

LA DIDACTOLOGIE DU FLE/FLS : UN ENJEU POLITIQUE, SOCIAL, CULTUREL ET ÉTHIQUE

Et si l'on parlait aussi d'incivilité institutionnelle et d'immobilisme ?

Chantal FORESTAL

. S'il est important pour une institution comme l'Université de ne pas être soumise directement à la compétition économique¹, il n'en est pas moins indispensable qu'elle se préoccupe de la demande sociale et du devenir professionnel des étudiants qu'elle forme, ne serait-ce que pour éviter que ceux-ci ne soient à leur tour marginalisés par l'absence de perspectives professionnelles. Toutefois elle doit résister à l'utilitarisme, pouvoir se distancier et ne pas se soumettre aux urgences marchandes, gestionnaires. Elle devrait se préoccuper de préserver un peu moins un certain académisme universitaire qui évite les débats de fond sur les liens entre disciplines, sur les rapports entre les théories et les pratiques et sur la dimension philosophique et politique de la formation. La mise en place du LMD renvoie conjoncturellement à de vrais problèmes professionnels que l'académisme néo-monacal ne veut pas voir. L'Université se doit plus que jamais de prendre en compte la dimension professionnelle et d'accepter de réfléchir sur la diversité des profils et des attentes de ses publics. La question se pose notamment pour les futurs formateurs en FLE ainsi que pour les étudiants étrangers. L'Université fonctionne dans l'incivilité institutionnelle, comme si elle s'adressait essentiellement à cette majorité de gens dits "normaux", si tant est qu'on puisse définir ce qu'est aujourd'hui un public universitaire "normal". Les critères anciens nous fournissent-ils, en effet, un modèle de référence acceptable aujourd'hui ?

Le FLE/FLS : l'enjeu politique et social de l'intégration

Il n'est pas sûr que les institutions éducatives françaises aient pris toute la mesure des enjeux humains, politiques et économiques des disparités économiques grandissantes entre les pays riches (une minorité dont la France) et les pays de plus en plus pauvres (la majorité des pays de notre planète), leurs conséquences dramatiques dans les phénomènes de déplacements de populations et les conflits sociaux qu'ils suscitent. Dans ce contexte, l'institution scolaire, comme l'institution universitaire, devraient redéfinir constamment les prestations qu'elles ont à assurer dans le cadre du service public afin de répondre à une demande de plus en plus changeante et protéiforme, et réinterroger plus souvent les autorités de tutelle dont elles dépendent : Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère des Affaires Étrangères, Ministère des Affaires Sociales...

¹ L'article de Yann Le Goff sur "l'exclusion" et "l'incivilité citoyenne" qui clôturera ce numéro, est en écho à celui-ci puisqu'il souligne le flou de certaines frontières entre l'économique, le social et l'éducatif

Il devient urgent de lever le voile de méconnaissance institutionnelle qui entoure les formations de formateurs en FLE/FLS, et, pour l'université, de s'intéresser aux publics de plus en plus nombreux qui, pour des raisons diverses, sont concernés par la non maîtrise de la langue française et par l'exclusion que celle-ci aggrave dans le domaine de l'emploi. Cela de manière à mieux cerner la formation des formateurs qu'elle dispense.

. Désormais une formation adéquate se doit de prendre en compte l'origine, étrangère ou non, de l'étudiant, futur formateur de français, sa formation et son parcours antérieur ainsi que la très grande diversité des populations auxquelles il va s'adresser. Comment ? En prenant en compte à la fois les problèmes sociaux et les exigences d'une individualisation de l'enseignement. Il appartient à tout responsable de formation de réfléchir sur la conjoncture politique, sociale et économique qui conditionne les moyens et les finalités de son action de formation.

Considérons donc en premier lieu la variété des situations des apprenants. L'analphabétisme d'une Afghane réfugiée non scolarisée de 40 ans par exemple, n'a rien à voir avec les problèmes d'acquisition de notre alphabet (26 caractères) par un étudiant chinois (qui possède au minimum 5000 signes), et pas davantage avec l'illettrisme d'un Français de souche.

Pour les publics jeunes, l'Éducation Nationale, par l'intermédiaire des rectorats, a mis en place des dispositifs d'accueil qui ont mission de prendre en charge les publics en difficulté et d'intégrer notamment les primo-arrivants dans le système scolaire : les CLIN², CLA³, CLA-ENSA⁴, CRI⁵, RSE⁶. En ce qui concerne les adultes, l'illettrisme et l'analphabétisme ou la non maîtrise du français représentent à coup sûr pour un étranger un facteur d'exclusion, notamment dans les entreprises. La société se doit ici encore de prendre en charge les déficits d'ordre linguistique et culturel dont souffrent les publics déstabilisés par l'emploi et le chômage. Des organismes de formation sous la tutelle du Ministère des Affaires Sociales ont été mis en place. Leurs sources de financement sont fort complexes : tantôt l'État, tantôt la Région, tantôt l'Europe, parfois l'un et l'autre. Il existe par ailleurs une concurrence entre les organismes qui assurent une formation de base à visée sociale⁷, de même qu'entre les organismes de formation continue et les organismes semi-privés. Bien plus, l'État décide de mettre en place un contrat d'intégration pour les primo-arrivants sans doter les dispositifs de formation de moyens en matériels pédagogiques. À ce constat s'ajoute une autre source d'inquiétude : la régionalisation. Certaines collectivités territoriales qui financent en partie ces organismes de formation ne portent pas un grand intérêt, il faut bien le dire, à la défense de la culture française et encore moins à l'insertion sociale et professionnelle d'un public d'immigrés handicapés par les problèmes d'expression orale et d'expression écrite. Avec la régionalisation, on assiste à une dérégulation d'un bien essentiel du service public : la formation linguistique de base en français.⁸

L'Université, par l'intermédiaire de ses "Centres universitaires de langues et d'études françaises pour étrangers", a, ou devrait avoir elle aussi, une mission d'accueil et de socialisation. Elle devrait répondre, en particulier, à une demande intérieure de formation en français émanant non seulement des étudiants étrangers en

² Classes d'initiation dans le primaire.

³ Classes d'accueil dans le secondaire.

⁴ Classes d'accueil pour les enfants non scolarisés antérieurement : 12-17 ans.

⁵ Cours de rattrapage intégrés : 1er et 2ème degré.

⁶ Réseaux de solidarité-école.

⁷ Ex.: les stages TRACE : Trajets d'Accès à l'Emploi

⁸ Cf. l'article de Sophie Étienne : "Nouvelles orientations et bouleversements dans le monde de la formation".

formation initiale ou continue, mais aussi des actifs étrangers de tous âges et de tous domaines qui, dans le cadre de la formation continue, ont des besoins de langue-culture française pour s'adapter à un monde professionnel particulièrement changeant.⁹ À l'étranger, l'Université a également une mission de coopération internationale plus particulièrement en direction des pays les moins avancés pour lesquels la solvabilité des demandeurs de formation ne peut être assurée. Ici encore se pose la question du financement, car l'offre de formation en FLE est généralement payante et très peu de personnes peuvent bénéficier d'une bourse ou d'aides financières publiques.

