

Les récits de vie d'enseignants de français langue étrangère en tant qu'outils pour la reconstruction de l'histoire de l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte roumain

Carmen-Iuliana STAN¹

Monica VLAD²

Abstract

In this article, we present professional life stories collected from French as a foreign language teachers of different ages aiming to reconstruct the evolutions of the teaching and dissemination of French language in the region of Constanța. We highlight diachronically the perspectives of teachers from each period examined (1970-2010) on their own French learning process, starting from the premise that this learning influences their subsequent professional career. Through the teachers' memory approach, we also show how we can identify in the testimonies elements of content relating to the status of foreign languages in the Constanța county between 1970-2010, the resources, contents and methods used in the transmission of knowledge, as well as the processes of evoking the model teacher.

Keywords: life stories; teaching French as a foreign language; teacher; context; language teaching

DOI: 10.24818/DLG/2025/SP/13

Introduction

Cet article se donne comme objectif l'étude du rôle des premiers apprentissages de langue des enseignants de français langue étrangère (désormais FLE), tels qu'ils apparaissent dans leurs discours rétrospectifs sur leur parcours formatif ultérieur. En effet, nous partons de l'hypothèse que les enseignants de FLE portent avec eux, dans leurs répertoires langagiers et didactiques évolutifs, leurs premières expériences d'apprentissages du français, et que ces expériences déterminent leur motivation ainsi que leur manière d'apprendre et

¹ Carmen Iuliana Stan, École Doctorale des Sciences Humaines, Université Ovidius de Constanța, Roumanie, profstancagmail.com

² Monica Vlad, École Doctorale des Sciences Humaines, Université Ovidius de Constanța, Roumanie, monicavlad@yahoo.fr

transmettre la langue. À travers une série de témoignages du type récit de vie recueillis auprès d'enseignants roumains de FLE de différents âges, nous comptons mettre en évidence la diversité des représentations des enseignants sur l'apprentissage de la langue, sur l'enseignant modèle, sur les méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées à différentes époques. Notre recherche, située dans le contexte précis de la région de Constanța, en Roumanie, a un double objectif : à travers la diversité des thèmes et sous-thèmes que nous allons déceler et analyser, nous avons l'intention de faire ressortir l'évolution en diachronie des éléments transversaux portant sur les caractéristiques du contexte d'enseignement / apprentissage (manuels, programmes scolaires, organisation des cours, etc.), sur la présence de l'enseignant modèle, sur le statut des langues étrangères dans l'école. Par ailleurs, nous souhaiterions réaliser, en même temps, une monographie de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère à Constanța pendant les 50 dernières années étant donné que, à travers les témoignages que nous avons recueillis, les enseignants interrogés parlent de manière concrète de leur vécu dans les écoles de la ville, de leurs collègues, de leurs enseignants, notre corpus représentant, en cela, une mine d'informations sur la francophonie locale. En effet, notre recherche est basée sur 15 entretiens que nous avons réalisés à partir du mois de septembre 2022 jusqu'en février 2024 avec des enseignantes³ de FLE de différents âges qui mènent ou ont mené leur activité dans le département de Constanța, en Roumanie. Le protocole d'entretien comporte 28 questions groupées en deux grandes sections : *formation* et *activité professionnelle*. Le corpus est organisé chronologiquement, entre 1970 et 2010, et chaque décennie est couverte par des interviews avec trois enseignantes qui ont débuté dans le métier respectivement dans chacune de ces décennies. Nous allons examiner ici quelques extraits des réponses des enseignantes aux questions portant sur leurs souvenirs sur l'apprentissage du français (formation initiale) et sur la manière dont les variables et les particularités de leur apprentissage ont influencé leur choix professionnel et agir professoral.

Nous avons voulu concentrer notre attention sur des enseignantes de FLE appartenant à des tranches différentes d'âge pour pouvoir montrer,

³ La solution d'anonymisation que nous avons choisie est représentée par les initiales de la répondante (toutes les répondantes sont des femmes) et l'année du début dans le métier. Les entretiens ont été conduits en roumain. Les extraits qui figurent dans cet article ont été traduits en français par nos soins.

dans un contexte historico-social et géographique tel que le contexte roumain, travaillé par l'héritage des traditions communistes, qui ont marqué le pays jusque vers la fin des années 1980 (mais sans doute bien plus dans les réalités), quelles sont les manifestations et les particularités du terrain, le vécu des enseignantes, quelle a été leur motivation intrinsèque et extrinsèque de devenir enseignantes et d'exercer ce métier tout en intégrant et enrichissant l'héritage de leur période d'apprentissage.

Dans notre démarche de reconstruction et de systématisation (à partir des discours des enseignantes) de cette multitude de facteurs qui exercent une influence sur le devenir des enseignantes, nous allons focaliser notre attention sur les acteurs institutionnels (l'enseignant et l'apprenant) et sur le déroulement des classes de FLE.

Nous sommes bien conscientes des biais que posent, d'entrée en jeu, les extraits que nous avons choisi d'utiliser, mais également de leur richesse. Les récits de vie permettent de comprendre la subjectivité des acteurs sociaux (cf. Pineau et Le Grand, 2007). Néanmoins, le récit individuel, malgré sa valeur heuristique, n'est pas l'expression d'une vérité historique et factuelle (Cf. *L'illusion biographique* de P. Bourdieu). Chacun se construit une représentation de la réalité en fonction de son imaginaire, cognitif, affectif, symbolique, social, culturel. C'est la vérité d'un sujet à un moment donné, dans un contexte donné. Les récits de vie que nous proposons pour analyse – car c'est bien de récits de vie fragmentés qu'il s'agit dans les réponses aux questions de l'entretien - apportent un point de vue sur le réel qui renvoie à une expérience singulière dans un contexte historico-socio-politique et culturel donné, celui de la région de Constanța entre les années 1970-2010.

