

Images et rôles du professeur de langues dans le cadre de la mondialisation.

Le cas de la mobilité étudiante européenne

Jean-Marc Defays, Université de Liège, Belgique

jmdéfays@ulg.ac.be

Deborah Meunier, Université de Liège, Belgique

dmeunier@ulg.ac.be

Résumé

Cet article poursuit deux objectifs : d'une part, interroger la façon dont la didactique des langues et des cultures s'inscrit dans et par rapport aux phénomènes actuels de *mondialisation*, de *globalisation* et de valorisation de *l'universalité* ; et, d'autre part, définir le statut et le rôle du professeur de langues dont la fonction est aujourd'hui déterminée par des principes antagonistes – liés aux phénomènes précédemment décrits –, tels que ceux, par exemple, de *diversité* et de *pluralité* d'un côté, et d'*uniformité* et de *standard* d'un autre côté. Ces problématiques sont éclairées de façon empirique par une étude portant sur la construction de la figure sociotypée du professeur de langues chez des étudiants Erasmus, acteurs premiers des nouvelles configurations décrites en amont. Entre la valorisation de l'apprentissage naturel et la légitimation du professeur garant de la norme, les postures des étudiants sont de précieux indicateurs des défis contemporains du professeur de langues.

Mots-clés :

Enseignement des langues, mondialisation, universalité, diversité, professeur de langues

1. Mondialisation, globalisation, universalité... et langues

Comme nous avons souvent eu l'occasion de le souligner, il est urgent de réévaluer l'enseignement et l'apprentissage des langues, leurs principes et leurs objectifs, tant sur le plan individuel que sociétal. Nous proposons donc de questionner ici de manière critique le statut et la fonction des enseignants qui en sont chargés dans le cadre et la dynamique de la *mondialisation*, de la *globalisation* et de *l'universalité*. Il nous paraît important de rappeler aux professeurs de langues leurs responsabilités à cet égard, au double titre d'experts et de médiateurs intergénérationnels et interculturels. Non seulement ils enseignent les langues et les cultures étrangères, mais ils transmettent inévitablement à leur public une vision des usages de ces langues et de ces cultures dans le monde ; reste à savoir si cette vision est bien la leur ou celle des programmes, des politiques, des médias...

Dans un premier temps, nous définirons de façon circonscrite les phénomènes de *mondialisation*, *globalisation*, *universalité* dont il est question. Ensuite, nous exposerons les principes antagonistes dans lesquels s'inscrit aujourd'hui le rôle du professeur de langues, entre *pluralité* et *uniformité*, *humanisme* et *utilitarisme*. En troisième lieu, nous présenterons les résultats d'une étude de cas portant sur les représentations d'étudiants Erasmus et nous établirons différents constats et remarques à partir des images et figures du professeur de langues construites spontanément par ces étudiants.

La *mondialisation*, qui désigne l'extension planétaire des échanges culturels, politiques, économiques ou autres, concerne les enseignants de langues dès lors que les échanges se multiplient, se diversifient et s'intensifient tous azimuts, que les besoins en formations en

langues suivent le même rythme et que les enseignants sont de plus en plus sollicités pour y répondre. Les sources et les ressources d'apprentissage des langues étrangères, ainsi que les occasions de rencontrer des étrangers, aident les apprenants et les enseignants à mieux travailler, pourvu qu'on en fasse bon usage. Le métier d'enseignant de langues s'en trouve, d'une part, renforcé puisqu'il est indispensable au développement de cette mondialisation, mais, d'autre part, dévalorisé – nous y reviendrons – dans la mesure où il est surtout conçu en termes de contribution à telle autre activité ou à telle autre profession.

La *globalisation*, qui désigne quant à elle l'extension de la logique économique à toutes les activités humaines, concerne tout autant ces enseignants : la langue et la culture sont devenues des biens commerciaux avant d'être des moyens d'épanouissement, d'expression, et de communication. Les langues sont entrées en concurrence les unes avec les autres en fonction de leur utilité économique et elles sont enseignées, apprises et évaluées dans une perspective prioritairement utilitariste. De plus, les personnes qui les apprennent, qui les enseignent, de même que les institutions ou les organismes qui initient et contrôlent cet enseignement, doivent adopter les règles du marché, se montrer rentables et compétitifs. Aussi peut-on constater que cet enseignement et les évaluations auxquelles il est censé préparer sont en train de s'uniformiser et de se standardiser pour faciliter le libre jeu de ce marché. Comme dans d'autres domaines, la question est de savoir si le sens des enseignements en langues ne serait pas confisqué au profit d'autres fins, que personne ne peut expliquer et dont personne n'est, semblerait-il, responsable.