Il n'est pas assuré que les différents services de l'Université, et notamment ceux des relations internationales, s'impliquent politiquement dans des projets de formation cohérents et suivis concernant l'enseignement et la diffusion de notre langue.

Toute formation est politique : le droit à la langue, une responsabilité du service public

Ne faudrait-il pas, en amont rappeler que toute formation a une dimension politique et que toute action pédagogique est aussi une action politique. En effet, un projet éducatif est avant tout un projet de société. Il n'y a pas de choix éducatif sans choix de vouloir un mieux-être social.

Dans ce champ ouvert qu'est la formation en français langue non maternelle, le service public, quel que soit l'organisme concerné, a une obligation éducative à la fois sociale et politique. Il se doit, entre autres, d'assumer un besoin urgent de cohésion sociale et culturelle et de lutter contre la marginalisation et l'exclusion ainsi que contre l'exclusion et la violence qu'elles suscitent. La langue-culture française est un bien public, sa responsabilité aussi. On ne peut donc s'en remettre aux seules lois du marché pour défendre la langue française et lutter contre l'exclusion. On ne peut davantage s'en remettre aux effets d'annonce de tel ou tel responsable politique sur " un contrat d'insertion et d'accès à la langue " qui omet de doter le dispositif de formation en locaux et en enseignants qualifiés et reconnus statutairement. (Sophie Étienne, *ibid.*).

Malheureusement ni au Parlement ni au Sénat il n'existe de débat de fond concernant à la fois la lutte contre l'exclusion et la défense du droit à l'apprentissage de notre langue. On peut et on doit le regretter. À une époque où les réveils identitaires et les réflexes communautaires sont une contrepartie des effets négatifs de la mondialisation, le décideur politique devrait prendre conscience que l'enseignement- apprentissage des langues-cultures étrangères est un instrument universitaire et scolaire des plus puissants pour la construction d'un Humanisme planétaire¹⁰. Il peut être en particulier le contrepoids d'une certaine conception unilatérale du droit d'ingérence.

Par ailleurs, l'État français, même s'il se positionne dans une logique néo-libérale de profit, devrait se poser le problème de savoir où et comment il peut investir de manière efficace. Il semble vouloir oublier que l'enseignement d'une langue et la préservation d'une culture ont une valeur économique. Certains États ont su faire ce calcul. Ce n'est pas le cas de la France. Paradoxalement, alors qu'elle défend officiellement l'exception culturelle elle est en dernière position par rapport à certains pays européens : quatre fois moins que l'Espagne, six fois moins que l'Allemagne, seize fois moins que la Grande-Bretagne. Or une des spécificités de l'"éducation à une langue-culture " est, rappelons-le, de savoir distinguer le court terme du moyen terme et du long terme. Il est

⁹ Cf. l'article de Simone Eurin : " *La didactique du FLE : une marginale-séquente qui croit en son avenir* ".

¹⁰ Cf. J. Cortès, in Synergies Brésil n°3 : " *Du français langue étrangère au français langue internationale* ".

dramatique de soumettre l'enseignement acquisition d'une langue à la seule rentabilité immédiate des lois du marché, fussent-elles celui du marché public.

Une absence de préoccupation citoyenne de l'Université : l'avenir des enseignants du FLE/FLS

La politique de recrutement concernant les personnels en FLE/FLS, que ce soit en France ou à l'étranger, peut être qualifiée d'irresponsable et parfois de méprisante. Rappelons que 68% des enseignants de FLE dans nos centres universitaires sont des personnels vacataires. Du point de vue du statut social, l'enseignant de FLE doit considérer, quelle que soit son ancienneté, qu'il ne fait qu'un " petit boulot ". Quelle que soit sa formation (généralement Bac+ 5), il n'est qu'un salarié de seconde zone. Une grande majorité des enseignants des centres universitaires de FLE en France sont externalisés. Cela permet à l'Université de s'en débarrasser sans avoir à cotiser à l'Assedic pour payer le chômage. En toute illégalité, cette noble institution qu'est l'Université utilise des pseudo-entreprises intérimaires pour recruter ses propres " intermittents permanents " ¹¹. Sans trop se poser de questions, elle participe au processus de privatisation du service public. Tout responsable de formation, tout responsable institutionnel (qu'il soit directeur de centre de langue, ou président d'université) devrait s'impliquer et s'investir plus concrètement dans la gestion de ses personnels et dans ses choix politiques afférents : dénoncer les effets de propagande de l'État sur sa défense de l'exception culturelle, interroger ce même État sur ses capacités " distributives " - attribution de subventions, prestation de services en matière d'enseignement et de diffusion du français en France et à l'étranger, sur ses capacités « responsives » (réactives) - répondre aux demandes qui lui sont présentées par les individus et les groupes en matière de formation de formateurs pour des primo-arrivants parfois analphabètes.

Dans les établissements du système scolaire où il existe une forte demande de formation initiale et continue, nombre d'étudiants stagiaires ou diplômés de maîtrise FLE sont recrutés sur CDD ou comme vacataires, sans statut spécifique donc , pour intervenir dans les classes d'accueil et d'initiation. On tend ainsi à nommer dans ces classes réputées difficiles de jeunes diplômés sans expérience et sans recul sur leur pratique. L'avantage pour les rectorats est de pouvoir proposer des contrats à durée déterminée ou des vacances. Bel exemple de l'État concernant sa responsabilité dans la défense du service public : en FLE/FLS, il n'existe pas, comme dans les autres langues vivantes (français langue maternelle inclus), de concours de recrutement qui garantissent l'emploi en fin de formation et des conditions de travail permettant d'envisager un avenir professionnel.

Dans le privé, la situation n'est guère plus favorable . Certains organismes de formation qui ont su se donner une image de prestige en se déclarant « Etablissement privé d'enseignement supérieur » à la Chancellerie des Universités des rectorats , adhèrent à la « Convention collective Animation et Culture », ce qui leur permet de recruter des professeurs qualifiés sur un « Contrat Emploi Jeune » et de considérer leurs activités d'enseignement comme des activités de « médiation culturelle avec toutes les conséquences qu'on imagine sur le plan du service horaire : 25 à 30 heures hebdomadaires considérées comme un temps partiel.