Le paysage complexe de l'enseignement-apprentissage des langues modernes est formé d'une multitude de constantes et de variables au niveau institutionnel auxquelles s'ajoutent les choix personnels des apprenants (choix du collège, du lycée, du profil de la classe, même de la ville). Nous allons présenter des extraits du corpus qui soutiennent notre hypothèse de travail conformément à laquelle le contexte dans lequel débute l'apprentissage en langues peut avoir des répercussions sur le choix du futur métier d'enseignant(e) de langues et sur la façon dont ce métier va être exercé. Les parcours de nos répondantes, dans leur singularité, reflètent des exemples qui renvoient à l'exemplarité de leur communauté professionnelle, dont nous allons montrer l'évolution en diachronie.

Nous allons présenter premièrement quelques réponses portant sur les établissements scolaires où les répondantes ont fait leurs études, ce qui nous permet d'examiner le statut des langues modernes à travers les époques : première langue d'étude, deuxième langue d'étude (L1, L2) en rapport avec le nombre d'heures par semaine et à partir du moment de début d'étude de la langue en question. Dans la deuxième partie de ce sous-chapitre nous allons examiner quelques exemples du corpus qui présentent la progression diachronique des ressources, contenus, méthodes employées dans la transmission du savoir.

1. Le statut des langues étrangères à l'école en diachronie (1970-2010)

Pour la période 1970-2010, l'offre éducative en matière de langues est réglementée par le Ministère de l'Éducation de Roumanie en tant qu'offre unitaire pour tout le pays avec peu de variations locales en ce qui concerne les langues disponibles pour l'enseignement apprentissage. L'autonomie des établissements scolaires au sujet des langues modernes enseignées est, donc, très réduite. Il existe quand même une variation en ce qui concerne les langues étrangères qui sont offertes par les collèges et surtout par les lycées dans lesquels existent des classes à profil *langues étrangères*, comme on peut le constater dans les synthèses des réponses aux questions : *Avez-vous appris des langues étrangères au collège ? Et au lycée ? Quelles ont été les langues étrangères que vous avez étudiées et combien d'heures par semaine ? Le français était-il la première langue que vous avez étudiée ou la deuxième ? (Ați studiat limbi străine în școala generală ? Dar la liceu ? Ce limbi străine ați studiat și câte ore pe săptămână ? Limba franceză era limba 1 de studiu sau limba 2 de studiu?)*

Dans l'exemple (1), nous pouvons voir un extrait de ce qu'a représenté la norme en Roumanie pendant la décennie 1970-1980 : l'étude du FLE comme première langue moderne, pendant deux heures par semaine, au collège, à partir de la cinquième classe :

(1) *Am început franceza în clasa a cincea la o școală generală din Bucovina, la Câmpulung Moldovenesc. Franceza era limba unu [...] din clasa a noua am început să fac și engleză.* (M.P.1976)

(1) J'ai commencé l'étude du français en cinquième dans un collège de Bucovine, à Câmpulung Moldovenesc. Le français était la première

langue [...] à partir de la neuvième, j'ai commencé à apprendre l'anglais. (M.P. 1976)

Un autre témoignage montre le remplacement en 1972 du russe comme première langue d'étude avec le français (exemple 2). La génération de (M.M.1976) a été la première de la ville de Bușteni qui a eu l'opportunité d'apprendre le français comme première langue à la place du russe. La position de langue seconde à Bușteni était occupée par l'allemand.

(2) *Liceul [...] l-am terminat în 1972. Am studiat din clasa a cincea limba franceză. Am fost prima generație care a studiat din clasa a cincea limba franceză și nu limba rusă în cadrul școlii generale din orașul Bușteni, iar apoi la liceu am continuat cu limba germană.* (M.M.1976)

(2) J'ai fini le lycée [...] en 1972. J'ai étudié le français à partir de la cinquième classe. Nous avons été la première génération du collège de la ville de Bușteni, à étudier le français et non pas le russe à partir de la cinquième classe, puis au lycée j'ai continué avec l'allemand. (M.M. 1976).

Dans le témoignage de (D.L.1979), c'est toujours le FLE qui occupe la place de première langue d'étude à partir de la cinquième. Le russe continue à être étudié au lycée, de façon imposée, d'après les dires de cette informatrice :

(3) *Am început limba franceză în clasa a cincea ca studiu al primei limbi... și am continuat în liceu în clasa a noua. Am făcut patru ani de limbă rusă. Limbă rusă [...] a fost puțin impusă clasei fără prea multă ofertă și alegere a părinților.* (D.L.1979).

(3).... J'ai commencé l'étude du français en cinquième comme première langue... et j'ai continué au lycée en neuvième. J'ai fait quatre ans de langue russe. La langue russe [...] a été en quelque sorte imposée à la classe sans la possibilité de choix pour parents. (D.L. 1979).

On retrouve le russe en tant que première langue étrangère dans le témoignage de (M.M.1982), ce qui montre que cette langue faisait partie de l'offre de langues de la plupart des établissements scolaires de l'époque :

(4) *Am studiat la Liceul din Techirghiol, limba rusă și limba franceză. Limba franceză a fost limba 2 de studiu, limba rusă fiind limba 1. Aveam la vremea respectivă doar o oră de limba franceză pe săptămână. S-a menținut regimul de o oră pe toată perioada liceului.* (M.M.1982)

(4) J'ai étudié le russe et le français au lycée de la ville de Techirghiol. Le français a été la deuxième langue d'étude, le russe - la première langue. Je n'avais à l'époque qu'une heure de français par semaine. Ce régime

d'étude d'une heure par semaine a été maintenu pendant toute la durée du lycée. (M.M. 1982).