Enfin, le principe d'*universalité* se voit régulièrement concurrencé par un certain « différentialisme ». En effet, il faut autant craindre les démarches assimilationnistes que les replis identitaires, l'arrogance occidentale autant que les protectionnismes culturels, le centralisme unificateur autant que le retour du tribalisme¹, l'utopie internationaliste autant que le ressentiment agressif. Le marché et sa globalisation ne peuvent pas bénéficier qu'à certains privilégiés. Dans ces conditions, l'éducation à la diversité, au dialogue, à l'interculturalité serait le seul moyen de transformer l'opposition paralysante et mortifère entre l'universalisme et les particularismes en une dynamique vivifiante et une dialectique créatrice.

2. Enseigner les langues aujourd'hui : entre pluralité et uniformité, humanisme et utilitarisme

Il va de soi qu'il ne suffit pas de prêcher *urbi et orbi* le *plurilinguisme* et l'*interculturalité*² (si tant est que l'on puisse s'entendre sur ce que ces concepts désignent comme objet et comme démarche) pour répondre – que ce soit pour s'y conformer ou pour s'y confronter – aux nouvelles conditions décrites supra, ni pour préserver la diversité sous toutes ses formes sans contrarier une certaine conception du progrès.

Sans en contester le principe, on relèvera ici quelques paradoxes dans les politiques éducatives actuellement en cours ou en projet en faveur du plurilinguisme et de l'interculturalité. Premièrement, n'y a-t-il pas contradiction entre le fait que c'est dans une perspective humaniste, sinon écologique que l'on défend ces deux idéaux, alors que les programmes et référentiels qui s'en réclament ont au contraire tendance à réduire l'apprentissage et partant l'usage des langues à leur aspects instrumentaux, à les décliner en termes de « savoir-faire », de « compétences », de « méthodes actionnelles », « par tâches », « par projets », d'« objectifs spécifiques », etc. ? Semble révolue l'époque où l'on enseignait

¹ Cf. Maffesoli, M. 1988. *Le Temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris : Méridiens Klincksieck.

² Au sens que lui donnent les études menées pour le Conseil de l'Europe telle que l'étude *Compétence plurilingue et pluriculturelle* rédigée par Coste, Moore et Zarate, 1997 et sa version révisée de 2009.

et apprenait les langues pour elles-mêmes, pour le plaisir et l'épanouissement personnels qu'elles procurent, pour la connaissance de l'autre personne et culture dans leur diversité constitutive. On l'a dit, les langues doivent concrètement et rapidement être utiles à quelque chose, et par ordre de priorité, à la carrière de celui qui se donne la peine de les apprendre et aux institutions qui se donnent la peine de les enseigner.

Deuxièmement, aussi favorable peut-on être au concept de l'*interculturalité*, on peut toutefois s'interroger sur les tenants et aboutissants idéologiques, déclarés et réels, des grands projets éducatifs qui se chargent de la promulguer. Il y a quelque chose de paradoxal dans le principe d'interculturalité programmée, officialisée, généralisée,... qui suscite une forme de méfiance, voire de résistance, comme y encourage Lévi-Strauss :

Chaque culture se développe grâce à des échanges avec d'autres cultures. Mais il faut que chacune y mette une certaine résistance, sinon, très vite, elle n'aurait plus rien qui lui appartienne en propre à échanger. L'absence et l'excès de communication ont l'un et l'autre leur danger. (Lévi-Strauss, 1988 : 207)

A notre avis, l'interculturalité doit naître librement sur le terrain local des interactions spontanées et créatives entre les différentes cultures ; elle ne peut être imposée d'en haut à tous, partout et une fois pour toutes, au nom d'un projet politique et économique, et encore moins servir les seuls intérêts (matériels) d'un groupe ou d'un système ; dans ce cas, il s'agirait seulement d'une nouvelle forme d'impérialisme, d'autant plus pernicieuse qu'elle est sournoise, et la médiation ne serait alors qu'un prête-nom pour la propagande et la manipulation.

