

*turettes vers des compétences linguistiques.* Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Wien: Peter Lang. 253 p.

En première partie, Aline Gohard-Radenkovic dresse un «état des lieux, enjeux, représentations et conceptions» de la didactique du Français Langue Étrangère [17-98]. Elle évoque la profonde mutation que subit l'enseignement des langues étrangères ces dernières années.

Auparavant, l'apprentissage des langues étrangères représentait, certes, une matière dans la formation d'un élève, mais peu étaient ceux qui, par la suite, dans le cours de leur vie professionnelle,

pouvaient effectivement utiliser leurs compétences linguistiques. Pendant très longtemps, l'enseignement des langues vivantes était calqué sur l'enseignement des langues mortes. La priorité était alors donnée à la structure de la langue elle-même, à une habileté dans la traduction de textes écrits.

Puis les voyages sont devenus plus faciles, les contacts entre peuples se sont multipliés. Les besoins se sont diversifiés. Il ne s'agissait plus alors uniquement de pouvoir lire un auteur étranger dans le texte, de pouvoir maintenir une conversation de courtoisie avec un éventuel visiteur étranger. Il fallait aussi répondre aux besoins pratiques d'un touriste se rendant dans un pays voisin, mais en partie inconnu. Passer les frontières n'était plus alors forcément synonyme d'aventure, mais demandait à l'apprentissage des langues de prendre davantage en compte la réalité de la vie quotidienne dans le pays. Il convenait d'élaborer des guides de conversation capables d'aider le visiteur dans des situations types qu'il pourrait rencontrer lors de son séjour. C'est ainsi que les méthodes de langues ont intégré des conversations stéréotypées imitant l'arrivée dans un hôtel, une consultation dans le cabinet d'un médecin, l'achat de produits de première nécessité. Les méthodes de langues commençaient à prendre en compte l'aspect culturel des échanges linguistiques.

Les récents développements de la construction européenne, les échanges d'étudiants d'une université à une autre à l'intérieur de l'espace européen, et à une plus grande échelle entre les continents, obligent les formateurs en langues à chercher à faciliter l'intégration de ces élèves dans les pays dans lesquels ils vont passer plusieurs mois de leur vie. Le phénomène de mobilité des entreprises entre plusieurs pays, la banalisation du travail dans un pays étranger changent également la donne des conditions d'apprentissage des langues.

Tel est le point de départ de la réflexion d'Aline Gohard-Radenkovic dans cet ouvrage qu'elle consacre à la nécessité de repenser l'enseignement des langues étrangères. Pour elle, la dimension culturelle est indissociable de la langue et elle participe pleinement à la construction de la compétence langagière. Or, dans les ouvrages pédagogiques, cet enseignement de la communication interculturelle se résume à l'accumulation d'un stock de connaissances sur le fonctionnement administratif et juridique du pays visé, sur une liste de dates et de faits marquants, sur des articles de presse ou sur des extraits de films. Gohard-Radenkovic y voit un ensemble de données et de stéréotypes qui ne sauraient constituer une approche structurée de la culture de l'autre. L'enseignement des langues doit évoluer vers une appropriation de la culture de l'autre. Cette perspective oblige à repenser le rôle du formateur ainsi que ses rapports avec l'apprenant. Ainsi, le professeur ne doit-il plus se considérer comme celui qui doit insister sur la correction grammaticale des phrases, mais plutôt comme le médiateur privilégié vers cette autre culture.

Gohard-Radenkovic constate également l'orientation du marché éditorial vers la diffusion de méthodes de langue destinées à un public spécialisé [28]. Les rapports entre professeur et élèves deviennent alors des rapports entre *prestataire* et *client*. Ce dernier est en droit de se montrer exigeant, il va devoir mettre rapidement en pratique ce qu'il aura appris, et cela aussi bien dans des conditions de la vie courante que dans des conditions de la vie professionnelle. Le public des classes de langues évolue très rapidement. Il est passé du public captif d'il y a peu, public par rapport à qui l'enseignant avait tous les droits, à un public non captif, capable d'identifier des besoins à venir et d'évaluer la prestation qu'il reçoit. Or, la vision de la «culture» à enseigner diffère fortement d'une perspective didactique à une autre. Elle peut apparaître comme un substrat, un ensemble de faits, de données qui servent de fond à la vie d'un groupe ou d'une personne. En ce sens, enseigner la culture revient à fournir aux étudiants une série de fiches regroupant les grandes lignes de cet arrière-fond. Mais la «culture» peut aussi être appréhendée comme un système propre à chaque communauté, un conditionnant de la façon de penser et d'agir de cette communauté. Loin d'être un décor plus ou moins statique, la culture représente alors le fond indispensable pour comprendre l'ensemble des façons de vivre de la communauté, ses codes de communication, ses modes d'expression.