Nous remarquons, en examinant les données du corpus, qu'au niveau institutionnel le statut des langues modernes qui comporte l'étude de la première langue au collège à partir de la cinquième et de la deuxième à partir de la sixième pendant deux heures par semaine est resté constant jusque dans les années 2000, ne comportant des variations qu'en ce qui concerne les langues qui acquièrent le statut de L1 et L2. Le russe disparaît graduellement, après 1989, et il est remplacé avec le FLE sur la position de première langue d'étude d'abord, deuxième langue d'étude par la suite, après l'anglais.

(5) ... *gimnaziu la Școala nr. 12 din Constanța iar la liceu am studiat la Mihai Eminescu tot în Constanța. Limba franceză a fost prima limbă de studiu în școala generală iar apoi din liceu am studiat și limba engleză.* (G.D.1980)

(5) ... le collège à l'école no. 12 de Constanța puis j'ai étudié au lycée Mihai Eminescu toujours à Constanța. Le français a été la première langue d'étude au collège puis, au lycée, j'ai étudié l'anglais également. (G.D. 1980).

(6) ... în Medgidia, limba franceză limba 1, pe atunci se începea din clasa cincea, iar din clasa a șasea am studiat limba engleză. (R.N.1988)

(6) ... à Medgidia, le français était la première langue, à cette époque on commençait en cinquième classe, et à partir de la sixième j'ai étudié l'anglais. (RN1988)

Avec les témoignages des répondantes de la génération 1990-2000 on commence à apercevoir plus nettement des différences entre collège et lycée, en ce qui concerne le statut des langues modernes. La diversification de l'offre éducationnelle au lycée nous détermine de diriger notre attention vers cette section.

Au lycée, en fonction du profil du lycée et de la classe, on peut assister à un travail différencié, par groupes (une classe était divisée en deux groupes) : *dar limba engleză și limba rusă se studiau pe grupe.* (B.J.1997). On constituait deux groupes de 12-15 élèves à partir d'une classe en vue de l'étude différenciée des langues.

Au lycée de Medgidia, les élèves des classes de langues modernes apprenaient pendant quatre heures par semaine les deux langues qu'ils étudiaient : l'anglais et le français.

(7) *Am studiat la liceul Nicolae Bălcescu din Medgidia între 1990 și 1994. Am fost la clasa de limbi moderne ... am studiat atât franceza cât și engleză câte patru ore pe săptămână.* (B.M.1981)

(7) J'ai étudié au lycée Nicolae Bălcescu de Medgidia entre 1990 et 1994. J'étais dans une classe de langues modernes... J'ai étudié le français et l'anglais pendant quatre heures par semaine (B.M. 1981).

Au lycée Pédagogique les élèves bénéficiaient de trois heures par semaine pendant cinq ans pour leur première langue étudiée, le FLE :

(8) [...] *Colegiul Național Constantin Brătescu unde am studiat 5 ani. Fiind limba I, în Colegiul Pedagogic aveam 3 ore de limba franceză. De fapt, ca o consecință a acestor 3 ore în loc de 2, la finalul liceului am susținut și un examen relativ ușor de atestat de predare a limbii franceze.* (V.H.2000)

(8) [...] Au Collège National Constantin Brătescu, j'ai étudié pendant 5 ans. Puisqu'elle représentait la première langue d'étude, au Collège Pédagogique j'avais 3 heures de français par semaine. En fait, grâce à ces 3 heures au lieu de 2, à la fin du lycée j'ai également passé un examen relativement facile et j'ai obtenu une attestation pour enseigner le français. (V.H. 2000).

Un autre lycée, renommé pour son offre éducationnelle dans le domaine des langues étrangères (le Lycée « George Călinescu » de Constanța) met en place, dans les années 1990, une section de langues modernes avec quatre heures par semaine de français et d'anglais langues étrangères. Les élèves bénéficient également de la possibilité d'apprendre une troisième langue moderne, l'italien, pendant trois heures par semaine.

(9) *am absolvit Liceul Teoretic « George Călinescu » în 1996 [...] în liceu fiind clasă de limbi moderne, făceam limba franceză 4 ore, limba engleză la fel 4 ore iar italiana 3 ore pe săptămână.* (B.A.2001)

(9) J'ai terminé le Lycée Théorique « George Călinescu » en 1996 [...] au lycée puisqu'il s'agissait d'une classe de langues modernes, on avait 4 heures de français, 4 heures d'anglais et 3 heures d'italien par semaine. (BA2001)

Grâce au témoignage de (I.I.2002) on apprend l'existence d'une section récemment créée, en 1992, le profil bilingue francophone, avec cinq heures de français par semaine et deux heures de civilisation française :

(10) *Din 1993 până în 1997 am urmat liceul « George Călinescu »...secția de bilingv franceză este proaspăt înființată, avea doar un an înainte... aveam, dacă nu mă înșel, 5 ore de limba franceză plus două de civilizația Franței.* (I.I. 2002)

(10) De 1993 à 1997 j'ai fréquenté le lycée « George Călinescu »... la section bilingue française était récemment créée, cela faisait juste un an [...] J'avais, si je ne me trompe pas, 5 heures de français et, en plus, deux heures de civilisation française. (I.I. 2002)

En 2000 la première langue moderne (le français ou l'anglais) commence à être étudiée au cycle primaire, à partir de la deuxième année d'étude, comme il en ressort du témoignage de (I.A.2013) :

(11) *Am terminat Școala Gimnazială nr. 22 I. C. Brătianu Constanța în anul 2004[...] Limba engleză [...] încă din clasa a doua.* (I.A.2013)

(11) J'ai fini l'École no. 22 I. C. Brătianu de Constanța en 2004 [...] j'ai étudié la langue anglaise [...] depuis la deuxième classe. (IA 2013)