Enfin, à ceux qui rétorqueront que c'est seulement grâce à ces programmes éducatifs en faveur du plurilinguisme et de l'interculturalité que l'on pourra faire barrage à la « mort des langues » (Hagège) et à la standardisation du monde, il suffira de faire remarquer, premièrement, le paradoxe de ces programmes qui sont développés en même temps que – comme pour le compenser ou le camoufler – le processus de Bologne qui, pour créer un *Espace européen de l'enseignement supérieur* et y faciliter les échanges et les collaborations, le restructure, le rationalise, le normalise depuis 1999, en y éliminant progressivement toutes les caractéristiques nationales et locales qui gêneraient la mobilité des personnes, des idées et des services, mais surtout la libre concurrence entre les institutions académiques qui fonctionnent dorénavant sur le mode de la gestion privée. Deuxièmement, il est facile de montrer que ces ambitieux et coûteux programmes plurilingues et interculturels n'ont guère empêché, précisément dans ces institutions universitaires qui devaient en profiter les premières, l'irrésistible envahissement de l'anglais et des modèles anglo-saxons dans la recherche, puis maintenant, de plus en plus, dans l'enseignement, notamment pour pouvoir vendre à la communauté universitaire internationale des « Master full English » ou des « Massive On Line Open Course », et figurer au plus haut dans les classements mondiaux des universités.

3. Étude de cas : l'image du professeur de langues chez les étudiants Erasmus

Les différentes problématiques présentées ci-dessus peuvent être éclairées de façon empirique par une étude menée sur les représentations et les postures qu'adoptent des étudiants Erasmus lors de leur séjour à Liège vis-à-vis des langues et de leur enseignement-apprentissage³. En

³ Meunier, D. 2013. *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse de doctorat. Cotutelle Université de Liège et Université Libre de Bruxelles.

effet, ces étudiants mobiles appartiennent à ce que certaines institutions ont choisi d'appeler la « génération Erasmus »⁴, laquelle renvoie à la construction d'une figure d'étudiant humaniste, cosmopolite et citoyen européen. Un étudiant *acteur social*, dont les apprentissages linguistiques et culturels en situation d'immersion se réalisent au sein des nouvelles configurations vues précédemment. Dans le cadre de cet article, nous nous focaliserons sur la construction de la figure du professeur de langue chez ces étudiants. Nous verrons comment les postures des étudiants (valorisation de l'apprentissage naturel, du locuteur ordinaire ou légitimation du professeur garant de la norme) constituent un indicateur précis et pertinent des défis contemporains du professeur de langue.

3.1. Le contexte « Erasmus »

L'apprentissage linguistique des étudiants Erasmus se caractérise par sa diversité et sa pluralité. En effet, les étudiants sont immergés dans un contexte d'apprentissage à la fois *naturel* – les interactions quotidiennes avec des locuteurs « natifs » et dans diverses langues véhiculaires entre étudiants Erasmus, parfois alternées dans un même échange – et *scolaire* – les cours de langue et les cours de spécialité qui leur demandent d'articuler des pratiques et des genres variés. Les étudiants Erasmus sont donc supposés articuler des *savoirs*, des *savoir-faire*, des *savoir-être* et des *savoir-apprendre* variés, au service du développement de *compétences langagières de communication* et de *compétences interculturelles* (d'après le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, CECRL désormais), finalement peu définies en ce qui concerne le public spécifique des étudiants mobiles (Robert, 2011 ; Meunier, 2014). Comme l'expliquent Anquetil et Molinié (2008), l'enjeu du séjour à l'étranger pour un étudiant Erasmus se situerait précisément dans l'expérience de cette variation et de la dimension communicative de la langue qui contraint l'étudiant à construire un « nouveau rapport à "ses langues" » (p.83) : les savoirs linguistiques scolaires doivent se transformer en « agir communicationnel lui permettant d'accéder à de nouveaux savoirs : sociaux, linguistiques, existentiels, interculturels. L'apprentissage expérientiel prélude à la construction d'une nouvelle identité plurilingue/pluriculturelle » (*ibid.*). Les nouvelles configurations sociales, linguistiques, identitaires de la mobilité étudiante impliqueraient donc des changements identitaires et le développement d'une compétence de communication plurilingue.

