

FIPF : Congrès de Prague, 8-10 septembre 2011

Conférence inaugurale :

« La situation et les responsabilités du professeur de langues dans le monde d'aujourd'hui et face à celui de demain »

Jean-Marc DEFAYS¹

Monsieur le Président,
Mesdames et Messieurs en vos Titres et Qualités,
Cher(e)s Collègues Professeur(e)s de français,

Avant tout, je voudrais remercier chaleureusement les responsables de la FIPF et les organisateurs de ce congrès pour le grand honneur qu'ils me font en me demandant de prononcer cette conférence d'ouverture, et pour le grand bonheur qu'ils me donnent de m'exprimer ainsi devant une assemblée aussi distinguée dans un endroit aussi prestigieux... sans peut-être se douter, en m'invitant, des risques qu'ils prenaient en s'adressant à un didacticien aussi perplexe, mais je suis persuadé ne pas être le seul ici.

En effet, si les questions que je vais avoir la hardiesse de formuler en introduction à ce congrès sont élémentaires et banales, leurs réponses par contre, en plus d'être complexes et incertaines, sont pour le moins cruciales car elles concernent le monde problématique dans lequel nous vivons et engagent le rôle non moins difficile que nous y tenons ou devrions y tenir.

Ces questions, les voici : que sommes-nous devenus, nous professeurs de français et de langues étrangères, à quoi sommes-nous confrontés, et comment devons-nous réagir? Des questions que nous nous posons devant nos étudiants parfois peu motivés, avec nos collègues parfois désabusés dans la salle des professeurs, ou désespérément seuls en lisant les programmes ministériels ou les consignes de la direction.

¹ jmdefays@ulg.ac.be; <http://www.islv.ulg.ac.be/cv/cvdefays.pdf>

1. Les nouvelles conditions de l'enseignement des langues étrangères

Les conditions dans lesquelles nous exerçons notre métier ont tant changé en à peine quelques dizaines d'années que les collègues de ma génération en arrivent parfois à ne plus s'y retrouver et à regretter la carrière, certes sans surprise, mais sans angoisse non plus, de leurs propres professeurs de langues qui ont toujours su ce qu'ils devaient faire quand ils entraient dans leur classe et pourquoi ils le faisaient. Il y a peu d'autres professeurs ou d'autres professions qui aient connu autant de remises en cause en si peu de temps : peut-être le métier de Chef d'Etat ?

Ces changements sont tellement nombreux et variés qu'on ne sait plus par lequel commencer. Le **contexte**, d'abord, n'est plus le même. Vu le développement exponentiel de la mobilité et des échanges internationaux, de la circulation des productions culturelles, des médias et des technologies de la communication et de l'information, l'exposition aux langues étrangères s'est radicalement intensifiée et diversifiée. A moins d'apprendre le quechua, le sud-engadinois ou le douala, les étudiants ont souvent l'occasion de se frotter aux langues et aux cultures du monde avant que le cours ne commence, ne serait-ce que de manière virtuelle et passive. On ne le regrettera pas, mais l'enseignant doit s'y adapter : revoir non seulement ses méthodes, mais aussi son rôle, d'autant que ces occasions d'apprendre les langues en dehors de la classe sont généralement plus attrayantes et efficaces qu'entre ses quatre murs.

Le **statut des langues** et les rapports, généralement concurrentiels, qu'elles entretiennent entre elles ont aussi été soumis à de profondes mutations. Le professeur doit maintenant justifier qu'on choisisse celle qu'il enseigne, le français en l'occurrence, parfois qu'on la maintienne au programme de son école ou de son pays. Pourquoi effectivement se donner tant de peine et investir tant de moyens, alors qu'on prévoit qu'à terme seul l'anglais suffira pour entreprendre des études, pour mener une carrière dans les affaires, dans la recherche scientifique, dans la politique et la diplomatie ? Si les autres langues deviennent inutiles, que dire de ceux qui les enseignent ?

La **demande en formation linguistique** a également beaucoup évolué : plus ciblée, plus pratique, et surtout plus pressante. On doit bien entendu se réjouir que l'enseignement des langues ne se limite plus à celui de la grammaire et du vocabulaire ; inutile non plus de revenir sur les bienfaits des méthodes communicatives et des documents authentiques qu'elles exploitent, des perspectives interculturelles qui les accompagnent. Par contre, on peut s'inquiéter que les objectifs soient devenus à la fois si spécifiques et si ambitieux : d'une part, faire de nos étudiants des citoyens plurilingues et pluriculturels du monde globalisé et, d'autre part, les rendre capables en un temps record de répondre au téléphone en français, ou de mener une réunion en italien, ou de lire le journal en allemand, ou encore de s'expatrier du jour au lendemain pour étudier ou travailler.

Par ailleurs, les **conceptions scientifiques de la langue**, de l'apprentissage, de l'enseignement ne sont plus ce qu'elles étaient. Tant mieux, sans aucun doute ! Mais nous sommes diablement vite passés de la règle de grammaire à la structure syntaxique et au champ sémantique, puis aux actes de langage et à l'analyse du

discours. La didactique des langues ne sait plus à quelle grammaire se vouer, hésitant entre concepts tabous et mots fétiches. Le béhaviorisme a aussi complètement renouvelé le champ de la didactique, avant que ce ne soit le tour du cognitivisme. On ne peut heureusement plus se contenter de demander aux apprenants d'apprendre, il faut aussi leur expliquer comment faire et les y aider. Par contre, cette perspective, qui vise surtout l'efficacité de l'enseignement, en a aussi réduit la portée : les professeurs de langues n'ambitionnent plus de développer les aptitudes intellectuelles et la culture générale de leurs élèves comme naguère, mais seulement leur capacité à communiquer en langue étrangère.