Comme on peut le constater grâce aux témoignages que nous avons recueillis, la période 1970-2010 est marquée par des changements nuancés en ce qui concerne les trois principales langues qui ont prédominé dans l'enseignement. Le russe a d'abord occupé la position de première ou deuxième langue d'étude et a fini par être graduellement éliminé, le français a occupé très souvent la place de première langue dans les années 1980 mais on le retrouve en position de deuxième langue vers la fin de cette période. L'anglais, presque absent des offres éducatives avant 1970, est devenu première langue d'étude dans toutes les établissements scolaires après les années 2000. Les histoires de vie, singulières et subjectives sans doute, reconstruisent toutefois la logique d'organisation du marché des langues dans une période dynamique, sujette aux changements, période pendant laquelle nos répondantes ont été, par leur statut d'enseignantes, des témoins privilégiés des changements qui ont pu être opérés dans l'enseignement des langues. Leur vécu apporte des éclairages supplémentaires par rapport à l'histoire aride, insuffisamment nuancée, qui s'appuie sur des textes de loi ou sur des pages de manuels.

2. L'évolution des ressources, des contenus, des méthodes employées dans la transmission du savoir

Nous allons examiner maintenant, toujours dans une perspective diachronique, et à partir des mêmes témoignages des enseignantes, les évolutions des matériaux et méthodes qui ont accompagné l'enseignement des langues (notamment du français) pendant la période 1970-2010. Nous sommes bien conscientes qu'il s'agit, ici encore, d'une reconstruction mémorielle très approximative, de la didactique du français, à travers les témoignages des répondantes, mais, en même temps, nous nous accordons avec Michel Berré, auteur de plusieurs publications concernant l'histoire de l'enseignement du français, qui soutient « l'importance de l'histoire et de la

mémoire dans la construction des identités professionnelles ». (Berré, Michel, 2013 : 5).

Les éléments que les enseignantes de la décennie 1970-1980 retiennent de leurs classes de FLE sont la prédominance des contenus de littérature, les exercices structuraux et les traductions axées sur les contenus grammaticaux (exemple 12) compensées de l'initiative et des efforts personnels de l'enseignant-e qui s'efforçait de trouver par soi-même des matériaux et des ressources axés sur l'histoire, la civilisation, la gastronomie (exemple 13).

(12) *în clasa a noua făceam foarte multe traduceri de gramatică. În clasa a unsprezecea și clasa a douăsprezecea făceam atât de multă literatură... În liceu baza, mai mult de 80% era reprezentată de textele literare. [...] nu se făcea foarte multă conversație.* (M.P.1976)

(12) en neuvième classe, on faisait beaucoup de traductions de grammaire. En onzième et en douzième, on faisait tellement de littérature... Au lycée, ce qui prédominait, plus de 80% était représenté par des textes littéraires. [...] on ne faisait pas beaucoup de conversation. (M.P. 1976)

(13) *să ne insufle această dragoste pentru limba franceză vorbindu-ne de istorie, de civilizație, de gastronomie. [...] era perioada în care se învăța, să zicem așa, după metode tradiționale [...] prin diverse povestiri, prin dialoguri a încercat să ne trezească interesul pentru limba franceză.* (M.M.1976).

(13) elle nous inspirait cet amour pour la langue française en parlant d'histoire, de civilisation, de gastronomie. [...] c'était l'époque où l'on apprenait, pour ainsi dire, selon les méthodes traditionnelles [...] à travers diverses histoires, dialogues elle essayait d'éveiller notre intérêt pour la langue française. (M.M.1976).

Les répondantes de la génération 1980-1990 soulignent un fait unanimement accepté à cette époque, le fait que « l'école était l'école » en mettant en avant, par cette répétition, les valeurs sous-tendues par le mot école : sérieux, normativité, qualité (exemple 14). Les répondantes de la génération de 1980-1990 utilisent des constructions comme « on n'avait autre chose que le livre, le cahier et le tableau noir » ou bien les épreuves écrites semestrielles appelées « teză » pour décrire la réalité, les constantes des classes de FLE de l'époque. Elles parlent également du fait que les enseignants apportaient en classe des documents authentiques : des chansons, de poésies, des pièces de théâtre, comme dans les exemples (15), (16).

(14) [...] am mers la concursuri [...] Școala era pentru noi școală. (G.D.1980)

(14) [...] nous sommes allés à des concours [...] L'école c'était l'école pour nous. (G.D. 1980)

(15) [...] am făcut poezii, fragmente din piese de teatru. Așa l-am descoperit pe Eugen Ionescu. (M.M.1982)

(15) [...] nous avons appris des poèmes, des fragments de pièces de théâtre. C'est ainsi que j'ai découvert Eugen Ionescu. (M.M.1982)

(16) Prin anii '73, '74 nu prea aveai altceva de lucrat decât cartea, caietul și tabla neagră. [...] într-una din ore doamna Putinelu ne-a adus un pick-up și am ascultat pentru prima dată Dalida, « Gigi l'amoroso » și am învățat cuvintele. Iar altă amintire este de la teza din clasa a șaptea cu domnul Tudoran [...] (R.N.1988)

(16) Dans les années '73, '74, nous n'avions pas vraiment d'autre supports que le livre, le cahier et le tableau noir. [...] pour l'un des cours, Madame Putinelu nous a apporté un pick-up et nous avons écouté pour la première fois Dalida, « Gigi l'amoroso » et nous avons appris les paroles. Et un autre souvenir concerne l'épreuve écrite trimestrielle de la septième classe avec Monsieur Tudoran [...] (R.N. 1988)

Dans une période où les apprenants en langues n'avaient à leur disposition que le « manuel et l'ingéniosité de l'enseignant-e » (B.J.1997(17)), où la norme était représentée par les exercices structuraux « d'un manuel en blanc et noir avec des images en blanc et noir » (B.J.1997(17)), où le rituel était représenté par la vérification du devoir, la lecture du texte support, l'explication des règles de grammaire et les traductions (17), c'était l'enseignant qui rendait les leçons dynamiques et brisait la routine en réalisant des lectures à haute voix de livres, en mettant de la bonne musique, en projetant des diapositives.

