

Le Belc

a

40 ans

Ciep



BELC - Stage d'été

Université de Caen Basse-Normandie
Bâtiment Espace 2000 - Amphithéâtre
Avenue d'Édimbourg
14 032 Caen

Le directeur du Centre international d'études pédagogiques
a le plaisir de vous inviter au 40^e anniversaire des stages BELC,

le jeudi 12 juillet 2007, à partir de 14h30,

sur le campus de l'Université de Caen.

Tristan LECOQ

Le BELC a 40 ans

1967 - 2007

14 h 30 - 16 h 00 : « Le BELC d'hier à aujourd'hui »

Table ronde

Amphithéâtre, Espace 2000

Francis DEBYSER, directeur du BELC de 1967 à 1987, puis directeur adjoint du CIEP de 1987 à 1998

Denis BERTRAND, professeur à l'Université Paris VIII, directeur du BELC de 1992 à 1995

Jean-Marc CARÉ, responsable des stages BELC de 1996 à 2002

Francis YAICHE, maître de conférences au CELSA, directeur adjoint du BELC de 1988 à 1993

Manuela FERREIRA PINTO, responsable du Pôle langue française au CIEP depuis 2004

Animation : Marie-Laure POLETTI, responsable du Service du développement et de la communication
au CIEP, directrice du BELC de 1995 à 2003

16 h 30 - 18 h 00 : « Le FLE d'hier à aujourd'hui »

Table ronde

Amphithéâtre, Espace 2000

Francis DEBYSER, directeur du BELC de 1967 à 1987, puis directeur adjoint du CIEP de 1987 à 1998

Evelyne BÉRARD, maître de conférences à l'Université de Franche-Comté

Mariella CAUSA, maître de conférences à l'Université Paris III

Henri PORTINE, directeur de l'UFR de Lettres à l'Université de Bordeaux III

Marion TELLIER, maître de conférences à l'Université de Provence

Animation : Francis YAICHE, maître de conférences au CELSA, directeur adjoint du BELC de 1988 à 1993

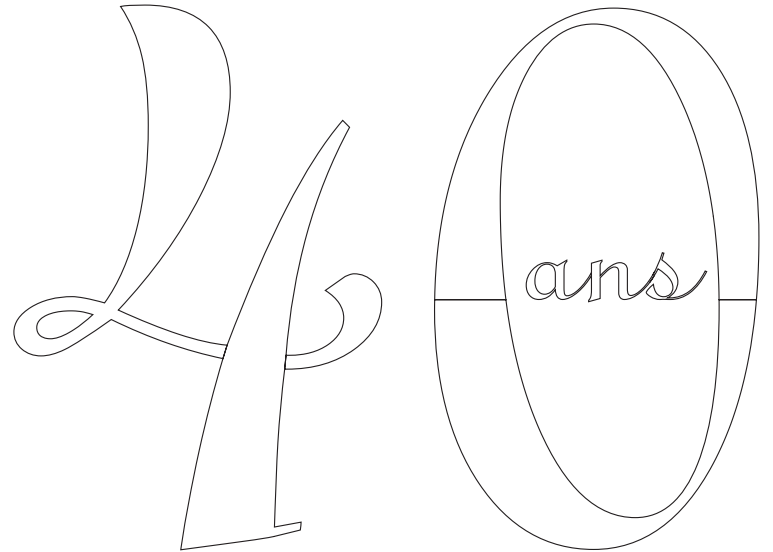
19 h 00

Cocktail dînatoire et soirée dansante

Restaurant A

Le Belc

a



CieP

Table des matières

-7-

Le BELC : un entretien avec Francis Debyser
(avril 2007)

-23-

**Cinq articles qui ont marqué l'histoire
du BELC**

**La mort du manuel et le déclin
de l'illusion méthodologique**
Francis Debyser

**De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives
Où en est l'enseignement des langues vivantes?**
Francis Debyser

Approche communicative : un second souffle ?
Jean-Marc Caré

Sémiotique et didactique des langues
Denis Bertrand

**Éloge du savoir-vivre ...
Et pour tordre le cou au « savoir-être »**
Francis Debyser

-77-

**Du BEL au BELC, petite histoire
d'une institution**
(1959-1998)

-85-

Le stage BELC de 1960 à nos jours



Le BELC :
un entretien avec Francis Debyser
(*avril 2007*)

Le BELC : un entretien avec Francis Debysier (avril 2007)

Les débuts

À l'origine, il y a un noyau, un bureau d'études, le BEL, qui se déclinait en *Bureau d'Étude et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde*, créé en 1960, à peu près à la même époque que l'a été le CREDIF.

Cette unité, le BEL, dirigée par Guy Capelle, spécialiste de méthodologie des langues vivantes et très informé de ce qui se passait aux États-Unis, avait le statut d'association Loi 1901.

Elle a eu un rôle important dans la première diffusion des méthodes nouvelles et des réflexions sur la didactique des langues, si bien qu'au bout de trois ou quatre ans l'administration a jugé nécessaire de lui donner un statut, non plus d'association, mais de la rattacher à l'Éducation nationale.

Comme le CREDIF avait, lui, son assise institutionnelle à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, l'administration a décidé de rattacher le BEL au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, sous forme de section spécialisée. La dénomination du sigle est alors devenue *Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger*, mentionné comme tel dans le décret de rattachement au CIEP, en 1966.

Après Guy Capelle, parti pour les États-Unis, le BEL a été dirigé par Denis Girard, un angliciste très actif dans le domaine de la méthodologie des langues vivantes qui a contribué à donner son impulsion à la nouvelle structure, après en avoir préparé la transformation. Quand j'étais attaché culturel à Rome j'avais

déjà travaillé avec le BEL et je suis donc revenu d'Italie pour en devenir le directeur adjoint, puis, l'année suivante - année de la création du BELC -, en octobre 1966, le directeur.

Le BELC, instrument d'une volonté politique

Derrière la promotion du BEL, il y avait, bien sûr, une volonté politique. Dans le cadre des Trente glorieuses la France devait retrouver un positionnement au plan international. Déjà commencé avant la période gaulliste, il s'est encore amplifié avec la V^e République, avec des moyens considérables. Pour les Affaires étrangères, ces moyens étaient sans commune mesure avec ceux d'aujourd'hui : plus de 40.000 postes d'enseignants détachés à l'étranger. Dans ce mouvement global, se sont manifestées, à la fois une exigence de rajeunissement, d'efficacité des méthodes, et aussi une exigence de formation des enseignants détachés à l'étranger, dont beaucoup d'ailleurs étaient en enseignement direct - tout le personnel des Alliances françaises et de la Coopération. Il y a eu ensuite une relève, une politique de passage - de substitution selon la formulation de l'époque - à la coopération qui s'est faite à la fin des années 60. Pour cela il était nécessaire de moderniser les méthodes, mais aussi de former des enseignants de français à l'étranger, et, très rapidement, de contribuer aussi à la formation et à l'information des professeurs nationaux.

Car, hormis les États-Unis, la France et l'Angleterre, peu de pays avaient entrepris à cette époque un travail de réflexion sur la méthodologie ou d'introduction des apports des sciences du langage ou de la linguistique afin de rénover l'enseignement.

Le BELC et les tendances du FLE après le *Français fondamental*

L'apport du *Français fondamental* était récent. Une de ses conséquences, même si elle n'en découle pas uniquement, a été la primauté de l'oral. C'est-à-dire la prise de conscience que l'oral aussi était important, peut-être même plus important que la réalisation écrite de la langue, en tout cas antérieur à elle. Ce postulat, qui a l'air banal aujourd'hui, était à l'époque radicalement nouveau. L'influence des langues mortes était massive : on apprenait les déclinaisons par écrit, on apprenait à faire des phrases par écrit, et on apprenait à prononcer ce que l'on avait appris par écrit.

La primauté de l'oral a donc été la première influence forte du *Français fondamental* et du groupe réuni autour de Georges Gougenheim. La seconde a été l'intérêt pour un état de langue, non seulement moderne, mais contemporain, du fait que c'était la première enquête orale. Il y en avait eu quelques autres, par exemple, celles réalisées par Ferdinand Brunot dans les années 1910, mais, restées dans les tiroirs, on les connaissait mal.

Je pense que l'importance de l'oral est liée aussi à l'apparition de nouvelles technologies, notamment à la possibilité d'enregistrer et de conserver la voix et aussi de restituer dans la classe un modèle d'oral qui ne soit pas celui de l'enseignant. On a ainsi introduit une innovation très forte dans l'enseignement des langues.

Les recherches au BELC

Beaucoup de recherches et de travaux ont été effectués au BELC. Alors que le CREDIF utilisait directement les résultats du *Français fondamental* pour concevoir et créer des méthodes audiovisuelles, inspirées aussi par les théories de la méthodologie structuro-globale, le BELC, lui, à l'origine, peut-être sous l'influence de Guy Capelle et de Denis Girard, était plutôt structuraliste, à l'américaine. D'où, dans un premier temps, son intérêt pour la phonétique, pour l'analyse linguistique de tous les aspects du langage, de la phonétique à la grammaire, à la morphologie et à la lexicologie. Avec aussi l'espoir - ambition qu'il a fallu un peu relativiser par la suite - de faire des choses tout aussi efficaces en grammaire, syntaxe et sémantique qu'on en avait fait pour la phonétique et la phonologie. A l'origine, les classiques étaient les *Éléments de linguistique générale* d'André Martinet, et une lecture simplificatrice du *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure, au début du siècle. Mais dans une version un peu réductrice, dans la mesure où on exagérait l'opposition entre diachronie et synchronie, entre langue et parole.

Cela n'a pas été inutile, à cause de la volonté d'enseigner un système, un modèle de langue contemporain. Mais pour ce qui est des recherches syntaxiques ou grammaticales, malgré les nouveautés apportées par le structuralisme grâce à Michel Arrivé, Jean-Claude Chevallier et d'autres, les résultats n'ont pas été aussi évidents que ceux obtenus par la phonétique et la phonologie.

Le BELC avait créé des exercices de phonétique, inspirés de la phonologie, extrêmement formels, sous forme d'exercices structuraux assez éloignés de la réalité de la communication. On travaillait à enseigner tout de suite les oppositions du

système phonologique des langues alors que le CREDIF s'était orienté vers le verbo-tonal et l'intonation, ce qui était un meilleur choix, car le rythme et l'intonation permettent davantage d'acquérir une bonne prononciation qu'une étude formelle d'oppositions. Il suffit de penser aux chanteurs d'opéra dont on remarque rarement l'accent, ou à telle chanteuse française qui a un énorme succès au Japon. Les exercices de prononciation, comme ceux de Pierre Léon, très bien faits quant au substrat théorique, mais rigidifiés davantage encore par les techniques de laboratoire de langues, pouvaient aboutir à proposer : « ma mère meurt d'un cancer ». Or il y a des chances pour que, sur des centaines de milliers d'étudiants de français, il s'en trouve un dans la salle dont la maman soit en train de subir cette maladie. Mais on ne se posait pas cette question, on se disait simplement : il faut travailler l'opposition « ère /eure ».

Le structuralisme : renouveau et évolutions

Mon impulsion a été sans aucun doute de suivre les apports du structuralisme. Les années 1960/1970 ont constitué un renouveau fantastique et très intéressant, malgré des erreurs qu'on ne peut juger qu'après coup. Renouveau épistémologique très enthousiasmant, à la fois sur le langage, la communication, la langue et la parole. C'est une époque où, après les *Éléments de linguistique générale* et la redécouverte du *Cours de Saussure*, ont paru les grammaires structurales, les travaux de J.-C. Chevallier et M. Arrivé, ceux de Jean Dubois en lexicographie chez Larousse, la sémantique structurale de Greimas, les travaux de Maurice Gross. Bref, une époque fourmillante de renouveau qui a créé beaucoup d'enthousiasme chez de jeunes professeurs et chercheurs. Songeons qu'en 1967 il n'y

avait qu'une chaire de linguistique en France, celle d'André Martinet, à la Sorbonne.

Le BELC a organisé, avec l'aide surtout d'Antoine Culioli, les grands séminaires de linguistique de l'Association française de linguistique appliquée, à Besançon, Nancy et Grenoble, puis en 1968 à Marseille-Luminy, qui ont été des rendez-vous pour tous les jeunes chercheurs en linguistique qui deviendront célèbres par la suite.

Ensuite, cela a évolué à partir des années 68 et j'y ai contribué personnellement : le BELC est sorti d'une orthodoxie pluraliste pure. Il y a eu également le fait que, plutôt que de faire tout cela en chambre, quitte à diffuser les résultats de nos travaux dans des stages, on nous a proposé un travail de formation considérable : celle, massive, de conseillers pédagogiques, de formateurs, d'orienteurs pédagogiques, comme on les a appelés à l'époque, à l'étranger ; personnel français, mais aussi personnel étranger, de jeunes universitaires ou professeurs étrangers venant se former pendant un an en France.

Le Français dans le Monde

Avant la création du BELC, à l'époque du BEL, le *Français dans le monde* a été confié à deux personnes, dont André Reboulet, qui est resté très longtemps le rédacteur en chef de la revue. Il était aussi directeur-adjoint du BELC, ce qui lui laissait une liberté totale de gestion de sa revue qui a pris une importance considérable dans les années 60/65. Elle est restée une revue dont les personnels de rédaction faisaient partie du BELC, mais qui avait une très large autonomie pour qu'elle ne soit ni l'expression officielle, ni l'organe du BELC, et pour qu'elle s'ouvre à tous les courants, à tous les groupes travaillant sur la didactique du français.

Les premiers stages et la conception de la formation

Le BEL, puis le BELC, ont commencé à se faire connaître par des stages d'été organisés à Besançon. Ensuite, la notoriété et la compétence de l'organisation aidant, il y a eu davantage de stagiaires. On a commencé à avoir des stages de plus en plus importants à partir de 1967, et ces stages ont fait le tour des universités. On a quitté Besançon pour Aix-en-Provence, puis Grenoble et Saint-Nazaire, Marseille-Luminy et Strasbourg.

Ces stages ont commencé en proposant des contenus novateurs, mais selon des modalités relativement traditionnelles : des conférences sur la lexicologie, la linguistique, la phonétique, la conduite de classe, les théories de l'apprentissage. Très vite, peut-être sous l'influence de la réflexion menée en mai 68, on s'est aperçu qu'on ne pouvait pas continuer à faire du cours *ex cathedra*, et qu'il fallait créer ou réintroduire la communication dans la classe. On a alors commencé à introduire des activités beaucoup plus participatives avec les stagiaires. On a également essayé de découper le champ pertinent de la didactique, au début dans des options. La notion d'option est importante parce qu'elle implique une possibilité de choix pour les stagiaires : soit de nature théorique, soit de nature linguistique, soit de nature méthodologique, soit éclatée vers d'autres domaines. Tout cela caractérise les années 1968 / 1973.

Chemin faisant, les domaines qui nous semblaient d'intérêt pour les professeurs en stage se sont multipliés, et, à la limite, ont débouché sur des stages véritablement ouverts, où le stagiaire était appelé à composer son menu de formation, parce qu'on lui donnait un grand éventail de possibilités, soit d'informations théoriques, soit de pratiques personnelles de développement.

Dynamique de groupe, sémiotique, analyse de discours

Il y a eu une période amusante avec l'introduction, quelquefois un peu maladroite, mais non dépourvue d'intérêt, de la dynamique de groupe. Le BELC avait, et j'avais personnellement, lié des liens avec la meilleure association de psychosociologie qui était l'ARIP, où se trouvaient des universitaires comme Marc Pagès, Didier Anzieu, Jean Dubost, et nous avons introduit des pratiques de réflexion du groupe de formation personnelle, qui ont eu un impact assez fort, même si elles n'ont pas toujours été très bien reçues. C'est une époque qui va de 1971 à 1974 à peu près.

Je parlais de la réception diverse par les stagiaires des techniques de groupe, de la dynamique de groupe. Ce qui est intéressant, en revanche, c'est que, dans cette période, l'éclatement des activités proposées a été admis et que les stagiaires ont apprécié de pouvoir venir à un stage, s'informer des méthodologies les plus récentes, avoir une initiation ou un approfondissement en sémiotique, en analyse de discours.