Pour cela, les chercheurs linguistes et psychopédagogues se montrent très créatifs : ils élaborent de nouvelles analyses, échafaudent de nouveaux modèles, découvrent de nouveaux facteurs, mais les enseignants ne suivent pas toujours le même rythme. Il n'est pas question de mauvaise volonté, mais plutôt de bon sens : combien de fois, en trente ans, ont-ils été invités ou obligés par les directeurs, les inspecteurs, les éditeurs à jeter à la poubelle leurs manuels et leur matériel pédagogique pour en acquérir d'autres, et à participer à des recyclages pour apprendre à les utiliser... jusqu'au moment où advenait la méthode révolutionnaire suivante. S'il est vrai que la didactique des langues a été précurseur pour beaucoup d'autres enseignements, elle a aussi eu tendance à sauter d'un extrême à l'autre, et à jeter, en passant, le bébé avec l'eau du bain : tantôt la grammaire, tantôt la littérature, tantôt la traduction. Mais il semblerait bien qu'on en ait fini de ces virages à 180 degrés.

Parlons des **ressources et des supports**, justement. Les manuels et les grammaires que je viens d'évoquer et qui étaient les pièces maîtresses de la pédagogie des langues d'antan n'ont plus aussi bonne presse. Ils ont d'abord été remplacés par les laboratoires de langues qui ont donné une dimension, sinon un aspect scientifique à leur enseignement et où l'on enfermait les étudiants comme des souris blanches dans les boîtes de Skinner. Heureusement que les méthodes dites naturelles ont ensuite ouvert la cage aux élèves... que l'on retrouve aujourd'hui curieusement rivés aux écrans et claviers de leurs ordinateurs, même s'ils leur permettent de voyager virtuellement dans le monde.

Les professeurs ont dû composer, parfois rivaliser, avec ces équipements que l'on mettait à leur disposition ou leur imposait au nom du progrès pédagogique et un peu aussi du très lucratif marché des technologies, mais qui ont finalement moins bouleversé l'enseignement qu'on l'annonçait. Le professeur et la classe, on s'en est vite rendu compte après chaque révolution technologique, restent les vecteurs de base de l'enseignement des langues, et la technologie, aussi sophistiquée soit-elle, reste un gadget si son utilisation n'est pas orchestrée par le professeur dont on ne pourra jamais faire l'économie, au grand dam des directeurs des ressources humaines.

A propos de la **classe**, on constate que son statut a connu aussi des hauts et des bas : l'époque où l'on ne concevait pas d'autres endroits où enseigner ou apprendre une langue étrangère est révolu, comme celle où l'on estimait, au contraire, qu'il n'y avait pas pire endroit pour le faire, quand on l'opposait à l'apprentissage « en milieu naturel ». Ainsi a-t-on tenté, avec certaines méthodes communicatives radicales, de gommer tout ce qui pouvait paraître scolaire. Merci à Vygotski de nous rappeler que l'apprentissage, *a fortiori* celui de la langue, est une expérience sociale, que la classe

– utilisée bien sûr à bon escient – avec ses activités de groupes et ses interactions entre condisciples, est indispensable aux progrès individuels, ce qui explique la déception causée par l'auto-apprentissage *stricto sensu*.

Et que dire du **public** : les apprenants ne sont plus les élèves dociles de naguère qui étudiaient les conjugaisons comme les tables de multiplication, la civilisation française comme un catéchisme. L'exercice intellectuel et l'édification culturelle n'ont plus les mêmes vertus qu'aux yeux des générations précédentes. A eux aussi, il faut du pratique, du *fun* au jour le jour, et des résultats à court terme. Ils n'ont plus le même respect pour l'enseignant, ce qui n'est que tant mieux si cela les oblige à prendre leurs responsabilités d'apprenants, notamment dans le cadre de la pédagogie par projets. Leurs stratégies d'apprentissage ont par ailleurs subi les contre-effets de la société médiatique : leur capacité d'attention, de concentration, de conceptualisation ne sont plus les mêmes, ce qui oblige l'enseignant à rester concret pour être compris, à *zapper* pour rester attrayant. S'il est normal, nécessaire même, que les professeurs de langues s'adaptent ainsi à leur jeune public, cela l'est cependant moins qu'ils adoptent leurs attitudes, leurs modes, leurs valeurs, ce qui serait aussi néfaste à l'éducation de l'apprenant qu'à la crédibilité de l'enseignant, sans parler de l'avenir de la société. À voir certains outils et documents pédagogiques actuellement sur le marché ou sur internet, certes stimulants, mais aussi un tantinet racoleurs, il semblerait pourtant que la séduction et le divertissement soient maintenant devenus des exigences prioritaires dans l'enseignement des langues : ne peut-on pas craindre ainsi une forme de discrédit de l'enseignement, d'une manière générale, de la discipline des langues, en particulier, qui doivent « se vendre » pour trouver leur public ? Or l'échange pédagogique aussi doit aller dans les deux sens, et la mission de l'enseignant n'est certainement pas de se montrer complaisant, mais au contraire d'entraîner – par la mise à l'épreuve des aptitudes, des habitudes, des opinions – à l'autocritique, à l'autodiscipline, finalement à l'autoformation. Suivre la pente des étudiants, dirait Gide, pourvu que ce soit en montant ! Souvenons-nous, nos meilleurs professeurs, ceux qui nous ont donné envie de le devenir à notre tour, étaient-ils toujours les plus amusants ?