À l'étranger, la situation n'est guère meilleure pour les acteurs de l'enseignement et la diffusion de la langue-culture française. La majorité d'entre eux est recrutée sur la base de contrats locaux (pour 2000 francs/mois par ex.) Dans certains cas, ces enseignants sont obligés de souscrire des assurances privées pour bénéficier des droits

¹¹ Cf. l'article de François Fourny : " *FLE : Illusion et désespoir d'un enseignant de FLE* ".

sociaux français (sécurité sociale, chômage, etc.). Quand cet enseignement dans nos centres et instituts culturels n'est pas purement et simplement confié aux conjoints d'expatriés, les candidats titulaires sélectionnés par le Ministère des Affaires Étrangères le sont souvent sur la base d'une spécialité autre que le FLE (CAPES d'anglais, d'histoire-géographie, etc.). En conséquence, les intervenants en FLE n'appartiennent pas à une catégorie professionnelle homogène. Ils forment un agglomérat de travailleurs individuels plus ou moins qualifiés, qui apparaissent et disparaissent au gré des projets et des volontés personnelles des agents en place ou de décideurs coupés des besoins réels du terrain... La situation socio-économique des formateurs est ainsi dominée par la logique de la précarisation.

L'incivilité citoyenne par absence de solidarité pour ces salariés de “ seconde zone ” que sont les enseignants en FLE/FLS.

Dans le secteur éducatif, les enseignants de FLE/FLS sont de plus en plus dans une situation d'abandon administratif. Ils se voient de plus en plus déstabilisés sur le plan institutionnel et sur le plan financier. Les liens de solidarité avec le personnel statutaire des établissements de l'Éducation nationale sont quasiment inexistantes. Combien de fois au cours de ces trois dernières décennies, les associations d'enseignement et de diffusion de la langue française¹² et les syndicats¹³ ont-ils été reçus ou ont-ils demandé à l'être à ce sujet ? Quelles réponses leur ont-elles été données concernant la vacatarisation de leurs personnels ? Quelle part de responsabilité a-t-elle réellement été assumée par les Présidents d'Université, notamment au sein de leur organisation représentative qu'est la Conférence des Présidents, que personnellement nous avons régulièrement sollicitée sur ce problème ? Il semble bien que l'essentiel de la réponse donnée aux revendications de ces personnels fragilisés soit de ne pas faire de vagues, condition de leur maintien dans leur emploi. On est donc bien en face d' “ une crise de l'intégration politique ” à travers la démission de l'État et le renoncement à défendre des personnels au sein même de l'Université. Comme le souligne Yann Le Goff, l'utopie pour défendre un minimum de justice sociale est devenue une pensée obsolète.

Mais les intéressés ne sont-ils pas responsables de leur sort ? Si les enseignants de FLE/FLS sont des hors-statuts marginalisés de la fonction publique, c'est qu'ils sont, nous dit-on, dans l'incapacité de passer les concours (CAPES de Langues vivantes ou de Lettres et Agrégation), et encore moins capables d'être chercheurs. Peu importe si ces mêmes concours ne correspondent pas à leur domaine professionnel et aux besoins du terrain ou si certains de ces enseignants ont pourtant soutenu une thèse.

De même, on fait semblant de croire que s'il existe des immigrés exclus et marginalisés, “ ils y sont pour quelque chose ” : soit qu'ils n'auraient pas pris l'exigence d'assimilation au sérieux, soit qu'ils auraient une incapacité génétique à maîtriser la langue française et à s'intégrer dans notre culture. Peu importe leur condition sociale et économique. Celle-ci relève de la fatalité. Ainsi la boucle est bouclée : à une sous-prolétarianisation de certains publics répond une prolétarianisation des enseignants-formateurs. La lutte collective n'est pas plus de mise dans le secteur de la formation de base à visée sociale que dans les centres de formation en FLE. Pour ce dernier

¹² Ex. l'ADCUEFE, la FIPF, l'ASDIFLE, le GERFLINT.

¹³ SNES, SNESUP, SGEN,...

cas, les luttes revendicatives restent le plus souvent des luttes individuelles dont l'efficacité est très réduite. À statut précaire correspond également la précarité des moyens, et il revient par conséquent à l'acteur formateur d'apprendre à s'en contenter. Le silence, la neutralité, l'indifférence : nous retrouvons là l'expression de l'« incivilité citoyenne » analysée par Yann Legoff. La logique de précarisation est aussi, rappelons-le, une dynamique de division qui s'appuie sur les conflits d'intérêt et les aggrave.

La formation de formateurs : le refus de la subordination de la didactologie à d'autres disciplines constituées.

Nous avons vu précédemment qu'il s'agit d'une question éminemment politique puisqu'elle concerne la conception de l'avenir de notre société. L'Université est ici encore directement interpellée en tant que responsable de la défense du service public. Elle ne devrait plus se contenter, comme elle le fait, de viser à son auto-reproduction. Non seulement parce que compte tenu de l'évolution des savoirs les points de repère changent constamment, mais aussi parce qu'elle ne peut continuer à transmettre un savoir strictement discursif et disciplinaire, trop souvent déconnecté de la demande sociale et des besoins du terrain, c'est-à-dire des débouchés réels. Cette attitude met en péril l'ensemble de l'institution universitaire pour les années à venir. Il est temps, en effet, que l'Université cesse de se désintéresser de tout ce qui touche à la formation et en particulier au recrutement des enseignants qui doivent continuer à relever du service public. Si l'enseignement a pour but de favoriser l'émancipation intellectuelle de l'individu, il ne peut être mis sous le contrôle des entreprises privées.

Encore faudrait-il que la formation, en français notamment, permette aux futurs enseignants de répondre à l'hétérogénéité grandissante des publics auxquels ils vont être confrontés dans le système scolaire (hétérogénéité sociale, culturelle et linguistique) et qu'elle ne les enferme pas dans une discipline « noble » : le français, un français décontextualisé indépendant du sujet apprenant. En ce qui concerne plus particulièrement les publics adultes, l'Université ne s'interroge guère sur les besoins spécifiques en formation de formateurs. Alors que la crise socio-économique rejette sur le marché du travail des personnes peu qualifiées, que depuis 1990, à la faveur de nouveaux courants migratoires des publics étrangers de niveau supérieur viennent grossir désormais les rangs des publics en formation de base, et alors que la marginalisation de gens dits « normaux » (certains ont fait des études) se généralise, l'Université continue à ne rien faire pour lutter contre l'exclusion. Certains besoins du terrain semblent ne la concerner aucunement. Pour ce qui est des publics défavorisés, illettrés, analphabètes, étrangers immigrés, elle choisit de se décharger du problème sur les centres de formation du secteur social voire de se décharger sur le bénévolat de quelques associations confessionnelles, ce qui constitue une véritable dérive par rapport au principe de laïcité. Tout se passe, ici encore, comme s'il fallait laisser faire le marché sur les ruines de services publics minés, et, par différents biais pratiques et symboliques – ici religieux – mettre fin à l'exception républicaine à la française. On ne peut nier toutefois l'existence de quelques exceptions en sciences sociales où s'effectue une recherche plus opérationnelle en liaison avec les besoins sociaux : approche clinique, formation à la relation d'aide en psychologie ou en sociologie, etc.

