

PUREN 1999f. « Politiques et Stratégies linguistiques dans l'enseignement des langues en France », *Les Langues modernes* n° 2-1999, pp. 66-75. Paris : APLV.

POLITIQUES ET STRATÉGIES LINGUISTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FRANCE

Christian PUREN

Professeur des Universités à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Paris
Directeur de Recherches à la Sorbonne-Nouvelle (Paris-III) et à l'Université de Technologie de Compiègne (UTC)

Avertissement de l'auteur

Je publie cet article à titre purement personnel, sans engager l'APLV dont il se trouve que je suis l'actuel Président. En outre, mis à part le passage consacré aux trois grands principes qui devraient à mon avis guider la politique des langues dans notre pays, ainsi que les propositions stratégiques de la conclusion, cet article se veut purement descriptif : le fait que j'y présente telle ou telle évolution ne signifie pas que je l'approuve, telle ou telle stratégie que je la partage, telle ou telle option que je la retienne. Si le lecteur, comme c'est parfaitement son droit, pense malgré tout y reconnaître des orientations ou des choix implicites de l'auteur, ceux-ci lui sont personnels, et n'engagent que lui.

1. La situation actuelle de l'enseignement des langues vivantes étrangères

La situation de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères (LVE) dans l'enseignement secondaire français est apparemment bien meilleure que dans d'autres pays européens, avec une offre en principe abondante (une quinzaine de langues proposées) et une diffusion quantitative importante : la quasi totalité des élèves apprennent une première langue étrangère (LV1), 75% une seconde, environ 10% une troisième.

La LV1 était apprise jusqu'à ces dernières années par la majorité des élèves à l'entrée dans l'enseignement secondaire (classe de 6^e), soit 7 années avant le baccalauréat : il s'agit à 89% de l'anglais et à 10% de l'allemand, toutes les autres langues se partageant le maigre 1% restant.

Une seconde langue vivante (LV2) est étudiée par 90% des élèves (LV2) de la classe de 4^e jusqu'à la classe de seconde. Cette LV2 est ensuite continuée obligatoirement dans la filière "L" (littéraire) et "ES" (économique et sociale), elle est optative en "S" (filiale

scientifique), et abandonnée dans les filières professionnelles. En 1998, cette LV2 était, approximativement, l'espagnol à 62%, l'allemand à 18%, l'anglais à 12%, l'italien à 6%.

Une troisième langue vivante (LV3) est étudiée comme matière optionnelle par environ 10% des élèves à partir de la seconde. Il s'agit à 41% de l'italien, à 32% de l'espagnol, à 10% de l'allemand et à 6% du russe, les autres langues offertes se partageant le pourcentage restant.

2. Les évolutions en cours

L'évolution quantitative de l'enseignement des langues vivantes en France depuis deux décennies est marquée par deux principaux phénomènes :

a) L'augmentation constante du nombre d'élèves apprenant deux langues, et de la durée d'apprentissage.

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire (c'est-à-dire pendant les 4 années précédant l'entrée en classe de 6^e) est ainsi en forte progression : en 1998, 60% des élèves commençaient cette LV1 au CM2, 40% au CM1. La généralisation de cet enseignement primaire n'est cependant pas envisageable pour l'instant en raison du nombre insuffisant de professeurs formés ou volontaires, ce qui pose un redoutable problème de " suivi " à partir de la 6^e, tous les élèves n'ayant pas bénéficié de cet enseignement ou ne l'ayant pas reçu dans les mêmes conditions.

b) La régression de la " diversification linguistique ", c'est-à-dire du nombre de langues proposées dans les établissements et de la répartition des élèves entre ces langues :

– D'une part l'apprentissage de la LV3, qui constituait jusqu'à présent une " niche " où résistaient les langues les moins enseignées, est globalement en régression : la multiplication des options a provoqué en effet depuis 10 ans une forte diminution du pourcentage d'élèves apprenant une LV3 en seconde (de 17% en 1989 à 10% en 1997).