En fin de compte, le professeur, contraint de s'accommoder à tous ces changements, est devenu ce que j'appellerai un **homme (ou une femme)-orchestre** : un expert, un modèle, un animateur, un planificateur, un gestionnaire, un technicien-informaticien, un coach, etc... et surtout un médiateur, rôle essentiel de **chef d'orchestre**, en quelque sorte, sur lequel nous reviendrons tout à l'heure.

2. La crise des méthodes

Devant tant de responsabilités, il faut dire que le professeur se sent maintenant un peu désemparé dans la mesure où il n'est plus soutenu par les certitudes et les balises méthodologiques, contraignantes, mais rassurantes, d'il y a quelques années. Pas de doute pour les enseignants des méthodes *Grammaire-Traduction*, *Audio-Orales* et *Communicatives* de la première génération, que chacune d'entre elles était la meilleure méthode, si pas la seule, dont ils suivaient scrupuleusement les instructions dictées par la tradition ou par la recherche. Comme les dinosaures, ces méthodes-phares ont disparu pour laisser la place à de plus petites espèces, mieux adaptées à un monde nouveau ; non sans avoir érigé, pour longtemps sans

aucun doute, les trois piliers de la didactique des langues que sont l'**explication**, la **répétition** et la **communication**. Le principal tort des grandes méthodes concernant ces principes effectivement incontournables de l'apprentissage, est d'en avoir fait un usage exclusif : soit des explications et rien d'autre, soit des répétitions et rien d'autre, soit de la communication et rien d'autre. Les didacticiens, comme les diététiciens, ont compris à présent que seuls les régimes variés et adaptés à chacun fonctionnent, surtout à long terme; que c'est en les associant et en les combinant que ces trois vecteurs se renforcent mutuellement et que l'apprentissage s'amorce, progresse, se fixe.

Les enseignants de langues ont compris les deux nouvelles transmises par l'expérience, la bonne et la mauvaise. Commençons par la mauvaise nouvelle, à savoir que la méthode miracle n'existe pas et qu'elle n'existera jamais ; la bonne nouvelle, que l'on n'a pas encore inventé de mauvaise méthode : elles sont toutes bonnes à quelqu'un et à quelque chose. On a effectivement pris conscience que la pertinence d'une méthode est relative, que son efficacité dépend des buts que l'on s'est fixés, que son choix est aussi un parti pris idéologique, que son utilisation valorise et dévalorise à la fois certains aspects de la langue ou de la communication ; encourage et décourage à la fois certaines attitudes individuelles et sociales des apprenants ; avantage et désavantage à la fois certains types d'apprenants. Impossible donc de dire si l'enseignement des langues progresse au cours des années ; autant comparer des pommes et des poires : tout dépend des principes, des conditions, des objectifs, des finalités, des évaluations. Il n'y a pas de prêt-à-porter en matière d'enseignement, seulement du sur-mesure.

On a assez parlé de « **crise des méthodes** », on peut même évoquer un « déni de méthode » dans certaines pratiques communicatives, immersives, fonctionnelles, où l'on prétend qu'à l'enseignement DES langues, il faut préférer l'enseignement (de n'importe quoi) EN langues. La méthodologie céderait-elle le pas à la pédagogie, comme en attestent les recherches et des publications en didactique qui limitent actuellement de manière sévère et leur objet et leur ambition ? À quand le retour de grandes synthèses, originales et audacieuses ?

Certains se plaignent de l'incohérence qu'entraînent l'éclectisme et le relativisme dans les classes de langues, ainsi que le scepticisme et l'indépendance chez les professeurs ; d'autres se réjouissent, au contraire, de la latitude que cette crise a laissée aux enseignants comme aux apprenants. Nous reviendrons sur cette prétendue liberté car, malheureusement, l'obligation de résultats, bien plus contraignante, est rapidement en train de prendre la place de l'ancienne obligation de moyens.

On ne peut pas prédire ce qui va suivre en matière de méthodologie, mais subsisteront sans doute de cette crise ce que Christian Puren² appelle des « **vertus** » qu'il dénombre ainsi : vertu de la conscience (nous ne cesserons plus de nous interroger sur la notion problématique de progrès), vertu de la diversité (des approches, des contenus, des objectifs), vertu de la responsabilité, de la liberté, de la créativité (des enseignants comme des apprenants), vertu du mouvement (pour éviter le poids de la tradition, des normes, de l'inertie), vertu de la discussion, de la

² « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Langues modernes*, n°2/1997, pp. 8-14.

dissension, de la discordance, de la dissidence... que j'essaie de mettre à l'honneur et en pratique en vous parlant maintenant.