Cependant, la tension (exemplifiée au point 2) entre *diversité*, *pluralité* d'une part, et *uniformité*, *standardisation* d'autre part, est en quelque sorte exacerbée dans/par le contexte de mobilité et rend les réalités plus complexes qu'il n'y paraît. Sur le plan socioculturel par exemple, l'expérience (formative) de la diversité serait plus une façade qu'une réalité. Plusieurs recherches (Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003 ; Dervin, 2008 ; Ballatore, 2010) ont montré que certaines conditions de résidence entraînaient un « effet ghetto » et l'émergence d'une communauté isolée, peu en contact avec les autochtones. Ballatore a souligné les divergences de modalités d'hospitalité d'un pays à l'autre (plus institutionnalisée en Angleterre, synonyme d'adaptabilité en Italie où les infrastructures sont plus rares, ou encore plus « cosmopolite » en France). La sociologue explique que le degré de fréquentation d'autres étudiants dépend du logement (résidence universitaire, collocation) et des cours de langue qui sont une occasion de tisser des liens avec les pairs Erasmus. Et c'est principalement avec ces derniers que les échanges sont les plus fréquents, voire avec les « conationaux »⁵ (2010 *op.cit.*, pp.117-120). Des « cercles », des « cocons » ou encore une

⁴ Site de l'Agence Europe-Éducation-Formation France (2E2F). En ligne : <http://www.generation-erasmus.fr/programmes/erasmus/erasmus-etude-et-stage/> (consulté le 3/04/2014).

⁵ Un phénomène qui n'est pas réservé aux étudiants Erasmus puisqu'on l'observe également chez les étudiants belges originaires d'une même région. Il existe d'ailleurs, dans certaines universités, des « sociétés régionales »

« communauté-crochet »⁶ Erasmus se créent autour de préoccupations communes, d'un statut commun, dans un espace-temps partagé.

Quant à la compétence plurilingue, telle qu'elle est définie actuellement et diffusée par le Conseil de l'Europe, on a montré que son développement chez les étudiants ne va pas de soi, et ce malgré la pratique plurilingue qu'ils développent (voir Meunier 2014, *op.cit.*). La bienveillance linguistique, l'acceptation et la valorisation du caractère partiel et déséquilibré des compétences développées,... sont concurrencés par un souci accru de la correction linguistique, le recours constant à des figures de locuteurs prototypiques et une hiérarchisation classante des langues et de ceux qui les parlent en fonction de leur degré de maîtrise. Deux *hyperpostures*, tantôt « corrective », tantôt « communicative », sont observables et révèlent le paradoxe auquel les étudiants Erasmus sont confrontés : pour répondre aux exigences normatives, notamment celles des discours universitaires, les étudiants doivent se soucier de la correction de la langue, maîtriser la grammaire normative,... ; alors que pour être un « bon mobile », l'étudiant Erasmus doit aujourd'hui envisager ses compétences en langues sous l'angle de la tolérance, de la fonctionnalité et de la perfectibilité.

3.2. Questionnement et méthode

Nous avons choisi de nous focaliser sur l'image du professeur de langue et de son rôle (ou son absence...) construite par des étudiants Erasmus séjournant à Liège. Quel est le statut de l'enseignant de langue dans ce contexte? Quel rôle les étudiants lui assignent-ils ? Le locuteur natif non spécialiste (l'étudiant belge francophone par exemple) acquiert-il la même légitimité que l'enseignant-expert ?

Le corpus étudié est hybride, c'est-à-dire qu'il provient, d'une part, d'une enquête par questionnaires à caractère quantitatif (tableau 1) et, d'autre part, de trente entretiens individuels menés avec quinze étudiants, au début et à la fin de leur séjour à Liège durant l'année académique 2010-2011.

