Les nouveaux défis de l'enseignement du français langue étrangère en Europe

JEAN-MARC DEFAYS
Université de Liège

Parmi les nouveaux défis de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), on retiendra d'abord la demande croissante de multilinguisme, les exigences de la mobilité estudiantine et professionnelle, et l'internationalisation des carrières (notamment dans l'édition, le journalisme, le tourisme). Il faut aussi s'interroger à propos des recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR)[1] sur l'enseignement du FLE qu'elles conditionnent désormais, tant sur le plan de son organisation que de ses méthodes, en particulier au travers des évaluations de plus en plus généralisées; ainsi que les effets du recours systématique aux Technologies de l'Information et de la Communication Éducatives (TICE). Et enfin, *last but not least*, on doit tenir compte des restrictions budgétaires croissantes qui entraînent inévitablement des sacrifices quant au nombre d'heures de cours de langues et quant au nombre de langues enseignées dans les écoles et les universités.

Pour y envisager l'avenir de l'enseignement du français et de la formation des enseignants de français, nous devrons commencer par la préoccupante question de l'attractivité de la langue française en général, de son apprentissage, et aussi des projets de recherche qu'elle pourrait susciter; aborder, ensuite, la question de l'offre, des objectifs, des contenus, des programmes des cours; celle des modalités et des pratiques de classes DE langue française et/ou EN langue française; du recrutement des étudiants et des enseignants...

Pour dresser un rapide cadrage de la problématique, je me propose de rappeler rapidement les principaux vecteurs de changements de l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, en Europe.

Tout d'abord faut-il insister sur le fait que les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ont beaucoup changé en peu de temps, depuis l'époque où nous, qui avons la cinquantaine, étions à la place de nos étudiants ? Le contexte n'est plus le même, surtout en matière de communications, de relations, d'échanges internationaux qui ne cessent de s'intensifier et de se multiplier; les apprenants de maintenant sont beaucoup plus exposés aux langues étrangères que naguère, et dépendent moins de leurs enseignants sur ce plan. Les rapports entre les langues maternelles et les langues étrangères, au sein de l'Europe, comme dans le monde, ont beaucoup évolué aussi; la place du français n'est plus la même sur le marché des langues et il faut régulièrement se repositionner par rapport aux autres langues et aux usages qu'on en fait, que ce soit dans la sphère politique, économique, académique ou scientifique. En outre, l'institution scolaire et universitaire est en pleine mutation et restructuration; la place des « filières », des « départements » ou des « centres » de langues est, à cette occasion, de nouveau discutée par les autorités : est-ce que c'est *au sein* des écoles et des facultés, *entre* les facultés, *en dehors* de l'école ou de l'université qu'il faut organiser l'enseignement linguistique ? Plus grave, est-ce le rôle des écoles et des universités de demain d'assurer des enseignements de langues, en plus des enseignements disciplinaires relevant de son « core business » ? Ce contexte, qu'il soit mondial ou plus précisément scolaire ou universitaire, a évidemment des effets fort importants sur notre métier de professeur de langues et de formateur de futurs enseignants de langues.

Deuxièmement, les besoins en langues étrangères ne sont plus les mêmes non plus; ils sont non seulement beaucoup plus pressants, mais aussi plus diversifiés : on avait peur que la suprématie de l'anglais se fasse au détriment d'autres langues, mais

on constate avec soulagement que la nouvelle économie des langues signalée ci-dessus peut par ailleurs favoriser d'autres langues moins répandues. Les besoins sont également devenus plus fonctionnels, parfois même trop ciblés et superficiels, au détriment de formations de base garantissant un apprentissage linguistique général à long terme. Et, enfin, les besoins sont plus communicationnels et également plus interculturels, nous y reviendrons plus loin.

Les récentes recherches scientifiques en psychopédagogie, en neurolinguistique, en linguistique cognitive, en linguistique applicationniste, notamment, sont en train de modifier profondément les conceptions des langues, de leur apprentissage et, partant, de leur enseignement: en caricaturant, on peut dire que celui-ci est passé, en quelques dizaines d'années, de la règle de grammaire à l'acte de langage, de l'exercice intellectuel à l'interaction et à la cognition, et enfin de l'explication à la résolution de problèmes. Nous n'entrerons pas plus avant dans ces questions de didactique qui sortent du cadre de cet article, mais nous n'oublierons pas l'influence déterminante qu'elles ont sur les principes, les modalités, les finalités de l'enseignement qui nous préoccupent ici.

