

1998g. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », pp. 7-14 in : *L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices*. Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 1998, 148 p.

LES LANGUES VIVANTES COMME OUTIL DE FORMATION DES CADRES

Conférence d'ouverture
Jeudi 28 mai 1998

I. Apprentissage des langues et formation intellectuelle

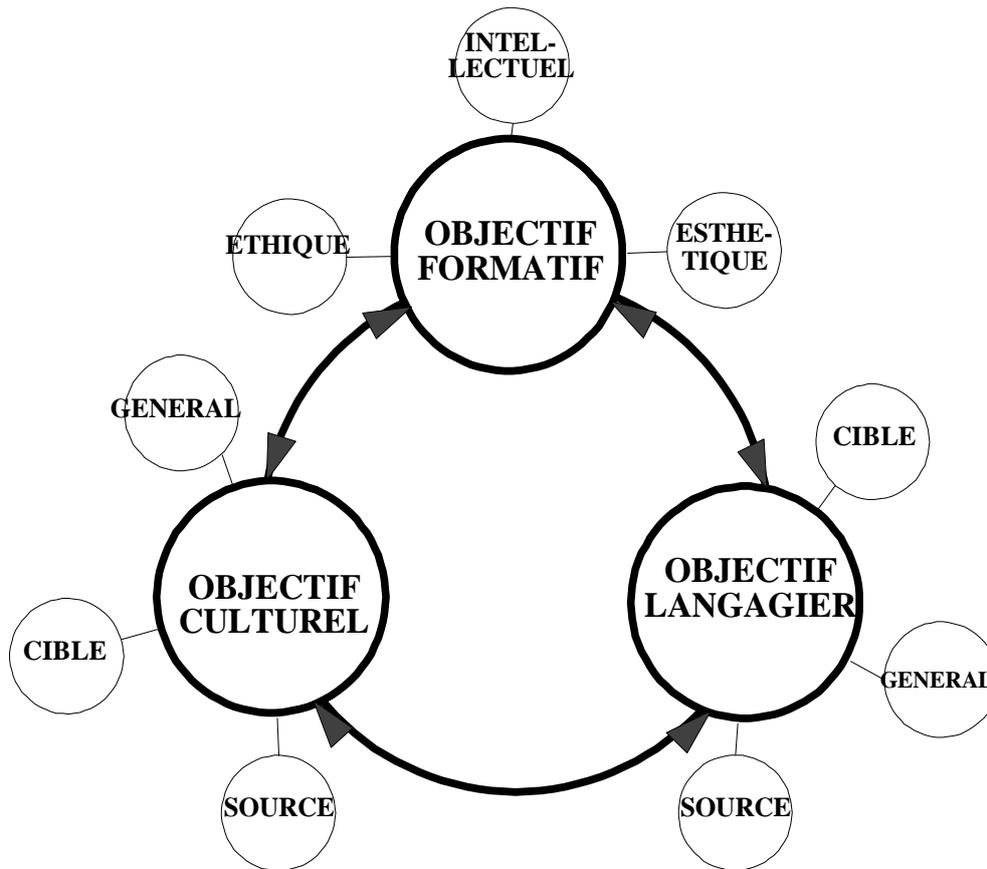
Il y a une première manière, " classique ", d'aborder le thème qu'il m'a été demandé de traiter. Elle consiste à présenter et argumenter ce que l'on pourrait appeler la " vertu formative " de l'apprentissage des langues. Comme j'ai travaillé pendant quelque temps sur l'histoire des méthodologies de cet enseignement, je vais vous faire ici non pas un historique même rapide de la question (nous n'en n'avons ni le temps, ni d'ailleurs l'utilité), mais un bornage de l'évolution qui mène de l'enseignement du latin langue morte à la situation actuelle.

a. La " vertu formative " de l'apprentissage des langues est un argument qui apparaît dans la défense et illustration de l'enseignement du latin lorsque celui-ci devient une langue morte, et qu'il ne peut donc plus se justifier par l'argument d'utilité pour la communication (ce que l'on a appelé longtemps l'" objectif pratique ", et que l'on appelle maintenant " l'objectif langagier "). L'une des apparitions les plus anciennes que j'aie trouvées de cet argument se trouve à dans la *Méthode raisonnée pour apprendre la langue* de César Chesneau Du Marsais (chez A. Cl. Forget, Imprimeur à Paris, 1722) :

