

POLITIQUES LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES DES LANGUES-CULTURES

Introduction

Je vais intervenir ici à deux titres, en me basant sur deux expériences et en fonction de deux préoccupations : celles du chercheur en histoire de la didactique des langues, et celle du Président de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes).

On connaît les grandes questions auxquelles doivent répondre les responsables des politiques linguistiques scolaires (quelles langues ? pour quels élèves ? à quels moments de leur cursus ? avec quels objectifs ?), et les rapports qu'ils doivent gérer entre ces politiques et les attentes, demandes et besoins sociaux d'un côté, les ressources humaines et moyens financiers de l'autre. Dans cette approche (tout à fait légitime, bien sûr), la politique linguistique est abordée comme un domaine extérieur au champ didactique lui-même et dominé par ces deux acteurs « externes » que sont les responsables de la politique éducative et la société civile.

Je voudrais ici m'interroger sur un phénomène moins apparent, mais qui me paraît tout aussi décisif en réalité, à savoir l'influence des acteurs « internes » au champ didactique, à savoir les inspecteurs, concepteurs de manuels et enseignants, acteurs qui, en France tout au moins, jouissent d'une autonomie certaine par rapport aux décideurs politiques et à la demande sociale. Or il se trouve que les objectifs (et orientations didactiques correspondantes) déterminés par ces acteurs « internes » le sont principalement – c'est du moins la thèse que je vais défendre ici – en fonction de la situation objective de rivalité dans laquelle se trouvent ces langues sur le « marché scolaire », ainsi qu'en fonction de l'image que ces acteurs veulent avoir d'eux-mêmes et donner d'eux-mêmes.

Les évolutions de la didactique scolaire des langues en France

Jusqu'au début des années 1960, en France, la didactique des langues est traversée de tendances très diverses (renvoyant à des conceptions éducatives, pédagogiques et didactiques différentes et parfois opposées), mais ces tendances traversent chacune des différentes langues ; on trouve ainsi tout aussi bien des manuels à orientation traditionnelle, directe ou éclectique en allemand, en anglais, en espagnol et en italien.

Dans les années 1960, l'irruption de la méthodologie audiovisuelle va provoquer dans l'enseignement du premier cycle (de la classe de 6^e LV1¹ ou 4^e LV2 à la classe terminale) une différenciation des objectifs prioritaires entre les trois principales langues enseignées, à savoir l'anglais, l'allemand et l'italien :

– Les acteurs internes de l'enseignement de l'anglais (je les appellerai ici les « anglicistes ») vont adopter la nouvelle méthodologie audiovisuelle, parce qu'elle était parfaitement adaptée à

¹ LV1 = langue vivante 1, LV2 = langue vivante 2. La plupart des élèves, en France, étudient deux langues vivantes, l'une commencée jusqu'à ces dernières années en classe de 6^e (et donc étudiée pendant 7 ans jusqu'au baccalauréat), l'autre en classe de 4^e (et donc étudiée pendant 5 ans jusqu'au baccalauréat). Dans les années 60, environ 20% des élèves choisissaient encore l'allemand en LV1, l'espagnol et l'italien ayant déjà pratiquement disparu dans cette position.

ce qu'ils considéraient à juste titre comme le « créneau porteur » de l'anglais à cette époque, à savoir l'anglais langue de communication (internationale). C'est tout naturellement aussi que dans les années 1980, ils intégreront pour cette même raison l'approche notionnelle-fonctionnelle à leur méthodologie officielle.

– Les germanistes vont aussi adopter cette méthodologie audiovisuelle (parce qu'ils se trouvaient en rivalité avec les anglicistes en LV1), tout en maintenant sur le terrain une tradition très « grammaticale » correspondant à leur propre créneau : celui d'une langue réputée difficile et donc choisie comme première langue pour/par les meilleurs élèves, qui se retrouvaient ainsi dans de « bonnes » classes.

– Les hispanistes – qui ne sont pas en mesure de rivaliser avec l'anglais en LV1 mais ont une position dominante en LV2 – vont jouer non la carte de la rivalité, mais celle de la distinction, et ils vont par conséquent se « spécialiser » dans le seul créneau restant, celui de la culture. D'où la généralisation, dans les instructions officielles d'espagnol et les manuels d'espagnol des années 60, de l'option « tout littéraire » qui reste encore la leur : le texte littéraire devient à partir de cette époque, en espagnol, le support essentiel de l'enseignement dès les premières heures de la première année².

Ces trois langues se sont ainsi réparties en tant que priorité les trois objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire des langues en France : l'objectif communicatif (l'anglais), l'objectif formatif (l'allemand) et l'objectif culturel (l'espagnol). Ce positionnement prioritaire en termes d'objectifs a eu clairement des effets pervers en termes de contenus et de méthodologie : ainsi les anglicistes ont-ils eu autant tendance à exagérer dans le « tout communicatif » que les hispanistes n'ont eu tendance à exagérer dans le « tout culturel » ; les premiers ont sacrifié les contenus culturels à un enseignement d'une langue de communication quotidienne, les seconds ont sacrifié à l'inverse l'enseignement de la langue de communication quotidienne à des contenus culturels riches et spécifiques.