Les ressources et supports ont évidemment changé, inutile de s'y étendre. Le manuel, la grammaire, le cahier d'exercices, la documentation authentique se sont adaptés, ils ont été remplacés ou complétés par l'enregistreur, le diascope, le laboratoire de langues, le téléviseur, et finalement l'ordinateur et le multimédia, jusqu'aux ressources rendues maintenant disponibles via les Technologies de l'Information et de la Communication Éducatives.

La classe de langues, qui était dominante à une certaine époque, avant d'être ensuite mise de côté à une autre époque où on estimait qu'on n'apprenait bien les langues qu'en lieu «naturel», a retrouvé son importance et son rôle en matière d'apprentissage de langues, compte tenu de profondes conversions pédagogiques en faveur de pratiques immersives, interactives, collectives. Et enfin, la mobilité des étudiants et celle des enseignants représentent actuellement une nouvelle ressource pour exposer les apprenants aux interactions avec les locuteurs et le monde cibles.

Les publics n'ont pas moins changé. Les enseignants qui ont mon âge ont vu défiler en trente années de métier plusieurs générations d'étudiants dont les motivations, les attentes, les objectifs, les intérêts, les habitudes ne ressemblaient en rien à ceux de leurs aînés. Ils n'ont pas non plus les mêmes stratégies d'apprentissage, ni la même attitude par rapport à l'école, par rapport à l'enseignant. Là aussi, les interactions entre apprenants et enseignants ont connu des repositionnements parfois difficiles, autant pour les uns que pour les autres, maintenant que l'on demande de plus en plus d'autonomie aux étudiants qui, auparavant, étaient complètement dépendants de leur enseignant et de ses méthodes.

Mais, dans l'ensemble, ce sont probablement les objectifs qui ont le plus évolué. Ceux qui ont été assignés aux professeurs de langues par les méthodes et les programmes qui leur ont été successivement recommandés ou imposés au cours des cinquante dernières années ont effectivement fait l'objet de bouleversements aussi nombreux que radicaux. Si, à l'époque de l'enseignement traditionnel «grammaire traduction», il fallait inculquer aux étudiants des connaissances métalinguistiques et éventuellement civilisationnelles, avec les approches structuro-behavioristes des méthodes audio-orales et audio-visuelles, qui ont créé la rupture didactique, voire épistémologique que l'on sait, c'est au contraire un conditionnement, des réflexes linguistiques qu'il faut provoquer chez les apprenants à force de répétitions dans les laboratoires de langues. L'apparition des premières méthodes communicatives a entraîné une troisième révolution en didactique des langues, et a fixé comme objectif de développer chez ces mêmes apprenants des compétences communicatives – que chaque théoricien a décrites et a dénombrées à sa manière – nécessaires pour interagir avec des interlocuteurs authentiques en milieu authentique avec des intentions authentiques.

Nous avons dépassé ce stade-là aussi : les responsabilités du professeur de langue étrangère sont maintenant beaucoup plus ambitieuses, puisqu'il est chargé, en plus de tout ce qui précède, de faire acquérir à ses élèves, d'une part des stratégies d'apprentissage pour qu'ils deviennent pour la vie des « apprenants en langues autogérés performants », et, d'autre part, selon le Conseil de l'Europe[2], un « profil de locuteurs fonctionnels, plurilingues et interculturels » pour qu'ils deviennent des citoyens européens et d'un monde globalisé où ils doivent pouvoir interagir, se déplacer, travailler, déménager à tout moment. Est donc bien révolue l'époque où le professeur se contentait de faire réciter des règles de grammaire et des listes de vocabulaire !

En fonction de ces changements, et nous aurions pu en citer d'autres encore, il est clair que le métier des professeurs de langues a beaucoup évolué.

On demande effectivement de plus en plus de la part des professeurs de langues qui doivent être des experts, non seulement de la langue qu'ils devraient maîtriser, mais également de la culture cible, de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils sont devenus des utilisateurs avisés de nouvelles technologies ; ils doivent non seulement savoir manipuler l'équipement, mais en plus concevoir des didacticiels. Inspirés par l'approche cognitive, les professeurs de langues doivent être aussi des coaches : ils doivent motiver leurs apprenants à apprendre les langues, mais également leur proposer des stratégies alternatives dans leur apprentissage si les leurs ne sont pas satisfaisantes.