*On apprend à décliner et à conjuguer, et les règles de la grammaire, qui, étant fondées dans la nature et dans la raison, ne sont point sujettes à exception, **forment l'esprit**, et ne sont point oubliées (je souligne).*

On voit dans cette citation la liaison entre l'objectif formatif et l'approche grammaticale – ce que l'on appellerait maintenant une " approche réflexive de la langue " –, liaison qui repose sur un postulat rationaliste clairement énoncé : un apprentissage sérieux, durable, ne peut être que rationnel, et doit donc partir de la description rationnelle de la langue que fournit la grammaire. L'analyse grammaticale (pour la compréhension des textes) et l'application raisonnée des règles (en production, concrètement dans les exercices de thème) sont ainsi présentées comme une gymnastique intellectuelle profitable non seulement à l'apprentissage de la langue, mais encore à la formation intellectuelle de l'apprenant.

b. Cet argument va être repris par la suite dans l'enseignement scolaire des langues, dont le dispositif des objectifs, de la fin du XIX^e siècle jusqu'à la moitié du XX^e siècle, peut être schématisé de la manière suivante :



Commentaire de ce dispositif :

- L'enseignement des langues comme les autres matières scolaires doivent concourir à la formation générale de l'élève, formation dont la conception repose sur le "noyau dur" de l'humanisme classique, constitué de trois notions fondamentales fortement reliées : le Beau (formation esthétique), le Bien (formation éthique) et le Vrai (nous retrouvons dans cette dernier sous-objectif formatif la "formation intellectuelle", héritée de l'enseignement du latin langue morte).

- Les objectifs culturel et langagier intègrent eux-mêmes une composante formative, respectivement la compétence culturelle générale (capacité à s'intéresser et à comprendre toute réalité culturelle étrangère, que l'on appelle "ouverture culturelle") et la compétence langagière générale (capacité à apprendre aisément et rapidement toute autre langue étrangère : on parle parfois d' "apprendre à apprendre les langues").

c. Dans les années 1960-1970, sous l'influence de la méthodologie audio-orale américaine et de sa psychologie de référence anti-mentaliste, le behaviorisme, l'objectif formatif est évacué et l'objectif culturel minoré au profit du seul sous-objectif langagier de "langue cible" (correspondant aux quatre "habiletés" que sont les compréhensions et productions écrites et orales).

d. Depuis une vingtaine d'années, on assiste, non seulement dans l'enseignement scolaire, mais encore dans l'enseignement aux adultes, même à orientation professionnelle, à un retour à la prise en compte de l'ensemble du dispositif des objectifs. En particulier :

- l' "approche communicative" se donne comme objectif la "compétence de communication", laquelle contient une composante dite "socio-culturelle", c'est-à-dire la maîtrise des règles (socio-culturelles) qui régissent l'emploi de la langue en situation de communication : on aboutit donc par ce biais à une revalorisation de l'objectif culturel ;

- dans le cadre de l' "approche cognitive" (reposant sur l'hypothèse que l'apprentissage de la langue et de la culture est un processus mental propre à chaque apprenant, et met donc en jeu l'intelligence), on aboutit à une revalorisation de toutes les activités réflexives en classe de langue, non plus seulement, comme auparavant, métalinguistiques (réflexion sur la langue,

incluant la comparaison entre la langue étrangère et la langue maternelle) et métaculturelles (réflexion sur les faits culturels étrangers, y compris dans une perspective comparatiste), mais aussi " métaméthodologiques " (réflexion sur les méthodes ou " stratégies " d'apprentissage) ;

– l'apprentissage des langues étrangères est de plus en plus replacé dans le cadre plus global de la formation générale de la personne : on parle parfois, en particulier aux États-Unis, d' " approche humaniste ", et dans cette orientation c'est l'ensemble du dispositif " traditionnel " des objectifs de l'enseignement des langues qui se trouve réactivé.