L'introduction de l'analyse de discours en didactique des langues a plutôt eu lieu dans les années 70, avec des gens comme Henri Portine. Et, à côté de l'analyse de discours, l'analyse sémiotique, avec Anne Hénault d'abord, puis Denis Bertrand, mais aussi ceux qui travaillaient avec lui, comme Ali Bouacha.

La sémiotique s'est distinguée, mais, au début, la frontière était relativement ténue entre des enseignements qui venaient de la linguistique classique (R. Jakobson et E. Benveniste) mais qui se sont diversifiés par la suite avec deux branches : l'utilisation de l'analyse de discours dans une perspective de français fonctionnel et l'utilisation de la sémiotique plutôt pour une approche littéraire.

La créativité

Dans les stages, on a commencé à introduire des pratiques telles que le théâtre, l'improvisation, les jeux de rôle, qui nous ont orientés d'abord vers une critique des contenus trop rigides et trop limités des méthodes, et surtout vers une critique assez forte, dont j'étais l'un des tenants, des méthodologies très centrées sur la répétition de modèles linguistiques contenus dans des manuels. On a fini par lancer l'hypothèse forte qu'il fallait, sans attendre un niveau 2 ou 3, déclencher, dès le début, des pratiques de création de la parole, du langage, de la communication, et donc tout ce qui a été le secteur des techniques de la créativité. A la fois la phonétique, le lexique, les jeux, les jeux de langage étaient concernés, et cela s'est fait à partir de 1973 / 1975, et avec un très fort engouement du public des enseignants de langues. A une époque, quand avec Jean-Marc Caré et Christian Estrade, une option créativité était proposée, il y avait une centaine d'inscrits sur un stage de 200 personnes.

On n'est pas allé chercher la créativité du côté de la linguistique, dans la mesure où celle-ci était surtout à ses débuts une linguistique de la langue et non de la parole. Elle avait bien été envisagée, de façon d'ailleurs correcte, par Chomsky dans sa *Linguistique cartésienne*, quand, par rapport à une production figée, il évoque la créativité du langage comme énergie, comme *energeia*, d'ailleurs dans la lignée de Humboldt.

En revanche, bien qu'on trouve très souvent évoqué l'apport de Chomsky à la créativité, il n'en a vraiment rien dit d'intéressant, à part ce commentaire. Dans les applications, il a cité comme créativité des choses complètement dérisoires : la preuve de la créativité du langage ce serait l'enchâssement

(le chien qui a mordu le voleur qui a pris le coffret qui était ...)
pour montrer que le langage permet une production infinie d'énoncés. Or, la créativité, ce n'est pas cela. Ses sources sont à chercher plutôt du côté du jeu, du jeu de langage, des écrivains, de l'Oulipo, de Georges Perec, de Raymond Queneau, mais aussi de Rabelais ou Lewis Carroll et même San Antonio. On s'est alors aperçu que des apprenants jeunes, même des débutants avec un faible niveau et de faibles moyens, pouvaient prendre du goût et s'exercer à la créativité sans attendre d'avoir 200 heures d'enseignement. Encore maintenant, dans les travaux du Conseil de l'Europe, je constate, par exemple, que la poésie, la compréhension d'un poème ne sont introduites qu'au niveau B2, comme s'il fallait avoir consolidé une compétence lexicale de base avant d'avoir une espèce de jubilation de la parole. Alors que de nombreux pays organisent avec succès des petits concours de poésie avec des débutants. Cela nous conduit au numéro spécial du *Français dans le Monde* sur le jeu et à la publication de *Jeu langage et créativité* en 1978, à l'édition aussi d'un jeu de production, de récits et de contes qui était *Le tarot des mille et un contes* de 1977, puis à *L'immeuble* dans les années 80.

Donc après la première vague du structuralisme pur, il y a eu l'éclatement de la linguistique à partir de 1970 qui a amené le développement de l'analyse de discours et de la sémiotique, mais aussi l'enrichissement et l'élargissement du champ de la sémantique. La traduction de la *Morphologie du conte* de Vladimir Propp, vers 1965, ainsi que l'influence d'Italo Calvino (*Le château des destins croisés*, 1973) va déboucher sur *Le tarot des mille et un contes*, par une transposition didactique relativement rapide.

La pragmatique

Ce n'est pas le BELC qui est à l'origine de la relance théorique suivante, mais l'évolution générale : il s'agit de l'importance et de la théorisation dans la pratique de l'influence de la pragmatique. Nous n'avons pas participé directement à tous les travaux du Conseil de l'Europe, mais nous en étions quand même très solidaires et nous les avons fait connaître dans les stages, dès la fin des années 70.

En relisant le papier que j'avais fait sur les approches communicatives, « De l'imparfait du subjonctif aux approches communicatives », dans *le Français dans le Monde* (n° 196), je me suis aperçu qu'il restait valide. En général, ce qui a été écrit il y a dix ans a pris un coup de vieux. En fait, l'article n'a pas pris une ride ; ce n'est pas dû à son génie, mais au fait qu'il ne s'est pas passé grand-chose depuis lors.

La didactique, aujourd'hui, fait plutôt dans l'architecture paysagiste, dans l'adéquation à des populations différentes, plus diversifiées, les migrants, les médecins. Il n'y a pas eu de mouvements de fond susceptibles de remplacer cette grande donne. Alors qu'entre 1960 et 1970, tous les trois ans, il y avait un effet de mode, qui d'ailleurs n'était pas uniquement un effet de mode, autour d'un discours de fondation qui proposait de nouvelles réflexions. Pensons que, dans ces années, à côté des linguistes, le structuralisme est là, avec C. Lévi-Strauss, J. Lacan, Roland Barthes. Barthes, en particulier, avec son article dans la deuxième partie des *Mythologies* et la revue *Communications* ont exercé sur l'enseignement de la civilisation une influence considérable.

L'ethno-méthodologie de la communication

Le BELC avait réalisé, en 1970 je crois, une enquête sociolinguistique, la première enquête sur l'oral faite selon des critères sociologiques par une équipe de sociologues, de chercheurs, français et étrangers, sur la ville d'Orléans, enquête dont on s'est beaucoup servi. Le BELC a toujours eu une influence importante par son souci d'avoir de la vraie communication et non des modèles fabriqués. Dans tout le travail effectué en faveur du document authentique, l'un des premiers a été ces extraits d'interviews de l'enquête sociolinguistique d'Orléans où l'on avait interrogé près de deux cents locuteurs dans des interviews semi-directives, parfois même non directives, qui parlaient de leur vie quotidienne, de leur travail.

Comme le BELC avait réuni un groupe important de jeunes chercheurs - à l'époque André Martinet, Bernard Pottier, Antoine Culioli, Maurice Gross, Jean-Claude Chevallier et bien d'autres, nous envoyaient leurs meilleurs étudiants pour qu'ils continuent leurs travaux tout en travaillant au BELC - nous disposons d'une information de premier ordre sur ce qui se passait, en sociologie, en sociolinguistique, en ethnographie de la communication.

Dell Hymes a été traduit et tout de suite été connu au BELC. Pour *La mise en scène de la vie quotidienne* d'Erving Goffman, même s'il n'y a pas de rapport direct avec les jeux de rôle, on peut considérer que la mise en scène ludique dans les simulations, la mise en théâtralité, la mise en communication par simulation sont directement liées avec ce que Goffman décrit. Le BELC avait aussi proposé au *Français dans le monde* la traduction de l'article de Chomsky dans lequel il signifie aux enseignants qu'il n'y a pas d'application didactique à tirer de sa propre théorie.

Rétrospectivement, nombre d'évolutions portées par le BELC peuvent se lire en cohérence avec la rupture qu'a constituée, après le structuralisme - et quelles qu'aient été ses réussites pour la linguistique - la redécouverte progressive, à partir des années 70, d'une théorie du sujet. Qu'il s'agisse de l'intérêt nouveau accordé à la parole et au discours et non plus exclusivement à la langue ; du recentrement sur l'apprenant qui cesse précisément d'être un simple objet dans un dispositif de formation ; ou bien encore, pour les activités de communication, la mise en valeur de l'instance de la personne dans les théories de l'énonciation et, enfin, la place privilégiée accordée aux techniques d'expression.

Le BELC, une troupe de saltimbanques

A une certaine époque, on mettait volontiers en parallèle, dans la littérature, Gide et Cocteau, en définissant plutôt Cocteau comme un saltimbanque. Il s'en faisait d'ailleurs gloire en considérant que le terme de « saltimbanque » était pour lui un compliment.

Eh bien, le BELC était, au début, une équipe de saltimbanques, assez contents de l'être, qui, l'été, plantaient leur cirque dans une université. Mais il y avait aussi une sorte d'unité, de relative cohérence théorique, y compris dans sa diversité, jusqu'aux années 1972 / 1975. Par exemple, un numéro spécial de la revue *Études de linguistique appliquée* « Langue, discours et pédagogie. Travaux du BELC » (n° 22 avril-juin 1976), qui montrait que le champ de la linguistique structurale s'était considérablement élargi, mais que ce champ n'avait pas éclaté en mille morceaux et qu'il y avait quand même des passerelles. Aujourd'hui, ce danger existe dans les stages, où tout fonctionne à la demande, avec un risque de dispersion

des modules, sans intervention de l'institution pour aider les stagiaires à trouver une cohérence dans les activités qu'ils choisissent.

Ce groupe, que j'appelle de saltimbanques, était très peu hiérarchisé. Sans doute est-ce dû en partie à moi, mais aussi à une chance institutionnelle. En effet le BELC, organisation un peu atypique, n'était pas sous un contrôle rigide de l'administration. Le BELC étant une section spécialisée du CIEP de Sèvres, son directeur aurait pu nous demander des comptes, nous dire « Vous allez faire ceci et cela », « Donnez-nous votre plan de travail et vos objectifs et soumettez-les moi ». Or, grâce à la personnalité très libérale du directeur du CIEP, Jean Auba, et à la relation de confiance qui s'était établie, jamais, en quinze ans, le directeur du BELC n'a eu à subir une pression sur les travaux réalisés au BELC, ce qui est complètement atypique dans l'administration française.

Alors, effectivement, bien qu'avec un côté assez « Quartier latin », un peu bohème, un peu saltimbanque, le tout compensé par une aptitude à un développement de grande qualité de la recherche et de l'inventivité, y compris au plan théorique, on nous a laissés vivre complètement.

Cinq articles qui ont marqué l'histoire du BELC

Francis Debyser

La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique

FdLM n°100, novembre 1973, pp. 63-68

Francis Debyser

De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives

Où en est l'enseignement des langues vivantes?

FdLM n°196, octobre 1985, pp. 28-31

Jean-Marc Caré

Approche communicative : un second souffle ?

FdLM, n° 226, juillet 1989, pp. 50-54

Denis Bertrand

Sémiotique et didactique des langues

FdLM, n° 256, avril 1993, pp. 43-46

Francis Debyser

Éloge du savoir-vivre

... Et pour tordre le cou au « savoir-être »

FdLM, n° 282, juillet 1996, pp. 40-41

**La mort du manuel et le déclin de l'illusion
méthodologique**
par Francis Debyser

Le paradoxe que nous allons tenter de soutenir dans cet article qui se veut polémique est que, si l'on souhaite que l'enseignement des langues survive, en l'an 2000, dans les écoles, il faut se débarrasser des manuels, de *tous* les manuels, anciens ou modernes qu'ils soient, et qu'il faut même reconsidérer d'un point de vue très critique des méthodes récentes, y compris les méthodes audiovisuelles qui semblent aujourd'hui le meilleur instrument d'apprentissage des langues étrangères en situation scolaire.

Nous soutiendrons également que le surinvestissement perfectionniste du côté de la méthodologie va finir par aboutir à un blocage de la pédagogie des langues, c'est-à-dire à un point d'arrêt devant lequel on risque de ne pouvoir que piétiner ou régresser (1).

Nous sommes en effet actuellement en pleine inflation méthodologique ; pour le français langue étrangère, et en nous limitant à la seule production française, on voit une quinzaine de méthodes se disputer le marché. Après *Voix et Images de France et Bonjour Line*, le CREDIF lance *De Vive Voix* et achève l'expérimentation de son *Niveau 2*. Le B.E.L.C. sort *Frère Jacques 3* ainsi que les prolongements des séries méthodologiques à l'usage de l'Afrique francophone (*Sixième et Cinquième vivantes*) et de l'Afrique anglophone (*Pierre et Seydou III et IV* sont sous presse).

L'équipe de Guy Capelle a complété étage par étage le volumineux ensemble de *La France en direct* dont le

4^e degré vient de paraître. Le « Mauger bleu » a fait peau neuve et changé de couleur, ou plus exactement fait place à une nouvelle méthode de l'Alliance Française, *Le Français et la Vie* dont le deuxième niveau a été récemment publié. S. Moirand et R. Porquier proposent, pour les cours de perfectionnement *Le Français actuel* ; enfin G. Zask expérimente à Besançon, avant publication, *C'est le printemps*. Cette liste de productions méthodologiques, que l'on trouve actuellement sur le marché - et nous nous limitons strictement à des méthodes « modernes » - serait incomplète si l'on n'y ajoutait *Vous avez la parole*, ainsi que la *Méthode audio-visuelle de français* de Gubérina Rivenc qui est encore largement utilisée.

Nous ne tenterons pas de nous aventurer dans un inventaire de la production de manuels ou de méthodes de français à l'étranger ; elle est tout aussi foisonnante bien qu'il ne soit pas évident que l'enseignement du français se développe en proportion. Quant aux bureaux pédagogiques français à l'étranger, il en est bien peu qui ne soient saisis dans l'engrenage d'interminables travaux de Pénélope consistant à adapter les méthodes, à en fabriquer de nouvelles, à les réadapter ensuite et à en mettre d'autres en chantier.

Ce développement du « marché » des méthodes ne s'explique pas uniquement par l'inventivité des pédagogues, ni par une mode (de beaux esprits parlent de « pédagogite »), ni par la spéculation commerciale, encore que l'interrelation de ces facteurs existe. *Ce phénomène est dû à l'opinion, dominante depuis une vingtaine d'années, selon laquelle c'est au niveau des méthodes que l'intervention pédagogique en faveur de l'amélioration des résultats dans l'enseignement du français langue étrangère peut être la plus efficace.* Il fallait, croyait-on, remplacer les mauvais manuels par de « bonnes méthodes ».

Notre propos est le suivant : si nous récusons l'attitude conservatrice ou sceptique qui consiste à ironiser sur le principe même de la réflexion ou de la recherche pédagogique, nous sommes de plus en plus perplexes à l'égard de ce qu'on pourrait appeler l'illusion méthodologique. En effet, l'intervention centrée sur la méthode nous semble aujourd'hui appeler certaines réflexions critiques :

a) quant au type même d'intervention pédagogique qu'elle constitue ; b) quant au bien-fondé du point d'application de l'intervention ; c) quant aux conceptions intrinsèques de la plupart des méthodes qui ont vu le jour depuis une quinzaine d'années (2), et, en particulier, de celles qui semblent à la pointe du progrès, à savoir les méthodes audio-visuelles.

Changement pédagogique et méthodologie

Dans une situation d'enseignement donnée, l'action pédagogique peut revêtir différentes formes d'intervention que l'on peut différencier selon qu'elles s'opposent au changement, s'y adaptent et le facilitent, ou encore l'induisent.