On exige aussi d'eux de se spécialiser dans un autre domaine, pour associer l'enseignement d'une langue à une spécialité scolaire, scientifique ou professionnelle. Les professeurs doivent évidemment prêcher par l'exemple en matière de motivation, d'interculturel, d'intérêt pour l'Autre. Ils doivent être également des planificateurs, puisque le cours monolithique de naguère a éclaté en une multitude d'activités variées que les professeurs doivent orchestrer en planifiant les objectifs, les programmes, les projets, les contrats pédagogiques, etc.

Mais surtout, les professeurs de langues sont des médiateurs : entre les apprenants et l'institution, le monde extérieur, les disciplines. Ils doivent trouver la bonne synergie entre les différents groupes qui constituent dorénavant la classe ; entre les activités en classe et celles que les apprenants sont appelés à effectuer hors classe ; entre les multiples outils et méthodes qu'ils ont à leur disposition. Enfin, au niveau interculturel, le professeur est un médiateur entre les cultures mises en contact et en interaction dans le cadre de son enseignement.

Sans oublier leur vocation « humaniste » : rendre à l'apprentissage et à la pratique des langues étrangères toutes leurs dimensions (inter)personnelles et culturelles, les associer au projet d'un monde plurilingue et interculturel. Les responsabilités de l'enseignant ne cessent donc de se développer et de se complexifier, alors que sa formation de base ne les y prépare pas toujours. Il faut donc entraîner les futurs enseignants de langues à la flexibilité, à la diversité, à l'adaptabilité, tout en renforçant leur efficacité en termes de compétences communicationnelles, fonctionnelles, professionnelles, comme l'exigent les politiques éducatives et formatives.

Les départements de langues où travaillent ces professeurs, que ce soit dans les écoles ou les universités, sont aussi en train de vivre de profondes mutations. Il ne s'agit plus seulement de départements où l'on se contente d'enseigner la langue, mais de centres de ressources à géométrie variable, en matière de langues, de culture, d'enseignement, d'apprentissage, etc. C'est dans ce cadre qu'il faut discuter les choix et les combinaisons entre enseignement modulaire et/ou intégré, un enseignement de langue générale et/ou de langue de spécialités, entre enseignement individuel et/ou collectif, en petits groupes, entre enseignement présentiel et/ou à distance, entre enseignement proactif et/ou réactif aux demandes des étudiants, des départements ou de l'institution.

Ils sont également devenus des centres d'autoformation, des centres d'évaluation, de préparation et de passation de tests linguistiques, mais également des centres de documentation et de formation culturelles et interculturelles où les écoliers, les étudiants, les diplômés peuvent venir se préparer à faire des études ou exercer leur métier à l'étranger.

Le sort des centres de langues universitaires dépend de la nouvelle économie de l'apprentissage des langues qui est en train de se dessiner dans les institutions scolaires ou académiques, entre enseignement DES langues, les enseignements EN langues (« immersion ») et les enseignements et séjours à l'étranger.

Il nous faut donc, en concertation avec les autorités et les responsables des relations internationales, organiser et assurer la meilleure association possible entre ces trois volets, aussi bien dans les programmes de cours que dans le parcours linguistique de l'étudiant au cours de ses études, notamment retracé par le portfolio[3].

Dans les circonstances qui viennent d'être rapidement décrites, et en fonction des rôles qui sont assignés en conséquence aux enseignants, se pose la question de leur formation, qui se conjugue dorénavant sur trois plans : la formation initiale, c'est-à-dire des étudiants qui se destinent au métier de professeur de langues ou de langues étrangères, et qui prévoient leurs études en fonction de cet objectif prioritaire.

En matière de formation continue, le cadre de l'enseignement des langues évoluant extrêmement rapidement, les méthodes et les outils également, nous venons d'en parler, nous sommes condamnés à nous tenir, systématiquement, au courant de l'évolution et du monde extérieur et des stratégies professionnelles, ainsi que de l'évolution des disciplines auxquelles la langue peut être associée, au moyen d'une formation continue permanente.