II. Formation professionnelle et apprentissage des langues

La perspective que je me propose de développer ici est inverse : j'ai choisi de vous parler non de ce que l'apprentissage des langues, par les processus cognitifs qu'il mobilise structurellement, apporte par lui-même (de manière en quelque sorte involontaire, implicite voire inconsciente), à la formation générale des cadres ou futurs cadres apprenants, mais de ce que la formation professionnelle de ces cadres peut demander explicitement à cet apprentissage. Autrement dit, je voudrais traiter ici des orientations spécifiques que l'enseignement des langues peut prendre pour servir consciemment à la formation professionnelle des cadres.

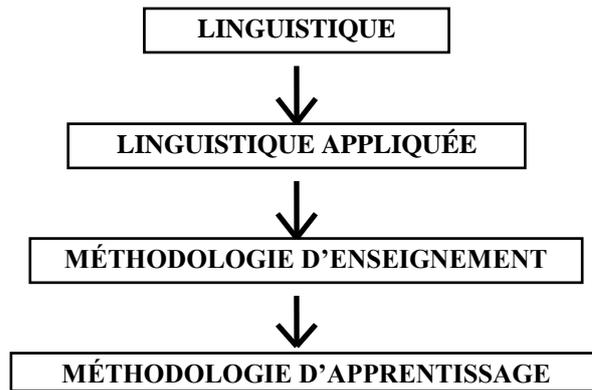
1. Je m'intéresse depuis plusieurs années à la littérature sur le management d'entreprise (je suis en particulier – publicité gratuite... – un lecteur assidu des publications des Éditions d'Organisation...) ; non par nécessité professionnelle (je suis un peu trop vieux pour penser à un recyclage aussi radical...), mais en raison de ce que peut apporter la réflexion sur le management d'entreprise à la réflexion sur la didactique des langues (1.1) en termes de perception et d'analyse de l'évolution historique des conceptions didactiques, (1.2) en termes d'outils de réflexion et de conception disciplinaires en didactique des langues.

1.1 En termes de perception et d'analyse de l'évolution historique des conceptions didactiques

La réflexion sur la gestion des entreprises a toujours bénéficié d'une base installée de recherche (spécialistes, formations, publications, colloques), d'une porosité aux mouvements intellectuels de l'époque et d'une ouverture internationale bien plus grandes que la didactique des langues, de sorte que ses évolutions précèdent et annoncent les évolutions didactiques. Je prendrai deux exemples :

a. L'entreprise taylorienne, avec la division, la planification et la rationalisation extrêmes des tâches, annonce la conception de l'enseignement des langues qui s'imposera dans les années 1950-1960 avec la méthodologie audio-orale américaine (et dans une moindre mesure la méthodologie audiovisuelle française). La prévision des erreurs possibles par une analyse contrastive langue source langue-cible, la sélection et la description rigoureuses des structures à enseigner au moyen de la linguistique distributionnelle ainsi que le recours à la psychologie béhavioriste, ont généré la conception d'un enseignement parfaitement programmable dont la forme extrême a été celle des " machines à enseigner ", ou batteries préprogrammées d'exercices structuraux fonctionnant comme de véritables " chaînes de montage " (d'automatismes langagiers).

Ce qui caractérise la conception didactique de l'époque, et que l'on appelle maintenant l'applicationnisme linguistique (reposant sur l'idée qu'un enseignement scientifique des langues est possible à partir d'une description scientifique de l'objet langue) répond tout à fait à la " logique (ou orientation) produit " qui est celle des conceptions tayloristes de la production. De même qu'à l'époque les clients sont priés d'acheter un produit standardisé en fonction de critères prédéfinis par l'entreprise, de même, à cette période de l'enseignement des langues, tous les apprenants sont priés d'apprendre comme les concepteurs du cours l'ont prévu : on parle dans ce cas, en didactique des langues, de " centration sur la méthode " (c'est-à-dire sur le matériel d'enseignement). À la hiérarchisation de l'entreprise tayloriste, enfin, répond une conception elle aussi hiérarchique de l'enseignement, que l'on se représentait à l'époque de la manière suivante :