L'intervention *conservatrice* cherche à « maintenir » ou à « restaurer » ou « à rétablir » une situation dont on estime qu'elle se détériore, en empêchant ou en freinant le changement de certains paramètres. Ainsi parle-t-on de restaurer le pouvoir ou le prestige du professeur ou du chef d'établissement dans l'institution scolaire, lorsque l'on estime que la libéralisation de l'institution est un élément de chargement négatif ; ainsi parle-t-on de maintenir ou de préserver les positions du français dans le monde par rapport à la montée d'autres langues internationales ou nationales ; ou encore, quand on renforce les procédures de sélection d'un concours de recrutement de futurs professeurs de langues vivantes, afin de « maintenir »

le niveau des élèves maîtres, et par suite, des enseignants. L'intervention *évolutive* prend acte du changement manifeste de certaines données, et prévoit, au lieu de le réduire, de s'y *adapter* ; par exemple, dans le cas de l'enseignement des langues, l'adaptation à des phénomènes nouveaux tels que le besoin accru de communication, l'augmentation de la population scolaire et sa diversification sociologique, ou encore l'apparition de moyens technologiques nouveaux (hier le magnétophone, demain les vidéo-cassettes). L'intervention d'adaptation, sous la pression de changements extérieurs, est en fait inéluctable ; mais elle suit généralement l'apparition de difficultés graves plutôt qu'elle ne les précède, et, de ce fait, malgré des ajustements de surface, est le plus souvent, comme les états-majors, en retard d'une guerre. Toutefois l'intervention évolutive, dans la mesure où elle porte sur les brèches du système (points de crise ou de difficulté), les ouvre autant qu'elle les colmate, ce qui explique et, après tout, rend cohérentes les réactions conservatrices, qui considèrent même l'adaptation comme subversive.

L'intervention *novatrice* prend l'initiative du changement au lieu de le freiner ou de l'accompagner ; elle organise le changement ou simplement le provoque. Dans le premier cas, l'intervention devient une programmation du changement qui vise à le *planifier* et à le *gérer* par rapport à des objectifs précis ; c'est la situation où se trouvent en général les autorités ministérielles ou académiques, qui se trouvent confrontées à des problèmes de rénovation pédagogique (à condition bien sûr que leur orientation soit réellement novatrice et non simplement évolutive). Dans le deuxième cas, l'intervention se limitera à une dynamique *provocatrice* (3) qui induit le changement sans prendre en charge ses développements.

Comment situer le « boum » des nouvelles méthodes dans cette typologie du changement ? Elles ne s'inscrivent évidemment pas dans une perspective conservatrice ; toutefois il semble que la visée des méthodologues ait été davantage l'adaptation à des besoins et à des situations nouvelles que la rénovation proprement dite. La preuve en est qu'on a changé l'outil - la méthode - sans trop se soucier du reste, sinon pour assurer la bonne insertion d'une nouvelle instrumentation, exactement comme lorsqu'une entreprise industrielle modernise son équipement, en y adaptant le personnel ; d'où les opérations non de formation véritable, mais de *recyclage*, du personnel destiné à utiliser les nouveaux outils, à savoir les enseignants. Aussi les changements méthodologiques sont-ils restés un problème de didactique coupé de la pédagogie générale dont les grands débats ont à peine effleuré l'enseignement des langues vivantes. Pendant que, en d'autres lieux, on s'interrogeait sur la finalité de l'école, la relation au savoir, la fonction pédagogique, la relation maître-élève et la dynamique du groupe-classe, les spécialistes de méthodologie des langues vivantes débattaient gravement de l'opportunité de placer le réemploi avant ou après les exercices de fixation dans les fameux moments de la classe de langue, ou encore si les figurines utilisées au tableau de feutre devaient être en blanc ou en couleur. Au moment où, de toutes parts, l'institution scolaire craquait et où la pédagogie centrée sur la méthode était dénoncée comme une des caractéristiques de l'enseignement traditionnel, c'est par le biais des méthodes que des centres tels que le B.E.L.C. et le C.R.E.D.I.F. croyaient opérer les changements les plus profonds, alors qu'ils mettaient en place, sans s'en rendre compte, une machinerie didactique, certes efficace, mais rigide, lourde, compliquée et

contraignante, qui risque au bout de quelques années de freiner le changement pédagogique au lieu de le stimuler. S'il en est ainsi, un infléchissement radical des orientations de la pédagogie des langues vivantes devra bientôt être envisagé par les méthodologues, s'ils ne veulent pas que cette révision de leurs conceptions ne leur soit imposée de l'extérieur, dans le cadre d'une évolution qu'ils ne pourraient pas contrôler et qu'ils ne pourraient faire profiter de leur compétence spécifique. En d'autres termes une véritable intervention de changement, en pédagogie, ne peut pas se concevoir aujourd'hui comme une simple modification technique didactique portant sur les instruments d'apprentissage d'une discipline particulière. De telles modifications, qui peuvent être nécessaires ou souhaitables, doivent être intégrées à des interventions novatrices d'une plus vaste portée, prenant en compte les élèves, les professeurs, l'institution scolaire et la société, définissant l'idéologie du changement et clarifiant ses finalités. Un changement limité à la méthodologie est condamné à n'être qu'évolutif, et, de ce fait, les modifications qu'il détermine masquent son caractère conservateur.

L'intervention au niveau des méthodes

Les hypothèses de base des grandes années de la linguistique appliquée étaient les suivantes :

- a) la linguistique nous donne la clé du langage et des langues, de leur nature et de leur fonctionnement ;
- b) les thèmes de l'apprentissage nous donnent la clé de l'enseignement des langues vivantes ;
- c) nous avons donc la possibilité de mettre au point une méthodologie scientifique de l'enseignement des langues. Cette méthodologie étant unitaire et doctrinale (directement

fondée sur une doctrine) aboutit à la mise au point d'instruments, c'est-à-dire *d'ensembles méthodologiques prééglant à l'avance pour le professeur et pour les élèves les contenus (choix des éléments), la progression (ordre des éléments) et les procédés didactiques (organisation de la classe et nature des exercices)*. Nous ne nous attarderons pas à rappeler - cela a été dit et redit depuis Chomsky - que les affirmations *a* et *b* étaient exagérées (*a*) ou inexactes (*b*) et ne permettaient pas de fonder une méthodologie scientifique. En revanche nous examinerons de plus près l'incidence de cette démarche sur l'acte pédagogique et la pratique de la classe. On s'aperçoit alors que le corps de méthodes, qui se recommandent d'une pédagogie « scientifique », débouche sur une pratique

- inconciliable avec une pédagogie de la découverte puisqu'il s'agit d'une pédagogie de dressage et de guidage, d'ailleurs fortement influencée par les techniques de la programmation linéaire ;
- inconciliable avec de véritables méthodes actives, les activités demandées à l'élève étant déterminées à l'avance et ne lui laissant pratiquement aucune initiative ;
- incompatible avec une pédagogie de la créativité ; fondées sur l'assimilation d'un corpus linguistique (le contenu de la méthode) et de sa combinatoire, les méthodes inspirées par la linguistique appliquée ne prévoient aucun « en plus » par rapport aux performances que prépare la programmation ;
- incompatible avec l'individualisation de l'enseignement vers laquelle tend la pédagogie générale ;
- interdisant toute dynamique du groupe-classe dans la mesure où la méthode structure à l'avance les contenus, la nature et les modalités des échanges. En fait, ce type de méthodes renforce un modèle de fonctionnement de la classe considéré aujourd'hui comme aberrant, le modèle centralisé ou « centré sur le

professeur » ; mais ce modèle classique est plus rigide que par le passé, le professeur lui-même n'étant plus libre de ses interventions : celles-ci lui sont imposées par le livre du maître. On pourrait se demander pourquoi l'intervention centrée sur les méthodes a précisément débouché sur ce type de méthodes ; ou encore pourquoi le doctrinalisme scientifique a-t-il impliqué le dirigisme didactique. La relation n'est pas fortuite ; les méthodes sont aujourd'hui mises au point par des experts ou des groupes spécialisés. Or le doctrinalisme amène presque inéluctablement l'expert à réduire la responsabilité et l'autonomie de ses clients (au sens rogérien du terme, qu'il s'agisse de l'institution scolaire, des professeurs ou des élèves) en prenant tout en charge, diagnostic des difficultés, conseil, solutions et application des solutions.

-32- En quelque sorte, le passage des méthodes traditionnelles et des vieux manuels aux méthodes « nouvelles » et en particulier aux méthodes audio-visuelles actuelles, tout en faisant progresser les techniques didactiques de l'enseignement des langues, semble en avoir figé la pédagogie. Au lieu de mauvais manuels, nous avons maintenant de « bonnes » méthodes qui étouffent la classe. Ionesco avait inventé dans *La leçon* le doctorat total ; nous avons mis au point les méthodes totales, à plusieurs étages, degrés ou niveaux, pourvues d'exercices complémentaires, de matériel pour le laboratoire de langues, de batteries de tests, de cahiers de lecture et d'écriture, de volumineux livres du maître, de lectures « faciles », de films fixes, de diapositives, de cassettes, etc. ; l'espace et le temps pédagogiques sont désormais remplis par la méthode qui a tout envahi et tout englouti, la matière à enseigner qu'elle a entièrement incorporée, le maître, recyclé à cet effet, demain les élèves : heureusement il est peu probable qu'ils se laissent faire.

Cette mise en cause des méthodes serait incomplète si nous ne nous attardions sur l'ambiguïté de la médiation proposée par les méthodologues en vue d'une meilleure approche de la matière enseignée.

A l'origine, les manuels ont eu surtout pour fonction de faciliter la tâche des professeurs en leur fournissant un matériel de travail sous forme de textes ou d'exercices, et de rapprocher la langue étrangère des élèves. Rapidement les manuels sont devenus des méthodes (par exemple les manuels de méthodes directes) qui proposaient non seulement un contact avec la langue étrangère, mais également un chemin tracé, facilité, progressif. De par ce double aspect de corpus et de programme, les manuels et méthodes sont des médiations. Mais toute médiation peut impliquer aussi bien l'éloignement que le rapprochement. L'entremise de la méthode peut également avoir pour effet de distancer l'élève de la matière enseignée et de différer voire d'empêcher le contact *immédiat* avec l'objet d'étude. En ce cas, la médiation devient écran, obstacle, escalier baroque qui cache la maison et empêche d'y entrer directement par la porte ; la médiation se substitue à l'objet d'étude dont elle devient le simulacre.

Dans le renouvellement méthodologique, nous avons eu les deux aspects les méthodes « nouvelles » ont tout d'abord joué un rôle très positif de médiations « rapprochantes » par exemple en proposant directement des modèles sonores de langue à la place d'énoncés écrits ; mais on doit constater aussi que l'inflation quincaillière des média et l'accroissement démesuré de l'appareil méthodologique ont eu bien souvent l'effet contraire, encombrant l'itinéraire de l'élève, multipliant les activités intermédiaires et retardant la prise de contact avec la réalité authentique de la langue étrangère.

Pour une pédagogie de la simulation

D'un point de vue strictement méthodologique enfin, les formules actuelles nous semblent présenter un grave défaut si elles ont limité ou même éliminé l'approche purement théorique de la langue étrangère, elles persistent à fonder l'apprentissage sur la manipulation d'énoncés dans des situations scolaires de production qui réduisent forcément les échanges et l'usage de la langue à des pratiques métalinguistiques.

Le seul remède que nous voyons actuellement à cette situation est qu'au lieu de continuer à renforcer et à perfectionner ces pratiques (un exemple type d'engouement pour la sophistication métalinguistique est le succès de la technique de la micro-conversation comme prolongement de l'exercice structural) on fasse une large part à un procédé pédagogique nouveau, la simulation, largement utilisé dans de nombreux modèles de formation mais encore très peu introduit dans l'enseignement des langues. Il est urgent que les méthodologues prennent l'initiative de rechercher dans cette direction s'ils ne veulent pas que les craquements qui font de toute part présager de la faillite des méthodes des années 60 ne préparent une régression vers les à-peu-près des méthodes empiriques traditionnelles. La notion même de simulation est toutefois si peu familière aux enseignants, alors qu'elle s'est imposée dans toutes les formes d'apprentissage ou de formation non académiques qu'il n'est pas inutile de l'explicitier et de l'illustrer (4).

La simulation en formation est la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir. Toute formation qui n'utilise pas la simulation

reste théorique ou, en tout cas, décrochée du réel. Enfin seule, la simulation fait apparaître, par l'expérience, au sujet, ses besoins, ses lacunes et ses progrès, et par là motivera chez lui la quête d'informations indispensables, l'autodiscipline nécessaire à des pratiques d'entraînement et à l'acquisition ou au perfectionnement des habiletés ou des savoir-faire nécessaires pour de meilleures performances.

Pour toutes ces raisons, la simulation est aujourd'hui largement utilisée dans des activités d'entraînement et de formation aussi variées que la préparation d'une expédition spatiale, la formation de pilotes de ligne, l'entraînement aux relations humaines, la préparation à la gestion des entreprises, etc.

En revanche on ne rencontre pratiquement pas de techniques de simulation dans l'enseignement de type scolaire ou universitaire. Dans l'enseignement des langues en particulier ; les seules procédures authentiques de simulation ont été introduites dans certaines formes d'apprentissage professionnel spécialisé telles que les écoles d'interprétariat où, par exemple, l'entraînement en cabine à la traduction simultanée reproduit bien une situation dans laquelle l'élève se trouvera à l'issue de sa formation. Dans l'enseignement général, la simulation n'a été utilisée que pour établir de meilleurs modèles d'étude et non pas afin de construire des situations simulées qui aient une valeur expérientielle pour l'élève.

Dans une perspective pédagogique, en effet, la différence entre modèle et simulation est capitale.

Comme un modèle, une simulation est une représentation de la réalité ; comme un modèle, une simulation est une représentation schématisée et à certains égards simplifiée ; comme un modèle enfin, la simulation est opératoire, c'est-à-dire qu'elle est *construite* comme un instrument utilisable à des fins précises.

Toutefois, alors qu'un modèle en sciences exactes ou humaines est une représentation formalisée de la réalité (même en sciences humaines, ce peut être un modèle mathématique), la simulation est une reconstitution aussi fidèle que possible du réel, ou tout au moins des éléments du réel pertinents pour l'étudiant. La simulation est moins abstraite, et donc moins simplificatrice qu'un modèle théorique, en un mot elle est réaliste. Cette exigence de réalisme, qui n'exclut pas toute simplification et n'implique pas le « vérisme », est soulignée par tous les spécialistes de la simulation en formation et notamment par tous les constructeurs de modèles de simulation.

D'autre part, les finalités opératoires du modèle et de la simulation sont différentes le modèle théorique est construit pour l'observation et la *réflexion* spéculative beaucoup plus que pour l'application s'il débouche sur l'expérimentation, ce n'est que sur l'expérimentation du modèle lui-même, c'est-à-dire sur le contrôle de sa validité et de sa puissance de représentation. En revanche, la simulation pédagogique a pour but de permettre l'action (simulée) et l'expérimentation (réelle).

Enfin, un modèle théorique est toujours plus ou moins déterministe et cherche à intégrer même l'aléatoire si ses précisions ne se réalisent pas, c'est qu'il faut changer de modèle ; tandis que la simulation introduit dans le modèle un ou des sujets (les élèves) qui doivent prendre des décisions et des initiatives, c'est-à-dire agir de leur propre chef, même dans les cas où ils ont des consignes à exécuter. La simulation pédagogique est *impliquante* pour les participants.

Or il est évident que les méthodes actuelles, si elles se sont différenciées des manuels d'apprentissage théorique de la langue étrangère, par une orientation plus pratique, n'ont fait qu'un pas bien timide vers la simulation ainsi définie. La notion

de situation a bien été introduite dans la présentation des éléments, et les dialogues ou saynètes par lesquels commencent les leçons sont bien des simulations, mais uniquement aux fins de donner plus de vie à un modèle que l'on demande à l'élève de reproduire, puis d'imiter. Au mieux, peut-on dire qu'il s'agit de simulations contemplées et non de simulations impliquantes.

C'est donc également pour des raisons internes et cette fois strictement méthodologiques que l'on peut sonner le glas des manuels et se préparer à des changements profonds qui rendront caduques même les méthodes actuelles ; mais, en fin de compte, cela ne devrait étonner personne : les méthodes nouvelles d'un jour sont les méthodes désuètes de demain. Sans attendre l'an 2000, les méthodologues peuvent donc se remettre au travail, avec toutefois un esprit un peu moins scientifique et beaucoup plus pédagogique.