3. La tyrannie de l'évaluation

Ce que je voudrais soumettre maintenant à la discussion, c'est l'**évaluation** qui est en train de prendre beaucoup de place dans nos préoccupations et nos activités, comme dans celles de nos étudiants et de nos responsables éducatifs. C'en est devenu une véritable obsession qui gagne tous les enseignements, toutes les sphères de la vie professionnelle, sociale, privée. Dans le monde institutionnel, on invoque de plus en plus les « contrôles de la qualité », et j'imagine que sont rares parmi nous ceux dont l'école, le département ou le *curriculum vitae* n'ont pas fait récemment les frais d'un audit et d'un classement à l'aune d'un *ranking* national ou international. Et attendons-nous à voir bientôt mesuré, labélisé, affiché notre « coefficient d'efficacité pédagogique » personnel.

Mais revenons à l'évaluation en langues, et à ses principes, à ses modalités, à ses grilles et critères qui font actuellement l'objet de multiples recherches, colloques, publications, formations, mais aussi de rivalités autant commerciales que scientifiques. La création, la mise au point et la diffusion des outils d'évaluation ont bien sûr eu des effets roboratifs incontestables, en incitant les enseignants à s'interroger sur leurs objectifs, sur leurs méthodes, sur leurs pratiques, et sur les moyens de les améliorer en les comparant à d'autres ; et en stimulant les apprenants à progresser, à programmer leur travail, à prendre leurs responsabilités.

Cependant, l'évaluation commence à poser de sérieux problèmes quand elle investit, envahit, domine tous les aspects de notre métier, et surtout quand elle est imposée ou utilisée par des non-spécialistes. Le premier souci concerne l'objet de cette évaluation, les compétences communicatives, qui sont tellement complexes et incertaines qu'on est obligé, pour les appréhender et les mesurer, de les décomposer, parfois de les atomiser, et de les fixer, parfois de les figer, en faisant l'hypothèse que ces manipulations ne les dénaturent pas. Cette question mériterait de longues explications dont je ferai ici l'économie.

Pour limiter au minimum la subjectivité et l'approximation, et partant les risques de contestations, ces évaluations donnent inévitablement la priorité aux mesures quantitatives, donc aux performances qui s'y prêtent, quitte à réduire les compétences qui ne s'y prêtent pas à leur aspect extérieur au détriment, dans tous les cas, des qualités culturelles, sociales, humaines si importantes pourtant dans l'apprentissage et la pratique d'une langue. En fait, ne sommes-nous pas en train de sacrifier l'essentiel, et une nouvelle fois de jeter le bébé avec l'eau du bain ?

Pour les mêmes raisons, les évaluations – basées forcément sur des objectifs précis et concrets – donnent une contestable vision strictement instrumentale des langues, de leur enseignement et de leur apprentissage qui ne sont jamais gratuits, mais doivent toujours servir à la réussite de tels ou tels actes de langages, intentions pragmatiques, projets professionnels.

A ce propos, il y aurait aussi beaucoup à dire des sacro-saintes **compétences** et de la pédagogie qui s'en réclame, à commencer par ceci que c'est une grave erreur d'avoir ainsi distingué et séparé *savoir-être*, *savoir-faire* et *savoirs* au préjudice de ces derniers, et, que c'est seulement en les combinant que l'on peut apprendre, notamment des langues, sous peine de construire sur du sable et de former des plurilingues aux pieds d'argile, que l'on désigne déjà du nom de « semilingues ».

Vu l'importance que l'on donne aux grands tests internationaux et les enjeux de la concurrence grandissante entre les écoles, les centres de langues, les universités qu'ils permettent, s'ils ne la provoquent pas, il est à prévoir que ces tests entraîneront petit à petit une standardisation des compétences évaluées, donc valorisées, donc privilégiées, au détriment des différences personnelles et culturelles des enseignants et des apprenants, et conduiront finalement à un formatage des parcours de ces apprenants et des programmes de ces enseignants. Un comble pour un enseignement qui devrait favoriser le respect des différences au nom de l'interculturalité !

Le principal effet pervers de l'évaluation forcenée est probablement ce dangereux renversement de perspective qui mettrait maintenant l'enseignement au service de l'évaluation, et non plus le contraire, et qui réduirait cet enseignement à la préparation des grands tests internationaux et l'apprentissage à un simple bachotage superficiel et à court terme pour les réussir. Il arrive déjà que des apprenants posent la question à leurs professeurs de savoir si telle activité un peu originale qu'ils leur proposent fait l'objet d'une évaluation dans le test auquel ils se préparent. Rappelez-vous le passage progressif de l'obligation de moyens à celle de résultats mentionné plus haut.

Nous n'aurons pas l'occasion d'aborder ici les **recherches en didactique** ; un mot tout de même pour signaler qu'elles aussi, comme dans toutes sciences humaines en quête de crédibilité, sont gagnées par la fièvre quantitative. On ne peut que se féliciter du développement de ces démarches plus objectives, plus méthodiques, somme toute plus « scientifiques », mais on peut tout de même craindre que cette généralisation est parfois abusive et qu'elle relève davantage d'un effet de progrès que d'un progrès réel. Inévitablement, en se focalisant sur des questions de plus en plus pointues et isolées pour pouvoir les mesurer, avec l'intention de rendre compte de phénomènes et d'expériences aussi complexes que ceux qui conditionnent l'enseignement-apprentissage d'une langue, on court le risque de réduire, de démembrer, de biaiser le champ de la didactique.