b. L'apparition du marketing et de l'idée même de management a correspondu, dans la réflexion sur les entreprises, au passage d'une logique du produit à une logique du client, et l'on assiste un peu plus tard à une réorientation similaire en didactique des langues, où l'on se met à parler d'"analyse des besoins" et de "centration sur l'apprenant". De même que l'on cherche désormais dans les entreprises non seulement à tenir compte des attentes des clients, mais à impliquer ceux-ci à chaque moment du processus central (la conception, la production, la commercialisation, le service après-vente... – on parle aussi d'une "logique des processus", centrée sur la valeur créée pour le client –), de même, en didactique des langues, on essaye non seulement de tenir compte des stratégies individuelles de l'apprenant, mais d'impliquer celui-ci dans la conception et la conduite mêmes de l'enseignement. Cette évolution didactique a d'ailleurs été entraînée par celle de la pédagogie générale, et ce sont tous les thèmes innovateurs de celle-ci depuis quelques décennies ("pédagogie de groupes", "pédagogie du contrat", "pédagogie par projets", "pédagogie différenciée"...) que l'on pourrait, sans trop forcer le trait, relier aux conceptions modernes du management d'entreprise. On me dira que les innovations pédagogiques ont quelques difficultés à passer effectivement dans beaucoup de nos classes, mais – à en croire mes lectures –, apparemment pas plus que les innovations managériales de même inspiration dans la grande majorité des entreprises françaises...

1.2 En termes d'outils de réflexion et de conception disciplinaires en didactique des langues

Cela fait déjà de nombreuses années que certains didacticiens de langues ont appliqué les concepts de l'économie pour analyser cet enseignement : on sait qu'il existe en effet un véritable "marché des langues", dont le fonctionnement est par conséquent susceptible d'être analysé en tant que tel. Cette approche est bien entendu nécessaire et profitable, mais ce qui m'intéresse pour ma part est plus la construction de la discipline didactique, d'une part, et d'autre part la description et l'intervention au niveau de ce qui se passe dans le processus d'enseignement/apprentissage.

a. En ce qui concerne la construction de la didactique des langues en tant que discipline, je m'intéresse beaucoup à la manière dont les économistes et spécialistes du management cherchent actuellement à utiliser les idées de l'épistémologie moderne (celles de gens comme Thomas Kuhn, Ashby, Karl Popper, Henri Atlan, Ilya Prigogine, Edgar Morin), en particulier pour penser l'entreprise comme un système complexe en relation avec un environnement instable, et pour théoriser le passage de logiques mécanistes (comme celle qui est mise en œuvre dans le taylorisme) à des logiques complexes dites "émergentes". Je m'y intéresse beaucoup parce que j'ai moi-même cherché à les utiliser pour la didactique des langues. Dans un ouvrage de 1994 entièrement consacré à cette problématique¹, j'ai cité le passage suivant d'un article d'A. MÜLLER publié dans le n° 80 de mai 1992 du magazine *L'Entreprise* :

La maîtrise de la technologie est l'ardente obligation du moment. Pourquoi? C'est tout simple. La moitié des produits qui seront sur le marché dans 5 ans n'existent pas encore. Et ceux-là seront fabriqués selon des méthodes que nous ne connaissons pas tou-

¹ *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier, 1994, 208 p.

jours. Déjà la voiture se colle, le surgelé se découpe au jet d'eau et l'ordinateur gère selon le même principe le remplissage des yaourts ou la sécurité des centrales nucléaires.

Comment? C'est d'abord une question d'état d'esprit. Partout l'heure est au grand métissage, à l'imagination et à la modification des modes de production : le mécanicien devra surveiller l'évolution de la biologie et l'informaticien se soucier de la prise du ciment.

Au commencement, un grand principe, le panachage des technologies : il s'applique à tous les secteurs d'activité et à l'ensemble des entreprises industrielles, grandes ou petites. [...] Mais d'où viennent donc ces technologies qui se marient sans distinction d'origine, de race ou de couleur?

De l'histoire d'abord, qui cumule les contraintes des métiers et des marchés en prenant en compte le service après vente dès la conception des produits, la fabrication aux couleurs et à la forme voulues par le client... La production intègre ainsi un nombre de contraintes, et donc de savoir-faire, de plus en plus important. La Compagnie Générale des Eaux, par exemple, qui a connu trois métiers successifs au cours de son histoire [depuis les années 1900], gère aujourd'hui l'empilage de plusieurs savoir-faire différents. (p. 129-130, cité pp. 158-159).