Type d'étudiants et période d'enquête	Nombre de réponses	Taux de participation
étudiants non appariés t0 (septembre 2010)	119	24%
étudiants non appariés t1 + t1' (janvier et juin 2011)	128	26%
étudiants appariés t0 et t1 + t1'	42	9%

Tableau 1 : Présentation des échantillons d'étudiants participants à l'enquête

Les résultats obtenus via l'enquête ont fait l'objet d'une analyse statistique. Quant aux discours issus des entretiens, ils ont été transcrits dans leur intégralité et ont fait l'objet d'une analyse des stratégies discursives et linguistiques à fonction représentationnelle (phénomènes énonciatifs, organisateurs textuels-cognitifs, activités de dénomination, catégorisation,...)⁷.

d'étudiants issues du folklore étudiant (Meunier et Rosier 2009). Par exemple, à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, on trouve « la Carolo » (<http://www.caroloucl.be/>), « la Montoise » (<http://montoise.forumactif.com/>), « la Liégeoise » (<http://www.liegeoise.be/>), ... ; à l'Université Libre de Bruxelles, « la Liégeoise », « le Semeur » (Cercle des étudiants carolos, <http://www.lesemeur.be/>), « le CEBULB » (Cercle des étudiants borains, <http://www.cebulp.be/>),...

⁶ Fred Dervin (2008, *op.cit.*) reprend l'expression au sociologue Zigmunt Bauman (2004) pour signifier l'émergence de formes d'*être-ensemble* ponctuelles, qui se créent et se recréent sans cesse autour d'un « crochet » commun réunissant ses membres.

⁷ Pour une présentation exhaustive de la méthode utilisée, nous renvoyons le lecteur à la thèse de doctorat de Deborah Meunier (dmeunier@ulg.ac.be).

3.3. Le sociotype du professeur de langue

Les étudiants construisent une typologie de figures prototypiques du *bien vs mal parler*, à partir de différentes catégories d'ordre ethnique (ethnotypes) et social (sociotypes). Les locuteurs sont donc soit ethnotypifiés selon l'axe natif vs non-natif et/ou selon une localisation géographique plus précise (le Belge, le Français, mais aussi l'Erasmus locuteur d'une langue romane) ; soit ils sont sociotypifiés (l'étudiant, le jeune, le professeur,...). Les différents interlocuteurs sont définis selon leur prétendue maîtrise de la langue. Plus précisément, le statut social et/ou l'origine ethnique des locuteurs, ainsi que le degré de maîtrise de la langue qui l'accompagne, leur attribuent une certaine (il)légitimité.

Dans le cas qui nous occupe, le sociotype du professeur de langue correspond aux postures suivantes : d'un côté, la valorisation de l'apprentissage dit « naturel » où le professeur et la classe de langue auraient un rôle minoré au profit d'une légitimation du locuteur ordinaire et de son parler authentique ; de l'autre côté, la légitimation de l'apprentissage dit « guidé » où le professeur serait indispensable dans son rôle de garant de la norme et de la correction linguistique.

3.3.1. Pour un apprentissage « naturel » et un professeur « discret »

La valorisation d'un apprentissage « naturel », qui se déroulerait plutôt en-dehors de la classe de langue, et donc sans enseignant, n'est pas une idée ni une méthode neuve. En effet, les premières méthodes d'enseignement des langues à caractère communicatif, telle que la méthode *naturelle* (Krashen), accordait une place réduite à l'enseignant qui tenait plutôt un rôle d'animateur discret au profit de la spontanéité des productions des apprenants. Cette posture déjà ancienne, donc, fait par ailleurs écho à un discours plus institué cette fois qui fait la part belle à la facilité et à l'autonomie, selon le principe qu'on acquiert une langue spontanément. C'est en effet ce que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) nous explique :

La maîtrise des langues est d'abord le produit (pour les compétences orales ou de compréhension, en particulier) d'apprentissages individuels et autonomes effectués en dehors d'enseignements organisés par une institution éducative : c'est une caractéristique humaine que de pouvoir s'approprier des variétés linguistiques. Cette acquisition, fondée sur la capacité de langage, peut s'effectuer en dehors de toute forme d'enseignement explicite, par contact prolongé et interactions avec des locuteurs de cette variété linguistique non connue. L'enseignement est une institutionnalisation de l'acquisition dite souvent naturelle. [...] L'autonomisation des apprenants devrait donc constituer une composante de l'éducation plurilingue présente dans tout enseignement de langues, quelles que soient la variété, les compétences, les finalités... (p.97)

Cette posture se retrouve donc chez les étudiants que nous avons interrogés. Ils apprécient particulièrement les échanges quotidiens avec les natifs francophones. Au-delà de la maîtrise des savoirs, ces derniers produiraient un input de qualité et poseraient des actes didactiques via la *pratique corrective* :