Pour les étrangers solvables, c'est-à-dire aptes à assurer le financement de leur formation en français, l'Université s'en remet aux Centres universitaires de FLE, lesquels n'ont jusqu'à ce jour aucune reconnaissance

institutionnelle. La plupart d'entre eux ont un statut de service commun et, à ce titre recrutent en toute illégalité des personnels vacataires ou des " faux-professionnels " externalisés.

Quant à « l'enseignement/apprentissage » de notre langue, l'Université feint d'ignorer que désormais, dans le secteur éducatif, l'enseignant ou le futur enseignant en formation se pose des questions de fond sur son identité professionnelle et par voie de conséquence sur le bien-fondé de sa formation. Est-il ou sera-t-il essentiellement enseignant de langue, formateur, éducateur ? Compte-tenu de l'hétérogénéité grandissante des publics scolaires, n'y a-t-il pas à réfléchir sur les frontières parfois incertaines entre FLM, FLS, FLE et sur une interdidacticité nécessaire entre ces trois secteurs ? Cet aspect rejoint la problématique générale des concours actuels. La préparation à des concours tels que les CAPES (Lettres classiques ou Lettres modernes) continue à privilégier la transmission de savoirs linguistiques et littéraires décontextualisés de toute situation de formation et de toute prise en considération des publics. Or la formation aux langues-cultures est une formation à la communication sociale et à une socialisation par la scolarisation en langues nationales-internationales. Dans cette perspective, peut-on continuer à traiter la Didactique du FLE comme une vassale au service de disciplines instituées (cf. Sciences du Langage et Lettres) notamment lorsqu'elle produit des connaissances et des modèles qui aident à comprendre les situations-problèmes de formation et à conduire des recherches- actions efficaces (cf. Robert Galisson) ?

2. Une transformation indispensable du dispositif de formation.

La Didactologie des Langues-Cultures (DLC) : une indépendance nécessaire.

L'objectif de la formation de formateurs dans les filières FLE ne peut se réduire à la transmission de connaissances académiques présentées en termes de blocs disciplinaires : les Sciences du Langage. Il s'agit aussi de préparer le futur enseignant-formateur, dès le départ comme nous l'avons vu, à la complexité de toutes les interventions professionnelles auxquelles il pourrait être confronté. Sa formation doit prendre en compte le " savoir-transmettre ", le public auquel il s'adresse, sa trajectoire, le contexte de l'apprentissage.¹⁴ Il ne s'agit donc pas de se satisfaire d'un déluge de connaissances en théories linguistiques plus ou moins contradictoires d'une école à l'autre. L'idéal est de les présenter d'une manière critique et de les confronter aux questions nées des situations concrètes et de mettre les théories au défi des terrains. Il ne s'agit pas davantage de se contenter, sous prétexte de viser la pratique, d'une présentation d'une pyramide de méthodes, d'outils ou de matériaux pédagogiques ou encore, dans le cadre d'une pseudo-formation continue qui viserait l'insertion sociale et la pré-professionnalisation, de proposer toutes sortes de stages aux activités décontextualisées du type PNL¹⁵ ou PEI¹⁶ qui font encore la fortune de certaines officines privées même lorsque leurs commanditaires n'y croient plus.¹⁷ Enfin, opérer de simples choix pédagogiques et méthodologiques ne suffit pas. À partir des problématiques de terrain, il convient de concevoir une formation qui intègre d'emblée la complexité didactique en prenant en compte la diversité des situations d'enseignement/apprentissage de la langue (cf. C. Puren). Signalons à ce sujet le

¹⁴ Cf. l'article de Véronique Fillol : " *Les langues Kanak et le français...D'un compromis à un bilinguisme partagé* ".

¹⁵ Programmation neuro-linguistique.

¹⁶ Programme d'enrichissement instrumental.

¹⁷ Cf. Yann Le Goff " *Le point de vue mercantile de l'enseignement/apprentissage de la langue* " in thèse.

travail de recherche de Françoise Dargirolle¹⁸, travail de réflexion sur les différentes fonctions de l'observation de classe et le rôle formatif que celle-ci peut jouer au travers de la diversité des paramètres à prendre en compte.

Il n'est pas question pour autant de minimiser l'apport de disciplines contributives telles que la linguistique, la sociologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation et bien d'autres¹⁹. Bien au contraire, pour cette discipline d'intervention qu'est la DLC, il s'agit de réinterroger dans une perspective transdisciplinaire certaines disciplines de référence, leurs hypothèses, leur capacité plus ou moins grande à favoriser non seulement la réflexion mais aussi l'anticipation des problématiques obligatoirement complexes d'une situation de formation, et à conforter ainsi l'action des intervenants. C'est justement parce qu'elle revendique l'intervention sur le terrain que la DLC assure son avenir²⁰ et affirme son autonomie.²¹

La Didactologie des Langues-Cultures, en position de responsabilité scientifique, culturelle et éthique

À l'Université, comme dans bien d'autres lieux, il semble donc que la fonction ne crée pas l'organe et que l'Institution n'a pas à répondre à l'objectif pour lequel elle a été créée. Si objectif il y a, il n'est malheureusement pas d'assurer l'émancipation et l'intégration sociale, il est pour l'institution de se maintenir et de se reproduire. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'intrusion que représente pour les Sciences du Langage la Didactique des Langues-Cultures et l'hostilité qu'elle suscite. Dans leur grande majorité, les linguistes éludent le débat avec les didacticiens. Ils préfèrent opter pour une certaine conception de la " Science ", être du côté de l'" objet scientifique " - la syntaxe, la morphosyntaxe, le lexique, la sémiologie, la sémiotique, la sociolinguistique - défendre un périmètre bien circonscrit, même s'il est amené à s'élargir de temps en temps à d'autres²², s'aligner sur des normes, appliquer des protocoles (enquêtes statistiques,...), bref être principalement du côté de la rationalité de l'objet scientifique, de ses descriptions plus ou moins fragmentées et mettre à distance l'action de formation, son contexte social et politique, le sujet - en l'occurrence l'étudiant - ses objectifs de formation professionnelle, ou encore le sujet-apprenant et la complexité de ses démarches d'apprentissage d'une langue étrangère. Il n'est pas inutile de rappeler que le problème est global pour l'Université et qu'il en est des Lettres comme des Sciences. Pour des formations pluridisciplinaires, les enseignements communs en mathématiques ne sont pas nécessairement adaptés en soi à des formations professionnelles dans des secteurs aussi différents que la Gestion ou la Mécanique des fluides, et cela malgré la reconnaissance d'une didactique des mathématiques bien antérieure, rappelons-le, à la DLC.