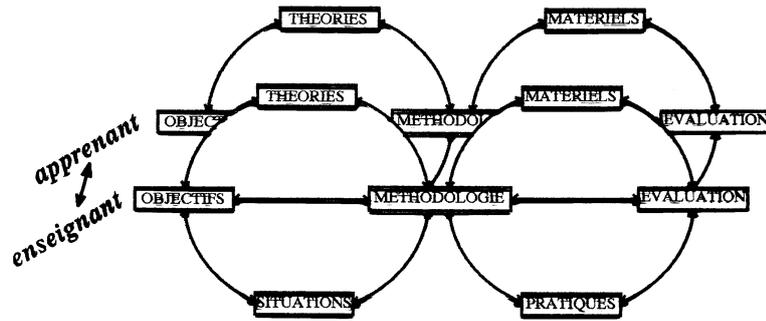
Et je notais dans mon ouvrage que l'on retrouvait simultanément mobilisés dans cette analyse les grands thèmes vers lesquels je m'étais moi-même orienté dans ma réflexion épistémologique sur la didactique des langues, à savoir la problématique de la complexité (la diversification rapide des produits, la croissance des contraintes de production, l'exigence d'une " maîtrise de domaines de plus en plus larges "), de l'éclectisme (le " métissage des modes de production ", le " panachage des technologies "), et l' " instrumentalisation de l'histoire " (dans le sens concret de l'expression : l'utilisation de technologies et savoir-faire anciens). Et j'enchaînais :

Or la maîtrise de la technologie didactique est aussi (comme elle aurait toujours dû l'être) la grande affaire présente de la DLE [Didactique des Langues Étrangères] : les enseignants eux aussi ont connu diverses " révolutions " méthodologiques qui leur ont imposé des " métiers " successifs, eux aussi se retrouvent dans l'obligation de " gérer l'empilage de plusieurs savoir-faire différents ", et eux aussi ont enfin un urgent besoin de cette " conscience collective rassurante " que trop de formateurs " professionnels " (les guillemets s'imposent fortement en l'occurrence), déguisés en prêcheurs de révolutions successives, se sont ingéniés et s'ingénient encore à casser d'une manière que je n'hésite pas à qualifier de totalement irresponsable. (p. 159)

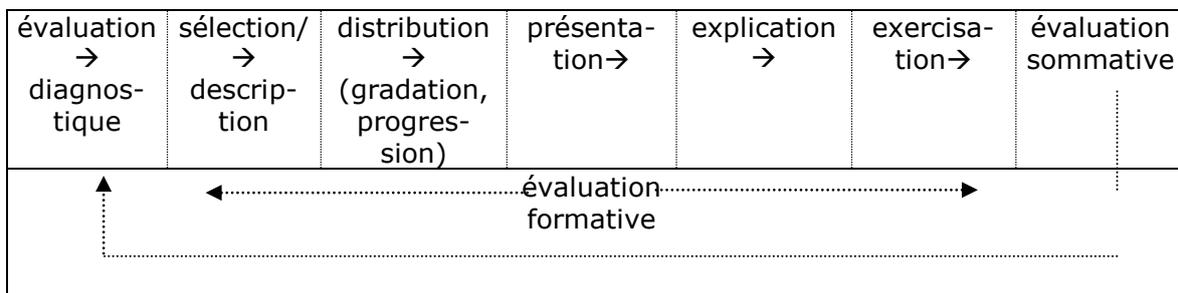
b. En ce qui concerne la description et l'intervention au niveau du processus d'enseignement/apprentissage, il y a bien, dans un cours de langue, déroulement d'un processus destiné à créer de la valeur pour le client (l'apprenant), à savoir de l'apprentissage. Même si, de manière plus complexe que dans un processus d'entreprise, il s'agit en l'occurrence d'un double processus en relation complexe, le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage. C'est pourquoi je me suis pour ma part inspiré constamment des réflexions sur le management d'entreprise en didactique des langues, et je n'en donnerai ici que trois exemples :

1) La définition même que je propose pour la didactique des langues : " discipline d'étude/intervention sur le **processus** d'enseignement/apprentissage de la langue-culture ".