Notes

1. Par exemple en refusant la technologie ou la notion même de méthode.
2. Notre agressivité à l'égard des méthodes, comme l'amour maternel selon le poète (« chacun en a sa part et tous l'ont tout entier »), est globale, simplifiée, sans nuance et donc nécessairement injuste çà et là ; tant pis.
3. Dans cette présentation des modèles d'intervention, au sens psychosociologique du terme, les adjectifs « conservatrice » « provocatrice », etc., ne sont ni connotés ni valorisés, même si les distinctions ainsi établies ne sont pas innocentes d'un point de vue institutionnel ou politique ; en fait ces distinctions contribuent précisément à une lecture « institutionnelle » de certaines décisions ou de certains changements en éducation. Ainsi la récente réforme du ministère de l'Éducation nationale en France est-elle illisible pour le grand public (y compris les enseignants, encore partagés dans des débats de gauche humaniste sur les vertus et les vices comparés du réformisme ou de la révolution.

- un beau sujet de baccalauréat inchangé pour l'an 2000 !) dans la mesure où elle s'inspire directement de modèles nord-américains de gestion du changement (« planned change »), encore inconnus en France si ce n'est des techniciens des affaires et de quelques spécialistes de l'administration.

4. Pour des indications plus détaillées, voir F. Debyser « Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes », B.E.L.C., 1973.

De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives

Où en est l'enseignement des langues vivantes ?

par Francis Debyser

L'enseignement du français langue étrangère a fait des progrès considérables depuis trente ans ; ces progrès portent aussi bien sur la conception des programmes que sur les instruments méthodologiques, manuels et méthodes, sur les techniques de classe et d'animation, sur les procédures d'évaluation et sur ce qui est peut-être le plus important, la formation et le professionnalisme des enseignants.

Tous ces aspects de la pédagogie des langues étrangères sont si étroitement liés qu'ils sont interdépendants ; ils constituent le domaine de ce qu'on appelle aujourd'hui la *didactique des langues*, discipline constituée et reconnue aussi bien dans les établissements de formation de professeurs que dans les programmes universitaires de tous les pays. Si cette discipline a été reconnue et légitimée ce n'est pas uniquement à cause de sa spécificité ou du caractère scientifique de ses démarches et de ses méthodes de recherche, mais en raison de son utilité ; de même que la médecine ne se confond pas avec la biologie mais sert à guérir les malades, de même la didactique des langues ne se confond pas avec la linguistique mais sert à enseigner les langues vivantes ; la didactique des langues n'a, en effet, obtenu cette reconnaissance universitaire et scientifique que parce qu'elle fonde une pratique pédagogique plus rationnelle et plus efficace, et peut donc mieux répondre aux attentes, aux besoins et aux motivations des élèves, au souci d'efficacité des professeurs, aux objectifs des systèmes éduca-

tifs et aux intérêts des sociétés ; une pratique plus rationnelle parce que fondée sur les sciences du langage, de la communication et de l'éducation ; une pratique plus efficace parce que plus fonctionnelle, plus pragmatique et plus concrète.

La cohérence de la didactique des langues, sa rationalité et son efficacité se trouvent aujourd'hui représentées par les propositions méthodologiques pour l'enseignement des langues vivantes connues sous le nom d'approches ou de méthodes *communicatives*. Ce sont les principes de ces approches et de ces méthodes que nous nous proposons de définir à grands traits, avec le souci de montrer qu'il ne s'agit pas d'une mode, ni d'une rupture brutale avec les acquis, les progrès et l'expérience du passé, ni d'un engouement théorique de spécialistes, ni d'une opération publicitaire ou commerciale mais de l'état actuel des progrès de la didactique des langues. Il ne faut pas non plus y voir un aboutissement définitif : la didactique des langues n'est ni arrêtée, ni accomplie, ni parfaite ; elle doit encore évoluer et a d'autres progrès à faire comme les autres sciences et disciplines humaines.

Apprendre à communiquer : une histoire en deux étapes

Certains termes nouveaux sont inutilement obscurs, celui de méthode communicative ne l'est pas, il est au contraire transparent et doit être pris à la lettre ; une méthode communicative est une méthode qui enseigne, qui permet d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

On peut même se dire que le terme est si transparent, si évident qu'il est banal et n'apporte rien de nouveau. Ce n'est pas vrai : on s'en aperçoit quand on regarde d'un peu plus près l'évolution des méthodes de langues vivantes dans les systèmes scolaires et universitaires où l'on peut distinguer deux grandes étapes antérieures.

Apprendre des formes et des règles

L'enseignement traditionnel des langues était autrefois fondé sur l'apprentissage des formes et des règles. Le but n'était pas d'apprendre à communiquer mais d'apprendre la grammaire des langues étudiées ; objectif dont on n'est pas sûr qu'il soit nécessaire et dont on sait qu'il n'est pas suffisant pour apprendre à communiquer de façon élémentaire, par exemple pour demander un renseignement ou un conseil, pour échanger oralement ou par écrit des informations simples, ou même se présenter à quelqu'un, saluer un visiteur ; c'est l'exemple tant de fois cité de l'élève qui a étudié une langue pendant six ans et qui, se trouvant à l'étranger, n'est pas capable de demander son chemin dans la rue ni de téléphoner pour prendre un rendez-vous. Seuls parvenaient à échapper à cet échec de la communication les élèves qui avaient été exposés à des méthodes directes, plus actives et qui comportaient déjà certains aspects communicatifs comme, par exemple, le fait de n'utiliser dans la classe que la langue étudiée. D'autres élèves parvenaient à communiquer malgré tout, ceux auxquels la chance ou la fortune permettaient de séjourner à l'étranger ou de pratiquer réellement la langue dont ils n'avaient étudié que la grammaire.

Imiter les échanges

La première référence explicite à la communication a été faite par la linguistique moderne qui définit précisément les langues comme des systèmes de signes permettant de communiquer. On comprend donc que les premières méthodes inspirées de la linguistique appliquée, notamment les méthodes structurales et les méthodes audiovisuelles, aient donné une place plus grande à la communication. Cela s'est traduit par un grand

progrès dans l'enseignement des langues vivantes. On a cessé d'enseigner des formes et des règles dans le vide ou appliquées à des exemples et à des phrases isolées, et on a vu apparaître des méthodes où les mots et les constructions les plus fréquentes, les plus usuelles et, croyait-on, les plus utiles à la communication, étaient présentés non pas isolément mais dans des contextes, des situations et des dialogues imitant des échanges communicatifs conversationnels.

Ces méthodes ont en général tenu leurs promesses dans des cours intensifs dotés de conditions et d'équipements modernes destinés à des groupes restreints d'élèves motivés, notamment d'adultes. Ils ont eu moins d'efficacité qu'on ne l'espérait lorsque ces conditions n'étaient pas réunies : cours extensifs d'une ou deux périodes par semaine, absence d'équipements audiovisuels, classes trop nombreuses, élèves médiocrement motivés, professeurs insuffisamment formés. La déception a été parfois d'autant plus grande que les éducateurs attendaient une amélioration qualitative spectaculaire des résultats au moment même où le développement scolaire et la démocratisation de l'instruction, phénomène mondial commun aux pays industrialisés et aux pays en voie de développement, attiraient massivement vers les établissements scolaires, et donc vers l'enseignement des langues étrangères, des populations d'élèves souvent dix fois plus nombreuses. On oublie presque toujours cet aspect lorsqu'on compare les résultats actuels à ceux d'autrefois.

Méthodes communicatives : quatre orientations

Quoi qu'il en soit, un bilan critique des méthodes dites structurales s'imposait que l'on pourrait commencer par une question simple (même si la réponse l'est moins) : pourquoi des

méthodes conversationnelles faisant une place importante à l'oral, au dialogue et à la langue contemporaine, pour ne pas dire la langue de tous les jours, c'est-à-dire à des aspects essentiels de la communication négligés dans les méthodes antérieures, ne permettaient pas de donner à coup sûr aux élèves la compétence de communication?

Cela nous permettra d'indiquer en même temps les principales orientations des méthodes communicatives. Cet examen critique n'a pas pour but de faire un procès stérile et injuste aux méthodes structurales : certains outils font leurs preuves et rendent des services pendant une période donnée ; le moment arrive un jour cependant où il faut les adapter ou les remplacer. Il s'agit surtout d'examiner les points à améliorer pour réaliser d'autres instruments méthodologiques visant plus directement à l'apprentissage de la communication en langue étrangère. De ce point de vue quatre points faibles des méthodes structurales ou audiovisuelles ont été relevés.

Un retour au sens

Les méthodes structurales s'étaient directement inspirées des recherches linguistiques prédominantes à l'époque et qui étaient caractérisées par un excès de formalisme. La linguistique formelle vise à une description scientifique d'une langue, d'un code ou d'un système de signes en limitant au maximum le recours au sens ; ou, pour dire les choses plus simplement, la linguistique formelle s'intéresse davantage à la structure du langage qu'aux significations qu'il véhicule. Mais ce qui est une option méthodologique de recherche légitime pour un théoricien est vite devenu une erreur pédagogique.

En effet, l'élève qui apprend une langue étrangère n'a pas les mêmes préoccupations que le linguiste ; la seule chose qui

compte pour lui c'est le sens, soit qu'il essaie de s'exprimer : dans ce cas ce qui lui importe est de communiquer du sens avec des formes nouvelles ; soit qu'il cherche à comprendre et dans ce cas il cherche à tirer du sens d'une suite de formes étrangères. Or, trop souvent les méthodes structurales ou audiovisuelles ont fait le contraire : comme si le but était de faire acquérir en priorité les structures de la langue étrangère à l'élève en espérant qu'ensuite il pourrait les utiliser en les chargeant de sens. Le retour à la grammaire du sens, à une pédagogie de la signification s'est imposé progressivement ; ce retour à la sémantique inverse la priorité formes-sens, pour le reproposer dans un ordre plus naturel sens-formes qu'illustrait si bien au début du siècle l'ouvrage fondamental de Ferdinand Brunot *La pensée et la langue*. Les formes de la langue sont au service de l'organisation, de l'expression et de la pensée, afin de pouvoir communiquer. La connaissance des formes et des structures reste indispensable en langue étrangère, mais elle est toujours au service d'un projet de sens d'expression, de communication.

Les méthodes communicatives marquent un retour à la grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens et les progressions qu'elles proposent, au lieu d'être des progressions formelles, sont des progressions plus souples permettant à l'élève avant toute chose de produire et de comprendre du sens.

Une pédagogie moins répétitive

Les méthodes structurales et audiovisuelles insistaient beaucoup sur la répétition, le conditionnement structural, l'apprentissage intensif de « mécanismes », et parlaient même d' « automatismes ». Cela avait pour conséquence que malgré les

dialogues qui constituaient le point de départ des leçons, la plus grande partie du temps de travail des élèves en classe était consacrée à des répétitions ou à des réemplois mécaniques. On justifiait d'ailleurs cette pédagogie en se référant à des théories de l'apprentissage par conditionnement aujourd'hui à peu près unanimement récusées. Cela aboutissait parfois à des pratiques de classe, surtout lorsque le professeur manquait d'expérience, rigides, répétitives, monotones et n'ayant que peu de rapports avec la communication réelle. Les méthodes communicatives ont remis à une place plus raisonnable les exercices formels et répétitifs pour développer dans les classes des exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer.

La centration sur l'apprenant

Cette formule plutôt pédante signifie qu'en pédagogie, l'élève est plus important que la méthode. L'élève est le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le simple destinataire d'une méthode. Cette orientation concerne la pédagogie générale ; si on l'applique à la didactique des langues, surtout si cette didactique a pour objectif la compétence de communication, les conséquences méthodologiques sont importantes.

Pour communiquer l'élève ne se contentera pas d'énoncer des phrases grammaticales dans le vide mais des énoncés dont il sera le sujet actif et impliqué ; il recevra également des messages dont il sera le destinataire réel. Les méthodes communicatives doivent logiquement et nécessairement le préparer à cela et proposer des leçons, des exercices et des

pratiques de classes où les références au passé, au présent, à l'avenir, à l'espace, aux interlocuteurs s'organisent comme dans la communication réelle. L'élève doit aussi pouvoir maîtriser, nuancer, modaliser son expression, être capable d'insister ou au contraire de marquer des distances, de poser un fait comme certain, comme possible, simplement probable, faisant problème, etc. On comprend tout de suite l'importance de ces aspects dans les échanges.

Les approches communicatives ont fait des efforts remarquables pour introduire ces éléments dans l'apprentissage des langues, aidées en cela par des recherches récentes de la linguistique qui ne se limite plus à l'étude de la phrase et du système de la langue mais s'intéresse de plus en plus au fonctionnement du discours, à la grammaire de la parole, de l'énonciation, des textes.

-46-

Aspects sociaux et pragmatiques de la communication

Les méthodes traditionnelles faisaient apprendre des phrases artificielles : la mer est bleue, Paul a un joli vélo, la robe de ma mère est verte...

Les méthodes audiovisuelles ou structurales ont modernisé le matériel linguistique d'apprentissage mais sont restées en deçà de la communication réelle où les énoncés ont toujours un enjeu on utilise le langage pour se présenter, s'excuser, demander, permettre, exprimer une opinion, accepter, refuser, etc.

Les méthodes communicatives prennent directement ces performances communicatives : être capable de se présenter, etc., comme objectifs de leçon. On n'enseigne pas la forme interrogative comme objet en soi, on enseigne à demander une information. On n'enseigne pas l'impératif comme forme mais

on enseigne à demander à quelqu'un de faire quelque chose, ce qui demande des moyens linguistiques qui ne se réduisent pas à l'impératif très souvent exclu pour des raisons de courtoisie. La méthodologie audiovisuelle ne s'était pas préoccupée de cet aspect pragmatique de la communication faisant l'hypothèse qu'une fois qu'on connaît les bases d'une langue étrangère on est capable de faire tout cela, Les approches communicatives leur ont au contraire donné une importance de première place en suivant les recommandations du Conseil de l'Europe pour l'enseignement de l'anglais, du français et de l'allemand.

Réorienter la méthodologie en ce sens n'est pas sans poser de problèmes :

- l'un est de ne pas bouleverser complètement la méthodologie et de conserver dans l'enseignement en milieu scolaire une certaine régularité de la progression linguistique et une importance plus grande qu'on n'a tendance à le faire à la systématisation des acquisitions linguistiques,
- un autre est d'adapter ce type d'approche aux besoins, aux motivations et aux habitudes d'apprentissage de publics particuliers.

Un troisième point est de mieux mettre en évidence les spécificités culturelles des apprenants si l'on veut que la communication sociale respecte les règles culturelles auxquelles elle obéit dans la langue de l'élève ou tout au moins en tienne compte.

Le quatrième problème, le plus important, est que ces nouvelles orientations soient discutées et appropriées par les enseignants. Plus dynamiques et plus motivantes elles peuvent éventuellement déconcerter les professeurs ; il convient évidemment de les y préparer et non de les leur imposer.

-47-

Approche communicative : un second souffle ?

par Jean-Marc Caré

L'histoire de la didactique des langues nous apprend que l'expression dramatique a souvent été liée à l'apprentissage linguistique. Les méthodes directes, puis les méthodes structurales, ont intégré dans leur démarche des phases dites de dramatisation. Elles n'ont pas toujours su le faire avec efficacité, une des raisons pour lesquelles cette phase est progressivement tombée en désuétude.

Avec la substitution progressive dans les manuels, puis dans les pratiques de classe, de l'approche structuraliste par l'approche communicative, s'est fait sentir le besoin d'une meilleure intégration du réel aux contenus de l'enseignement. L'authentique a tenté de supplanter le didactique...

Mais le réel passe mal dans les classes. Les portes sont probablement trop étroites, les murs trop épais. Les approches précédentes ont toutes tenté de faire passer, sans grand succès, une réalité qui, trop encombrante, résistait.

Plutôt que de s'épuiser à faire passer à toute force ce réel insaisissable, ne fallait-il pas, empruntant cette technique à la recherche scientifique, essayer de le simuler?

Cette alternative est apparue dès le début des années 1970. Dans un article du *Français dans le monde*, Francis Debyser suggérait déjà le recours aux techniques de simulation (1). Quelques années plus tard, Allan Maley du British Council allait plus loin encore en évoquant, dans une formule

perce- tante, l'illusion de la réalité et la réalité de l'illusion. L'introduction de techniques de simulation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est donc pas vraiment une nouveauté.