Ceci pour en conclure que la situation de l'enseignement et de l'enseignant de langues étrangères menace de devenir inconfortable entre, en amont, la recherche en didactique de moins en moins qualitative et, en aval, l'évaluation des résultats de plus en plus quantitative. Dans un tel contexte et avec un tel esprit, comment le professeur pourra-t-il, à terme, assumer et assurer la partie humaine de sa mission ? Laissons cette question pour l'instant...

4. Le paradoxe institutionnel de l'enseignement des langues

... pour signaler que la situation de l'enseignement des langues étrangères n'est pas beaucoup plus confortable sur le **plan institutionnel**. Je me référerai ici au cadre universitaire, qui m'est plus familier, mais je sais que la situation est comparable dans l'enseignement des langues au niveau scolaire dans beaucoup de pays. On observe que les responsables académiques, entraînant bien sûr les didacticiens concernés, s'intéressent de plus en plus aux « LANSAD », c'est-à-dire à l'enseignement des LANgues aux Spécialistes d'Autres Disciplines. A la bonne heure ! Nous sommes les premiers à penser que l'apprentissage des langues a tout à gagner à être associé à d'autres apprentissages, pourvu qu'il s'agisse d'un vrai partenariat dans la manière de concevoir et d'organiser cet enseignement mixte.

Mais ce n'est pas toujours le cas : je me souviens d'un ouvrage³ où le célèbre Hagège préconisait tout simplement de confier l'enseignement des langues du niveau secondaire aux professeurs d'histoire, de chimie, de géographie qui circuleraient dans toute l'Europe. Le discours qu'on entend maintenant n'est pas moins rassurant : pour les étudiants, les langues relèveraient des *soft skills* par rapport aux *hard skills* disciplinaires ; pour les institutions, par rapport à leur *core business* développé et valorisé dans les facultés, les langues représenteraient des activités transversales, complémentaires, connexes, qu'il est possible, peut-être souhaitable, de confier à des sous-traitants.

Voilà le paradoxe. D'une part, les décideurs ne cessent maintenant d'insister sur l'importance des langues, indispensables à la réussite des études et des carrières, les unes et les autres de plus en plus internationales, et, conséquemment, sur les responsabilités des enseignants de langues de plus en plus sous pression, car ils doivent donner à leurs apprenants toutes les occasions, tous les moyens, toutes les stimulations pour les apprendre ; ils doivent rapidement les rendre capables de les pratiquer efficacement ; ils doivent associer et adapter leur enseignement à la spécialité de ces apprenants ; ils doivent finalement œuvrer à travers eux à la constitution d'un monde plurilingue et interculturel.

D'autre part, les mêmes idées reçues ont cours chez nos collègues non linguistes qui considèrent toujours que l'apprentissage des langues est un apprentissage élémentaire, spontané, machinal, qui dépend surtout de la motivation et des efforts des apprenants, qui pourrait être confié à des répétiteurs évidemment *native speakers* ou à des programmes informatiques, et qui peut être mené sans problème en même temps que la formation disciplinaire.

Aussi ne devons-nous pas être étonnés que l'apprentissage des langues à proprement parlé est parfois (ou souvent) réduit à leur dimension structurale, à des objectifs fonctionnels ; que l'enseignement des langues garde parfois (ou souvent) une position secondaire dans les programmes, dans les délibérations, dans les budgets ; que les enseignants de langues ont parfois (ou souvent) un statut peu valorisé, marginal dans l'institution, et qu'ils y travaillent dans des conditions pas toujours faciles.

³ *L'Enfant aux deux langues*, 1996.

Nous ne contestons pas que l'apprentissage des langues en milieu scolaire ou universitaire doit dorénavant être décliné sur **trois** plans : les cours DE langues, les cours EN langues, et les stages à l'étranger ; nous ne pouvons que promouvoir cette nouvelle économie et dynamique de l'enseignement des langues, tout en veillant cependant à ce que ces trois approches soient scrupuleusement respectées, utilement combinées, intelligemment orchestrées, autant dans le programme des études que dans le parcours personnel de l'apprenant.

Un avertissement en passant concernant la **mobilité étudiante** sur laquelle on mise actuellement beaucoup, au propre comme au figuré. Après l'engouement utopique des débuts, ce n'est que depuis peu que la question – longtemps politiquement incorrecte – de la pertinence variable et des effets divers de la mobilité universitaire peut être abordée sans tabou, et que des colloques et des publications instruisent à charge et à décharge cette gigantesque entreprise de transhumance académique, en interrogeant aussi bien les données statistiques que les acteurs, professeurs et étudiants, de la mobilité.

Nous sommes également convaincus de l'intérêt et des vertus de l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, dans le cadre d'une spécialité, d'une profession, pourvu qu'il repose sur une base solide de connaissances et de pratiques élémentaires de la langue générale : aucune pyramide ne peut reposer sur la pointe, et apprendre une langue, comme la musique ou le sport, demande avant tout de la patience. Rien à espérer au concert ou dans le stade sans exercices répétés et réguliers de gammes ou de musculation ; pourquoi en serait-il différemment pour les langues : plus encore ici qu'ailleurs, « le temps ne respecte pas ce qui se fait sans lui ».