2) L'idée de représenter le champ de la didactique non de manière statique et hiérarchique par des domaines positionnés les uns par rapport aux autres, mais par de manière dynamique et complexe, par des flux :



3) Enfin, l'idée de représenter la totalité des problématiques didactiques à partir de ce que l'on peut définir comme le processus central d'enseignement :



Le croisement de chacune des différentes activités de ce processus avec, verticalement, les **types, critères, méthodes, outils et dispositifs** correspondants permet de " cartographier " l'ensemble du territoire de la didactique des langues.²

J'annonçais tout à l'heure que je voulais aborder ici la problématique des langues vivantes comme outil de formation des cadres sous l'angle de la contribution spécifique que pourrait apporter consciemment cet enseignement en fonction du profil attendu des futurs cadres. J'ai regroupé ces propositions (qui ne sont pour l'instant que des pistes, mais dont je ne vois pas pourquoi elles ne seraient pas exploitables) sous ce qui me semble, à mes lectures, comme trois des principales caractéristiques de l'entreprise actuelle telle que l'analysent ou l'imaginent les spécialistes du management :

2.1 L'entreprise complexe

Dans son dernier ouvrage³, Jean Simonet présente ainsi (p. 117) les deux grandes " logiques " qui se sont succédé en management d'entreprise :

Un nouveau paradigme, une nouvelle représentation du monde et de l'action apparaît progressivement à travers les nouvelles pratiques d'un management en pleine mutation. Ses principes s'opposent à chacun des principes qui fondent les logiques mécanistes :

² Les dimensions de cet article ne permettent pas la reproduction de ce tableau (au format A3), mais je le tiens (exclusivement par courrier électronique) à la disposition de tous les lecteurs qui m'en feront la demande à l'adresse puren@paris.iufm.fr.

³ *Les Stratèges de l'Éphémère*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1998, 132 p.

LOGIQUES MÉCANISTES		LOGIQUES EN ÉMERGENCE
1. Identité	↔	1. Interaction, processus
2. Non-contradiction	↔	2. Contradiction
3. Tiers exclus	↔	3. Tiers inclus
4. Déterminisme	↔	4. Causalité complexe, chaos
5. Formalisation	↔	5. Poids de l'informel
6. Déduction	↔	6. Induction

Or nous avons, en didactique des langues, un domaine privilégié d'entraînement à l'analyse de la complexité, et c'est celui de l'interlangue, cette "grammaire intermédiaire" ou "provisoire" que, selon les cognitivistes, l'apprenant se construit, déconstruit et reconstruit sans cesse, et qu'ils présentent comme un processus présentant tous les attributs de la complexité, tels que l'hétérogénéité, la contradiction, l'instabilité et l'extrême sensibilité au contexte (en particulier au type de tâche)⁴. La réflexion de l'apprenant sur son interlangue, la comparaison entre cette interlangue et les règles standard de la grammaire, entre ses stratégies de construction et celles des autres apprenants, sont des activités certes difficiles à mettre en œuvre dans l'état actuel des connaissances sur le sujet, mais qui devraient être privilégiées dans l'optique ici retenue. C'est sans doute ce type d'activités qui devrait être réservé à l'enseignement collectif et "présentiel" (où l'enseignant est face aux apprenants), la compétence d'expression orale et la compétence interactive pouvant être travaillées au moins en partie entre apprenants, et les activités de compréhension écrite et orale au moins en partie en recourant aux technologies de l'information et de la communication.

L'apprentissage des langues est un domaine privilégié de réflexion complexe sur l'apprendre à apprendre, et toutes les activités "méta" (métalinguistiques, métaculturelles, métaméthodologiques) peuvent se révéler un bon terrain d'entraînement pour le futur "manager réflexif" (titre de l'un des chapitres de Jean Simonet, *op. cit.*, p. 120), manager qui, parce qu'il est constamment confronté à des situations et problèmes nouveaux (et c'est bien le cas au cours du processus d'apprentissage d'une langue-culture !...), doit être capable de réfléchir "non sur les caractéristiques des choses en elles-mêmes, mais sur les actions qu'il a effectuées, qu'il est en train d'effectuer et qu'il pourrait effectuer" (p. 124).