La DLC doit faire preuve d'indépendance. Elle refuse - avec plus ou moins de succès encore - de s'aligner sur un bloc commun de formations disciplinaires en Sciences du langage, qui l'obligerait à s'enfermer dans une optique sectorielle, à nier le contexte de la situation de formation, et, avec elle, l'hétérogénéité linguistique et culturelle tout autant que l'hétérogénéité des parcours scolaires ou des niveaux de scolarisation des apprenants. Elle cherche à construire un modèle théorique suffisamment complexe et dynamique qui permette de comprendre les phénomènes dans leur ensemble. Cette construction dynamique et cohérente est nécessairement tournée vers l'action sociale. Celle-ci accueille les ordres et les désordres du réel et se doit d'organiser l'hétérogénéité. C'est en

¹⁸ " L'observation de classe dans la formation des enseignants " sous la direction de Christian.Puren.

¹⁹ Cf. les articles de Yannick Lefranc et de Véronique Fillol.

²⁰ Cf. l'article de Simone Eurin : " *La didactique du FLE : une marginale séquente qui croit en son avenir* ".

²¹ Cf. l'article de Christian Puren: " *Architecture générale d'une formation à la didactique des langues* ".

ce sens qu'il faut comprendre le bien fondé du concept d' « éclectisme méthodologique » de Christian Puren, qu'il considère comme la réponse pragmatique des gens de terrain à la complexité à laquelle ils sont en permanence confrontés et qu'ils doivent en permanence gérer.

En tant que discipline d'intervention, la DLC se voit donc obligée de s'affranchir de la « forteresse universitaire » pour **répondre à la demande sociale**. C'est parce qu'elle prend en compte l'importance grandissante de la crise sociale et de la massification de la production des exclus que la DLC élargit son champ d'intervention dans le secteur de la formation linguistique de base pour les publics les plus éloignés de l'emploi : les publics analphabètes ou illettrés ou les publics immigrés non francophones²³, (cf. l'article de Fati Davin)²⁴. Sur ce point nous pensons avec Yann Legoff que les acteurs du secteur social, notamment dans les organismes « à visée insertion », devraient pouvoir bénéficier des recherches et de la formation de formateurs des didacticiens-didactologues en FLE/FLS . Inversement, ces derniers pourraient bénéficier des apports de l'expérience de terrain des travailleurs sociaux en formation linguistique de base. Dans ce domaine, les travailleurs sociaux ont des outils à partager : référentiels d'évaluation en langue utilisés par le FASILD , établissement d'une relation d'aide et adaptabilité de l'oral des référentiels d'évaluation en langue, pratiques d'initiation ou de revalorisation de l'écrit qui s'inspirent de la didactique du FLM et des démarches pédagogiques.²⁵ La diversification méthodologique répond tout particulièrement à la diversité des publics en formation de base. Ces derniers sont orientés non pas en fonction de leur seul profil linguistique mais avant tout en fonction d'objectifs et d'enjeux socio-économiques (savoir s'orienter vers l'emploi, par exemple). Didacticiens, chercheurs didactologues et travailleurs sociaux sont dans une complémentarité nécessaire, notamment en ce qui concerne le sujet (apprenant ou usager du service public) ou encore la capacité à travailler en réseaux à partir d'objectifs de projets, ce qui contribue, on le sait, à (re)créer les liens sociaux²⁶ (cf. Yann Legoff : le concept de médiation).

La formation en langue : une officialisation des approches interculturelles et transculturelles

Autonomie de l'apprenant et citoyenneté de l'enseignant-formateur : un enjeu éthique de la DLC

L'enseignant-formateur a une contribution à apporter, des interventions ou collaborations possibles à promouvoir qui questionnent leur citoyenneté en tant que sujet chaque fois que sont en jeu des publics étrangers et des antagonismes culturels. Sans évoquer un quelconque militantisme, il convient de réfléchir en tant que responsable de formation sur la place qu'on occupe et les choix que l'on fait à partir du lieu où l'on est. Certains choix peuvent avoir un impact positif, voire contribuer à la cohésion sociale par la lutte collective contre les différents types d'exclusion concernant les publics en situation d'exclusion ou en voie de l'être (étrangers immigrés, illettrés ou analphabètes). Il devient de plus en plus nécessaire de prendre conscience des limites idéologiques, théoriques et pragmatiques de l'institution scolaire et universitaire. Celles-ci, on le sait, ne font qu'une place minimale dans la formation de formateurs à l'analyse et à la compréhension des problèmes plus ou

²² Cf. Jacques Cortès.

²³ Cf. la thèse en préparation de Sophie Étienne : « *L'analphabétisme et l'illettrisme, deux secteurs négligés en didactique du FLE* ».

²⁴ « *Le Français Langue seconde : un appel à l'interdidacticité* ».

²⁵ Par exemple les pratiques pédagogiques de la médiation, la pédagogie du projet.

²⁶ Cf. l'article de Robert Gerni : « *Le français Langue d'intégration : la scolarisation des nouveaux arrivants dans le Var* ».

moins conflictuels, d'ordre intraculturel ou interculturel, auxquels sont confrontés leurs publics. Alors que la crise sociale s'est généralisée, les institutions éducatives, sous la responsabilité des Ministères concernés, laissent particulièrement démunis les acteurs de terrain, qu'ils soient enseignants, formateurs ou éducateurs. En niant qu'il y ait des problèmes, les autorités politiques et académiques empêchent le débat savant et public de remonter à des problématiques et à des élucidations, sur le terrain philosophique notamment : qui aide aujourd'hui à penser la laïcité, en France et ailleurs ?

La DLC ne craint pas d'officialiser l'ouverture de son objet d'étude à la culture.²⁷ Certains tenants d'une linguistique classique lui font le reproche de mettre en péril le périmètre scientifiquement circonscrit des Sciences du Langage. C'est à se demander, d'une part si une science a le droit d'évoluer, et d'autre part, si l'on doit être taxé de déviationnisme linguistique lorsqu'on fait référence à la pragmatolinguistique, à la linguistique interactionniste ou encore à certains autres domaines tels que la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, l'ethnométhodologie, etc. L'idéologie de la linguistique formaliste et même cognitiviste, qui croit à un système transcendant ou miraculeusement interne au sujet parlant, est bien évidemment remis en cause par les travaux de ces disciplines.