(17) [...] lecțiile erau foarte dinamice, se bazau pe manual, aveam un manual scris așa negru pe alb, cu imagini alb-negru. Cred că ea îi dădea viață, dădea viața acelor lecții și cred că se derulau pe un ritual cunoscut cu verificarea temei, citirea textului, cu reguli de gramatică explicate. [...] era manualul și măiestria profesorului. [...] caiet cu expresii frumoase, niște reviste, niște diapozitive. (B.J. 1997)

(17) [...] les cours étaient très dynamiques, ils étaient fondés sur le manuel, nous avons un manuel écrit en noir et blanc, avec des images en noir et blanc. Je pense qu'elle lui donnait vie, elle donnait vie à ces leçons et je crois que les leçons se déroulaient selon un rituel bien connu avec la vérification du sujet, la lecture du texte, l'explication des règles de

grammaire. [...] c'était le manuel et l'habileté du professeur [...] un cahier avec de belles expressions, des magazines, des diapositives. (B.J. 1997).

Les répondantes de la génération (2000-2010) ont fait une partie de leurs études pendant le régime communiste (le collège) et l'autre après la chute du communiste (le lycée). Les contrastes de cette période se doivent au contexte historique mais aussi au choix du lycée. D'un côté une répondante évoque les classes de français du collège, qui ont eu lieu avant la chute du communisme ayant comme toile de fond ce qu'elle considère *le cadre rigide des manuels communistes* (V.H.2000 (18)).

(18) [...] să iasă din cadrul rigid al manualelor comuniste. [...] după ce făceam câte o lecție din aceea cu țăranii de pe câmp, cu nu știu ce tractoriști, cu nu știu ce zidari [...] (V.H.2000).

(18) [...] pour sortir du cadre rigide des manuels communistes. [...] après avoir fait une leçon avec les paysans des champs, avec je ne sais quels tractoristes, avec je ne sais quels maçons [...] (V.H. 2000).

Après la chute du communisme, une répondante de la même génération parle du travail par groupes (exemple 19) avec beaucoup plus de communication orale en français, tout en gardant le travail de la grammaire, les fiches de travail, mais de manière interactive (I.I.2002) :

(19) [...] la liceu lucram foarte mult, ne dădea teme destul de mari [...] venea doamna profesor foarte veselă mereu. Era o frumoasă, o tânără și o frumoasă și ne spunea: « Bonjour, les belles! ». Începeam ora, verificam tema, ne distribuia fișele, lucram, răspundeam, vorbeam. Multă comunicare. Când aveam exerciții de gramatică mereu ne scotea la tablă. (I.I.2002)

(19) [...] au lycée, nous travaillions beaucoup, on recevait de gros devoirs [...] madame la professeur venait toujours très joyeuse. Elle était belle, jeune et belle, et elle nous disait : « Bonjour, les belles ! ». On commençait le cours, on vérifiait le devoir, elle distribuait les fiches, on travaillait, on répondait, on parlait. Beaucoup de communication. Lorsque nous faisons des exercices de grammaire, elle nous faisait toujours aller au tableau. (II.2002)

Dans les extraits provenant des répondantes des années 2000, on retrouve des méthodes de travail différentes: des leçons interactives dans un laboratoire phonique, du travail en équipe, du travail par projets, des pièces de théâtre :

(20) Lecțiile erau interactive, țin minte că mergeam în fonic și ascultam casete audio, lucram în echipe și făceam proiecte frumoase. Am participat la un moment dat și la o piesă de teatru: « La cantatrice chauve ». (I.A.2013)

(20) Les cours étaient interactifs, je me souviens qu'on allait dans le laboratoire phonique et on écoutait des cassettes audio, on travaillait en équipe et on réalisait de beaux projets. À un moment donné j'ai également participé à une pièce de théâtre : "La cantatrice chauve". (IA 2013)

Avec cette génération, l'apprentissage du FLE à l'aide du théâtre prend essor, se déroulant après les cours ou bien sous la forme des cours optionnels, les troupes de théâtre deviennent une tradition et attirent les apprenants. Cette manière d'apprendre est appréciée comme très agréable, comme dans les exemples (21) et (22) :

(21) Aveam un opțional de teatru în limba franceză și organiza doamna spectacole la care participam. (C.R1014)

(21) J'avais un cours optionnel de théâtre en français et madame la professeur organisait des spectacles de théâtre auxquels je participais. (C.R1014)

(22) În școala generală doamna noastră profesoară de limba franceză a organizat trupa școlii, teatru în limba franceză. Și a fost o provocare pentru noi, pentru că săptămânal dumneaei încerca să ne învețe să învățăm, să reținem toate acele scenete de la Scufița Roșie, Motanul încălțat [...] asta mi-a plăcut foarte mult. (R.C. 2013)

(22) Au collège, notre professeur de langue française a organisé la troupe du collège, du théâtre en français. Et c'était un défi pour nous, parce que chaque semaine elle essayait de nous apprendre à apprendre, à retenir toutes ces saynètes du Petit Chaperon Rouge, du Chat Botté [...] j'ai beaucoup aimé cela. (R.C. 2013).