2.2 L'entreprise apprenante

Cet autre thème à la mode de la réflexion actuelle sur le management d'entreprise ouvre une autre perspective d'apport conscient et systématique de l'enseignement des langues à la formation des cadres. L'enseignement des langues en effet se trouve être un terrain "naturel" de développement de compétences maintenant considérées comme précieuses au cadre d'entreprise, telles que :

- la participation à des apprentissages dont la gestion est collective et où l'aide apportée aux autres apprenants est valorisée et organisée ;
- l'observation, l'analyse et la diversification des pratiques d'apprentissage ;
- l'autoévaluation des compétences d'apprentissage ;
- la mise en œuvre de nouvelles connaissances dans le cadre de projets collectifs ;
- l'explicitation et l'analyse collective des motifs d'insatisfaction personnelle et des ratés de l'enseignement ;
- les échanges portant sur les expériences personnelles d'apprentissage ;
- la recherche et la gestion individuelles et collectives de sources diverses d'apprentissage (l'enseignant, le centre de ressources, le collectif...).

⁴ Voir sur ce sujet l'excellente synthèse réalisée par Klaus Vögel dans *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, coll. "interlangues – linguistique et didactique", 1995, 323 p.

J'ai insisté, dans cette liste non limitative, sur la dimension collective ou plutôt (pour éviter d'éventuelles connotations négatives...) " collégiale ", parce que je sais que cette dimension est essentielle à la formation actuelle du cadre d'entreprise.

Mais il y a un autre aspect tout aussi important dans l'apprentissage linguistique et qui se trouve être aussi, à ce que j'ai pu lire, tout aussi important dans la formation professionnelle : il s'agit de l'acceptation (propre) et de la reconnaissance (par les autres) du droit à l'erreur, qui apparaît, dans l'ouvrage de Jean Simonet, comme l'un des critères de reconnaissance de l' " entreprise apprenante ".

Lors d'une table ronde j'ai organisée il y a quelques années en tant que Président de l'APLV au Salon EDUCATEC (salon qui se tient tous les ans au mois de décembre à La Défense à Paris), les participants venant de différentes entreprises (en l'occurrence les responsables internationaux de la formation en langues du groupe AXA, celui de la SNCF et celui d'une grande banque internationale dont je ne souviens plus du nom) ne se sont mis d'accord que sur un point – et c'est bien pourquoi cet accord me paraît digne d'être médité et pris en compte par nous, enseignants de langues – : ils ont estimé que les jeunes cadres français avaient une formation linguistique de qualité équivalente à celle de leurs collègues d'autres pays (en d'autres termes, ils savent et savent utiliser autant de choses qu'eux) ; mais qu'ils souffraient d'un handicap rédhibitoire si fort et général qu'il finissait par paraître comme idiosyncrasique : **ils ont peur de commettre des erreurs**. Alors, si les enseignants de langues de l'Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles (UPLEGESS) que j'ai devant moi aujourd'hui ont un service à rendre et à l'apprentissage des langues par leurs élèves, et aux responsables des entreprises dans lesquelles travailleront ensuite leurs apprenants de langue d'aujourd'hui, c'est de toute évidence celui-là : tout faire, **toutes (autres) affaires cessantes**, pour que l'erreur (en langue ou en culture, en l'occurrence), non seulement ne soit pas vécu comme une faute, mais soit considérée positivement par tous, enseignants et apprenants, comme **une réussite dans la seule stratégie complexe et donc adaptée à la complexité de la langue, de la culture et du processus d'apprentissage de la langue-culture, celle des essais-erreurs**.

Nous savons bien, nous, professeurs de langues, que les sources des erreurs sur une structure linguistique peuvent être multiples (je parle des erreurs des apprenants... et des nôtres enseignants, du moins pour ceux qui comme moi ne sont pas des natifs de la langue qu'ils enseignent) : elles peuvent relever entre autres d'une interférence avec une autre langue, d'une inattention au cours du premier contact, d'un lapsus, d'une surcharge cognitive momentanée provoquant un choix aléatoire en temps réel, etc., ou encore d'une hypothèse erronée sur le fonctionnement de cette structure. Mais en l'occurrence, il semble urgent de la part des enseignants en France (natifs ou non natifs) d'appliquer systématiquement vis-à-vis de leurs apprenants français la stratégie de la contre-courbure : faire constamment comme si l'erreur des apprenants appartenait au dernier cas de figure et la valoriser aux yeux des apprenants comme si elle était " intelligente ", afin de déculpabiliser dans leur esprit l'idée même d' " erreur ".