La DLC : un engagement dans les apprentissages interculturels

C'est une des spécificités de la DLC d'être à l'interface de l'individuel et du social et, par là même, d'accepter la complexité mais aussi les contradictions qu'imposent les rapports " langue-culture ", " culture de l'enseignant/culture de l'apprenant ", " stratégie d'enseignement/stratégie d'apprentissage ". La mondialisation, la diversification des échanges de biens, de personnes, d'idées, entraînent une « communication multiculturelle », c'est-à-dire une juxtaposition de cultures au sein d'un ensemble social national, qui ne garantit nullement toutefois les échanges mutuels entre les cultures. Les activités économiques et sociales nécessitent l'acquisition d'une compétence interculturelle.²⁸

L'exploration interculturelle et transculturelle : un débat éthique en DLC

Dans son article intitulé " *Perspective objet – perspective sujet en Didactiques des Langues - Cultures* " ²⁹, Christian Puren analyse fort bien l'évolution de la didactique de la culture. En méthodologie, constate-t-il, on est passé de la centration sur l'objet (langue, culture, méthodologie constituée) à la centration sur le sujet apprenant. Cela a correspondu au passage de l'enseignement de contenus de *civilisation* à un travail sur les auto et hétéro-représentations de la culture source et de la culture-cible : analyse des préjugés ou des stéréotypes.³⁰ La critique de la critique courante des stéréotypes reste à faire : au lieu de permettre de traverser et de dépasser les stéréotypes sclérosants, l'interculturel " FLE " n'a-t-il pas favorisé le plus souvent une posture neutre et moraliste – politiquement correcte – qui neutralise l'analyse curieuse et critique des oppressions et des exploitations traditionnelles et modernes d'ici et d'ailleurs ? Vive le libre examen des coutumes et des croyances, y compris des

²⁷ Cf. Robert Galisson dans " *La formation en questions* " CLE International.

²⁸ Cf. la thèse d'Aline Gohard intitulée *Les compétences culturelles de l'enseignant et de ses publics apprenant la langue à des fins universitaires et professionnelles*. Direction Louis Porcher, Université de Paris-III, 1995.

²⁹ *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

³⁰ Cf. le n° 107 des *ÉLA* coordonné par Mariagrazia Margarito, intitulé " *Stéréotypes et alentours* ".

textes à désacraliser. Dans une autre perspective, Yann Legoff rappelle l'intéressant travail de Louis Porcher qui a su, pour la DLC, mettre à profit la pensée de Pierre Bourdieu et lui emprunter certains concepts à portée didactique générale tels les termes de " capital culturel " et de " capital langagier ". Dans le cadre d'une formation de formateurs, tout enseignant devrait être sensibilisé à certains aspects pervers et négatifs de la précarité : le capital culturel et social des exclus ou des personnes défavorisées sur le plan économique (de plus en plus majoritaires en période dite de crise) est jugé comme essentiellement déficitaire par ces instances sociologiques légitimantes que sont entre autres les instances éducatives. Or la DLC ne confond pas les certitudes " somnambuliques " du sens commun concernant l'identité culturelle de certains groupes sociaux et leurs potentialités éducatives multiples. Elle se doit même de dépasser le mode explicatif de la seule analyse entre dominants et dominés et agir pour garantir la libre expression démocratique du pluralisme linguistique et culturel. On peut regretter qu'une certaine appropriation rigide de la pensée de Pierre Bourdieu privilégie, en DLC, le déterminisme social et favorise par là-même une approche essentiellement fonctionnaliste et utilitariste de la formation en langue-culture étrangère. Rappelons ici, toutefois, que si l'utopie est nécessaire, elle est toujours à débattre sous peine de sombrer dans un moralisme incantatoire qui nie la dimension productive du conflit.

Inversement, on peut regretter aussi une certaine conception selon laquelle les relations intersubjectives seraient le fondement de la vie collective et de l'action sociale. Ainsi une certaine approche " humaniste ", idéalisante de l'interculturel, vise essentiellement la relation interpersonnelle, " la compréhension de l'Autre ", ou encore " l'acceptation de l'Autre dans sa différence " ³¹. Or, d'une part, comprendre l'autre ce n'est pas nécessairement l'accepter ; d'autre part, accepter la différence implique que cette différence ne soit ni trop superficielle (vision du touriste lorsqu'il rencontre l'indigène) ni aliénante (attitude de neutralité indifférente vis-à-vis de l'autre assez souvent pratiquée par une pédagogie de bienveillante neutralité). Une réelle éducation aux langues- cultures ne peut éluder une réflexion philosophique et éthique sur les valeurs collectives sans lesquelles ne peut être assurée la cohésion sociale. Un principe tel que le respect de la diversité culturelle – nous devons admettre cette diversité culturelle afin d'éviter les affrontements " explosifs " – implique de pouvoir s'appuyer sur des valeurs communes : le respect de l'autre, le refus du totalitarisme (quelle qu'en soit l'origine), la laïcité ou le concept d'universalité du service public (trop souvent compromis dans le domaine de la défense des langues-cultures), etc. Il devient nécessaire de ne plus occulter le fait que, dans certains domaines, les cultures sont parfois inégales (par ex. dans le droit au travail) voire même inégalitaires (par ex. dans les rapports hommes-femmes) . En ce domaine, on ne peut prétendre à un discours de Vérité. Il nous faut accepter le relativisme culturel, mais par contre, à une époque où les cultures s'interpénètrent, il ne faut pas craindre de faire certains choix éthiques communs. On peut se demander si certaines valeurs ne doivent pas être considérées comme définitivement supérieures à d'autres. Ainsi la solidarité, la démocratie, la justice sociale, l'émancipation devraient être considérées comme des valeurs prioritaires face à la liberté d'entreprise ou l'esprit de compétition par exemple. Ne serait-ce que parce qu'elles ont pour horizon les droits fondamentaux de l'Homme. Même s'il s'agit d'un horizon utopique les cultures comme les personnes peuvent et doivent évoluer, elles aussi, dans l'horizon de l'universalité. L'Humanité ne gagne pas toujours à s'enfermer dans ses exceptions culturelles ou ses différences interethniques. Il est des valeurs non négociables . Il en est ainsi, entre autres, pour les règles du jeu démocratiques et les normes/lois républicaines qui

³¹ cf. Abdallah-Pretceille.

défendent l'individu contre sa famille, son groupe ethnicisé ou sa secte. La république réussit parfois grâce à ses débats et à ses lois à décommunautariser et à s'opposer ainsi aux fractions dominantes des classes dominées (cf. les chefs de famille, autorités religieuses, chefs de bandes et chefs de gangs...). Comme le retour du fascisme, le retour du féodalisme est possible...y compris par le bas. La DLC, par sa réflexion philosophique, peut contribuer à construire une forme de relativisme culturel articulé à des valeurs universelles. Certaines de ces valeurs – curiosité, esprit critique, égalité sociale – se sont exprimées dès l'Antiquité indienne, chinoise ou grecque ainsi que dans la civilisation médiévale arabo-musulmane qui a eu, il faut le rappeler, ses partageux et ses libres penseurs. Même les traditions ont une histoire conflictuelle. Si l'on veut reconstruire le vivre et l'agir, il ne faut plus craindre de promouvoir la lutte politique et législative, les imposer par des rapports de force conscientisés. C'est ce que cible une certaine conception de la compétence transculturelle : la lutte contre les dogmatismes religieux et consuméristes (ni texte sacré ni logo).