Le déroulement des cours de français comporte des variations en diachronie que nous avons pu mettre en évidence à travers les réponses de nos informatrices : les textes littéraires et les exercices structuraux, ayant comme support le manuel unique en blanc et noir, complétés par les activités conçues par l'enseignant à partir de supports authentiques sont remplacés progressivement, dans les années 2000, par des méthodes modernes de travail en classe telles que les conversations interactives, le travail avec des documents audio dans le laboratoire phonique, le travail par équipes et l'organisation des spectacles de théâtre avec la troupe de théâtre de l'école. Reconstituées grâce à la démarche discursive mémorielle, ces modalités de faire cours s'accompagnent, dans les histoires de vie des répondantes, de nombreux éléments évaluatifs qui permettent de mieux comprendre le vécu des enseignantes interrogées par rapport à ce qu'elles racontent. Plus qu'un simple descriptif de méthodes et de techniques, leurs

discours retracent leur évaluation de praticiennes par rapport à ce qu'elles ont pu appliquer dans les différentes démarches didactiques. Pleines de sens, leurs histoires de vie professionnelles seraient à décrypter, peut-être, dans un esprit formatif plus large, afin de voir ce qui serait à garder / reprendre de la tradition didactique dont elles sont porteuses.

3. L'image de l'enseignant-modèle

La grande constante de toutes les histoires de vie que nous avons pu évoquer, pendant toutes les époques, est représentée par l'enseignant de FLE. En effet, la contribution de l'enseignant de FLE peut faire la différence entre réussite et échec, entre envie d'apprendre des langues ou rejet, étant circonscrite dans les témoignages de nos répondantes en tant que fondatrice de la motivation. Nous nous accordons avec Nataliya Cernyuk (2013), qui affirme que l'activité de l'enseignant-e (de FLE dans notre cas) et son apport personnel « en dépit de l'uniformité méthodologique visée par l'institution [...] a, en fait, autant d'importance que le contenu du programme qu'il est chargé d'enseigner. » (Cernyuk, Nataliya 2013 : 96).

Nous présentons plus bas quelques extraits du corpus qui montre que, surtout avant la chute du communisme, en Roumanie, le rôle de l'enseignant était de compenser la pénurie de ressources par sa contribution personnelle avec sa façon de donner envie aux élèves d'apprendre le FLE. « Cette personnalité détermine ce que l'enseignant apporte au-delà du programme, le savoir informel, ce que Philippe Perrenoud a appelé « curriculum caché ». Elle conditionne aussi la crédibilité que l'enseignant confère à ce qu'il enseigne. » (Cernyuk, Nataliya, 2013 : 96).

Dans les extraits (23) et (24) on observe que les répondantes évoquent leurs enseignant-es de FLE comme des personnes sérieuses, qui se distinguent en tant que personnes et pédagogues :

(23) *Când am trecut la liceu am făcut tot așa cu o profesoară foarte serioasă.* (P.M.1976)

(23) Quand je suis arrivée au lycée, j'ai également eu une enseignante très sérieuse. (P.M. 1976)

(24) *În cadrul liceului am avut profesori deosebiți de limba franceză: domn profesor Cojocaru care era un om deosebit ca om dar și ca pedagog.* (M.I.1976)

(24) Au lycée j'ai eu des professeurs extraordinaires de français : monsieur le professeur Cojocaru qui était extraordinaire en tant que personne mais aussi en tant que pédagogue. (M.I.1976)

L'enseignant de FLE est considéré un enseignant modèle, un exemple capable d'influencer la trajectoire de ses apprenants en dehors des limites de la classe.

(25) *Odată intrată la liceu am întâlnit profesorul care mi-a schimbat cu totul destinul, profesorul de franceză care la nivel de oraș era foarte cunoscut și apreciat. Se numea Ovidiu Frânculescu și care m-a făcut să îndrăgesc limba franceză și să doresc să continui cu limba franceză.* (D.L. 1979)

(25) Une fois arrivée au lycée, j'ai rencontré le professeur qui a complètement changé mon destin, un professeur de français qui était très connu et apprécié dans la ville. Son nom était Ovidiu Frânculescu et il m'a fait aimer le français et m'a donné envie de continuer avec la langue française. (D.L. 1979).

La patience envers chaque élève, le rapprochement, le bien être en classe, les bonnes relations entre apprenant et enseignant font la différence pour (G.D. 1980) et (R.N. 1988) (exemples (26) et (27)) :

(26) *Pe profesoara noastră de franceză am admirat-o pentru răbdarea sa de a învăța fiecare copil în parte [...] doamna Caveschi, o persoană elegantă, o persoană care știa să ne motiveze pentru franceză.* (G.D. 1980)

(26) J'ai admire notre professeur de français pour sa patience de former chaque enfant [...] madame Caveschi, une personne élégante, une personne qui savait nous motiver pour le français. (G.D. 1980)

(27) *Răbdarea, veselia și felul în care știa să ne apropie. Am avut o profesoară superbă în clasa a cincea și a șasea, doamna profesoară Maria Putinelu. Altă amintire este de la teza din clasa a șaptea cu domnul Tudoran...* (R.N. 1988)

(27) Sa patience, sa joie et sa façon de nous rapprocher à elle. J'ai eu une enseignante merveilleuse en cinquième et sixième année, madame Maria Putinelu. Un autre souvenir est celui de l'épreuve écrite trimestrielle en septième avec M. Tudoran... (R.N. 1988)

Nous remarquons avec l'exemple qui suit (28) que l'enseignant de FLE était différent, il avait une façon de « faire les classes de manière différente » (M.M. 1982), qualité soulignée également par une répondante de la décennie 2000-2010, qui a suivi les études de collège avant la chute du communisme, à une distance de presque 20 ans, et qui apprécie d'avoir eu un(e) enseignant-e qui agissait « anti système » (V.H.2000).