En français langue étrangère, Pierre Lamy avait proposé il y a une trentaine d'années ce qu'il appelait une " pédagogie de l'erreur " qui me paraît déjà représentative de cette philosophie qui devrait être désormais celui de l'enseignant de langues. L'exemple qu'il prenait était celui du " double *-rais* " ", comme dans la phrase fautive " Si j'**aurais** su, je ne **serais** pas venu ". Cette erreur bien connue (" *Si* n'aime pas les *rais* ", comme disaient nos instituteurs...) peut être valorisée très simplement, en l'occurrence, parce qu'elle correspond à la structure la plus courante en langue parlée. Il suffit pour cela d'enlever le " si " : " J'**aurais** su, je ne **serais** pas venu ".

2. 3 L'entreprise innovante

Si l'on reprend les analyses actuelles sur le management d'entreprise, ce n'est pas seulement – voire surtout, dans le cas de la France –, de rationalité et de rationalisation dont les entreprises ont besoin, mais d'imagination, d'inventivité, de créativité. C'est là l'une des " activités mentales " bien repérées depuis longtemps, par l'Américain Bloom, par exemple, ou encore par le Suisse Piaget dont Philippe Meirieu présentait ainsi récemment ses " familles fondamentales d'activités mentales " :

FAMILLES FONDAMENTALES D'ACTIVITÉS MENTALES

(à partir des travaux de Piaget)

la déduction	tout ce qui ressort des opérations expérimentales et renvoie au " si... alors "
l'induction	concerne la construction des catégories, des concepts
la dialectique	renvoie à l'élaboration de systèmes complexes articulant des logiques différentes ou antagonistes
la divergence	l'imagination, l'inventivité

d'après Philippe MEIRIEU, " Être pédagogue. Rencontre avec Philippe Meirieu ",
Sciences humaines, n° 50, mai 1995, pp. 34-35.

Or, la didactique des langues, sur ce point aussi, a une tradition maintenant bien établie, et des techniques bien au point favorisées par la complexité elle-même de son domaine (qui implique des limitations, mais aussi par ailleurs des libertés) : dramatisations, jeux, simulations, jeux de rôles, et toute la gamme des activités réalisables individuellement et/ou collectivement sur et à partir de documents artistiques, qui sollicitent particulièrement la subjectivité des apprenants.

CONCLUSION

Maintenant que les entreprises se veulent " apprenantes ", les enseignants de langues, qui sont des spécialistes de l'apprentissage puisqu'ils sont des spécialistes de l'enseignement/-apprentissage des langues, peuvent apporter à leurs élèves, au-delà des compétences linguistique et culturelle, cette **compétence d'apprentissage** qui est devenue l'une des qualités de base qu'attendent les entreprises de leurs cadres.

En d'autres termes, le défi actuel que doit relever l'enseignement des langues dans la formation en France des futurs cadres d'entreprise, c'est de montrer qu'il est capable de s'intégrer parfaitement dans un processus de formation professionnelle en exploitant consciemment et systématiquement toutes les particularités d'un processus – celui d'un enseignement/-apprentissage des langues – se déroulant dans les conditions qui sont concrètement les siennes. Ces conditions sont très éloignées des conditions " idéales " de l'acquisition " naturelle " de la langue maternelle, même avec des enseignants natifs et des technologies nouvelles ? Parfait ! : il se trouve que le milieu de l'entreprise n'a rien de " naturel " (ce concept n'y a même aucun sens), et que le cadre idéal est précisément celui qui sait être malgré tout efficace dans des conditions qui, forcément, ne sont pas idéales.

Je suis sûr qu'à l'inverse de ce qui s'est passé dans mon cheminement personnel, c'est la didactique des langues, désormais, qui peut beaucoup apporter au management d'entreprise...

Christian Puren
Président de l'APLV