



FONDATION  
LETTRES & SCIENCES

ÉCOLE PROFESSORALE DE PARIS

*Séminaire*

*« Quel enseignement secondaire pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? »*

***L'ENSEIGNEMENT DES  
LANGUES VIVANTES***

**par Marie-Odile THIROUIN**

*12/2016*

## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

par Marie-Odile Thirouin<sup>1</sup>

Les langues vivantes sont le parent pauvre des enseignements obligatoires de l'école française : hormis quelques accès de mauvaise humeur des professeurs d'allemand qui font circuler des pétitions généralement — et malheureusement — aussi confidentielles qu'infructueuses, peu de choses transparaissent de la crise que traverse pourtant leur enseignement, à l'image de ce qui se passe dans les autres disciplines ; et il aura fallu la remise en cause des classes bilingues et des sections européennes du collège, puis le débat sur les Enseignements internationaux de langues étrangères facultatifs (EILE), destinés à remplacer d'ici 2018 les Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) jusqu'alors réservés aux seuls « enfants des travailleurs migrants », pour braquer sur elles les feux de l'actualité. Et encore, ce sont moins les modalités de l'enseignement des langues vivantes qui ont alors été débattues, que le choix des langues proposé ou l'offre inégale de classes bilingues d'une académie à l'autre.

### Impedimenta

Cette relative invisibilité a plusieurs causes, dont la première est le caractère hétérogène de la discipline, organisée et administrée séparément par langue, de l'école primaire au lycée : les langues enseignées représentent ainsi des effectifs si divers et ont un poids si variable qu'elles sont amenées à se faire concurrence — une réalité que les pouvoirs publics savent parfaitement exploiter pour disperser et juguler la contestation. Tous les professeurs de langues vivantes, sans même parler de leurs collègues d'autres disciplines, sont-ils prêts à descendre dans la rue pour défendre l'enseignement de l'italien ou du russe ? Est-ce bien la peine de se battre pour ces « petites » langues

---

<sup>1</sup> Maître de conférences en littérature comparée à l'Université de Lyon.

ou langues « d'intérêt [économique] secondaire », en dépit de la grande sympathie que l'on peut avoir pour elles, alors qu'elles coûtent si cher à enseigner ? Il est décidément facile de les sacrifier aux besoins de budgets que l'on nous présente toujours comme déficitaires, si bien que la variable d'ajustement se trouve invariablement parmi les langues vivantes dont le nombre concrètement offert à l'apprentissage est en constante réduction, quoi qu'en dise le Ministère de l'Éducation nationale. Cela est vrai à l'université aussi où presque partout, la seule langue encore enseignée de façon continue dans les départements non linguistiques (lettres, philosophie,...) est l'anglais, quelquefois accompagné de l'espagnol. On m'a refusé récemment la possibilité de faire suivre à des étudiants de master un cours de version allemande pour agrégatifs de lettres modernes, sous prétexte que la toute nouvelle maquette du master de lettres ne prévoyait aucune autre langue vivante que l'anglais ou l'espagnol...

Mais le problème essentiel est ailleurs : les langues vivantes sont une discipline qui relève moins exclusivement de l'école que d'autres disciplines. On voit en effet les familles s'employer activement à compléter ce qui se fait à l'école, en matière de langues vivantes, par le biais de cours supplémentaires, de séjours à l'étranger, de voyages et d'échanges divers, en fonction des ambitions, des liens affectifs et personnels, des possibilités financières de chacune, sans parler des situations de bi- ou plurilinguisme dont beaucoup de familles relèvent. De la sorte, et contrairement à un passé encore relativement récent, les enfants qui arrivent aujourd'hui à l'école ont dès le plus jeune âge un bagage linguistique hétérogène : les familles se sont « internationalisées », au sens où elles mêlent les origines nationales et se déplacent aussi davantage dans le monde, si bien qu'il est finalement assez rare qu'un enfant atteigne l'âge scolaire sans avoir jamais eu de contact avec aucune autre langue que sa langue maternelle, ne serait-ce que par le biais des technologies et des médias auxquels il a accès très jeune. Ce contact n'est pas en soi une mauvaise chose, au contraire, mais il pose en réalité un problème à l'institution scolaire : comment intégrer dans un même groupe des élèves ayant une expérience linguistique aussi diverse et parfois très approximative, incomplète, plus intuitive que raisonnée ? Des efforts

sont certes faits pour assurer une continuité dans l'enseignement des langues vivantes, entre l'école primaire et le collège par exemple, et pour tenir compte des situations particulières des élèves, qu'on cherche à intégrer dans des « groupes de compétences » plutôt que dans des classes de niveau ; mais la rigidité du monde scolaire et ses habitudes font que de telles expériences restent marginales et que les « faux débutants », de toute nature et de toute compétence linguistique réelle, se retrouvent bel et bien mêlés aux « vrais débutants ».