Un repositionnement s'est opéré ces dernières années pour l'anglais et l'allemand :

– Les anglicistes se sont rendu compte que leur ancienne carte maîtresse (l'anglais comme langue de communication internationale) était progressivement devenue une mauvaise carte : l'anglais tend n'être plus considéré **seulement que** comme une « simple » langue de communication internationale, et du coup les professeurs d'anglais comme de « simples » professeurs de langue, au détriment des missions formative et culturelle dont ils se réclament comme les autres en tant qu'éducateurs. Aussi ont-ils adopté très vite, à la fin des années 1980, les deux nouvelles orientations didactiques de l'époque qui leur permettaient de revaloriser leur image : l'approche cognitive, qui remet à l'ordre du jour les activités réflexives mises au service de l'objectif formatif (la réflexion sur la langue considérée comme une gymnastique intellectuelle et comme un instrument au service de l'acquisition d'une compétence langagière générale³) ; et l'approche interculturelle, mobilisée à la fois au service de la formation éthique (la tolérance, la lutte contre les stéréotypes, le racisme et la xénophobie), de la découverte des spécificités culturelles étrangères, et de la formation d'une « compétence culturelle générale » (l'ouverture à toute forme d'altérité). En 1995, le repositionnement des anglicistes arrive à son terme avec la réintroduction du texte littéraire au baccalauréat écrit ainsi qu'avec l'introduction, dans ces mêmes épreuves écrites, d'exercices de conceptualisation grammaticale.

– Les germanistes ont cherché à réagir à une situation de l'enseignement de l'allemand qui s'est sérieusement dégradée face à ses deux concurrents, l'anglais en LV1, et l'espagnol en LV2. L'image sociale (entretenu par beaucoup d'enseignants) de l'allemand comme langue difficile exigeant une approche très grammaticalisée ne suffit plus à contrer la progression de l'anglais LV1, et cette même image la dessert énormément en LV2 face à l'espagnol, considéré

² L'italien n'étant en situation de rivaliser avec aucune de ces trois langues ni en LV1, ni en LV2, les italianistes adopteront une stratégie double : italien langue de communication en premier cycle (classes de 4^e-5^e), italien langue de culture en second cycle (classes de 2^e, 1^e et terminale).

³ Instruction du 14 novembre 1985 du Programme des collèges : « La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères. »

rée socialement comme une langue d'accès plus facile. D'où le repositionnement opéré par l'allemand dans des instructions de 1996 et 1997, dont la méthodologie officielle se convertit brusquement et radicalement à l'approche notionnelle fonctionnelle, qui se trouve être adaptée à un objectif d'acquisition immédiate et supposée aisée de formules directement utilisables dans la communication quotidienne. Cette évolution ne correspond pas à la découverte de cette approche par ses acteurs (elle est connue depuis maintenant plus de vingt ans), mais à une stratégie volontariste de l'inspection, et qui vise d'une part à contrer, dans l'opinion publique, l'image de l'allemand que seul un long et difficile apprentissage préalable permettrait d'utiliser pour communiquer, et d'autre part à inciter les enseignants à opérer les modifications correspondantes dans leurs pratiques.

– Les hispanistes, de leur côté, n'ont eu nul besoin de modifier leur positionnement, l'évolution récente des anglicistes vers la revalorisation de l'objectifs culturel venant même conforter chez beaucoup d'entre eux – et tout particulièrement chez leurs inspecteurs – un misonisme bien ancré depuis des décennies dans les mentalités et les pratiques⁴.

Toute cette analyse demanderait bien entendu à être fortement nuancée et complexifiée, mais elle me semble, pour schématique qu'elle soit, rendre compte assez fidèlement de la logique lourde de toutes ces évolutions. Le principe directeur de cette analyse (l'évolution des didactiques scolaires des différentes langues dépend fortement des stratégies de positionnement des unes par rapport aux autres vis-à-vis de la demande scolaire) me semble pouvoir être appliqué aussi à l'évolution de la didactique du français langue étrangère depuis sa constitution dans les années 1950 jusqu'à nos jours.

Les évolutions de la didactique du français langue étrangère

Jusque dans les années 1950, les acteurs de l'enseignement du français (enseignants, concepteurs de cours, méthodologues et formateurs) y valorisent ce qui correspond à l'image positive de cette langue à l'étranger, à savoir sa valeur formatrice (liée à sa difficulté d'apprentissage) et sa valeur culturelle (liée à l'excellence de la culture française). Il n'est que de relire la Préface du fameux « *Mauger bleu* »⁵, signé de Marc Blancpain, alors Secrétaire général de l'Alliance Française :

Le français – et, je tiens à le dire, celui que nous enseignons à l'Alliance Française – n'est pas une langue à bon marché. Tout en faisant la part à la langue familière de la vie quotidienne, le présent ouvrage met nos jeunes débutants et nos « grands commençants » en présence, et le plus vite possible, d'un français excellent et juste et qui, élémentaire encore, est déjà cependant un français difficile. [...]