- (1) B1 : les francophones peuvent te corriger et si tu parles avec des non francophones les deux peuvent être en train de faire des erreurs et ils ne savent pas corriger (...) (ER10GrB1t0)
- (2) J1 : il y a le risque aussi d'apprendre des erreurs et de les utiliser quand on parle entre non francophones ça c'est pas (ER10GrJ1t0)

Le locuteur francophone est perçu comme un expert et devient un moteur de l'apprentissage linguistique pour les étudiants. Ceux-ci lui attribuent les fonctions d'un enseignant de langue intervenant sur l'apprentissage via le geste correctif. Les motifs d'ordre qualitatif rejoignent donc ici des préoccupations d'ordre pragmatique sur l'utilité des échanges exolingues pour l'apprentissage. Marie, par exemple, dit réactiver son savoir dans les interactions avec des francophones (un interlocuteur bilingue roumain-français et des interlocuteurs belges) :

(3) 8M- [...] il y a un garçon qui est grandi un bilingue [...] et sa mère elle est française et il parle très bien français alors j'ai appris un peu de lui et il corrige et j'ai des amis belges qui me corrigent quand je fais des fautes et tout ça (ER10M2t0)

De la même façon, l'enquête par questionnaires a montré qu'au début du séjour (figure 1), 32% pensent que l'apprentissage non guidé dans les échanges quotidiens avec les francophones leur sera plus profitable, presque autant que les cours de FLE qui sont considérés comme le lieu privilégié de l'apprentissage linguistique par 40% des étudiants. Par contre, seulement 8% des répondants voient des occasions d'améliorer leurs compétences en langue cible dans les échanges entre étudiants Erasmus non francophones, et 13% voient dans les cours en faculté des espaces profitables à leur apprentissage du français. Cette posture est stable puisqu'on observe les mêmes tendances à la fin du séjour (figure 2), si ce n'est pour les échanges entre pairs Erasmus qui sont davantage appréciés.

Le professeur et la classe restent donc les vecteurs d'apprentissage privilégiés, mais sont concurrencés par les échanges *extra muros* :

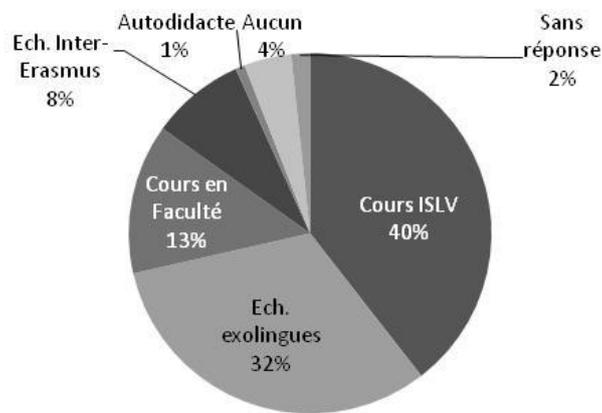


Figure 1 : Meilleur cadre d'apprentissage du français. Début du séjour (non-appariés)

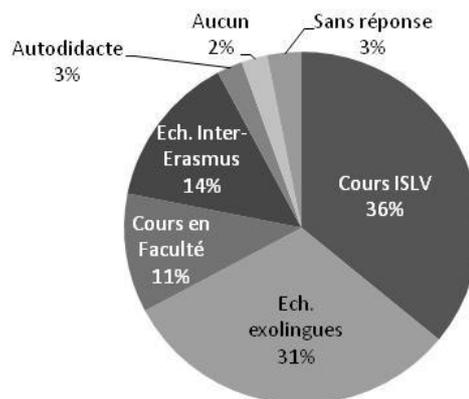


Figure 2 : Meilleur cadre d'apprentissage du français. Fin du séjour (non-appariés)

Par ailleurs, la qualité de l'input du locuteur ordinaire francophone tiendrait également à l'authenticité de la langue parlée, par opposition à la langue scolaire, décontextualisée et inadéquate en situation de communication réelle. Cette distance entre la classe de langue et les échanges quotidiens vaut aussi pour la dimension culturelle :