– D'autre part la demande sociale crée une évolution constante vers le (presque) " tout anglais LV1 " – 90% des élèves en 1998 – et le (presque) " tout espagnol LV2 ", l'allemand reculant régulièrement face à l'anglais en LV1 (13% en 80, 10% en 97) et s'effondrant face à l'espagnol en LV2 (35%-35% en 1971, 18%-63% en 1977. Cette régression est d'ores et déjà inscrite dans l'offre : le décalage est impressionnant de ce point de vue entre le nombre des langues officiellement enseignées en France et les possibilités réelles de choix sur le terrain : 65% des collèges (classes de 6^e à 3^e) ne proposent que trois langues (l'allemand, l'anglais et l'espagnol), 20% l'italien, les autres langues n'étant proposées que dans un nombre très restreint d'établissements (2%).

3. Les politiques et stratégies linguistiques en présence

3.1. La politique linguistique officielle

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 ? dans quelles conditions ? avec quelle évaluation ?), 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. Si l'on est d'accord sur cette définition, on peut affirmer qu'il n'existe pas en France actuellement de véritable " politique des langues ", les ministères successifs de l'Éducation nationale n'ayant pas cherché ou réussi à donner une réponse cohérente à l'ensemble de ces questions, en l'absence de principes directeurs clairement affichés et systématiquement appliqués.

Je considère pour ma part que ces principes directeurs doivent être les suivants :

a) La diversification des langues enseignées constitue un impératif catégorique de toute politique linguistique :

– parce qu’elle représente une richesse culturelle existante à maintenir (est-il ainsi raisonnable de laisser dépérir en France les gisements de compétence en arabe et en portugais légués par l’immigration ?) ;

– et parce que la diversité des langues apprises par les citoyens est une condition de l’adaptation future de leur pays à des modifications largement imprévisibles du contexte international (est-il ainsi raisonnable de laisser dépérir en France l’enseignement du russe, et de laisser l’enseignement du japonais et du chinois à un niveau confidentiel ?). La langue constituant une dimension essentielle de la vie humaine et la maîtrise des langues étrangères un enjeu vital, les concepts écologiques s’appliquent dès à présent de plein droit à la politique linguistique de tout pays, où devraient par conséquent être considérées comme des enjeux décisifs la protection et la gestion de ce que l’on pourrait légitimement appeler la “ bio-diversité linguistique ”.

b) Il faut fixer à cet enseignement des objectifs institutionnels qui soient à sa portée en fonction de ses handicaps et de ses atouts spécifiques, en ayant le courage d’affronter les attentes sociales irréalistes : les parents d’élèves ne demandent pas que leurs élèves arrivent au baccalauréat avec le niveau d’un physicien, d’un biologiste ou d’un historien, mais beaucoup d’entre eux estiment par contre que l’enseignement scolaire des langues devrait amener leurs enfants à être sinon bilingues, du moins directement “ opérationnels ” en termes de compétence de communication en langue étrangère.

– Les *handicaps* spécifiques sont bien connus : motivation généralement faible, nombre d’heures limité, classes nombreuses, forte hétérogénéité, contraintes liées à la nature de l’évaluation en contexte scolaire, en particulier. Rappelons que le temps pendant lequel un élève peut dans le meilleur des cas pratiquer oralement la LV1 en classe pendant les sept années de sa scolarité secondaire est estimé entre 7 et 12 heures !...

– Les *atouts* spécifiques sont moins connus, alors qu’ils sont tout aussi importants : parce qu’il se fait en interaction constante avec un enseignement pris en charge par un professionnel (le professeur de langue), l’apprentissage en milieu scolaire présente l’avantage de pouvoir être progressif, guidé, contrôlé, réfléchi, appuyé sur les compétences déjà acquises en langue maternelle, soutenu et enrichi par la participation collective¹. De sorte que l’on devrait officiellement considérer et présenter un tel enseignement – pour utiliser deux métaphores possibles – comme les fondations et le gros œuvre pour des bâtiments dont on ne peut encore prévoir le type exact d’usage professionnel, ou encore les gammes effectuées par un apprenti musicien pour se préparer à jouer plus tard des partitions qui ne sont pas encore écrites. En d’autres termes, et contrairement à l’idée qui est celle de la plupart des parents d’élèves et que les didacticiens “ communicativistes ” ont cherché à imposer depuis deux décennies en Europe, l’efficacité d’un enseignement scolaire des langues n’a pas à être jugée à l’aune de la *performance* immédiate de l’élève en fin de formation, mais à celle de sa *compétence* d’adaptation à de futurs besoins langagiers.