(28) *Îmi amintesc că am avut o profesoară tânără pe care am iubit-o foarte tare cu toții, pentru că făcea orele altfel. Cu doamna Lelia Panait am descoperit cultura și civilizația franceză, cu doamna Șirinian am descoperit lucruri legate de subtilități ale limbii, cu domnul Lazaros îmi aduc aminte...* (M.M. 1982)

(28) Je me souviens d'avoir eu une jeune enseignante que nous avons tous beaucoup aimée, car elle faisait les classes différemment. C'est grâce à madame Lélia Panait que j'ai découvert la culture et la civilisation française, à madame Șirinian que j'ai découvert des choses liées aux subtilités de la langue, à monsieur Lazaros... (M.M. 1982)

(29) [...] domnul profesor Atanasiu, un om extraordinar care studiase la Sorbona, un monument de cultură. (P.M. 1995)

(29) [...] Monsieur le professeur Atanasiu, un homme extraordinaire qui avait étudié à la Sorbonne, il était un monument de culture. (P.M. 1995)

(30) [...] doamna profesoară de franceză care își făcea cu foarte multă pasiune meseria, doamna profesoară Negoî Marina care [...] știa să ne atragă prin dinamismul ei. Doamna profesoară Rodica Brumă ... (B.J.1997)

(30) [...] madame le professeur de français qui faisait son métier avec beaucoup de passion, madame le professeur Negoî Marina qui [...] savait nous attirer par son dynamisme. Madame le professeur Rodica Brumă... (B.J. 1997)

L'apparition physique de l'enseignant de français ne reste pas indifférente aux yeux des élèves: la beauté physique, l'élégance, les articles et les accessoires vestimentaires impressionnent les jeunes filles des décennies 1990-2000 et 2000-2010 (nous rappelons qu'elles suivaient leurs études au collège ou au lycée avant la chute du communisme quand l'élégance typique « aux revues hollywoodiennes » (H.V.2000) était rare et surtout pas encouragée, comme on le comprend de la lecture des exemples(31) et (32) :

(31) Și prin aspectul ei aducea aminte de o franțuzoaică: purta o beretă tot timpul. (B.J.1997)

(31) Par son apparence même, elle me faisait penser à une Française : elle portait tout le temps un béret. (B.J. 1997)

(32) Iar profesoara de engleză, prin frumusețea și eleganta ei părea complet anti-sistem prin tot ceea ce făcea și prin simpla ei apariție fizică, prin frumusețea pe care o degaja, o frumusețe, aș putea spune, de revistă hollywoodiană... iar la franceză am făcut cu doamna Moise Virginia, un profesor foarte cunoscut. (H.V.2000)

(32) Et l'enseignante d'anglais, par sa beauté et son élégance.... elle semblait complètement anti-système par tout ce qu'elle faisait et par sa simple apparence physique, par la beauté qu'elle dégageait, une beauté, pourrais-je dire, tirée d'un magazine hollywoodien... j'ai fait le français avec madame Moise Virginia, une enseignante très connue. (HV 2000)

D'autres répondantes se souviennent avoir beaucoup apprécié la finesse, la tolérance, l'empathie et le savoir-faire de leurs enseignantes qui ont su gérer avec succès des classes d'élèves qui se trouvaient à l'âge sensible de l'adolescence, âge où le comportement rebelle peut poser des problèmes sérieux de gestion de la classe :

(33) *În primul și în primul rând finetea, delicatetea, și tot în primul rând, că toate sunt în primul rând, toleranța dânzei, empatia de care a dat dovada întotdeauna, în toți cei 4 ani... limba franceză am studiat-o cu doamna Marinela Mitrenga.* (B.A. 2001)

(33) Tout d'abord la finesse, la délicatesse, et pas dernièrement, la tolérance, l'empathie dont elle a toujours fait preuve, pendant 4 ans... J'ai étudié le français avec madame Marinela Mitrenga. (B.A. 2001)

(34) *Am făcut cu doamnele profesoare Colțea Ana și Grapă Doina au fost profesorele grupelor noastre. Doamna Colțea o minune, ne-a suportat cu toate fițele noastre de adolescente și cu foarte multă răbdare a lucrat cu noi.* (I.I.2002)

(34) Nous avons étudié avec les enseignantes Colțea Ana et Grapă Doina, elles étaient les professeurs de nos groupes. Madame Colțea, une merveille, elle a supporté notre comportement d'adolescentes et elle a travaillé avec nous avec beaucoup de patience (I.I. 2002).

Complexes et pleins de significations, les témoignages des jeunes enseignantes qui ont fait leurs études au collège et au lycée entièrement après la chute du communisme, montrent très ouvertement leur quête de modèles : dans une période post révolutionnaire, ces jeunes enseignantes se rappellent clairement qu'elles ont su très tôt qu'elles voulaient suivre le modèle de leur enseignante de français qui, pour (I.A.2013), par exemple, a été son professeur principal :

(35) *Îmi dădea încredere și visam să devin cândva ca doamna dirigintă.* (I.A.2013)

(35) Elle m'a donné confiance et je rêvais de devenir comme madame le professeur principal. (I.A. 2013).

(36) *implicată, deosebită, foarte strictă și elegantă. Adică era exact modelul de profesor pe care încerc eu astăzi să îl urmez.* (C.R.2014)

(36) impliquée, extraordinaire, très stricte et élégante. C'est à dire, elle était exactement le modèle d'enseignant que j'essaie de suivre aujourd'hui. (C.R. 2014)

Les structures : *je voulais devenir comme madame le professeur principal* (I.A.2013), *elle était exactement le modèle que j'essaie aujourd'hui de suivre* (C.R. 2013) et *j'ai essayé de faire la même chose* (R.C.2013) sont des preuves de l'influence que l'enseignant de FLE a eue sur le devenir des enseignantes qui font partie de notre échantillon, et qui confirment notre hypothèse initiale conformément à laquelle les enseignants de FLE portent avec eux, dans leurs répertoires langagiers et didactiques évolutifs, leurs premières expériences d'apprentissage du français, et que ces expériences déterminent leur motivation ainsi que leur manière d'apprendre et transmettre la langue.