- (4) 30K- *ben ça m'a aidé pour la prononciation mais pour comprendre vraiment la langue le cours du soir était parfait et mais aussi avec les francophones c'est bien parce que / comme ça tu peux apprendre le langage de tous les jours habituel ça tu le parles pas dans le cours. et dans le cours tu peux apprendre la langue de la manière plus correcte et il faut avoir tous les deux je pense que vraiment il faut avoir tous les deux. seulement comme ça tu peux comprendre la culture la mentalité la langue et comprendre aussi toi-même dans ce contexte. [...]* (ER10K1t1)

La posture et les représentations construites par Klaudia interrogent le rôle de l'enseignant chargé d'enseigner des *savoir-être* en vue, par exemple, de préparer les apprenants à leur rôle de *médiateur* dans les échanges. Le rôle de médiateur dans le CECRL implique de « jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. » (CECRL, 2005 : 95). De la même façon, le CECRL insiste sur le lien entre *savoir-être* et culture :

Comme le constat en est fréquent, les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité. (CECRL, 2005 : 17)

Or, on connaît la difficulté d'amener des éléments culturels en classe sans tomber dans une grammaire des cultures décontextualisée et stéréotypée⁸. Le discours spontané de Klaudia fait écho à cette problématique de didactisation d'un certain *savoir-vivre* qui serait culturellement différencié. Nous revenons sur cette question en conclusion de cet article.

3.3.2. *La figure traditionnelle : le garant de la norme*

Malgré l'importance accordée à la naturalité de l'apprentissage, certains étudiants estiment que le professeur reste un garant de la norme linguistique et que son intervention est nécessaire. L'utilité des cours de français langue étrangère est d'ailleurs saillante dans les graphiques présentés précédemment. Cette deuxième posture se veut donc plus normative, voire puriste à certains égards dans la condamnation des pratiques ordinaires au profit d'un usage scolaire de la langue :

- (5) 41E- *est-ce que tu parles de la même façon avec tout le monde ? [...]*
42V- *ah non [...] mais non parce que j'ai appris aussi un peu de vulgaire (...) et ça je parle seulement dans la rue avec les amis avec les Belges surtout parce que l'Erasmus pas tous comprend le dialecte je crois. non avec les professeurs je parle un français bien français français propre [rires] pas français // c'est clair je peux pas parler*
45E- *et donc t'as appris plusieurs français ?*
46V- *oui [rires] le formel et l'informel je crois ouais.* (ER10Vt1)

Défini comme une « activité métalinguistique à tendance prescriptive et proscriptive » (Rosier, 2008), le discours puriste peut être considéré comme une manifestation du discours normatif. Il se doublerait dès lors d'un discours de réglementation de la langue et se fonderait sur des échelles de valeurs à caractère tantôt esthétique (c'est beau, c'est laid), politique (c'est la langue de la liberté), pseudo-linguistique (la clarté de la langue), métaphorique (une langue malade),... Dans l'extrait (5), l'adjectif « propre » véhicule un jugement de valeur esthétique et axiologique, et renvoie au motif de la *pureté* qui fonde le discours puriste sur la langue, française notamment. Cette image de langue pure se construit de façon antithétique selon un jeu d'opposition entre ce qui se fait/dit et ce qui ne se fait/dit pas. La langue « sale » est associée ici à la langue « vulgaire » et au « dialecte », voire plus généralement au parler « informel ».

⁸ Voir à ce sujet les récents travaux de Fred Dervin en bibliographie.

Le rôle de l'enseignant de langue serait donc en quelque sorte celui de « garde des sceaux ». Cette figure de maître du savoir semble circuler dans sa forme la plus traditionnelle dans l'imaginaire de nos étudiants Erasmus.

3.4. Conclusions : quelles responsabilités pour le professeur de langues aujourd'hui ?

Nos analyses ont montré que la figure du professeur de langue est déterminée par le contexte mouvant dans lequel l'enseignement-apprentissage des langues se trouve aujourd'hui. Concurrencé par le modèle idéalisé du natif et de sa compétence « parfaite » et « authentique », ainsi que par un discours institutionnel en faveur d'un apprentissage facile et autonome des langues, l'enseignant voit son rôle changer : il n'est plus seulement un *passer de savoir*, mais il devient plutôt un intermédiaire (nécessaire ?), un *médiateur* entre l'information extérieure (les savoirs « naturels »), l'apprenant (et son imaginaire) et les *savoirs, savoir-faire, savoir-être, ...* (les objets didactiques).