Un type de formation en didactique qu'il faut aussi envisager est celui organisé à l'intention de personnes, éventuellement enseignantes, qui ne se destinaient pas, au départ, à l'enseignement des langues, mais qui, à titre d'experts dans leur domaine (académique, scientifique ou professionnel) sont appelées à s'adresser dans leur langue maternelle ou une langue étrangère qu'elles maîtrisent, le français en l'occurrence, à des étudiants ou collègues allophones. Cela peut être dans un milieu scolaire, par exemple, où l'on peut demander à un professeur d'histoire français d'aller enseigner l'histoire en français en Angleterre et à un professeur de géographie allemand d'enseigner la géographie en allemand en Italie (cf. la proposition de Claude Hagège dans *L'Enfant aux deux langues*). Si ces derniers sont natifs et professeurs, ils ne sont cependant pas *ipso facto* des professeurs de langue, métier à part entière qui demande une formation spécifique et, le cas échéant, une formation complémentaire solide. *A fortiori* pour des ingénieurs, des médecins ou pour des administratifs qui sont amenés à former des collègues étrangers en langue française pour que ceux-ci profitent sur les deux plans, disciplinaire et linguistique, de leur enseignement.

À ce propos, les décideurs s'interrogent de plus en plus sur la meilleure combinaison possible : soit la langue plus une spécialité (le professeur de FLE se spécialise en droit international pour pouvoir enseigner à de futurs juristes) ; soit la spécialité plus une langue (un spécialiste en droit international participe à une formation complémentaire en didactique du FLE pour pouvoir enseigner à des étudiants d'/dans un autre pays). En tant que didacticiens de langues étrangères spécialisés, nous ne pouvons, sous prétexte de protéger notre profession, rejeter la seconde option sous peine de nous voir mis à l'écart des nouveaux projets gestionnaires et pédagogiques, et de voir l'enseignement des langues sacrifié au nom de contraintes budgétaires ou politiques. Au contraire, il nous faut apprendre à composer avec ces nouvelles circonstances et à collaborer avec d'autres acteurs, non didacticiens des langues, pour s'assurer de leur intérêt et de leur soutien.

Un mot pour terminer à propos du *Cadre Européen Commun de Référence*: on parle beaucoup, à l'heure actuelle, de crise des méthodes, qui a créé et/ou qui a été conditionnée par une période de complexité et d'incertitude, selon les concepts que Christian Puren a empruntés à Edgar Morin et auxquels je souscris entièrement. On peut s'en réjouir, car cela donne beaucoup plus de marges de manœuvre aux enseignants puisqu'on ne leur impose plus de méthode miracle à appliquer à la lettre au détriment de toute autre initiative. Cette ouverture devrait leur permettre de faire preuve de plus de créativité, de prendre davantage de responsabilités par rapport aux cours qu'ils donnent, aux étudiants auxquels ils s'adressent, aux activités qu'ils organisent. Malheureusement, l'évaluation standardisée, notamment via le *Cadre Européen Commun de Référence*, qui se décline, selon les langues, en TOEFL (Test of English as a Foreign Language), en DELF, DALF, en TEF[4] etc., ne limitera-t-elle pas à terme la liberté que la méthodologie a accordée progressivement aux enseignants ? Si les enseignants sont moins pressés par l'obligation de moyen, l'obligation de résultat semble devenir, par contre, de plus en plus contraignante. Attention alors aux risques des cours de langues qui ne seraient plus que des cours préparatoires à la réussite de tel ou tel examen linguistique international qui fait autorité dans les institutions et chez les recruteurs... et les enseignants de langues de devenir des répétiteurs.

---

[1] Élaboré grâce à une recherche scientifique et une large consultation, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)* est un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage ; c'est aussi un instrument idéal pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp).

[2] « Le Conseil de l'Europe, dont le siège est à Strasbourg (France), regroupe aujourd'hui, avec ses 47 pays membres, la quasi-totalité du continent européen. Créé le 5 mai 1949 par dix États fondateurs, le Conseil de l'Europe a pour objectif de favoriser en Europe un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. » (http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=quisommesnous&l=fr).

[3] Le portfolio est un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue — que ce soit à l'école ou en dehors — peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage.
(voir http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html).

[4] Le DELF (Diplôme d'études en langue française) et le DALF (Diplôme approfondi de langue française) sont des diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone et non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur public français. Le DELF et le DALF se composent de six diplômes indépendants, correspondant aux six niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (voir http://www.ciep.fr/delfdalf/presentation.php).

Bibliographie

Cl. HAGÈGE, *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996.

Ed. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1990.

Ed. MORIN et J.-L. LE MOIGNE, *L'Intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan, 1999.

Ch. PUREN, *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 2003.