c) Il est indispensable de tenir compte du rôle extrêmement “ modélisateur ” du baccalauréat sur les attentes des élèves et les méthodes des enseignants. Une politique linguistique ne peut pas être cohérente si, comme cela est le cas en France depuis trop longtemps, les épreuves de cet examen évaluent les candidats sur leurs capacités à *commenter* des documents, alors que

¹ La présence d’autres apprenants – avec leurs propres méthodes, leurs propres réactions, leurs propres idées – est potentiellement pour chaque élève tout autant une gêne qu’un soutien et un enrichissement.

l'opinion publique et le ministère demandent aux enseignants de les former à *communiquer*. Cette politique n'est pas non plus cohérente si elle supprime les épreuves orales pour de très nombreux candidats en 1995 (ainsi pour ceux des séries "ES" et "S" en LV1, ceux de la série "L" en LV2), en demandant trois ans plus tard aux enseignants de mettre partout l'accent sur les compétences de compréhension et d'expression orales...

3.2. Les stratégies administratives

La stratégie des chefs d'établissements (collèges et lycées) repose sur les deux particularités de la "discipline langue" :

a) C'est la discipline qui implique le plus d'options individuelles différentes – trois langues pouvant être choisies à trois niveaux différents (LV1, LV2 et LV3) –, et qui pose de ce fait le plus de problèmes d'organisation. L'une des stratégies dominantes des chefs d'établissements est donc, en bonne logique de simplification administrative, de réduire au maximum le nombre de langues offertes.

b) C'est la discipline qui permet le mieux à un établissement de se différencier des autres, et/ou de différencier certaines classes par rapport aux autres, et elle est donc un instrument au service de l'autre stratégie administrative qui consiste à attirer et conserver les "bons élèves" en les regroupant dans de "bonnes" classes. Beaucoup de chefs d'établissement utilisent ainsi leur marge d'autonomie pour créer des cursus susceptibles d'attirer les parents qui ont fait le choix de la "stratégie d'excellence" (voir point ci-dessous le point 2) : offre de langues prestigieuses et réputées difficiles (chinois, japonais,...), combinaisons originales de langues (y compris avec des langues mortes comme le latin et le grec), cursus spécifiques avec par exemple une LV2 dès la classe de 6^e, des horaires renforcés, ou encore des "classes européennes" (dans lesquelles une langue est instrumentalisée comme langue d'enseignement d'une autre discipline scolaire). À l'inverse, les exemples ne manquent pas de chefs d'établissement qui s'arrangent pour supprimer l'enseignement de la langue arabe, sans doute parce qu'ils estiment qu'elle donne à leur collège ou lycée, aux yeux des parents, l'image négative d'un établissement de banlieue à problèmes...

Ces deux stratégies administratives (de réduction et de différenciation des langues offertes) peuvent en théorie être contradictoires, mais elles coexistent sans trop de problèmes sur le terrain parce qu'elles relèvent en fait de la même logique, qui n'est pas *quantitative* (combien de langues offertes ?), mais *qualitative* (quelles langues avec quels cursus ?).

3.3. Les stratégies parentales

Certains parents utilisent pour leur enfant une stratégie dite "*d'excellence*" (choisir des langues peu enseignées et/ou réputées difficiles), qui implique de leur part une certaine confiance dans les capacités de leur enfant à se situer parmi les meilleurs, ou – sans doute plus rationnellement – une confiance dans les effets bénéfiques pour leur enfant d'un bon environnement d'enseignement/apprentissage. Depuis longtemps, le choix des langues permet d'ailleurs à ces parents, qui sont aussi les mieux informés, de placer leur enfant dans un établissement plus renommé que celui où ils auraient dû l'inscrire en fonction de leur lieu de résidence.