Toutefois, cette compétence transculturelle n'est possible que dans une « perspective co-actionnelle, co-culturelle » (cf. Christian Puren), ce dont témoigne dans sa pratique Maryvonne Paul (cf son article intitulé : «Etrange ressemblance ou même différence »). Elle implique des mises en relation, des échanges de liens sociaux qui conjuguent partage et altérité. Ce peut être , entre autres, une façon de lutter contre l'illettrisme et l'analphabétisme, parfois proche d'un autisme social.

3. La Citoyenneté solidaire : une éthique pour un combat collectif.

Pour une compétence éthique en DLC

Il faut souligner l'apport considérable de ce sage utopiste qu'est Robert Galisson. Nous ne rappellerons pas l'ensemble de sa réflexion en DLC concernant la formation par la réflexion sur les rapports entre langue et culture : “ guerre des langues contre les cultures ”, “guerre des cultures contre les langues ”, aspects conflictuels de leurs rapports en didactique des langues (cf. l'ouvrage “ La formation en questions ”). Il ne tient pas un propos purement constatif et défaitiste. Il invite le futur enseignant à réfléchir sur tous les types de cultures mobilisables dans la classe de langue : “ culture réflexion ” mais aussi “ culture expérientielle ”, “ culture partagée ” (par le plus grand nombre) afin qu'il ne se contente pas de transmettre la seule culture “ savante ” légitimée par le système scolaire. Il faut aussi réinventer l'accès à la culture savante et à la culture cultivée. Celle-ci peut aider à opérer une rupture émancipatrice avec bien des aspects stéréotypés de la culture quotidienne (cf. encore Robert Galisson et son dictionnaire des noms de marques : critique de la culture de consommation). Les enjeux sont, on le voit, à la fois d'ordre idéologique et éthique, et ils s'éloignent d'évidence d'une certaine conception individualiste des rapports sociaux. Les programmes de formation en DLC ne devraient plus éluder la problématique philosophique et éthique que pose une réelle éducation aux langues-cultures. C'est dans ce sens que réfléchit désormais un nombre de plus en plus important de didacticiens-didactologues. Nous pensons plus particulièrement à Gisela Baumgratz-Gangl et à son concept de “ compétence transculturelle ”.³² Il s'agit pour la sociolinguiste de “ s'ouvrir à l'autre sans perdre son identité ”, de “ se former à la mobilité intellectuelle ” en

redynamisant certains concepts : les concepts de “ mobilité ” mais aussi de “ déracinement ”, concept de “ socialisation ” mais aussi d’“ aliénation ”, etc. Enseigner les langues c’est parfois oser offrir “ une alternative aux valeurs dominantes ”. Nous pensons également à Jacques Demorgon, à son concept de “ métacommunication ” pour une meilleure gestion des moyens, des contenus, des objectifs de la communication ; sans ce recours à la métacommunication, les rivalités continuelles, le désordre ou la rupture dans la communication l’emportent. Il s’agit de mettre en oeuvre les règles d’un jeu social qui forme et donc transforme les apprenants en individus démocrates critiques et citoyens déliés des appartenances traditionalistes et postmodernistes, respectueux des droits républicains des autres individus.

Quelques didactologues-didacticiens, peu nombreux il est vrai, souhaitent désormais donner une place prépondérante à la compétence éthique dans la formation de formateurs. Cette compétence est encore à construire. Elle exige du savoir (des connaissances historiques, sociologiques, anthropologiques,...), mais aussi du savoir-faire (capacité à faire face ou à agir immédiatement) et enfin du savoir-être éthique (capacité à se situer par rapport aux valeurs individuelles ou collectives). Ce dernier aspect intéresse fort peu nos maîtres ès Sciences du Langage. Nos interlocuteurs privilégiés sont au contraire les intervenants du secteur social qui ont dû assumer leurs interventions en apprenant à se situer sur le plan déontologique et éthique de l’action sociale.

À l’Université pas plus qu’ailleurs , il n’y a de réalité harmonieuse. Mais ce qui me paraît difficilement acceptable dans ce milieu dit intellectuel, c’est qu’on refuse l’argumentation. On ne cherche pas à être avec l’autre, on cherche à être contre lui. On ne cherche pas à faire face, on cherche à s’opposer. Dès qu’on parle de “ didactique ”, pis de “ pédagogie ” ou de “ culture ” à l’intérieur de certains départements (comme ceux des Sciences du langage), il ne peut y avoir selon certains que des points de vue, des opinions, c’est-à-dire de l’« idéologie » (au sens négatif de ce terme), mais nullement du savoir, de l’observation, de l’intervention, bref de la “ science ”. Or il y a dans notre secteur une interaction constante entre la pratique de terrain, ses besoins et la recherche. Le seul fait d’enseigner à l’Université est-il un acte souverain qui ne doit être subordonné à aucune contingence de la réalité, à aucune finalité du service public en matière de formation professionnelle ? Alors qu’il ne viendrait à l’idée de personne de faire assurer la formation de chirurgien par des médecins qui n’auraient jamais pratiqué une seule opération chirurgicale, nombre d’intervenants en formation de formateurs n’ont qu’un parcours d’universitaire et une expérience limitée, parfois même inexistante, des classes de langue aux contextes multiples..

L’absence de statut : une responsabilité politico-syndicale

Les syndicats eux-mêmes ont pendant longtemps voulu ignorer ce qu’ils considéraient n’être qu’un débat académique et se sont contentés de renvoyer les intéressés dos-à-dos.

Ainsi, dans le cadre d’une organisation syndicale (le SNESUP), nous avons eu le plus grand mal, depuis bientôt 10 ans, à obtenir un dialogue avec les collègues dans notre domaine (la 7^{ème} section) afin de les sensibiliser à la problématique d’une réelle formation au métier d’enseignant en FLE/FLS ainsi qu’à celle de l’absence de reconnaissance statutaire et institutionnelle de la profession. Un véritable paradoxe lorsqu’on sait que 75% des étudiants des Sciences du Langage proviennent de la filière FLE/FLS.

³²cf. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Hachette.

Rappelons également que le FLE/FLS est le lieu par excellence de l'éclatement du système éducatif : éclatement des statuts (vacataires historiques, chargés de cours, contractuels), sans reconnaissance institutionnelle Et cela pour assurer tous les niveaux de formation dans les classes d'accueil du Primaire et du Secondaire, à l'Université pour la formation des étudiants étrangers ou pour la formation de formateurs dans les filières FLE.