La langue doit être pensée comme partie prenante de la culture du groupe. Elle doit être enseignée en situation. Cette perspective didactique est d'autant plus importante que l'on se place dans un enseignement directement centré autour des besoins réels de l'apprenant. Cette conception de l'ensei-

gnement exige en tout premier lieu que l'enseignant définisse quelles seront les nécessités de l'apprenant, dans quels types de situations il sera amené à s'exprimer. Une fois ces données de base élaborées, l'enseignant imagine des situations qui semblent correspondre aux besoins de l'apprenant et construit son enseignement de la langue en fonction de ces situations langagières. Dans la pratique, cette construction a très souvent tendance à se fossiliser en des situations de communication stéréotypées. Très vite, les objectifs d'apprentissage de la langue sont identifiés aux besoins langagiers supposés utiles et nécessaires par l'enseignant dans un contexte imaginé, lui aussi, par l'enseignant [51].

Gohard-Radenkovic, insiste sur la notion d'«interculturalité». L'enseignant doit être conscient des différences de vision du monde qui existent entre la culture d'origine de l'apprenant et la culture cible dans laquelle il éprouve le besoin ou le désir de s'intégrer. L'enseignant observe les similitudes et les dissemblances entre les cultures et juge à partir de là quelles pourraient être les nécessités d'apprentissage de son élève. Une nouvelle approche de l'enseignement devient alors nécessaire : l'objectif de l'enseignement n'est plus l'acquisition de connaissances nouvelles, mais l'introspection, la découverte par l'étudiant de tout ce qui est sa propre subjectivité.

Gohard-Radenkovic est consciente de la difficulté qu'une telle démarche suppose de la part de l'apprenant, mais aussi et surtout de la part de l'enseignant qui est, de la sorte, amené à remettre en question tout ce qui était la base de son enseignement : une bonne maîtrise du matériel qu'il doit enseigner, la sécurité de pouvoir s'appuyer sur des documents que rien ni personne ne remet en question, l'appui de méthodes de langue étrangère qui pré-organisent le travail et qui proposent des schémas d'apprentissage simples et uniformisés. Les manuels scolaires, les enregistrements audio ou vidéo disponibles actuellement sur le marché n'offrent qu'une place secondaire à la culture de la communauté cible. Tout au plus des aspects de la culture sont-ils conçus comme un ajout, une curiosité pour terminer une rubrique de façon agréable. Le plus souvent, la «culture» n'est qu'un prétexte à renforcer l'acquisition de structures linguistiques étudiées auparavant. En face de cela, la méthode d'enseignement basée sur l'«introspection culturelle» demande comme préalable au professeur de bien connaître ce qui fait sa propre culture et d'identifier ce qui, dans la culture de l'apprenant, pourra constituer un point de départ pour une exploitation personnalisée de la culture et de la langue de la communauté cible.

Gohard-Radenkovic constate également que, dans les méthodes de langue étrangère spécialisée, le domaine professionnel n'apparaît le plus souvent que comme un domaine mal identifié, éloigné du contexte auquel les méthodes sont sensées introduire. Ces méthodes, malgré les apparences, n'accordent pas aux besoins des apprenants l'intérêt qu'ils méritent.

Les travaux de Leblanc et de l'équipe de l'Université de Ottawa ont fait connaître le concept de «curriculum multidimensionnel» qui, lui, admet la multiplicité des stratégies d'apprentissage et qui prend en compte les besoins des apprenants en les organisant en quatre domaines fondamentaux : langue, culture, communication et formation langagière générale [73-74]. Le Conseil de l'Europe s'est également intéressé au problème de l'apprentissage selon un «curriculum multidimensionnel» et a introduit la notion de «compétence stratégique» qui constitue l'élément central de l'apprentissage d'une langue. Sa finalité est le savoir apprendre, le savoir être, le savoir improviser, le savoir anticiper dans des situations d'interculturalité. Là encore, il importe grandement d'avoir analysé au préalable les besoins des apprenants qui deviennent le point de départ de tout l'enseignement [79].

Gohard-Radenkovic ne cache pas la difficulté que rencontrent les didacticiens à l'heure de définir ce que sont les «besoins des apprenants». Devant la quasi-impossibilité de pouvoir les définir avec suffisamment de clarté, elle propose de regrouper les publics d'apprenants en deux grandes catégories :

«— la première visant la capacité de comprendre le fonctionnement d'une société étrangère et de communiquer dans des situations quotidiennes et des situations universitaires courantes (...)

— la deuxième visant la capacité de comprendre une société étrangère et de communiquer dans des situations quotidiennes et des situations professionnelles courantes (...)» [90]

Ces deux grandes catégories obligent à s'intéresser davantage au «pour quoi faire?» et au «pour qui?» qu'au «quoi enseigner?» et au «comment l'enseigner?». Elles obligent à bien connaître les caractéristiques culturelles originelles des apprenants, ainsi que les idées préconçues qu'ils peuvent avoir de la communauté cible, ou de tout ce qui constitue leur façon de penser le monde.

