec de la création d'une chaire de langue et de littérature françaises fait clairement apparaître la difficulté de l'entreprise. Les professeurs deviennent des fonctionnaires, mais sans

base réelle de formation, la plupart des professeurs ayant appris le français en Grèce dans des conditions tout à fait empiriques.

- 9 Dans une étude complémentaire, Loukia Efthymiou, partant en quelque sorte du constat établi par Despina Provata sur l'absence de formation initiale organisée par l'État grec, examine les efforts entrepris par la diplomatie culturelle française, dans un contexte de compétition avec l'Allemagne, pour étudier le rôle joué par l'École française d'Athènes, établissement culturel ouvert en 1846. L'auteur y examine les tribulations d'un projet qui consista à ouvrir une école normale en référence au prestigieux modèle de l'école de la rue d'Ulm, dans un contexte politique fort agité, éclatement de la Première Guerre mondiale et schisme vénizéliste, survenue à la suite de la Grande Catastrophe. Finalement la loi de 1930 aboutit à un compromis qui permettra de créer la première structure franco-hellénique de préparation au professorat de français.
- 10 En portant son attention sur le rôle joué par l'université d'Ankara dès 1935 dans la formation des professeurs de français, Arzu Etenzel Ildem étudie la voie adoptée par les autorités de la République kémaliste nouvellement installée pour former un corps d'enseignants appelés à exercer dans les établissements secondaires publics. En situant ce programme de formation par opposition aux pratiques qui prévalaient jusqu'alors, notamment durant la période du Tanzimat, elle montre la nature de l'effort entrepris avec des programmes de langue et de littérature françaises, auxquels sont associés des cours de latin, formant ainsi des professeurs d'un bon niveau en langue, mais sans qu'ils disposent pour autant d'une formation pédagogique développée, ce qui sera de la responsabilité progressive des instituts pédagogiques.
- 11 Michel Wauthion nous offre enfin l'examen d'un cas particulier, dans des zones géographiques à l'ordinaire peu explorées par la SIHFLES, celui du condominium franco-britannique des Nouvelles-Hébrides entre 1901 et 1980. On déborde ainsi de quelques années par rapport au cadre chronologique fixé, mais l'on dispose ainsi dans cette étude d'une analyse portant sur un territoire restreint, mais aux acteurs multiples, les missions religieuses protestantes et catholiques, par rapport à l'existence de deux tutelles politiques aux traditions éducatives fortement différenciées, la France et la Grande-Bretagne, et à la question cruciale du choix de la langue d'enseignement, entre langues vernaculaires et langues de la puissance tutélaire.
- 12 Dans ce qui peut constituer la postface de ce numéro, Daniel Coste nous offre enfin un large panorama portant sur quatre moments de la formation en France des enseignants de français aux étrangers, qui nous conduit des premières décennies de la Troisième République, essentielles en ce domaine, à la scène actuelle. Panorama nécessaire dans la mesure où les frontières entre les formations de professeurs assurées en France et celles organisées dans les pays étrangers ne sont pas aussi étanches que l'on pourrait le penser *a priori*. Des logiques partagées existent, des modèles de formation circulent. Panorama qui permet de suivre les évolutions qui conduisent de formations s'adressant à des professeurs intervenant classiquement devant des classes d'élèves, d'étudiants ou d'adultes à celles qui dans les temps présents prennent en compte une certaine fragmentation du domaine, et dans lequel influences internationales, au-delà même du contexte européen, jouent un rôle non négligeable.
- 13 Le parcours ainsi tracé, s'il n'épuise nullement la question, loin s'en faut, situé pour l'essentiel à un moment où institutionnalisation de l'enseignement du français et professionnalisation des acteurs s'articulent dans des jeux complexes d'équilibre

dépendant d'abord du contexte politique dans lequel ils prennent place, permet cependant d'en saisir les conditions d'émergence. Si l'institutionnalisation est clairement manifestée dans les différentes formes de prise en charge de l'enseignement par des institutions publiques ou parapubliques, une professionnalisation fondée à la fois sur une maîtrise des savoirs académiques et celle d'une pédagogie appropriée reste encore, pour la période qui nous intéresse ici, à développer. Si les sciences du langage connaissent de profonds bouleversements et remettent en question les représentations que donnaient les grammaires classiques de l'usage des langues et de leurs propriétés, pour autant ces modèles linguistiques nouveaux n'engageront que plus tardivement de nouvelles conceptions de l'apprentissage et par là même une nouvelle professionnalisation.

AUTEUR

GÉRARD VIGNER

SIHFLES