Après trente ans de lutte³³, je suis parvenue pour la première fois, lors du dernier congrès du SNESUP, à faire voter à l'unanimité une motion pour la reconnaissance statutaire des diplômés qualifiés en FLE/FLS. Cette reconnaissance suppose, en concertation avec les autres syndicats de la FSU concernés, soit la création pour l'enseignement secondaire (général, technologique, professionnel) de nouveaux concours de recrutement portant sur le champ du FLE/FLS, soit l'aménagement des actuels concours de recrutement en Lettres et Langues vivantes (Lettres modernes, Lettres classiques, anglais, arabe, etc.). Cela constitue une avancée dans la prise de conscience syndicale. Malheureusement celle-ci n'est pas suffisante.

S'il doit y avoir une dimension de reconstruction dans la DLC, c'est bien à travers une réponse à la demande sociale. La DLC aurait intérêt à nouer des liens avec le secteur de l'action sociale en prise sur les problèmes d'exclusion, de marginalisation, de précarité, etc. De plus, la lutte des formateurs pour une autre pratique pédagogique enseignante, pour d'autres programmes et contenus de formation à l'Université ne peut être une lutte isolée. Il serait bon de lancer des États généraux du FLE/FLS afin de mobiliser l'ensemble des associations qui représentent les centres ou les organismes de formation en FLE/FLS : ASDIFLE³⁴ ADCUEFE³⁵, GERFLINT³⁶, les parents d'élèves ainsi que d'autres intervenants sociaux tels que le FASILD, l'AFTI³⁷, etc

Conclusion

Qu'on ne voie pas dans notre propos une quelconque acrimonie contre l'Université de la part d'une formatrice de terrain devenue formatrice de formateurs, mais bien le témoignage, après 30 années de lutte, de la difficulté qu'il y a dans certains domaines institués non seulement à ouvrir un champ disciplinaire (à l'anthropologie culturelle, à la psychologie, à la sociologie, entre autres) mais plus fondamentalement, à faire accepter à l'Université une **discipline d'intervention**³⁸. Combien de fois me suis-je entendu objecter ce que vous faites c'est de l'intervention mais pas de la recherche ! ”

Il n'y a guère d'instances, qu'il s'agisse de certains départements de l'Université (cf. les Sciences du Langage) de certaines associations (ASDIFLE ou autres) ou des syndicats eux-mêmes³⁹ qui acceptent de se poser réellement le problème des finalités de l'éducation aux langues-cultures. Il est même devenu inconvenant d'avoir une réflexion politique. S'il est juste de défendre l'école et le dispositif de formation contre l'offensive libérale, la meilleure défense n'est-elle pas la transformation ? N'est-il pas injuste, sous prétexte de ne pas assumer le risque

³³ Cf. Chantal Forestal : “ *Le parcours d'une auto-didacticienne* ” ELA n° 127.

³⁴ Association de didactique du FLE.

³⁵ Association des Centres universitaires de FLE.

³⁶ Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale.

³⁷ Organisme qui regroupe les centres de formation à visée d'insertion du secteur social.

³⁸ Cf. l'article de Daniel Modard : *La didactique du FLE / FLS : entre idéologie et pragmatisme*.

³⁹ Le SNESUP nous accorde une tribune depuis quelques décennies.

de la division, de laisser ainsi les acteurs de terrain dans l'amertume quand ce n'est pas dans la dépression et le désespoir.

En tant que discipline d'intervention, la DLC est seule à ne pas rejeter à la marge tous ces problèmes de la formation aux langues-cultures (en l'occurrence à la langue-culture française). Elle ne s'en remet pas au seul pouvoir politique pour revendiquer la reconnaissance et un statut pour le métier du FLE. Elle lutte sur les plans épistémologique, méthodologique et politique afin d'éviter l'écueil d'une subordination de l'enseignement d'une langue aux lois du marché, ou l'inféodation de la formation de formateurs à des disciplines constituées.

Elle ne peut accepter l'indifférence aux finalités éducatives de certains universitaires (de fait la majorité) qui, pour conserver ou améliorer certains avantages conjoncturels, se désintéressent de l'avenir du secteur et des débouchés réels de leurs étudiants en formation.

Plus que jamais guidée par l'exigence éthique, la DLC lutte à sa façon contre la déréglementation du travail dans la société contemporaine et pour la transformation de l'Université. C'est la raison pour laquelle, à l'interpellation lancée *infra* par Yann Legoff aux acteurs de l'institution universitaire, nous ajoutons pour notre part une mise en garde contre l'aliénation de fait qu'engendre l'indifférence à l'égard d'un vaste domaine de recherche que les vieilles recettes interprétatives ne parviennent plus à gérer scientifiquement. Les temps changent, la société se complexifie et la façon de l'appréhender ne peut plus se satisfaire de méthodes heuristiques qui ont certes fait leurs preuves mais qui ont aussi fait leur temps. Rien d'offensant à cela pour nos devanciers qui ont répondu comme il convenait aux besoins des sociétés dans lesquelles ils vivaient. L'Europe linguistique du XX^{ème} siècle avait, et c'était normal, les plus grandes réticences à admettre toute tentative sortant du cadre strict d'une théorie.

Cette exigence est aujourd'hui battue en brèche en raison d'une vision nécessairement macroscopique (au sens systémique que, dès le milieu des années 70, Joël de Rosnay donnait à ce terme). On parle désormais de "pensée complexe" (par ex. Edgar Morin) parce que, d'évidence, la société – particulièrement la société occidentale européenne plus que jamais vouée à l'accueil – est confrontée à des problèmes de contacts multiples de langues et de cultures.

Ou bien l'on protège ses frontières, on sanctuarise les pays et on assimile. Et dans ce cas, on pourra se contenter de faire encore et toujours *l'analyse et la présentation*⁴⁰ des langues et des cultures de la planète, et l'ethnographie sera le fait de quelques aventuriers éminents devenant ensuite ethnologues dans la paix de leurs laboratoires métropolitains. Ou bien on accepte la réalité, à savoir que la France, par exemple, compte cinq millions de musulmans « culturels » (un peu, beaucoup) et des citoyens de toutes origines ethniques, et l'on comprend, dès lors, que la DLC n'est pas une fantaisie transitoire destinée à faire pièce à une tradition scientifique respectable, mais que le problème qui est posé à l'Europe tout entière est de manière incontournable éthique, donc humaniste. C'est ce que tous les auteurs de ce numéro tentent de dire, chacun à leur manière.

⁴⁰ Cf. André Martinet : "Analyse et linguistique et Présentation des Langues", Annali della Facolta di Magistero di Palermo, 1969, pp.143-158.