Une langue ne constitue pas à elle seule une culture. Gohard-Radenkovic reprend la remarque de Charaudeau selon laquelle, s'il en était ainsi, toutes les cultures des pays francophones dispersés de par le monde seraient identiques. En revanche, la langue fait partie de la culture, elle en est le vecteur et elle ne peut pas être comprise ou enseignée sans être accompagnée de l'enseignement de tout ce qui constitue son système de référence invisible, implicite. Pour enseigner convenablement une langue, le professeur doit avoir appris à observer et à décrypter ce qui fait la spécificité d'une société étrangère, mais il doit également avoir pris la précaution de ne pas considérer ces découpages comme définitifs et immuables.

Gohard-Radenkovic conçoit l'objectif global de l'enseignement, la compétence de communication, comme constituée de compétences langagières («savoir apprendre»), socioculturelles ou référentielles («savoir recontextualiser»), discursives («savoir rendre compte, argumenter»), pragmatiques («savoir s'ajuster»), sémiotiques («savoir repérer, décoder les signes») [94-96]

En deuxième partie [99-231], Gohard-Radenkovic formule des propositions pour constituer une telle compétence de communication. Elle dresse alors l'inventaire des catégories culturelles à prendre en compte : d'une part, les cultures non distinctives comme la culture nationale, la culture de masse (médiatique, sportive), la culture quotidienne, la culture scolaire ; d'autre part, les cultures distinctives comme la culture savante, la culture sexuelle, la culture générationnelle, la culture régionale, la culture professionnelle [101-128].

Après s'être penchée sur la conceptualisation culturelle des enseignants et des formateurs [134-174], elle présente des fiches servant à illustrer la méthodologie qu'elle propose. Elle attire tout particulièrement une fois de plus l'attention sur la nécessité de ne jamais perdre de vue dans quelle finalité l'élève s'est inscrit dans la classe de langue et d'où il vient. Elle déconseille ainsi un trop grand usage en classe de documents tirés de la publicité dans la mesure où ces documents sont basés sur des reconstructions, sur une mise en scène d'une culture.

La conception de la didactique des langues étrangères telle que la préconise Gohard-Radenkovic permet de mieux centrer l'enseignement autour de l'apprenant. Elle soulève cependant de nombreuses questions d'ordre pratique. L'auteur présente quelques fiches, non pas réellement destinées à illustrer un modèle, mais plutôt à fournir une certaine orientation de travail. Elle réclame de nouveaux contenus pédagogiques mais les fiches proposées semblent se distinguer des pratiques traditionnelles moins par le contenu proprement dit que par l'approche à saluer : la place active, participative qui revient dans ces scénarii aux apprenants, le poids accordé à ces unités de travail dans la globalité du cours. Il reste cependant à voir si ces pratiques pourraient aussi s'appliquer pour et avec des apprenants dont la compétence en langue étrangère est encore peu développée. Leur succès doit aussi dépendre de l'homogénéité du groupe d'apprenants, surtout en vue de leurs objectifs, qui n'est peut-être pas toujours assurée dans les situations réelles d'enseignement.

Il est cependant vrai qu'il est urgent de repenser l'enseignement des langues dans une perspective de la construction d'un grand ensemble comme sera l'Union européenne de demain. Si l'on regarde simplement une génération en arrière, la plupart des élèves qui ont appris une première langue étrangère aux alentours de 10 ans et, éventuellement, une seconde aux alentours de 12 ans, n'ont jamais eu à les mettre en pratique autrement que pour pouvoir deviner le sens des paroles d'une chanson ou, au mieux, pour pouvoir lire un livre ou suivre un film en langue étrangère. Nous venons de vivre une révolution dans la formation linguistique avec des programmes d'échanges d'étudiants à l'échelle européenne comme le programme Erasmus. L'apprentissage d'une langue débouche directement sur un complément de formation dans le pays correspondant à la langue étudiée. Comme le proclame Gohard-Radenkovic, il est indispensable d'apprendre la culture de la communauté visée en même temps que sa langue. L'Europe de demain sera un espace réduit qu'un

individu sera amené à parcourir fréquemment pour des raisons professionnelles. Une formation en langue ne saurait suffire à combler ses besoins de connaissances pour mener à bien ses différentes missions au Portugal, en Suède, en Finlande ou, bientôt, à Chypre. Comme le prédit Gohard-Radenkovic, les besoins d'apprentissage d'une culture prévaudront sur les besoins d'apprentissage d'une langue et il est grand temps que l'école et l'université prennent en compte cette réalité. Gohard-Radenkovic pose parfaitement le problème. Il ne reste plus qu'à lui trouver une solution.

Guilhem NARO ROUQUETTE  
Universitat Pompeu Fabra