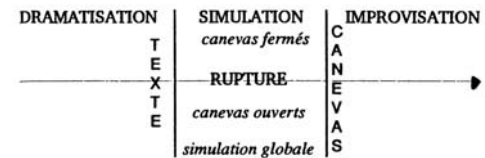
Ce qui me semble plus neuf, par contre, serait :

- la recherche d'une plus grande diversité et d'une meilleure complémentarité dans la mise au point de ces techniques.
- la possibilité aujourd'hui, en formation initiale ou continue de donner plus de professionnalisme aux utilisateurs potentiels que sont les professeurs et les élèves. Simuler entraîne à jouer, à représenter et donc à connaître et respecter les conventions théâtrales de base.
- le concept de simulation globale qui représente un projet de création collective plus ambitieux et plus complet.

Que sommes-nous donc amenés à proposer aujourd'hui?

Nous allons tenter d'imiter le réel ; nous allons essayer de faire « comme si » les choses étaient réelles, de simuler, mettant en place dans la classe les conditions d'un certain réalisme.

Pour simuler, nous disposons actuellement de techniques que l'on pourrait placer comme suit sur un axe censé représenter la spontanéité : à gauche, les techniques de dramatisation, au milieu les simulations et à droite l'improvisation.



Quelles sont ces techniques? Comment fonctionnent-elles ? A quoi servent-elles ? Quand peut-on les utiliser dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Dramatisation : la contrainte et le plaisir du texte

Nous appellerons dramatisation tout travail consistant à rendre un texte intelligible et intelligent par d'autres ressources que le linguistique : le corps, la voix, l'espace. Ici, nous aurons toujours un texte : frontière très nette entre dramatisation et simulation.

Vouloir monter une simulation en laissant aux élèves la possibilité d'écrire leurs répliques, ce n'est pas franchir cette frontière et donc rester en dramatisation.

Ce texte peut être un dialogue de méthode. Dans les méthodes SGAV, les auteurs proposaient le recours à des techniques de dramatisation et le dialogue était appris par cœur, puis joué. Je crois qu'il est bon, dans une perspective communicative, de ne pas oublier ce genre de technique. Elle permet à l'élève, libéré de la nécessité d'avoir à construire ses phrases, de pratiquer des activités non verbales. Elle permet aussi de mémoriser des textes, et les apprendre par cœur, quand ils sont de qualité, n'est pas scandaleux, comme on l'a cru à un certain moment.

J'ai dit dialogue de méthodes, je dirai de plus en plus textes littéraires aussi. Les méthodes SGAV ont condamné un peu trop vite tout ce qui était littéraire. Avec la littérature, nous avons pourtant une véritable banque de bons dialogues à notre disposition (autant dans le théâtre que dans le roman) (2).

Introduire progressivement ces textes, c'est permettre aux élèves de mémoriser, de jouer un écrivain et d'accéder ainsi au patrimoine culturel. Ceci peut être un peu plus gratifiant que la mémorisation de dialogues fabriqués.

Voici un texte simple, motivant, que l'on peut couper en courts fragments utilisables assez tôt dans un cursus pour débutants.

1.

Qu'est-ce que c'est ?

- Qu'est-ce que ça veut dire, ça
- Ah, ça... Je ne sais pas.
- Et à quoi ça sert, ça
- Je ne sais pas non plus.
- Et ça =
- ... Sais pas.
- Et ça +
- J'en sais rien.
- Et ça °
- Je sais pas j'te dis !
- Et ça %
- Je-te-dis-que-je-n'en-sais-RIEN

2.

- Et ça
- Fiche-moi la paix maintenant, veux-tu?
- Et ça
- Tu m'embêtes. Ça suffit comme ça !
- Dis-moi ce que c'est que ça &
- Vraiment tu me fatigues !
- Et ça -
- Tu m'épuises !...
- Et ça -
- Tu vas recevoir une gifle, si tu continues !

3.

- Pourquoi tu veux pas me dire à quoi ça sert ça)
- JE TE DIS QUE JE N'EN SAIS RIEN, LA !
- Si, dis-moi ce que c'est ça (
- Tu sais que cette fois je vais me fâcher !
- Oh, dis-le-moi, s'il te plaît! S'il te plaît! C'est quoi ça«
- Mais nom d'un chien, puisque je te répète que je n'en sais rien!

Comment faut-il te le dire?

- Alors tu sais pas ce que c'est ça
- Non!
- Ni ça :
- NON!
- Maman !... Maman! Papa y sait pas que ça / = + ° % ^ - & ("° :veut dire !

Simulation : l'art de l'ouverture progressive

Dès que l'on aborde la simulation, on quitte le texte. Cela ne veut pas dire que nous sommes soudain en face du vide. Nous allons avoir deux possibilités :

- imiter, simuler, jouer des séquences de communication *entièrement prévisibles*, parce que très stéréotypées et même fortement ritualisées. Ces situations, nous allons pouvoir les décrire d'un bout à l'autre. Par exemple, dans les relations marchandes, nous nous comportons toujours à peu près de la même manière : quand on se présente à un guichet d'embarquement dans un aéroport, il se dit toujours la même chose et il se passe toujours la même chose. Nous pouvons donc décrire en termes d'intentions communicatives ou encore d'actes de paroles, un modèle, un canevas, une matrice qui va permettre à l'élève de simuler le réel.

Ces canevas aboutissent à des simulations entièrement programmées, donc relativement contraignantes.

- mais nous allons pouvoir aussi imiter, simuler des situations de communication plus *ouvertes parce que plus imprévisibles*. Ce sera le cas, par exemple, à mon guichet d'embarquement si une quelconque difficulté survient, une erreur dans les dates de réservation, une surcharge de bagages... Je ne peux plus proposer un seul canevas. Je ne peux donc plus décrire la totalité des séquences en termes d'actes de parole.

Pour revenir un peu à cette notion de canevas, je citerai le poète Jean Tardieu qui, dans une courte pièce de théâtre intitulée : « Finissez vos phrases », illustre bien ce terme. Cette pièce met en scène la rencontre de deux personnages : Monsieur A et Madame B. Monsieur A dit à Madame B : « Chère madame, quel plaisir de. » Madame B lui répond : « Oui effectivement depuis que. » Et toute la pièce est construite pour ça. C'est-à-dire qu'au

fond, on a là des intentions communicatives, mais les phrases ne sont jamais entièrement réalisées.

Mon canevas va donc décrire la totalité de la situation, chaque séquence correspondant à un acte de parole.

Tranches de vie en rupture

Mais, dans la communication quotidienne, tout ne se passe pas toujours très bien. Tout n'est pas toujours prévisible et rituel. Il y a des situations dans lesquelles nous sommes en face d'un déséquilibre, d'une rupture, d'un dysfonctionnement. On ne peut plus prévoir ce qui va arriver, donc ce qui va se dire. On peut évoquer deux types de ruptures : - des ruptures physiques... Je prends le cas de l'ascenseur car il est typique. Quand il fonctionne bien, c'est le monde du silence. Les gens évitent de se parler, le plus souvent, se tournent le dos. S'il tombe en panne, les gens qui s'y trouvent vont tenter d'utiliser le langage pour débloquer cette situation physiquement bloquée. La notion de rupture me paraît donc importante. Elle permet de passer de modèles entièrement descriptibles et contraignants à des modèles plus ouverts.

Je disais qu'il y avait deux types de ruptures, la deuxième est psychologique parce que conflictuelle. Deux personnes désirent toutes les deux la même chose. Imaginez un seul récepteur de TV, une personne veut voir la première chaîne et l'autre la troisième. Elles se trouvent dans une situation conflictuelle. Il y a rupture et elles vont tenter de communiquer pour résoudre cette situation de conflit. Elles y arriveront ou non. On ne peut plus préjuger, à ce moment-là, du déroulement de la situation.

Donc, nous allons avoir deux types de situation de communication et deux techniques un peu différentes : la première

propose un modèle complet et fermé sur lui-même. Appelons-la « *simulation contrainte, ou fermée* » .

Ici, tout est prévisible. On peut décrire des intentions communicatives, mais aussi en même temps fournir les informations linguistiques correspondantes. Ceci a des conséquences pédagogiques immédiates : si nous pouvons programmer les apports linguistiques, nous sommes en mesure de suivre une progression. Nous avons donc là une technique d'apprentissage et d'acquisition linguistique.

Dans l'autre cas, nous ne pouvons décrire que le début d'une situation de communication dans laquelle nous allons injecter des ruptures potentielles. Mais nous ne pouvons plus décrire la totalité du déroulement, sinon nous nous retrouverions en simulation contrainte. Convenons d'appeler ce deuxième type de situation : « *simulation ouverte* » . Nous ne sommes pas loin du jeu de rôle.

Ici, nous ne pouvons pas décider à la place des élèves d'une évolution type de la situation de départ. Nous ne pouvons plus programmer le matériel linguistique. Cette technique n'étant plus compatible avec une progression ne peut être utilisée comme technique d'apprentissage ou d'acquisition. Nous en ferons plutôt une technique d'entraînement ou encore d'évaluation de la compétence communicative, car nous avons là un bon moyen de vérifier, par étapes ou paliers, dans l'apprentissage, que nos élèves sont capables ou non de réutiliser tous leurs acquis antérieurs dans des situations où la mémorisation, le conditionnement ne suffisent plus.

Univers fictifs

Au B.E.L.C., nous sommes allés un peu plus loin avec ce que nous avons appelé les *simulations globales*. Le projet

est d'emblée plus ambitieux puisqu'il consiste à engager les élèves dans l'invention ou la réinvention d'une partie du monde. Par exemple : inventer un immeuble parisien, en décrire l'aspect extérieur, en construire l'aménagement intérieur avec la détermination du nombre d'étages, la répartition des appartements. Puis, ayant tracé des plans, meubler progressivement les lieux. Quand le décor est planté, habiter les lieux en inventant des identités fictives d'habitants. Cette construction collective peut déboucher sur un roman, à la manière de « *La vie mode d'emploi* » de Georges Perec. Dans ce cas, les élèves tireront les ficelles de leurs propres personnages et feront le récit d'événements ou d'incidents du quotidien. Ils pourront ainsi, se mettant dans la peau de leurs personnages, s'engager dans un vaste jeu de rôles.

Iles est un monde suffisamment délimité, clos, pour fournir un bon support à une construction collective de ce type. Dans le cas de *l'immeuble*, nous engageons les élèves dans la reconstruction d'un monde plausible en les faisant se rapprocher le plus possible de l'univers d'un immeuble parisien... Mais nous pourrions tout aussi bien opter pour une autre réalité. Nous tentons en tout cas de ne pas trop trahir le réel. L'imaginaire est ici au coin de la rue.

Avec *Iles*, nous essayons d'échapper momentanément au réel en permettant aux élèves de refaire le monde à leur manière, d'imaginer un univers neuf si possible, sans rapport avec le monde connu. En inventant une faune, une flore nouvelles, ils construisent progressivement une île imaginaire sur laquelle ils vont, après avoir fait naufrage, s'installer et vivre, le temps de la simulation.

Nous proposons aussi de travailler sur *le cirque*, autre monde clos et facilement délimitable. Nous sommes ici entre un réel et

un imaginaire qui conviennent assez bien à un public d'enfants ou de très jeunes adolescents.

Nous travaillons en ce moment à la mise au point d'une quatrième simulation globale : *le Village* qui sera probablement la plus pédagogique de toutes, parce que plus ouverte sur la globalité du monde, entre l'urbain et le rural et, probablement utilisable très tôt dans l'apprentissage, avec des débutants.

Ces simulations globales sont évidemment plus ambitieuses que les simulations contraintes et les jeux de rôles. Elles demandent un investissement temporel plus important : une quinzaine d'heures pour planter un décor plausible, auquel les élèves puissent s'attacher ; une cinquantaine d'heures pour le faire évoluer dans le temps, le faire vivre, pour passer de la description au récit.

-56-

Improvisation : une autre dimension

Sur l'axe de départ, censé représenter la spontanéité, j'ai posé une première frontière, celle du texte, puis une seconde, celle du canevas. Au-delà, c'est en face du vide ou presque, devant l'inconnu, l'imprévu. Et il faut tenter de passer cette dernière frontière, qu'il faut pousser les élèves à aller encore plus loin. Parce qu'il y a de vieilles croyances qui traînent encore dans la tête des professeurs : cette idée qu'il faut absolument passer par un probatoire, fait d'acquisitions linguistiques conditionnées et répétitives, en gros une centaine d'heures de dressage, avant de pouvoir enfin prendre des risques, avoir le droit à l'expression spontanée, personnelle, à une communication moins didactique. Cette idée imprègne encore bien des pratiques de classe ; elle est un obstacle de taille au développement de l'approche communicative. Ce long probatoire nuit à la spontanéité. La liberté surveillée, bureaucratique à force d'être assise,

devient vite une habitude. L'élève s'installe progressivement dans ce confort initial. Pourquoi alors, plus tard, avoir à prendre l'initiative du risque ?

Or, au-delà de cette dernière frontière, c'est l'improvisation. Le canevas dépassé, on est en face du vide. On doit non seulement faire ses phrases mais aussi décider de tout le reste : je construis mon personnage, je décide de prendre ou d'abandonner la parole et surtout, je suis le seul à décider de ce que je vais dire.

De quoi va-t-on se servir pour stimuler cette capacité d'improvisation ? Ce ne sera plus un texte ou des intentions communicatives. Ce sera par exemple un geste, un simple geste qui va pouvoir déclencher une conversation. Donc, plus de support textuel ou discursif mais ce que certains didacticiens ont appelé des déclencheurs : ces petits mots de la conversation que sont les : « pardon, excusez-moi, s'il vous plaît, vous savez, écoutez, dites, excusez-moi de vous déranger, etc. », sont aussi autant de déclencheurs potentiels.

Plus tard, à la manière des ligues d'improvisation, nous pourrions partir de thèmes. Imaginons des débutants au bout d'une quinzaine d'heures, ayant appris les rudiments des salutations de l'identification personnelle en français. On pourra leur proposer d'improviser des rencontres déjà inhabituelles :

- avec un sourd, avec un cheval ou un lion, avec soi-même ou son double, etc.

C'est-à-dire essayer de leur faire réutiliser le plus de moyens linguistiques acquis en faisant jouer toutes les ressources non verbales et en faisant appel à leur imagination et à leur fantaisie. Avec ces techniques, nous nous rapprocherons de la spontanéité que nos élèves connaissent en langue maternelle, même si au début les productions verbales paraîtront encore

-57-

maladroites et limitées. L'essentiel, c'est que ne soit pas retardée cette expérience de l'imprévu.

Une ouverture méthodologique

Cet inventaire laisse entrevoir une progression quasi naturelle. On commencera bien sûr plutôt par des dramatisations puisque l'élève, libéré de la nécessité d'avoir à faire de phrases, pourra concentrer toute son attention sur tout le travail théâtral : articulation correcte, rythme et intonation gestuelle.

Par la suite, on l'engagera progressivement à tenter de simuler des situations de communication contraintes, à partir de canevas entièrement programmables. Puis, quittant ces belles machines où tout fonctionne presque trop bien, on proposera des ruptures pour aller vers plus d'imprévu. Enfin, par le biais de déclencheurs verbaux et non verbaux, et en se privant de tout support linguistique, on ira jusqu'à l'improvisation. Nous disposons là d'un ensemble d'outils qui, mis en œuvre selon une progression raisonnée et raisonnable, devraient très certainement contribuer à orienter l'approche communicative des années 1990 vers une conception plus pragmatique (au sens linguistique du terme) de l'apprentissage linguistique.

Un meilleur dosage des activités formelles de manipulation grammaticale et des activités sémantiques de production (orale ou écrite), un meilleur rapport entre fonctionnel, réel utile et imaginaire et poétique, plus de professionnalisme chez les enseignants dans la maîtrise de leurs outils seront autant d'occasions de maintenir un français dynamique, une langue équilibrée.

Il n'y a pas vraiment de mauvaises méthodes comme il n'y a pas vraiment de mauvaises recettes. Mais, en se trompant d'ingrédients ou de dosage, on peut faire de la mauvaise cuisine. Et la didactique, quand elle consent à descendre dans la classe, est, comme la cuisine, affaire de dosage.