*Nous croyons, à l'Alliance Française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'Outre-mer et les élites étrangères apprennent le français. Ce n'est pas pour nouer entre eux des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents, et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps **langue utile**. Le français élève, et, en même temps, il sert. (p. VI, souligné dans le texte).*

Cette stratégie joue clairement la distinction par rapport à l'anglais, langue implicitement désignée dans cette Préface comme la langue utilisée par commodité de communication internationale par les voyageurs et les touristes, et elle le fait en mettant tout naturellement en avant les objectifs formatif et culturel.

⁴ Il faut mettre à part les enseignants natifs (espagnols ou latino-américains), de plus en plus nombreux, plus naturellement porté vers l'enseignement d'une langue de communication quotidienne, et qui ont les plus grandes difficultés (je puis en témoigner comme formateur en espagnol à l'IUFM de Paris) à se « couler » dans le moule fort étroit de la tradition hispaniste française.

⁵ G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation française*, Paris, Hachette, 1^e éd. 1953.

Dans les années 1960, avec la méthodologie audiovisuelle, dans les années 1970, avec le « français fonctionnel », et enfin dans les années 1980 avec l'approche notionnelle-fonctionnelle et communicative, les acteurs du français langue étrangère adoptent et maintiennent au contraire vis-à-vis de l'anglais la seconde stratégie possible, à savoir la rivalité sur le même terrain, celui de l'utilité pratique pour la communication (quotidienne ou spécialisée).

Dans les années 1990 – c'est-à-dire actuellement –, on peut considérer que les acteurs du français langue étrangère tendent à revenir à la stratégie antérieure de distinction par rapport à l'anglais, langue dont les responsables de la politique linguistique française semblent avoir admis définitivement la victoire comme langue de communication internationale. L'abandon de l'ancien volontarisme dans la diffusion de la langue française à l'étranger – fortement symbolisée ces derniers temps par la dilution du BELC et la disparition de CREDIF – s'explique bien entendu par des facteurs multiples⁶, mais c'est ce facteur de politique linguistique qui m'apparaît personnellement comme déterminant.

Cette stratégie ne peut évidemment pas reprendre les formes – heureusement dépassées – que lui donnait le Secrétaire de l'Alliance Française en 1953, mais elle s'inscrit dans la modernité au moyen de cette idée, diffusée maintenant par les Bureaux linguistiques français à l'étranger, que la langue et la culture françaises sont la tête de pont d'une lutte décisive pour la protection des diversités linguistiques et culturelles dont toutes les langues et toutes les cultures doivent se sentir solidaires. Et comme nous l'avons toujours vu jusqu'à présent, la modernité didactique est mise au service de la nouvelle stratégie : c'est en l'occurrence l'approche interculturelle. L'approche cognitive quant à elle pourrait aisément être mise au service – si cela n'a pas déjà été fait – d'une autre idée dont il est question depuis une dizaine d'années, et qui cherche à tirer parti de la position, qu'occupe le français, de LV2 dominante dans beaucoup de systèmes scolaires étrangers : l'apprentissage du français en tant que voie d'accès rapide à la compréhension de toutes les langues néo-latines. La recherche de cette « compétence langagière générale » (plus tout à fait générale, ici, puisque restreinte à un groupe de langues), de cet « apprendre à apprendre » certaines autres langues, impliquerait sans doute une revalorisation des activités de réflexion sur la langue, et à travers elles un rééquilibrage de l'enseignement du français – après l'objectif culturel remis en avant par l'approche interculturelle – en faveur de l'objectif formatif.

Conclusion

Mais il s'agit là de prospective, et l'avenir, c'est bien connu « n'est écrit nulle part ». La seule chose qui soit probable, c'est que les évolutions futures des didactiques des langues ne se feront, demain comme hier, que dans le sens que lui fixeront leurs stratégies individuelles de diffusion, de défense... ou plus simplement et tragiquement, pour certaines d'entre elles, de survie.

À moins que les nations européennes (et je pense à la France tout particulièrement) en finissent avec un laisser faire qui revient à concevoir la politique linguistique d'un pays comme la simple somme des stratégies parentales, et à moins que ne finisse par s'imposer l'idée que la protection de ce que l'on pourrait appeler la « bio-diversité linguistique et culturelle » est aussi nécessaire à notre monde que celle de la bio-diversité naturelle.

Dans cette prise de conscience, il me paraît évident que toutes les Fédérations d'associations de professeurs spécialistes de diverses langues, et toutes les Associations inter-langues comme l'APLV, ont un rôle décisif à jouer et une responsabilité historique à assumer.

Christian Puren
Président de l'Association française des Professeurs de Langues (APLV)
Professeur des Universités à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Paris
Directeur de Recherches à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle (Paris-III)

⁶ Parmi lesquels la montée en puissance de la recherche et de la formation dans les universités françaises et étrangères, et les coupes budgétaires dues à la crise économique en France.