Mais si le processus actuel en France est de réduction rapide de la diversification linguistique, c'est parce que, en l'absence de toute véritable politique nationale des langues, la stratégie la plus commune – et celle par conséquent dont les effets sont les plus massifs – est une stratégie parentale que l'on peut appeler "*de sécurité*" : anglais LV1, espagnol LV2. Bien d'autres stratégies plus minoritaires mais très différenciées existent pourtant en France, qu'une

véritable politique de gestion de la “ bio-diversité linguistique ” pourrait se donner les moyens de développer quantitativement : outre cette stratégie *de l'excellence* que nous venons de présenter, il existe une stratégie *de la proximité* (la langue des voisins aux frontières : le néerlandais, l'allemand, l'italien, l'espagnol), une stratégie *de la culture d'origine* (qu'elle soit externe comme l'arabe, le berbère, le portugais, le polonais, l'hébreu, le chinois..., ou interne à la France même comme le breton, le basque, l'occitan), une stratégie *pré-professionnelle* (qui peut, outre l'anglais, orienter vers de nombreuses autres langues), une stratégie *de la différence* (une langue très peu enseignée), ou encore, pourquoi pas ?, une stratégie *de la préférence* (une langue que l'on a choisie parce qu'elle plaît, tout simplement).

3.4. Les stratégies professionnelles

Les stratégies professionnelles sont communes aux enseignants des différentes langues, des concepteurs de matériels didactiques et des inspecteurs, l'influence de ces derniers étant telle jusqu'à présent en France qu'il est possible de les confondre dans la même analyse historique d'ensemble. Ces stratégies se sont bien entendu définies dans une certaine mesure en relation avec les stratégies politiques (quand elles ont été claires, dans le passé), institutionnelles et parentales, mais plus encore sans doute dans un jeu de positionnement de chaque langue vis-à-vis des autres sur ce que l'on peut considérer objectivement comme un “ marché ” scolaire des langues.

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 récemment mise au point pour l'enseignement du français langue étrangère va provoquer dans l'enseignement du premier cycle (de la classe de 6^e LV1 ou 4^e LV2 à la classe terminale, de baccalauréat) une différenciation des objectifs prioritaires entre les trois principales langues enseignées, à savoir l'anglais, l'allemand et l'espagnol :

– Les anglicistes vont adopter la nouvelle méthodologie audiovisuelle, parce qu'elle était parfaitement adaptée à 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 dans leurs manuels de 1^e cycle cette méthodologie audiovisuelle parce qu'ils se trouvaient en rivalité avec les anglicistes en LV1 (et donc forcés d'adopter la même stratégie, celle de la langue de communication). Mais ils vont aussi maintenir sur le terrain la stratégie inverse correspondant à leur créneau traditionnel spécifique, celui de l'enseignement très grammaticalisé d'une langue réputée “ formatrice ” parce que difficile, et donc choisie comme première langue pour/par les meilleurs élèves.

– Les hispanistes – dont la langue n'est pas en mesure de rivaliser avec l'anglais en LV1 et n'a déjà clairement d'avenir qu'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 langue de 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 année.

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 communicatif et formatif (l'allemand), l'objectif culturel (l'espagnol). Ce positionnement en termes d'objectifs prioritaires 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 de cette langue de communication, les seconds ont sacrifié à l'inverse l'enseignement de la langue de communication quotidienne à des contenus culturels riches et spécifiques. Quant aux germanistes, ils se sont retrouvés devoir gérer une contradiction qui a constamment fragilisé leurs positions vis-à-vis des deux autres langues.

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 être considéré **seulement** 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 légitimement comme les autres en tant qu'éducateurs. Aussi ont-ils modifié radicalement leur positionnement en adoptant, dans les années 1980, les deux nouvelles orientations didactiques de l'époque qui leur permettaient de revaloriser leur image en réinvestissant les deux autres objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire des langues : *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 générale²) ; 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).

– 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 de l'allemand – longtemps entretenue par un certain nombre d'enseignants de cette langue – comme une langue difficile et exigeant par conséquent une approche très grammaticalisée, ne suffit plus à contrer la progression de l'anglais LV1, et cette même image la dessert fortement en LV2 face à l'espagnol, considéré socialement comme une langue d'accès plus facile, et plus récemment comme une langue de communication internationale capable de rivaliser avec l'anglais sur le territoire même des États-Unis d'Amérique. D'où le repositionnement opéré par l'allemand dans les instructions officielles de 1996 et 1997, avec une brusque et radicale conversion à l'approche notionnelle-fonctionnelle, parce que celle-ci se trouve être adaptée à un objectif d'acquisition immédiate et supposée aisée de formules directement utilisables dans la communication quotidienne.