Ces rééquilibrages réussis, on devrait pouvoir, même modestement dans les pratiques quotidiennes de classe, rapprocher langue et langages, forme et sens, grammaire et communication, couples ailleurs solidaires depuis toujours.

Il faut espérer qu'alors l'approche communicative, menacé aujourd'hui de n'être bientôt plus qu'un cœur pieux, un espoir déçu, une étiquette de plus, pourra connaître son second souffle.

Notes

1. Debyser. F. : « Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes ». *Le français dans le monde*. n° 104 et 106.
2. Nous en donnerons des exemples dans un prochain article : « 100 dialogues littéraires pour les débutants ».

Sémiotique et didactique des langues

par Denis Bertrand

La sémiotique et le texte

Figurez-vous une haute muraille dans la nuit. À mi-hauteur, une fenêtre. Des barreaux à la fenêtre. Un des barreaux, scié. Des draps noués, le long du mur. Un homme accroché aux draps. Figurez-vous à présent un bois. La course effrénée de l'homme parmi les arbres. Sa disparition dans la nuit...

Figure

Cette succession de noms et d'adjectifs présente une suite de figures que nous interprétons globalement comme un récit : le sens qui se forme dans le passage d'une figure à l'autre, et non dans chacune d'elles prise isolément, appartient à ce que la sémiotique nomme le niveau figuratif de la lecture. Une impression de « réalité » s'en dégage comme s'il s'agissait d'un tableau peint. Cette représentation figurative est naturellement déterminée par une certaine manière de la « mettre en discours » : ici, le sujet d'énonciation qui a sélectionné les figures a choisi une suite de phrases nominales. Il aurait pu procéder tout autrement, et raconter la même histoire en adoptant d'autres formes de phrases, en installant le point de vue de l'homme sur le drap et non un point de vue extérieur, en la faisant raconter rétrospectivement, en l'écrivant comme un rapport de police, ou comme un fait divers, ou comme un rêve... Peu importe, la lecture figurative de la signification serait fondamentalement restée la même.

Motif

Et tout interprète, procédant à une opération d'abstraction,

reconnaîtra que ce qui est ici raconté peut être condensé sous le terme d'« évasion ». Ce deuxième palier de reconstruction du sens, plus général et plus abstrait que le précédent, est nommé « niveau thématique ». Il est susceptible de multiples réalisations différentes lors de la mise en discours, et se présente dès lors comme un « motif », c'est-à-dire une séquence narrative plus ou moins figée, relativement close sur elle-même, partiellement autonome, reconnaissable à la stabilité de sa structure et à la variabilité des manifestations figuratives qu'elle autorise. La signification d'« évasion » se prête ainsi à un très grand nombre de récits possibles, dont le héros pourrait certes être un prisonnier, mais aussi bien un rêveur.

Schéma

Si on examine de plus près ce motif de l'évasion, comme par un effet de zoom, on s'aperçoit que sa signification, saisie à un niveau de généralité plus élevé, ne peut être séparée de la chaîne de présuppositions et de conséquences qui en détermine le sens et où il s'inscrit comme un moment particulier. Ainsi l'évasion présuppose une sanction préalable, elle-même décomposable en unités telles que la condamnation, le jugement, l'instruction, où le sujet se soumet au verdict d'un autre sujet qui a autorité sur lui. La sanction, à son tour, présuppose l'accomplissement d'une action, probablement transgressive eu égard à un univers de valeurs établi. L'action du sujet présuppose quant à elle une certaine compétence qui lui permettait d'agir comme il l'a fait, et cette compétence présuppose enfin un « contrat » préalable, explicite ou non, entre le sujet, alors virtuel, et une instance (un personnage, une institution, etc.) qui promeut et qui assume l'univers des valeurs de

référence, en fonction desquelles le contrat est établi et l'action évaluée : la sémiotique narrative nomme cette instance le Destinateur (initial lorsqu'il mandate, final lorsqu'il sanctionne). Cette chaîne de présuppositions, dans le cas particulier de l'évasion, permet de rendre compte du contexte qui est constitutif de sa signification. D'une manière plus générale, elle commande dans l'autre sens la prévisibilité discursive, et apparaît comme un vaste schéma figé par l'usage culturel, appelé en sémiotique « schéma narratif canonique », avec ses quatre séquences types : celle de la manipulation et du contrat tout d'abord, où le Destinateur fait qu'un sujet croie, ou non, à des valeurs ; celle de la compétence, où le sujet acquiert le désir, la conviction, le devoir, le savoir et le pouvoir nécessaires pour agir (conformément ou non à ces valeurs) celle de la performance, où le sujet accomplit, ou n'accomplit pas, ou accomplit mal, l'action au regard des valeurs de référence ; et celle de la sanction, où le Destinateur reconnaît, évalue, récompense ou punit les actions réalisées. Un tel schéma affleure dans sa globalité, et est convoqué par le lecteur, lors de l'interprétation sémantique du motif de l'évasion. Il constitue un nouveau palier d'analyse, appelé sémio-narratif.

Actants

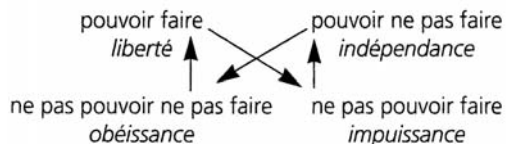
Ce palier se précise encore lorsqu'on examine de plus près, nouveau coup de zoom, la structure syntaxique de l'évasion en elle-même. On peut en effet l'interpréter dans les termes d'une grammaire élémentaire. Cette syntaxe formelle, plus abstraite encore, permet de rendre compte des articulations internes de chacune des quatre séquences du schéma canonique. L'évasion met donc en présence deux actants, un sujet et un objet : le condamné d'un côté, la liberté de l'autre. Le

sujet est initialement privé de son objet, il en est disjoint. Son programme, qui est un programme d'acquisition, consiste pour lui à passer de la disjonction à la conjonction ; il va ainsi transformer l'état de sa relation avec l'objet de valeur. Nous sommes ici au noyau de la syntaxe narrative : sa dynamique propre repose sur la transformation d'une relation entre deux actants. Toutefois, le statut de l'actant demande à être plus finement analysé : il résulte en effet d'une certaine composition modale évolutive qui en détermine l'identité à chaque moment du récit et qui en spécifie réciproquement les relations avec les autres actants. Ainsi notre sujet de l'évasion, accroché à ses draps le long de la muraille, est modalisé par le vouloir-faire, son ardent désir de fuite il l'est également par un pouvoir-faire que manifestent en l'occurrence les objets figuratifs (les draps, la lime qui lui a permis de scier le barreau, etc.), et sans doute par d'autres modalités, d'ordre cognitif notamment. Quant à l'objet, la liberté construite comme une valeur dans le discours de l'évasion, il est de son côté modalisé par le « désirable », c'est-à-dire, dans le jargon modal, comme un « pouvoir-être-voulu » : la trace de cette modalité du « pouvoir- être » est clairement présente en français dans les suffixes en *-able* et en *-ible* (un objet est haïssable, exigible, souhaitable, etc.). D'autres actants, bien entendu, se dessinent à l'horizon du sens, pour l'évadé, et notamment le Destinateur, avec ses figures déléguées (juge, policier, gardien de prison, etc.), dont le statut et le parcours pourraient être ainsi analysés, en termes de structures modales.

Catégories

Plus profondément enfin, au niveau des structures dites élémentaires, le sémioticien analysera la définition de cette valeur-pour-le-sujet que représente la « liberté ». Celle-ci, en

effet, valeur axiologique qui peut être inscrite comme visée d'un « projet de vie » individuel ou collectif, ne saurait exister en elle-même, d'un point de vue sémantique. Elle est définie et déterminée par sa position dans un réseau différentiel de significations, une structure élémentaire connue sous le nom de « carré sémiotique ». Ainsi la liberté, qu'on peut paraphraser sous la forme modale du /pouvoir faire/, surgira de sa négation elle-même, sur le mode de la contradiction : l'impuissance du /ne pas pouvoir faire/. Cette position implique, comme son complémentaire, celle de l'indépendance, qui consiste à /pouvoir ne pas faire/ dont la valeur contradictoire sera enfin celle de l'obéissance, qui peut se paraphraser, en bonne logique, par un /ne pas pouvoir ne pas faire/. On voit alors que le parcours élémentaire de l'évasion, quelles que soient les différentes variations modales, syntaxiques, énonciatives et figuratives qui la produiront en discours, tire son invariance profonde de ce changement de place sur le carré, qui conduit de l'impuissance à la liberté.



Nous venons ainsi de dégager la charpente sémiotique de cette brève chaîne figurative énoncée en commençant, comprise et interprétée comme celle d'une « évasion ». Ce parcours « raisonné d'analyse qu'on vient d'esquisser se présente comme l'imagerie simplifiée du parcours génératif de la théorie (1). Chacun de ses paliers est une fenêtre ouverte sur un ensemble de problématiques qui ont fait, séparément, l'objet de nombreuses investigations. Disons, pour conclure

cette présentation, qu'à travers ses modèles la sémiotique postule l'unicité de la signification : nous avons évoqué, en effet, les possibles variations de ce motif, lors de sa mise en discours. Mais il faut y ajouter, évidemment, les variations de langages, verbal ou non verbal (visuel, gestuel, musical, pourquoi pas), susceptibles de conduire à la manifestation cette même structure feuilletée de signification de même que, pour la mise en œuvre de chacun de ces langages, les différences possibles de perspectives (dues à la structure polémique), de focalisation et de point de vue (selon la place du narrateur et de l'observateur), ainsi que les occultations, les condensations ou les expansions qui, avec les modalités d'énonciation (tonalité, « atmosphère »), détermineront, dans l'organisation superficielle du discours, les formes et les genres d'écriture.

Perspectives didactiques

La démarche sémiotique se présente donc comme un instrument d'analyse : en cherchant à restituer les mécanismes organisateurs de la signification textuelle, elle tente de faire comprendre comment on comprend un texte en le lisant ou en l'écrivant. Elle interroge l'évidence de la compréhension et en souligne l'étrangeté. C'est à ce titre qu'elle a apporté son concours à la réflexion didactique pour le Français langue étrangère, parallèlement aux autres disciplines de la théorie du langage qui ont été mises à contribution pour soutenir les évolutions et les initiatives florissantes dans ce domaine au cours des vingt dernières années. Alors que la linguistique de l'énonciation suscitait de profondes révisions méthodologiques pour l'apprentissage de la grammaire, et que la pragmatique fournissait les instruments théoriques des « approches communicatives », la sémiotique s'attachait, avec les différents

modèles de l'analyse des discours, à redéfinir l'approche des textes.

Ce lien particulier est peut-être dû à la rencontre de deux marginalités : celle du FLE tout d'abord. Libres des contraintes institutionnelles et culturelles qui pesaient sur la didactique du Français langue maternelle, les recherches dans cette discipline se sont développées en résonance étroite avec les mouvements, les fluctuations, les excès parfois, mais aussi les acquis des recherches universitaires en sciences humaines, au premier rang desquelles se trouvent les sciences du langage. Marginalité de la sémiotique ensuite qui, à la croisée des autres disciplines, connaît un relatif inconfort institutionnel : elle relève de la sémantique linguistique, mais, assumant comme on l'a vu la dimension discursive de la signification, elle ne cantonne son objet ni au mot, ni à la phrase ; elle relève de la théorie du texte, mais, envisageant la généralité des formes textuelles dont elle recherche les régularités et les permanences, elle ne se limite pas à la littérature ; elle relève de l'anthropologie culturelle, où elle a puisé les ressources de la narratologie, mais elle envisage les significations sociales à travers le filtre du discours qui les met en scène et les configure ; elle relève enfin de la philosophie, par les objets conceptuel qu'elle se donne, mais ne cesse de rappeler la frontière qui l'en sépare afin d'éviter sa propre dérive. Son ambition même, qui était, selon le mot de Greimas, d'être « un projet méthodologique pour l'ensemble des sciences humaines », a sans doute contribué, compte tenu de la sociologie des disciplines, à la marginaliser. Il n'empêche : cette double marginalité a favorisé une rencontre stimulante. Et la chance de la sémiotique, à travers son projet théorique, est d'avoir toujours centré sa recherche sur la dimension textuelle de la signification et déployé son activité sur des prati-

ques concrètes. Elle a ainsi proposé une méthodologie rigoureuse et efficace de la lecture et de la production écrite, dont nous voudrions à présent souligner quelques ouvertures.

La culture du texte

La première est d'ordre culturel. Elle concerne précisément cette culture du texte dans la didactique du français. La traditionnelle « explication » est, comme chacun sait, un produit pédagogique daté. Mais c'est aussi un produit marqué. Rarement pratiqué dans les cultures didactiques étrangères, l'exercice fait partie des mythologies françaises. Du même coup, le renouvellement méthodologique considérable qu'a apporté la sémiotique dans ce domaine, en dotant l'analyse textuelle d'instruments de travail enracinés dans une théorie générale du sens, a permis de réactualiser, en l'objectivant, la connaissance de la textualité. Étranger lui-même à la culture française par ses origines, Greimas évoquait parfois la fascination qu'avait exercée sur lui « l'écriture d'acier de Flaubert ». Le texte est un objet résistant, et ses significations deviennent, sous le regard de l'analyste, une matérialité sensible.

La maîtrise des usages et des formes

Cette méthodologie de l'objectivation favorise la distanciation analytique. En dégagant des modèles organisateurs et en isolant des niveaux de stabilité formels, l'analyse sémiotique multiplie les lieux d'intervention sur les textes et, du même coup, les regards que le lecteur peut y jeter. Les formes stylistiques de surface trouvent alors leur raison et leur cohérence dans une analyse des structures sous-jacentes. La reconnaissance transculturelle des formes narratives facilite la compréhension d'un texte étranger tout en motivant et en justifiant l'exercice de la

comparabilité. Au lieu de projeter sur les textes des catégories génériques issues des reconstructions a posteriori de l'histoire littéraire, on invite les élèves à en construire la connaissance, de l'intérieur, à partir de l'analyse elle-même. La pédagogie qui est issue de cette démarche est tournée vers la maîtrise des usages, et permet d'articuler les rapports complexes entre les formes figées et les pratiques innovantes. Elle s'intéresse simultanément aux sédimentations de l'usage et à ses transformations. L'outil critique ainsi forgé favorise la mise en perspective celle qui préside aux transformations culturelles des textes tout d'abord, mais aussi celle qui permet de relativiser les instruments métalinguistiques, qui sont eux-mêmes des produits culturels (on peut penser, par exemple, à l'usage scolaire de la rhétorique et de la stylistique).

-68-

L'analyse et les pratiques d'écriture

La reconnaissance, ensuite, des différents niveaux de structuration de l'analyse, au lieu d'enfermer celle-ci dans un exercice autotélique, l'ouvre au contraire à la pratique réciproque, et réciproquement motivée, de la lecture et de la production écrite. Les figements se disséminent à tous les niveaux : ceux que nous connaissons le mieux concernent bien sûr les formes narratives mais des régularités équivalentes sont aussi observables dans les modes d'énonciation, dans les formations figuratives, dans les configurations passionnelles, dans les régimes d'aspectualité, dans le tempo des écritures. La sélection et l'objectivation de ces différents lieux de consistance de la textualité, qu'il s'agisse de formes collectivement figées (la lettre, la nouvelle, le début de roman, les formes descriptives, etc.) ou de singularités idiolectales (la phrase de Cl. Simon, ou celle de Zola, les ironies de Voltaire, de Stendhal ou de

Flaubert, etc.), permettent de développer une pédagogie du pastiche, toujours enrichie des nouvelles matrices textuelles que l'analyse est à même de faire surgir. Le texte devient ainsi un espace de jeu singulièrement ouvert, puisque c'est l'analyse qui suscite chaque fois la possibilité de nouvelles règles. La finesse des exercices et des « coups textuels » réalisables est alors directement associée à l'observation et à la finesse des instruments d'analyse. De telles pratiques, petites perversions de la littérature qui ne demande que cela puisqu'elle s'en est toujours nourrie, ne peuvent que sensibiliser les élèves à la saisie esthétique, y compris en langue étrangère. La pédagogie de l'analyse et celle de la créativité ne sont pas antinomiques, au contraire.