Pour la pratiquer depuis longtemps de manière intensive dans notre domaine de la didactique, nous sommes également de grands partisans de l'interdisciplinarité, pourvu qu'on ne nous l'impose pas de manière unilatérale comme si le professeur de langues devait justifier son rôle au travers d'une autre discipline, l'économie politique, le Droit international, la physique nucléaire, par rapport à ses collègues de ces spécialités, qui ont cependant autant de raison – pour le bien des mêmes étudiants – de s'intéresser de leur côté aux langues, à commencer par la langue maternelle, que nous à leur discipline.

Ce n'est pas parce que l'enseignement des langues, depuis qu'il vise des compétences, ne se caractérise plus directement par un contenu propre – on peut effectivement y parler de tout et de n'importe quoi – qu'il a perdu de sa valeur, de sa spécificité, de sa légitimité. On abuse de la réflexion de Baruk selon laquelle les langues ne sont « matière[s] d'aucune discipline, [mais] discipline[s] de toutes les matières »⁴ et qui laisse penser que leur apprentissage ne requiert pas d'enseignement ni d'enseignants spécialisés, qu'on peut s'en remettre aux autres enseignements et enseignants pour l'assurer. On doit au contraire rappeler à nos autorités, à nos collègues et à nos apprenants que c'est précisément parce que les contextes, les enjeux, les exigences, les ressources se sont diversifiés, multipliés, transformés, que le métier des enseignants de langues est devenu encore plus difficile, spécialisé et indispensable, et leur rappeler que l'apprentissage d'une langue

⁴ Baruk, 1985, cité par Claude Hagège, *L'Enfant aux deux langues*, 1996

étrangère n'est pas seulement une activité cognitive, mais qu'il mobilise aussi toute la personnalité de l'apprenant, ses compétences sociales, ses aptitudes psychoaffectives, y compris ses habilités physiques, quand il lui faut apprendre à prononcer correctement.

5. La fonction sociale de l'enseignant de langues

C'est peut-être le moment de nous interroger sur notre **fonction sociale**. L'enseignant en général, l'enseignant de langues en particulier, n'a pas seulement des responsabilités à l'égard de ses étudiants, de ses collègues, de ses employeurs, mais il tient un certain rôle dans la communauté, qu'il en soit conscient ou non, qu'il le veuille ou non. Aussi est-il instructif de mettre en parallèle l'histoire de la didactique des langues avec celle des idéologies, et en particulier avec les mutations ininterrompues qu'a connues le monde économique, social et politique ces dernières décennies. A simple titre indicatif, voici les quelques étapes qui permettent d'intéressantes analogies.

A bien y regarder, la période des **méthodes scolaires (grammaire-traduction)** ne relève-t-elle pas de l'artisanat ? L'apprentissage des langues y est effectivement mené petit-à-petit, en profondeur, selon les règles, du début à la fin, sous l'autorité d'un maître qui vise la perfection, le chef-d'œuvre du bilinguisme parfait, et auquel les apprentis obéissent respectueusement. Cet apprentissage est entrepris sans finalité autre que la connaissance gratuite, le développement intellectuel, l'enrichissement personnel, dans le cadre de ce qu'on appelait les « Humanités ». Les langues, anciennes ou modernes, et leur apprentissage consciencieux représentaient alors, en tant que tels, des valeurs personnelles, culturelles, sociales.

Les **méthodes structuro-behavioristes** correspondent par contre à l'industrialisation – sur le principe du taylorisme – de l'enseignement des langues. Comme dans les usines Ford, on découpe l'objet langue en petites unités, en structures de base ; comme dans les *Temps modernes* de Charlot, on mécanise la production linguistique, on répète sans fin des phrases insignifiantes, les apprenants sont isolés, conditionnés, et finalement aliénés dans la mesure où l'enseignement est machinal et décontextualisé. La langue est ici un simple matériau à (dé)monter, à produire et à pratiquer, le plus vite possible, au moindre coût, et le professeur est un chef d'atelier qui supervise le bon déroulement des opérations, sans donner d'explications ou de justifications.

En réaction, après les contestations des étudiants hippies et soixante-huitards, l'avènement des **méthodes naturelles** représente une tentative de ré-humanisation de l'enseignement des langues en remettant en cause les règles, les consignes, les exigences au profit de l'expression personnelle libre et des échanges interpersonnels ouverts. On critique et on efface le caractère scolaire et inhibant de l'enseignement, et on lui préfère l'apprentissage spontané, comme quand il a lieu dans la rue, disait-on à l'époque. La langue acquiert alors son statut de moyen d'expression et d'échange, et le professeur joue à l'animateur dont le rôle essentiel est de stimuler cet usage en exerçant le moins de contraintes possible.

Avec les **méthodes communicatives**, on peut dire qu'on en arrive progressivement à l'ère de la consommation des langues, sur le modèle de la société et de l'entreprise modernes. On recentre l'enseignement sur l'apprenant-client dont on analyse le profil, les besoins, les ressources, à qui l'on propose des objectifs et des stratégies, pour lui faire acquérir les compétences adéquates pour être performant sur le marché. Comme tout est communication, la langue est devenue non seulement un instrument, mais un objet d'échange, la classe un lieu où l'on peut se l'approprier, et l'enseignant, un expert à qui l'on réclame des résultats précis et concrets à la mesure des investissements consentis par l'apprenant et l'institution. C'est d'ailleurs l'époque où l'enseignement des langues se commercialise et les écoles privées se multiplient.