– Les hispanistes, de leur côté, n'ont eu nul besoin de modifier leur positionnement, l'évolution récente des anglicistes vers la revalorisation de l'objectif culturel venant même conforter chez leurs inspecteurs un misonéisme bien ancré depuis des décennies dans les mentalités et les pratiques.

² 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. ”

4. Les options curriculaires actuellement disponibles

Dans le débat présent sur la réforme des *curricula* de langues en France se manipulent un certain nombre d'options, dont certaines ont déjà donné lieu à un début de mise en œuvre. Toutes posent de redoutables problèmes de mise en œuvre, qu'ils soient didactiques, formatifs, administratifs, financiers, politiques ou encore idéologiques, mais c'est sans doute le choix et l'articulation de certaines d'entre elles qui détermineront les évolutions de l'enseignement des langues vivantes en France dans les décennies à venir.

4.1. L'enseignement précoce

L'idée consiste à profiter des avantages dont bénéficieraient les enfants (motivation, disponibilité, spontanéité, facilité à mémoriser, flexibilité des organes de phonation,...) pour commencer l'enseignement des langues à cet âge. Les objectifs – et leurs dispositifs correspondants – peuvent être très variés, depuis le quasi bilinguisme au moyen d'une "immersion totale" jusqu'à une simple sensibilisation à différentes langues-cultures.

4.2. La personnalisation des cursus

Une vieille revendication des pédagogues en général, et des enseignants de langue en particulier, est de constituer les classes par discipline selon le niveau atteint dans chacune par les élèves, et non mécaniquement selon l'âge et le nombre d'années d'études. L'idée de personnalisation des cursus la modernise en s'inspirant d'un dispositif bien connu en Europe pour les adultes : plusieurs niveaux de certification seraient définis par langue, dont un niveau minimal pour le baccalauréat, et les élèves gèreraient individuellement leurs différents cursus de langues en décidant du moment où ils présenteraient chacun des niveaux qu'ils auraient choisis.

4.3. La modularisation des cursus

L'idée consiste ici à alterner des périodes d'enseignement plus intensives et des périodes moins intensives de simple maintien du niveau acquis, et ceci soit d'une année sur l'autre, soit au cours même d'une année. Cette modularisation permettrait aussi d'envisager que la validation finale d'une langue se fasse avant le baccalauréat.

4.4. La diversification des objectifs

Jusqu'à présent, chaque langue est enseignée/apprise en maintenant globalement un équilibre entre les quatre compétences (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale). L'idée consisterait ici à travailler de manière privilégiée ou exclusive l'une ou l'autre compétence soit à certains moments (on l'articule alors à l'idée précédente de "modularisation", voir le point 4.3. ci-dessus), soit pour la totalité du cursus (certaines langues ne seraient abordées, par exemple, qu'en compréhension). La définition des niveaux de certification (cf. le point 4.2. ci-dessus) pourrait reposer en partie sur cette diversification des objectifs (le premier niveau privilégiant par exemple la compréhension, le dernier l'expression).

4.5. La spécialisation des contenus

Jusqu'à présent, les contenus abordés dans toutes les classes de langue de l'enseignement secondaire français sont pour l'essentiel la culture du ou des pays correspondants. L'idée consisterait ici à s'orienter vers des contenus spécifiques aux filières choisies par les élèves dans les deux dernières années : les élèves de la section "ES" travailleraient ainsi

principalement sur des textes économiques et sociologiques. Cette spécialisation progressive pourrait être prise en compte dans la définition des différents niveaux de certification (cf. le point 4.2. ci-dessus).