La solidarité des langages et du sens

La dernière ouverture enfin concerne le décloisonnement de textes et des langages. Le degré de généralité où se trouvent formulés les outils conceptuels de la sémiotique permet d'élargir la confrontation des univers textuels : la dimension narrative n'est jamais absente d'un texte scientifique, pas plus que les formes figuratives ne sont étrangères à l'abstraction philosophique, ou que la visée esthétique ne participe aux stratégies de persuasion dans l'écriture française des sciences humaines ; et la poéticité, dès lors qu'on en précise la définition, n'est en rien une propriété de la poésie. Dès lors, la pédagogie du texte est, par nature, une pédagogie de la textualité. Et le propre de l'expérience littéraire sera d'autant mieux distingué que la littérature se trouvera plus largement contextualisée les évaluations qualitatives se forment dans la confrontation des textes. Par ailleurs, la pédagogie du sens que vise explicitement aujourd'hui l'enseignement du Français

-69-

langue étrangère ne peut ignorer que la signification est toujours produite dans la simultanéité des différents langages verbaux et non verbaux. Cette solidarité des langages dans la réalisation du projet énonciatif peut être éclairée utilement par une réflexion théorique capable de construire le niveau de pertinence où s'homogénéise et se conforte la disparité des apparences.

On a tenté de faire apercevoir, à travers ces quelques ouvertures, la diversité des impacts sémiotiques sur la didactique du Français langue étrangère. La contribution de cette discipline, qui est surtout d'ordre méthodologique, s'est logiquement concrétisée d'abord dans la formation des professeurs. C'est aussi dans le domaine de la formation qu'elle pourrait, nous semble-t-il, participer au développement de la réflexion didactique pour l'enseignement de la langue maternelle. Cela supposerait peut-être que chacun reconnaisse mieux l'étrangeté de sa propre langue. Entre les deux étrangetés, celle de notre langue et celle de l'autre, il y a sans doute, en méthodologie aussi, plus de passages à découvrir que de frontières à protéger.

Notes

(1) Voir J. Courtés, *Analyse sémiotique du discours*, Paris, Hachette, 1991.

Éloge du savoir-vivre ... Et pour tordre le cou au « savoir-être »

par Francis Debyser

L'enseignement des langues est désormais orienté vers la communication. Il ne s'agit plus d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni seulement pour découvrir leur littérature, mais pour échanger avec ceux qui les parlent.

Cet échange avec l'autre est évidemment réciproque : il permet de donner, de recevoir et de partager, non seulement pour se connaître mais pour agir ensemble. Pour qu'il y ait échange, connaissance et reconnaissance réciproques, partage et coopération, les connaissances ne suffisent pas, des savoir-faire sont nécessaires ainsi qu'une ouverture de la personnalité, qui ne se réduit pas à de simples comportements codés mais qui concernent la personne et touchent à la conscience du sujet. La communication est interpersonnelle, intersubjective et interculturelle.

Les conditions préalables d'une communication réussie sont donc de trois ordres : les connaissances, ou savoirs, les compétences qui permettent de les mettre en œuvre - que l'on peut appeler des savoir-faire, enfin une manière d'être soi-même avec l'autre que l'on a parfois tenté d'identifier comme un « savoir être » .

Les études théoriques que la compétence de communication et les capacités qui permettent de la décrire, voire de la mesurer, sont nombreuses. On a pu ainsi distinguer les composantes qui la constituent : composantes linguistique, discursive, stratégique,

socioculturelle par exemple, ou encore étalonner, sous forme d'échelles et de niveaux de performances attendues, ces composantes de la compétence pour en mesurer la maîtrise chez un apprenant dans une situation concrète, réelle ou simulée de communication.

Ce qui a trait, en revanche, à la personne et à la subjectivité, reste flou et ne semble pas mesurable, même dans une perspective instrumentale ou fonctionnelle. Cela est dû pour une large part à l'impasse à laquelle aboutit le slogan ternaire « Savoir, savoir-faire, savoir-être » si souvent utilisé en France en dynamique des groupes et dans la formation des enseignants.

D'inspiration rogerienne et souvent teintées d'humanisme moralisant, ces techniques de formation laissaient en effet entrevoir, lorsqu'elles exploraient la communication et la relation, la modification positive de la personnalité, grâce à la remise en cause du sujet sous le double effet du regard de l'autre et de la prise de conscience thérapeutique, ce progrès se traduirait par un « mieux-être », et au plan professionnel et relationnel par un « savoir-être » plus acceptable pour l'autre.

Une telle ambition est exorbitante et naïve : pour qu'elle ait quelques chances de succès, il faudrait en effet :

- que l'on sache un peu précisément ce que c'est que l' « être » , ce que trois mille ans de philosophie n'ont toujours pas élucidé ;
- que l'objectif ne soit pas ridiculement prétentieux : qui peut vraiment affirmer « savoir être » ?

- que cette prétention enfin n'entraîne pas, ce qui est pis, une imposture : celle de prétendre « apprendre à être » aux autres. Si la comptine des trois savoirs mène à l'absurde, c'est parce qu'on a oublié que d'autres thérapies, telles que la psychanalyse - nous nous référons à la cure et non aux théorisations -, n'ont pas une telle outrecuidance : en aidant un

sujet à restaurer une conscience de soi acceptable à ses propres yeux, l'analyse ne vise pas à lui offrir un don d'« être » surnaturel, mais plus simplement à l'aider à vivre ».

Ces considérations nous amènent à proposer une réflexion sur le « savoir vivre » qui nous semble plus prometteuse pour la communication interculturelle.

En effet, la vieille notion de savoir-vivre peut être objectivée et définie : le savoir-vivre n'est jamais absolu et concerne toujours le savoir-vivre avec autrui et en société dans une communauté plus ou moins vaste.

D'autre part, le savoir-vivre, comme la socialisation, peut s'apprendre et donc, dans une certaine mesure, s'enseigner.

Enfin on peut envisager d'évaluer le savoir-vivre.

De même que le « sens commun » et le « langage ordinaires » qu'ont redécouverts avec profit les sciences humaines et la philosophie du xx^e siècle, le « savoir-vivre » est un concept ancien qu'il convient d'explicitier avant de prospecter son utilisation à des fins d'éducation.

On peut cependant se demander s'il y a lieu de mettre sur le même plan un concept apparemment démodé, tel que le « savoir-vivre » qui évoque plutôt le registre de la politesse et des bonnes manières, avec celui du « bon sens » ou encore de « sens commun » qui gardent une vigueur philosophique forte dans la problématique du jugement.

La différence entre le « sens commun », le « bon sens » et le « savoir-vivre » est que les deux premiers concepts, théorisés de Descartes et Shaftesbury à Kant (*Critique du Jugement et Critique de la Raison Pratique*), ont une ambition universaliste alors que le « savoir-vivre » se réfère nécessairement et toujours à un milieu particulier où l'on considère qu'il faut savoir

apprendre à se comporter pour y être accepté, en respectant des règles ou des conventions qui ne sont pas celles du milieu d'où l'on vient.

Ces conventions ne sont ni naturelles ni universelles, mais peuvent et doivent s'acquérir non seulement dans une visée intégrative mais même parfois dans une perspective instrumentaliste : mobilité, expatriation, travail dans des groupes multinationaux.

Ces conventions touchent pour la plupart à la vie quotidienne, même si leur description a pu porter, surtout au XVI^e, au XVII^e siècle, sur des groupes sociaux élitistes particuliers érigés en modèles (Castiglione, Gracian, Della Casa) tels que la société de cour, ou encore se rigidifier dans les codes de « bonnes manières » de la bourgeoisie du XIX^e siècle.

Savoir se comporter implique à la fois des connaissances, des attitudes et des comportements :

- des connaissances : il faut savoir qu'on n'entre pas sans se déchausser dans une maison arabe ou japonaise, ni dans un restaurant coréen traditionnel :

- des attitudes : il ne suffit pas de le savoir, il faut avoir une ouverture d'esprit suffisante pour être disposé à le faire ;

- des comportements : il faut le faire réellement, le problème n'étant pas de savoir enlever ses souliers, ce qu'on apprend dans la petite enfance, mais d'apprendre à les ôter dans certaines circonstances sans qu'il soit nécessaire qu'on vous le fasse remarquer.

Le savoir-vivre à l'étranger est fait de ces choses-là : il ne s'agit pas de l' « être » mais d'une compétence à acquérir qui relève du « paraître » comme le prouve le fait qu'un espion habile peut la maîtriser. Cette notion de savoir-vivre à l'étranger est confirmée par ses contre-exemples, que l'on n'a pas besoin

d'aller chercher très loin. C'est des voisins frontaliers qu'on dit dans le langage ordinaire « Ils ne savent pas vivre » quand, dans la vie quotidienne, ils se comportent différemment de nous, à table, au bureau, à l'école, entre garçons et filles, au téléphone, en traversant la rue.

L'avantage de remplacer la notion creuse de « savoir-être » par « savoir-vivre » est que ce terme ancien recouvre un ensemble de faits sociaux et anthropologiques qui font l'originalité d'une culture et qui, autrement, risquent d'être éparpillés dans des catégories différentes telles que la compétence sociolinguistique, la compétence socioculturelle et la compétence interculturelle.

Il donne également un cadre plus vaste et plus cohérent aux entrées anglo-américaines également dispersées ou réduites cataloguées comme « attitudes » ou « comportements ».

Du BEL au BELC, petite histoire
d'une institution (1959-1998)

Du BEL au BELC, petite histoire d'une institution (1959-1998)

C'est en 1959 qu'a été créé le Bureau d'Études et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde. L'initiative en revient à Guy Capelle qui avait remis un an plus tôt à Roger Seydoux, alors Directeur Général des Affaires Culturelles et Techniques, un rapport proposant de créer un organisme qui aurait pour tâche de préparer et d'encadrer les professeurs détachés, remplissant ainsi un rôle complémentaire à celui joué par le CREDIF.

Le BEL, qui est le service technique d'une association, « l'association pour l'étude des moyens d'enseignement et de diffusion de la langue française », tient son assemblée générale constitutive le 12 janvier 1960 au siège de la Direction de la Coopération avec l'Etranger et la Communauté, ses statuts sont déposés le 4 mars 1960 et l'association est mentionnée au Journal Officiel n° 63 des 14 et 15 mars 1960. Son siège social est au 13 rue du Four, dans les locaux qui appartiennent à l'I.P.N. (Institut Pédagogique National).

En 1960 est organisé à Besançon le premier stage d'été ; avec la participation du CREDIF et du CREC (Centre de Recherche pour l'Enseignement de la Civilisation, fondé par Guy Michaud en 1960). Ces stages auront lieu à Besançon jusqu'en 1965. A partir de 1966, le BELC deviendra seul maître d'œuvre de son stage d'été qui se déroulera à Aix-en-Provence.

De 1961 à 1964 le BEL s'organise et se structure autour de son directeur Guy Capelle.

Le premier numéro de la revue *Le Français dans le Monde* paraît le 1^{er} mai 1961, sous l'impulsion de son rédacteur en chef, André Reboullet.

Le BEL s'installe dans les locaux de la rue Lhomond en novembre 1962. L'équipe de permanents se structure et s'agrandit : 25 permanents en 1963, 33 en 1965.

Des initiatives importantes émanent du BEL dans cette période : colloque de linguistique au CIEP de Sèvres en décembre 1961 ; contribution à la création de l'AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) à Stockholm ; organisation à Besançon du premier séminaire européen de linguistique appliquée, sous l'égide de l'association française de linguistique appliquée, présidée par M. Antoine Culioli. En 1965, Denis Girard, qui était directeur-adjoint depuis 1963, remplace Guy Capelle dont le rapport d'activité de 1965 résume ainsi l'apport décisif : « Non seulement il a créé, organisé et développé le BELC, mais il l'a marqué de son esprit. Il est à souhaiter que le BELC reste fidèle à ce dynamisme qui pouvait parfois sembler agressif, à cette nuance d'irrespect pour tout ce qu'il soupçonnait d'être inutile, périmé ou improductif, à cette curiosité inlassable à l'égard de tout ce qu'il estimait pouvoir servir une cause à laquelle il croyait passionnément ». Francis Debyser devient directeur-adjoint.

En 1966, le BEL devient le BELC en fusionnant avec le CREC de Guy Michaud, et est rattaché au CIEP, comme section spécialisée de celui-ci. Les stages d'orienteurs pédagogiques prennent de l'importance, des stagiaires étrangers y étant associés aux stagiaires français.

Francis Debyser remplace Denis Girard à la tête du BELC en

1967. A partir de cette date les stages annuels se développent. En 67-68 coexistent deux types de stages : un stage de six mois (quinze stagiaires), et un stage d'un an (six stagiaires). De 1967 à 1970, le nombre de stagiaires s'accroît progressivement, la majorité de ceux-ci étant étrangers.

1968 est une année importante dans la vie du BELC : son mode de fonctionnement interne est profondément modifié. L'ensemble des permanents prend désormais une part active à la définition des objectifs et des besoins de l'institution, par des Assemblées Générales, ouvertes à l'ensemble des permanents, par son Comité Directeur, constitué de membres élus qui sont associés aux décisions que doit prendre la direction du BELC, ainsi que diverses commissions regroupant des chercheurs dans une approche interdisciplinaire. Cette habitude de l'information constante et de la concertation a modelé en profondeur et pour longtemps l'esprit de la maison.

L'histoire du BELC, dont les caractéristiques administratives et les pratiques sont désormais fixées, s'identifie maintenant à l'évolution de la recherche, de la production et de la formation.

Après du BELC est créé en 1973 un « Centre de documentation pour la formation des travailleurs migrants et de leur famille », rattaché au CNDP en 1977, lorsque l'INRDP (Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique) se transforme en deux organismes distincts : le CNDP et l'INRP.

Le CIEP, organisme auquel le BELC est rattaché depuis 1966, devient en 1987 un établissement public autonome à caractère administratif. Le BELC cesse donc de dépendre de l'INRP. Francis Debyser prend alors le poste de directeur-adjoint du CIEP et Jean-Claude Mothe - qui avait remplacé

Jean Llassera comme directeur-adjoint en 1972 - devient directeur du BELC.

Denis Bertrand remplace Jean-Claude Mothe en 1992. Après une année à l'Université du Maine, le stage d'été s'installe pour trois ans à l'Université des Sciences Humaines de Strasbourg. Avec le partenariat du Département des sciences du langage, la formation universitaire au sein du stage, inaugurée au Mans, se développe : les stagiaires qui le désirent peuvent préparer, de manière intensive, la mention FLE de la licence ou une UV de maîtrise FLE.

1993 est une année de turbulences : le BELC organise son dernier stage long, dont la conception est profondément modifiée à la demande du Ministère des Affaires étrangères : la formation didactique en Français langue étrangère s'efface au profit de la préparation à la coopération éducative et à la gestion de projets. Le stage long sera, dès l'année suivante, organisé par le CIEP, avec la participation conjointe de ses départements.

La réinsertion du BELC dans le projet d'établissement du CIEP se précise : le BELC devient l'un des trois départements de l'établissement, aux côtés du département de Didactique du Français langue étrangère et du département des Comparaisons internationales des systèmes éducatifs. Sa mission, redéfinie, se centre notamment sur la comparaison linguistique et culturelle. Le sigle BELC reçoit une nouvelle déclinaison : *Bureau d'Etudes pour les Langues et les Cultures*. Le BELC déménage en février 1994 à Sèvres, quittant les locaux de la rue Lhomond : « de la pension de famille à la vie de château... ».

Au troisième stage de Strasbourg sont associées deux universités d'été, l'une sur la pédagogie interculturelle

(M.-G. Philipp), l'autre sur « Frontière et enseignement des langues » (J. Rousseau), organisée en étroite collaboration avec le CREDIF.

C'est à l'université de Caen que M. Maurice organise cette même année son université d'été sur la correspondance vidéo, anticipant ainsi le futur déplacement du stage d'été dans cette ville.

Marie-Laure Poletti est nommée directeur du Belc en 1995, après le départ de Denis Bertrand. Le stage d'été s'installe à Caen. Le réseau « Interculturel et éducation est lancé.