Les discours des étudiants interrogent de façon spontanée la pertinence de certaines prérogatives en vigueur actuellement en didactique des langues étrangères, de même qu'ils nous incitent à réfléchir à la légitimité de certaines pratiques, recommandations ou arguments, et aux enjeux qu'ils supposent.

Par exemple, l'image de locuteur très normé du professeur de langues est susceptible de desservir l'enseignement à partir du moment où la langue scolaire est perçue comme étant trop éloignée des pratiques communicatives et de la langue dont les étudiants ont besoin, dans un souci d'instrumentalisation des savoirs en compétences. Cette représentation fait écho à la problématique des variétés de langues enseignées, de l'authenticité des supports exploités en classe, ou encore des savoirs décontextualisés.

Il importe également de questionner la volonté de charger officiellement le professeur de langues d'inculquer à ses apprenants un *savoir-être* et un *savoir-vivre* conformes à des directives, des curricula, des évaluations, quand bien même cette éducation, dit-on, bénéficierait à cet apprenant comme à la planète entière. Au-delà des déclarations d'intention, on constate que le bien-être de l'apprenant relève surtout de son employabilité, et le bien de la planète, de son développement économique. A croire que le pouvoir politique, qui n'a de pouvoir que celui que lui laissent la finance et l'économie, et dont la responsabilité se limite maintenant surtout à veiller à ce que le profil et les ambitions des citoyens répondent aux exigences du marché, demande aux professeurs de faire ce que lui n'a pas encore réussi par ses actions : donner à ces citoyens un sentiment de cohérence et d'appartenance européenne ou mondiale, et les convaincre que c'est dans leur intérêt non seulement d'accepter la croissance économique comme seul avenir possible et la globalisation culturelle comme seul univers souhaitable, mais d'y participer, si cela lui est possible, et de ne pas les contrarier, dans le cas contraire.

C'est au contraire au professeur de langues de rappeler que l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères est avant tout 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. Normaliser les conditions d'apprentissage des langues risque de normaliser l'usage que chacun en fera : le souci d'efficacité et d'utilité didactiques, professionnelles, sociales – tout à fait légitime quand il ne devient pas obsessionnel – ne peut mettre en péril l'émancipation, le dialogue, l'humanité qui sont à la fois l'origine et la finalité des langues, de leur utilisation, de leur apprentissage.

Bibliographie

- Anquetil, M., Molinié, M. 2008. « L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux ». In *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp.83-86.
- Ballatore, M. 2010. *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C., Byram, M. [2003] 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp (consulté le 4/04/2014).
- Cadre européen commun de référence pour les langues* [2001] 2005. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (consulté le 4/04/2014).
- Defays, J.-M. et Meunier, D. (coord.), 2012. « La mobilité académique : discours, apprentissages, identités ». *Le discours et la langue*, tome 3.2.
- Dervin, F. 2008. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku : Presses universitaires de Turku, en ligne : <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36411/B307.pdf?sequence=1> (consulté le 4/04/2014).
- 2011. *Impostures interculturelles*. L'Harmattan, Logiques Sociales.
- Lévi-Strauss, C. 1988. *De près et de loin*. Odile Jacob.
- Maffesoli, M. 1988. *Le Temps des tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Meunier, D. 2013. *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse de doctorat. Cotutelle Université de Liège et Université Libre de Bruxelles.
- Meunier, D. 2014 (à paraître). *La pluralité linguistique des étudiants Erasmus : discours, représentations et postures*. Éditions Academia.Thélème.
- Meunier, D. 2014 (à paraître). « Postures d'apprenants et images stéréotypées du professeur de français langue étrangère dans le contexte de mobilité Erasmus ». *Le Langage et l'Homme*. E.M.E.
- Murphy-Lejeune, E. 2003. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Didier.
- Papatsiba, V. 2003. *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Peter Lang.
- Robert, J.-M. (dir.) 2011. « Le public Erasmus. Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil ». *Études de Linguistique Appliquée*, n°162, avril-juin.
- Rosier, L. 2008. « De la sociolinguistique d'amateur ou Purisme et lutte des classes ». *Le français moderne*, 76^e année, pp.51-65.