Nous souhaiterions faire une mention à part sur la valeur patrimoniale que cachent ces extraits qui portent sur les enseignants de français de la ville de Constanța pendant la période 1970-2010. En invoquant, dans leurs histoires de vie, de manière singulière, leurs enseignants de français, leurs enseignants modèle, nos informatrices choisissent de nommer ceux-ci par leur nom. Du coup, au-delà de la catégorie générale et généralisable des adjectifs ou des caractéristiques que nous avons pu identifier plus haut, nous sommes également en présence d'une vraie monographie dans laquelle on arrive à identifier *domn profesor Cojocar, profesorul de franceza Ovidiu Frânculescu, doamna Caveschi, doamna profesoară Maria Putinelu, doamna Lelia Panait, domnul profesor Atanasiu, un om extraordinar care studiasa la Sorbona, etc.* Leurs noms, précédés toujours par une marque de respect (*monsieur, madame le professeur*) retracent, dans ces histoires de vie qui sont parallèles, en quelque sorte, à l'histoire tout court, la mémoire d'une communauté professionnelle dont les acteurs ne sauraient apparaître nulle part ailleurs que dans le vécu et dans les discours de leurs apprenants.

Pour conclure

Les narrations professionnelles subjectives que nous avons recueillies nous servent de base pour reconstruire les évolutions de l'enseignement et de la diffusion du français dans la région de Constanța. L'analyse des données nous permet de découvrir l'évolution des points de vue des enseignants de chaque période examinée. Les répondantes ont remémoré

des épisodes de leur vie formative et raconté leur propre expérience en tant qu'apprenantes de FLE du département de Constanța.

Nous avons sondé des aspects tels que l'offre éducative des établissements scolaires en ce qui concerne les langues étrangères et le statut des langues étrangères dans le département de Constanța entre 1970-2010, les ressources, les contenus et les méthodes employés dans la transmission du savoir et les procédés d'évocation de l'enseignant dans l'intention de reconstruire pas à pas histoire de la francophonie en milieu scolaire.

L'intérêt sociolinguistique d'un récit de vie est grand, mais il apporte avec soi un ancrage subjectif. Ce qui a été intéressant pour nous d'explorer de plus près ont été la logique, le raisonnement, les récurrences, les thèmes significatifs à travers les données recueillies. Nous avons décelé les données factuelles, le sens, la logique que le narrateur répondant confère à sa trajectoire formative et professionnelle, à ses pratiques de classe, à son enseignant modèle. Nous avons pris comme point de départ, à l'aide de la méthode de l'histoire de vie, des cas qui paraissent singuliers pour trouver un certain réseau dans lequel le narrateur se positionne, un enchaînement de causes et d'effets des phénomènes qui ont lieu lorsqu'on fait un récit de vie. L'enseignant-narrateur devient de cette façon le porte-parole du groupe social qui réunit les enseignants de sa génération.

À la suite de l'analyse thématique du contenu nous sommes arrivées à la conclusion que les thèmes et les sous thèmes constitutifs de ces histoires de vie professionnelle comportent une richesse d'informations utiles pour l'information et la formation des générations d'enseignantes de langues à venir. Les réalités du terrain concernant l'évolution du statut des langues à l'école, la dynamique des manières de faire classe dans la zone des langues étrangères, la manière de voir l'enseignant modèle, tout cela nous a permis de comprendre, à travers les histoires de vie de nos informatrices, « la dimension temporelle des savoirs, des savoir-faire et des rapports de l'individu ». (Berré, M., 2013, p. 5). Cette diachronie est porteuse de sens dans sa subjectivité, et elle demande à être questionnée, autant que l'histoire tout court.

Bibliographie et sitographie

1. BERRÉ, Michel (2013), "Recherches en histoire de l'enseignement des langues. Quelle place, quelles méthodes ?", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 50, Online since 01 January 2017, connection on 03 February 2025. URL: <http://journals.openedition.org/dhfles/3697>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dhfles.3697>
2. BOURDIEU, Pierre (1986), L'illusion biographique. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 62-63, L'illusion biographique. pp. 69-72.
3. CASTELOTI, Véronique(2015), La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatique-centrée au service de la diffusion du français. Jean-Marc Defays. *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*, 1, *EME Editions*, pp.63-78, Proximités Didactique, 978-2-8066-3279-1. ([hal-01294806](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01294806))
4. CASTELOTI, Véronique; DEBONO, Marc (2024), « Élaborations et réceptions des politiques didactico-linguistiques européennes. Témoignages contrastés pour une histoire du temps présent », *Lidil* [En ligne], 69, URL : <http://journals.openedition.org/lidil/12584> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.12584>
5. CHERNYUK, Nataliya (2013), La dimension du sensible dans l'apprentissage et l'optimisation de la transmission du savoir. *Sociétés*, n° 121(3), 93-100. <https://doi.org/10.3917/soc.121.0093>.
6. CLAVERIE, Éric (2002) « Christian Chartier, un catalyseur de la Formation Professionnelle Continue bordelaise (1977-2002) », *Staps*, vol. 135, no. 1, pp. 107-125
7. DRUELLE, Laurence (2004). Etre professeur aujourd'hui. *Revue Projet*, 282, 44-46. <https://doi.org/10.3917/pro.282.0044>
8. PINEAU Gaston, LE GRAND Jean-Louis (1993), *Les histoires de vie, Que sais-je*, 4ème mise à jour 2007
9. RICHER, Jean-Jaques (2011), De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°161(1), 63-77. <https://doi.org/10.3917/ela.161.0063>.