Le BELC définit avec la direction du CIEP en 1996, dans le cadre du projet d'établissement, un contrat qui recentre ses thématiques de travail autour des notions de mobilité et d'interculturel. Une réflexion et une expérimentation sur le réseau Internet sont mises en place.

1997 est l'année de préparation du 30^e stage d'été. Un numéro « spécial anniversaire », publié avec le concours du *Français dans le Monde*, est consacré à l'évolution de la formation en français langue étrangère depuis 1967. Le programme du stage évolue : investissement lourd sur les technologies de la communication ; introduction de modules sur la mise en place de projets européens, l'auto-apprentissage, la découverte d'approches développées dans d'autres aires socio-culturelles. Cette année-là le stage d'été du CREDIF n'a pas lieu, la structure administrative ayant été supprimée en septembre 1996. L'organigramme du CIEP est restructuré en 1998 : le BELC devient un Bureau du Département langue française.

A consulter

Frémont, P., Ballarin, A. Ajaka, A. : *Le BELC, éléments pour une histoire. BELC. Stage long. 1987-1988*)

Le stage BELC de 1960
à nos jours

Le stage BELC de 1960 à nos jours

Années 60, Besançon : les « débuts »

C'est à Besançon que le CREDIF et le BELC organisent leur premier stage d'été.

A l'époque, Besançon est une petite ville agréable, la seule université à s'intéresser à la linguistique moderne, à la linguistique appliquée, à l'enseignement des langues étrangères et du français en particulier. Le Centre d'étude du vocabulaire français de Bernard Quemada y est installé. C'est l'époque des stages nationaux. On accueille des groupes de vingt à trente participants de même nationalité envoyés en France en recyclage pour préparer, dans leurs pays respectifs, la rénovation en cours de l'enseignement du français à l'étranger. L'accent est mis sur la linguistique, la phonétique en particulier, premier terrain où apparaissent des applications concrètes la connaissance des premières méthodes audiovisuelles. Des activités plénières d'information alternent avec des travaux de groupes.

-87-

1967-1969, Aix-en-provence : les années « linguistique »

A Besançon, les premiers stages ont lieu dans la vieille ville. En 1965, le stage est transféré dans les locaux de la nouvelle cité universitaire de la Bouloie, mal raccordés au centre et peu accueillants. Les stagiaires évoquent même « l'enfer de la Bouloie ». En 1967, le BELC décide d'aller au soleil et il s'installe à l'université d'Aix-en-Provence. Les trois années d'Aix restent marquées par la linguistique. Des informations générales sur la grammaire, la phonétique, la lexicologie et la méthodologie et un intérêt grandissant pour la civilisation constituent le tronc commun de la formation et sont complétées par des activités

de groupes animées, pour les groupes nationaux, par des animateurs locaux. C'est l'époque où le BELC, moins lié à la méthode audiovisuelle que le CREDIF, développe des études linguistiques contrastives et participe à l'élaboration d'ensembles méthodologiques sur des projets locaux.

A la fin des années 60, ce ne sont ni les contenus, ni les dispositifs de formation qui changent, mais le public. En effet, le Ministère des Affaires étrangères qui dispose de moyens considérables, décide de professionnaliser son action et ses agents à l'étranger en créant un corps d'animateurs et de conseillers pédagogiques. Les stages d'été, à partir de 1969, vont voir arriver un grand nombre d'enseignants français à l'étranger dont la formation est prise en charge par le ministère. Dominant, ce groupe imposera parfois ses préoccupations professionnelles. Cette situation, à la fin des années soixante, annonce probablement d'importants changements dans la conception ultérieure du stage.

1970-1973, Grenoble, 1974-1976, Saint-Nazaire : les années « formation »

Cette période charnière marque une étape importante dans l'évolution du BELC et dans la conception de son stage d'été. C'est à la fin des années 60 que l'on commence à prendre conscience de la relation pédagogique. A partir du triangle professeur (formateur) / élève (stagiaire) / savoir, on s'aperçoit que la méthodologie ne peut plus être complètement autonome, même si elle est à l'époque garantie par une science appliquée : la linguistique. On s'interroge alors sur la prise en compte de la relation dans la conception du stage. 1970 : Le BELC introduit dans son stage un travail sur les groupes proposé à tous les participants et

animé par tous les intervenants : la dynamique de groupes. Le directeur du BELC et quelques chargés d'études ont suivi la formation de l'ARIP (Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologiques) très fortement influencée par la psychosociologie américaine : les travaux de Rogers, la psychosociologie du travail, ou les évolutions en Californie des pratiques de « training group ». L'ARIP, à l'époque, explore systématiquement la dynamique des petits groupes visant à la formation de la personne par le groupe (groupes dits d'évolution ou de formation).

En introduisant un travail relationnel quotidien de ce type dans le stage, on pense amener les participants à porter un regard différent, neuf, sur les contenus de formation proposés par ailleurs dans la journée. Mais le BELC doit-il rester ce qu'il était initialement : un institut de recherche en linguistique appliquée ou devenir un organisme de formation ? La réponse de Francis Debysier à l'époque est claire : le BELC est essentiellement un organisme de formation.

C'est aussi au même moment qu'émerge une sémiotique indépendante de la linguistique, que l'on commence à s'intéresser à l'analyse de discours, à la sociologie et à la sociolinguistique. A côté de la linguistique pure et dure et de ses applications apparaissent de nouveaux domaines qui se diversifient progressivement pour constituer de nouvelles spécialités. Des équipes se constituent au BELC et se spécialisent autour de ces nouveaux domaines de recherche.

Ces années « formation » vont connaître deux phases assez distinctes :

- une période GRENOBLE 1970-1973 où domine la dynamique de groupes pratiquée par la plupart des animateurs et proposée à tous les stagiaires.

- une période SAINT-NAZAIRE 1974-1976 où la formation se constitue en groupe autonome et devient une activité spécifique tout en restant influencée par la psychosociologie et la dynamique de groupes.

Les années Grenoble

Des groupes brassés préalablement, constitués de participants français et étrangers, se réunissent quotidiennement durant une heure et demie sans autre contenu que leur propre évolution. Parallèlement sont proposées d'autres activités sous forme de conférences ou d'ateliers en méthodologie, techniques de formation comme le micro-enseignement, utilisation de la vidéo et de la télévision, en phonétique, grammaire, analyse contrastive, étude des fautes, élaboration de leçons, travail sur l'unité didactique, les exercices, toute la gamme de la méthodologie de l'époque, dont certains contenus existent encore aujourd'hui. Déclenchant toutes sortes de fantasmes connus : crise institutionnelle, suspicion à l'égard de l'animateur perçu comme juge, manipulateur, voire espion, la dynamique de groupes et la non-directivité vont marquer le BELC pendant quelques années mais aussi redonner à la relation pédagogique dans la classe une importance prioritaire et contribuer à la « recentration sur l'apprenant » quelque peu oubliée dans les méthodes structurales.

Les années Saint-Nazaire

Plusieurs groupes de travail se sont constitués à l'occasion de l'éclatement et de la diversification des recherches. Parmi eux, le groupe « formation » qui va désormais prendre en charge l'activité du même nom. La formation est à cette époque le point de cristallisation de conflits émanant, soit de divergences au sein même de l'équipe, soit des craintes de ceux qui, impli-

qués dans d'autres domaines d'activité et dans la problématique des contenus, peuvent avoir l'impression d'être dessaisés ou relégués au second plan. Dominante ou composante d'un stage, au même titre que toutes les autres ? La formation devient un enjeu de pouvoir.

C'est donc pour redimensionner son impact, laisser à l'équipe sa liberté d'action, que l'on bâtit le stage autour de trois activités dominantes appelées options : 1. Méthodologie et pratiques de classe ; 2. Linguistique et grammaire ; 3. Formation. D'autres activités, intitulées transversales, sont proposées au choix, dans l'après-midi.

1977-1979, Marseille Luminy : les années

« communication »

Les trois années passées à l'université de Marseille-Luminy sont marquées par l'émergence en didactique des langues des approches communicatives. Mais, en proposant des activités théâtrales, la pratique de la vidéo et les premiers ateliers de créativité, le BELC va bien au-delà d'un renouveau strictement méthodologique. En fait, en introduisant des activités communicatives fortement impliquantes, centrées plutôt sur des productions linguistiques que sur le métalangage linguistique et méthodologique, on continue à explorer la relation pédagogique, sans prendre les risques évoqués durant la période précédente.

Luminy marque aussi un changement dans l'organisation des contenus. Les options disparaissent au profit d'un plus grand choix d'activités, même si l'on garde un fonctionnement qui permet aux stagiaires d'identifier une dominante dans leur parcours de formation.

Au bout de trois ans, l'équipe d'animateurs souhaite changer

de site. Il est probable que joue, dans un groupe d'une quarantaine de personnes (à l'époque), l'effet de lassitude. D'autres paramètres, plus objectifs, expliquent mieux ce nomadisme. Le climat par exemple : l'expérience a montré que l'on a toujours mieux travaillé à Saint-Nazaire ou à Caen qu'à Aix ou à Strasbourg à 38° à l'ombre. Les distances : à Luminy, les stagiaires sans véhicule personnel sont complètement isolés. L'environnement : on cherchait à Aix un environnement culturel fort sans trop se préoccuper des stagiaires qui ne pouvaient pas vraiment en bénéficier. Saint-Nazaire beaucoup moins prestigieux qu'Aix, se révélera finalement plus accueillant.

1980-1990, Saint-Nazaire : les années « créativité »

En 1980, à Saint-Nazaire, on trouve des conditions de travail presque idéales et, c'est sans doute pour cette raison que l'on décide d'y rester dix années de plus.

Les années Luminy, sous le signe de la communication, annonçaient les années créativité. La transition se fait lentement, sans rupture. Des techniques d'épanouissement personnel, facilement reproductibles par les stagiaires se révèlent aussi légitimes et formatrices que les dispositifs de formation mis en place dans les années 70, avec parfois un peu de dogmatisme ou de religiosité. Le style atelier commence à pénétrer la quasi totalité des activités. Nous n'en sommes pas encore à la pédagogie sur projet, mais l'instauration d'une dynamique de production à l'intérieur d'une structure de formation va marquer toute cette période, débouchant sur un grand nombre de travaux de stage.

Cette dynamique de projet n'est pas en rupture avec les années communication : un journal de stage est créé à partir de 1984. Les deux périodes s'interpénètrent et se complètent. Le stage s'ouvre aussi plus largement à l'extérieur et l'on

commence à faire appel à d'autres métiers. Comédiens, chanteurs, conteurs s'intègrent facilement à l'équipe d'animation. On va, parallèlement, vers plus de professionnalisme. Le public évolue. Dans les années 70, un grand nombre de stagiaires français étaient boursiers et désignés par leur hiérarchie. Progressivement, dans les années 80, la proportion, deux tiers de français, un tiers d'étrangers, s'inverse. Le stage en France devient une forme de reconnaissance, une occasion plutôt rare pour les collègues étrangers. Les implications changent : elles sont plus sérieuses et plus professionnelles.

C'est aussi tout l'environnement culturel qui, entre-temps, a changé. A l'université, l'instauration du contrôle continu des connaissances après 1968 a modifié profondément les habitudes. Les études et les étudiants deviennent plus exigeants ; le métier de professeur de français langue étrangère se professionnalise à son tour : inscriptions universitaires en formation continue, création de maîtrises FLE. Le BELC, à cette époque, commence à accepter des stagiaires payants. Il y a donc désormais quelque chose de contractuel dans la relation entre formateurs et stagiaires. C'est un tournant. En 1991, au Mans, en partenariat avec l'université du Maine, le BELC proposera aux stagiaires qui le souhaiteront de préparer la mention FLE de la licence. Commence alors une nouvelle période : les années universitaires.

1991, le Mans, 1992-1994, Strasbourg, 1995-1997, Caen : les années « universitaires »

Au tournant des années 80, le Français langue étrangère entre à l'université. L'environnement change : le métier de professeur de FLE se professionnalise.

La transformation majeure qui marque alors l'histoire de la spécialité n'est ni théorique, ni méthodologique, elle est institutionnelle : le FLE devient une discipline universitaire. Vingt-cinq universités ouvrent en 1983 les premières « Mention FLE » de la licence de lettres modernes ou de langue vivante. L'année suivante, la Maîtrise est créée. Les DEA et les doctorats suivront.

La politique de formation développée au BELC prend rapidement en compte cette nouvelle dimension, en offrant au sein des stages la possibilité de suivre parallèlement un cursus universitaire. Tout d'abord, en juillet 1991, lorsque le stage d'été s'installe au Mans.

Mais c'est surtout avec l'Université de Strasbourg, où le stage d'été s'établit pour trois ans de 1992 à 1994, que les certifications universitaires se développent. On peut y préparer, de manière intensive, le diplôme national de la mention FLE, ainsi qu'une UV de maîtrise. La rencontre des métiers de formation initiale et de formation continue ajoute une dimension particulière au stage.

Les années universitaires du BELC sont aussi celles des Universités d'été, qui réunissent, pendant une semaine, des publics spécialisés autour de thèmes et de pratiques spécifiques : ce sont les sessions successives sur la correspondance vidéo (M. Maurice), sur l'interculturel (M.-G. Philipp) ou sur l'enseignement des langues dans les régions frontalières (J. Rousseau, en collaboration avec le CREDIF). Ces années sont enfin marquées par l'organisation de deux colloques internationaux centrés sur les formes culturelles et l'identité européennes : le premier à Lublin, sur « L'humour européen », le second, en Lituanie, consacré à l'« Esthétique et la vie quotidienne en Europe ».

L'installation du stage à Caen en juillet 1995 ne marque pas de véritable rupture. La collaboration avec l'université et la ville de Caen se révèle harmonieuse et constructive.

1997-2007, Caen : les années « professionnelles »

Désormais complètement intégré au CIEP, le stage BELC met en œuvre une politique de formation qui répond aux évolutions du français langue étrangère dans ses dimensions professionnelles (les nouveaux métiers de la coopération internationale par exemple, disciplinaires ou méthodologiques (le français langue seconde en France, l'enseignement du FLE dans des aires culturelles spécifiques, l'enseignement en français de disciplines non linguistiques, l'utilisation des TICE à l'enseignement des langues...).

Son programme tient compte des évolutions à venir : le retour d'un public de formateurs de formateurs et la nécessité de sessions plus courtes dans le cadre d'un étalement des cycles de formation tout au long de la vie. Les tentatives strictement universitaires, qu'elles soient nationales ou européennes sont progressivement abandonnées : la préparation intensive à la mention FLE de la licence et l'introduction des ECTS. Le temps est venu d'envisager progressivement, à partir de référentiels ciblant les compétences professionnelles, un système par unités capitalisables et par validation d'acquis qui permettrait de repenser les parcours et les certifications.

Aujourd'hui

Depuis 2005, le BELC est entré résolument dans la démarche qualité amorcée au début des années 2000. La professionnalisation de son organisation a été renforcée et orientée vers une réponse aux besoins de formation tout au long de la vie.

Les stages BELC ne sont plus uniquement des offres de formation modulaires et généralistes favorisant la liberté de choix des participants. Les contenus de formation sont désormais organisés en parcours professionnels - réponses adaptées aux besoins des commanditaires et des stagiaires qui cherchent à améliorer leurs compétences dans les métiers du français langue étrangère et de la coopération internationale.

Pour concevoir les stages BELC, l'équipe d'organisation s'appuie sur une communication renforcée avec les commanditaires. Elle recueille également avis, besoins, et attentes des anciens comme des futurs stagiaires. Elle utilise des techniques issues de l'ingénierie de la formation (évaluation des besoins, conseils, utilisation de référentiels de compétences, évaluation) pour construire le programme et répondre aux besoins qualitatifs de ses partenaires.

Mobilisée autour de son chef de projet, elle s'appuie, pour mettre en oeuvre cet événement, sur les compétences de tous les services du CIEP et sur le partenariat avec l'université de Caen ainsi que le CROUS de Caen.

Elle choisit des intervenants issus de différents établissements, institutions et organismes du secteur éducatif public et privé : universités, instituts universitaires de formation des maîtres, Alliance française, TV5, CIMADE... Dans les années à venir, elle aura à relever un défi majeur : la reconnaissance universitaire de certains parcours professionnels du stage.