Enfin, les **méthodes contemporaines** participent manifestement au mouvement de la globalisation : uniformisation des compétences, standardisation des enseignements, internationalisation des évaluations, quantification des résultats, recherche de rendement, avantages concurrentiels, compétitivité des méthodes, des écoles... Nous l'avons dit, les langues étrangères représentent une des conditions primordiales du marché international des biens, des services, du travail, des études. On voudrait que, dans ces circonstances, le professeur se contente du rôle d'instructeur et d'évaluateur... Mais ce rôle a-t-il la même portée que les précédents ? Devons-nous nous y conformer de la même manière ? Avons-nous le choix face à la pression du monde entier, semblerait-il ? Quelles sont les alternatives et nos marges de manœuvre ? Tout n'a-t-il pas déjà été dit et fait, en didactique des langues, et proposer une méthode, une approche, une conception différentes ne reviendrait-il à faire du nouveau avec de l'ancien, à déplacer le problème et à ajouter à la confusion ? Ce sont les questions que nous poserons dans cette dernière partie de notre conférence.

6. Notre rôle et nos responsabilités devant la globalisation

Notre activité professionnelle n'est donc pas indifférente, neutre, innocente quand nous adoptons des méthodes, nous poursuivons des objectifs, nous endossons des rôles qui, les uns et les autres, nous sont imposés par les directives, par les éditeurs, par le marché, par la force des choses et l'air du temps... et pas seulement motivés, comme nous venons de le voir, par des soucis de progrès pédagogique.

La question qui me taraude de plus en plus les années passant est simple : tout compte fait, à qui profite mon enseignement et mes recherches scientifiques, au-delà de la satisfaction à court terme de mes employeurs et de mes étudiants, sans parler de mon autosatisfaction dont je me méfie tout autant ?

Vous allez probablement me répondre que les médecins, les ingénieurs, les économistes un peu lucides doivent se poser la même question face à la mondialisation. Je le suppose aussi... à cette différence près que nous, enseignants, nous ne nous inquiétons pas seulement pour le monde à venir, mais pour la préparation des générations d'enfants et de jeunes qui vont y vivre.

Vous allez alors me répondre que les professeurs de mathématiques, d'histoire, de géographie un peu lucides doivent se poser la même question face à la

mondialisation. Je le suppose aussi... à cette différence près que nous, enseignants de langues, nous avons précisément pour expertise et mission l'éducation aux relations avec l'Autre, l'allophone, l'étranger à respecter, à qui s'adapter, avec qui vivre.

J'en reviens à notre fonction essentielle, intemporelle et universelle, à nous professeurs de langues, qui est celle de **médiateur** : sur les principes, doublement médiateurs, entre les générations et entre les peuples ; sur les contenus : médiateurs entre le linguistique et le métalinguistique, entre la langue et la communication, entre la langue générale et les langues de spécialités ; sur les modalités : médiateurs entre la classe et le monde extérieur, entre l'individu et le groupe, entre l'humain et les techniques, entre les différentes méthodes, entre les différentes ressources...

Médiateur, fonction noble s'il en est, mais ô combien problématique et frustrante dans la mesure où il s'agit souvent de résoudre la quadrature du cercle ! Ce n'est évidemment pas une raison pour qu'on nous la retire en ne faisant de nous que de simples experts de l'apprentissage des langues et de la communication internationale, car il n'y a personne d'autre pour l'assumer à notre place dans le cursus de la formation des générations montantes, car il serait dangereux de la confier à d'autres à notre place.

En fait, qu'est-ce que le monde contemporain a fondamentalement changé dans notre rôle de médiateurs ? Quelques mises au point, pour être sûr de savoir de quoi nous parlons. En français, pour rester simple, le terme **mondialisation** désigne l'extension planétaire des échanges, qu'ils soient culturels, politiques, économiques ou autres, tandis que le terme **globalisation** désigne l'extension du raisonnement économique à toutes les activités humaines.⁵ Reste un troisième terme, celui d'**universalité** que Jean Baudrillard oppose à mondialisation : « Mondialisation et universalité ne vont pas de pair, elles seraient plutôt exclusives l'une de l'autre. La mondialisation est celle des techniques, du marché, du tourisme, de l'information. L'universalité est celle des valeurs, des droits de l'homme, des libertés, de la culture, de la démocratie. La mondialisation semble irréversible, l'universel serait plutôt en voie de disparition ».⁶

Globalisation, mondialisation et universalité nous concernent toutes les trois au premier chef.

La **mondialisation**, d'abord, parce que les échanges se multiplient, se diversifient et s'intensifient tous azimuts, que les besoins en formation en langues suivent le même rythme et que nous sommes de plus en plus sollicités pour y répondre ; parce que les sources et ressources d'apprentissage des langues étrangères, et les occasions de rencontrer des étrangers nous aident, apprenants et enseignants, à mieux travailler, pourvu qu'on en fasse bon usage ; parce que notre métier s'en trouve, d'une part, renforcé puisqu'il est indispensable au développement de cette mondialisation, mais d'autre part dévalorisé, comme nous l'avons vu, dans la mesure où on le conçoit surtout en terme de contribution à telle autre activité ou à telle autre profession.

⁵ D'après *Wikipedia*, 06/09/2011.

⁶ « Le mondial et l'universel », *Libération*, 18 mars 1996.