4.6. L'instrumentalisation de la langue

Cette instrumentalisation peut être *interne* au système scolaire : l'idée consiste alors à utiliser la langue étrangère à l'intérieur du collège ou du lycée au service d'autres disciplines. Cette option est déjà mise en œuvre dans les sections dites "européennes", dans lesquelles par exemple, après quelques années d'apprentissage plus intensif de la langue, l'histoire-géographie ou les mathématiques sont enseignées dans cette langue ; mais d'autres mises en œuvre plus légères et ponctuelles sont imaginables, par exemple dans le cadre d'un projet interdisciplinaire. Cette instrumentalisation peut être *externe* au système scolaire, comme cela se fait depuis longtemps au moyen de la correspondance entre élèves de pays différents, les moyens modernes de communication (courrier électronique, vidéoconférence,...) permettant désormais d'en envisager des formes plus systématiques et plus intensives.

4.7. La diversification des modes d'apprentissage

Jusqu'à présent, l'essentiel des activités d'apprentissage (prise de contact avec les supports, découverte du sens, exercices,...) se fait en classe sous le guidage constant et le contrôle étroit de l'enseignant, le travail personnel des élèves consistant principalement à réviser le travail de classe, dans le meilleur des cas à le prolonger. Il s'agirait dans cette option de mettre en œuvre des dispositifs plus personnalisés (modules, aide individualisée,...), ou encore, en liaison avec un projet clairement affiché de responsabilisation et d'autonomisation des élèves, de leur donner systématiquement les occasions et les moyens de prendre en mains leur propre apprentissage, comme dans ce que l'on connaît déjà sous les noms de "pédagogie du contrat" et "pédagogie du projet". Ici encore, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (Internet, laboratoires numériques,...), les nouveaux produits (cédéroms multimédias) et les nouveaux dispositifs (centre de ressources) permettent dès à présent d'envisager des mises en œuvre plus systématiques et intensives de cette idée.

4.8. La différenciation didactique

On parle plus communément en France de "pédagogie différenciée", laquelle consiste dans la variation des objectifs, dispositifs, contenus, supports, aides, guidages, méthodes ou rythmes d'apprentissage proposés à chaque élève en fonction de sa culture, de ses habitudes ou de son profil d'apprentissage, en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses besoins ou encore de ses capacités. La mise en œuvre de cette idée – liée à l'idée de diversification des modes d'apprentissage (cf. le point 4.7. ci-dessus) – implique d'organiser systématiquement à côté de l'enseignement/apprentissage collectif, et en forte articulation avec lui, des séquences de travail individuel et en groupes restreints.

4.9. La prise en compte de la dimension interlangue

L'idée consiste à organiser des modules plus ou moins ponctuels où les élèves travailleraient sur les problèmes transversaux à toutes les langues qu'ils apprennent ou peuvent apprendre (y compris la langue française) : ressemblances et différences significatives, statuts, comparaison des méthodes d'enseignement et des méthodes d'apprentissage, problématiques didactiques communes, etc. On retrouve cette orientation dans l'une des conceptions proposées pour

l'enseignement aux enfants, à savoir la sensibilisation aux langues en général (cf. le point 4.1. ci-dessus).

Conclusion

L'enseignement scolaire des langues en France est sans doute arrivé actuellement à un moment charnière de son histoire, tant en ce qui concerne la demande et l'offre en langues que l'organisation curriculaire et les orientations didactiques. Et c'est précisément la raison pour laquelle il n'est plus possible de faire l'impasse sur une réflexion globale s'efforçant d'intégrer la totalité des multiples paramètres qui, dans cet enseignement, interagissent à tous les niveaux d'acteurs différents, depuis les responsables de la définition de la politique linguistique dans les bureaux ministériels jusqu'aux responsables de la maintenance des matériels dans les établissements scolaires, en passant bien sûr... par les apprenants et les enseignants ! La chose assurément n'est pas aisée, et le résultat n'est pas garanti, mais il me semble que l'on peut avoir au moins, en cette affaire, trois certitudes, intimement liées entre elles :

- la première est que l'histoire ne s'arrêtera pas : la situation des langues, les stratégies et les cursus continueront à évoluer ;
- la seconde est que la pire stratégie est celle qui consisterait à refuser toute évolution, puisque cela équivaldrait à accepter qu'elle se fasse sans nous ;
- la troisième est que les enseignants doivent, s'ils veulent conserver quelque chance de peser sur les évolutions à venir, prendre en compte et en considération les stratégies de tous les autres acteurs du champ scolaire : l'enseignement des langues n'est pas la seule affaire des enseignants de langues.

Christian Puren