La **globalisation**, ensuite, parce qu'à cause d'elle, la langue et la culture sont devenus des biens commerciaux avant d'être des moyens d'épanouissement, d'expression, de communication ; parce que les langues sont entrées en concurrence les unes avec les autres en fonction de leur utilité économique ; parce que les langues et les cultures sont enseignées, apprises, évaluées dans une perspectives prioritairement utilitariste ; parce que les personnes qui les apprennent, qui les enseignent, les institutions ou les firmes qui organisent cet enseignement doivent adopter les règles du marché, se montrer rentables, compétitifs ; parce que cet enseignement et les évaluations auquel il est censé préparer est en train de s'uniformiser, de se standardiser pour faciliter le libre jeu de ce marché. Comme tout le monde, plus que tout le monde, nous avons la désagréable impression que le sens de notre mission nous est confisqué pour être utilisé à d'autres fins que personne ne peut expliquer et dont personne n'est, semblerait-il, responsable.

L'**universalité** enfin parce que la tension entre l'universalisme et le différentialisme se pose de façon plus paradoxale, plus ambiguë, plus déroutante comme l'explique Jean-Claude Guillebaud dans sa *Refondation du monde*⁷ ; parce qu'il faut autant craindre les démarches assimilationnistes que les replis identitaires, l'arrogance occidentale que les protectionnismes culturels, le centralisme unificateur que le retour du tribalisme⁸, l'utopie internationaliste que le ressentiment agressif ; parce que le marché et que ceux qui peuvent en profiter ne doivent pas être les seuls bénéficiaires de la mondialisation⁹ ; surtout parce qu'une éducation à l'interculturalité est le seul moyen de transformer l'opposition paralysante et mortifère entre l'universalisme et les particularismes en une dynamique vivifiante, en une dialectique créatrice.

Devant ces trois phénomènes, à distinguer, mais aussi à articuler, nous devons, nous professeurs de langues, autant faire de la résistance que prendre des initiatives, en tout cas nous affranchir des grillages, des carcans, des mots d'ordre qui nous empêchent de jouer pleinement et librement notre rôle de médiateurs. Car le jour où l'on ne parlera plus qu'une langue, qu'on n'entendra plus qu'un discours, qu'on pratiquera la pensée unique, nous risquerons, en plus de perdre notre emploi, d'être accusés nous aussi par les générations suivantes de ne pas avoir réagi assez tôt en tant qu'experts devant un tel danger.

⁷ 1999.

⁸ Cf. Michel Maffesoli, *Le Temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, 1988.

⁹ A ce propos, veillons de ne pas créer de séparation et finalement de ségrégation entre le « FLE des riches », des étudiants des lycées internationaux, des universités prestigieuses, des écoles de langues privées, et le « FLS des pauvres », des étudiants des auditorios surpeuplés, des immigrés des centres d'accueil, du public peu scolarisé des associations caritatives !

7. Conclusion : pour un enseignement des langues humaniste et hédoniste

En vous demandant de m'excusez de me montrer un peu ingénu et lyrique au moment de ma conclusion, j'en viens à me demander si notre vocation n'est finalement pas de contribuer, modestement, mais sûrement, au bonheur du monde.

Au **bonheur de nos apprenants**, d'abord, à qui il faut rappeler sans cesse que l'apprentissage d'une langue étrangère est d'abord une opportunité, celle de vivre une expérience individuelle unique qui engage toute la personnalité, qui permet de se renouveler, de se multiplier en découvrant d'autres personnes, d'autres manières de voir le monde, d'y vivre, en jouant avec les mots qui le disent et le façonnent, et en se libérant des limites de sa propre langue et de sa propre culture. Aussi en appellerai-je à une pédagogie hédoniste, avec toutes les limites, les exigences, les contraintes décrites par Michel Onfray.

Le **bonheur de l'humanité**, ensuite, qui a probablement plus besoin d'humanité que de langues, ou plus précisément d'humanité au travers des langues et des échanges qu'elles permettent. Communiquer, c'est bien; s'entendre, c'est mieux; et là aussi il y va de notre responsabilité. Les nouvelles du monde qui nous arrivent chaque jour par la télévision ou par les journaux démontrent que la seule cohabitation multiculturelle ne fonctionne plus, que ce soit dans les faubourgs de Londres ou de Paris, à la frontière entre la Palestine ou Israël, ou, balayons devant notre porte, dans un aussi petit Royaume que celui de Belgique. On peut dire de la langue sans culture ce que Rabelais a dit de la « science sans conscience. »

Notre bonheur, enfin, que nous éprouvons au contact avec des langues, des cultures, des gens différents, que nous intensifions en le partageant avec nos apprenants, en le leur insufflant. Ce bonheur-là aussi il faut le préserver, le nourrir, en refusant de devenir des techniciens de l'apprentissage des langues, des fonctionnaires de la mondialisation, des agents de la globalisation. Si un jour nous perdons la passion d'exercer notre métier, ce sera une bien triste nouvelle pour tout le monde.

Terminons donc comme Barthes sa célèbre *Leçon* sur le seul mot d'ordre qu'on puisse professer : « Un peu de savoir, un peu de sagesse, et le plus de saveur possible. »¹⁰

Mesdames et Messieurs, cher(e)s collègues, en vous remerciant pour votre attention, je ne peux donc que vous souhaiter trois savoureuses journées de travail à ce prometteur Congrès de Prague.

¹⁰ Roland Barthes, *Leçon*, 1977