La « banalisation » des langues vivantes dont l'école n'a plus le monopole, on l'a compris, a en outre pour corollaire des représentations sommaires quant à la manière dont s'apprennent ces mêmes langues vivantes. Autant il est rare de voir des parents se mêler de l'enseignement de la philosophie ou des mathématiques qui constituent des disciplines proprement scolaires, sinon pour se plaindre de tel ou tel enseignant, autant il est fréquent d'entendre des jugements péremptores sur le moment idoine pour commencer une langue, sur les méthodes à appliquer et sur les personnes à même de les mettre en pratique. Le grand public comprend mal en effet de quelles compétences l'enseignement d'une langue vivante peut bien relever, sinon de celles, « naturelles », du locuteur natif. Il arrive même que l'enseignant, surtout s'il n'est pas ce locuteur natif, soit perçu comme le principal obstacle à un apprentissage qui semble se faire tout seul et n'avoir besoin d'aucun intermédiaire. La vogue de l'auto-apprentissage, mais aussi le fétichisme dont fait l'objet l'enseignement précoce des langues, le refus d'une approche réflexive de ces mêmes langues par le biais de la grammaire, de la traduction ou de l'étude systématique du vocabulaire au profit du « tout-oral »,... sont autant de témoins d'une conception naïve, car « naturaliste », de l'apprentissage des langues qui se ferait uniquement sur le modèle de la langue première, acquise « naturellement » par immersion. L'observation d'enfants sourds ou malentendants est sur ce point instructive : privés de l'accès naturel qu'offre la voie auditive à la langue parlée autour d'eux, ces enfants ne bénéficient pas du bain linguistique que pratiquent à leur insu les enfants entendants, et ils doivent donc développer des efforts considérables pour compenser l'absence d'une possibilité d'entendre que ne restaure jamais intégralement l'appareillage auditif, prothèses ou implants ; or très

souvent, les familles n'ont pas conscience de l'urgence qu'il y a pour ces enfants à « rencontrer » la langue qui, dans leur cas, ne se mettra pas en place toute seule, sans aide extérieure. Il faudrait en réalité se représenter l'apprentissage d'une langue seconde, non pas sur le modèle de l'enfant entendant exposé continûment à sa langue maternelle, mais sur le modèle de l'enfant sourd dont les moyens d'accès à cette même langue maternelle sont extraordinairement réduits et artificiels, doivent constamment être stimulés et requièrent de la part de ceux qui les enseignent de réelles compétences de transmission.

On m'objectera que mon modèle est boiteux, dans la mesure où l'enfant sourd est confronté à la nécessité de construire sa langue première avec une aide extérieure, tandis que l'apprentissage d'une langue seconde s'appuie précisément sur l'existence de cette langue première pour raccourcir ou aplanir le chemin que l'élève aura à parcourir pour accéder à la langue seconde. Il est indéniable que la qualité de la langue première est la condition *sine qua non* pour apprendre correctement une langue seconde dans un milieu scolaire. C'en est même une condition bien plus importante que la précocité de l'apprentissage, puisque l'école (sauf à être bilingue) ne peut offrir le bain linguistique que suppose l'apprentissage spontané d'une langue vivante. La question qui se pose aux enseignants du système scolaire français actuel, en dehors des « parcours spécifiques » (sections internationales et autres), c'est de savoir comment faire apprendre une langue vivante à des élèves qui, dans l'enseignement élémentaire, ont actuellement un horaire obligatoire d'1 heure 30 hebdomadaire à lui consacrer ; en 6<sup>e</sup>, un horaire de 4 heures ; de la classe de 5<sup>e</sup> à la classe de 3<sup>e</sup>, un horaire de 3 heures pour la première langue vivante étrangère et de 2 heures 30 (!) pour la deuxième ; en classe de Seconde, les langues vivantes disposent de 5 heures 30 à partager entre elles, puis 4 heures 30 en classe de Première, et enfin 4 heures en classe de Terminale (les élèves de série L suivent en outre un enseignement obligatoire de littérature en langue étrangère, d'une durée de deux heures en Première et d'1 heure 30 en Terminale). Mon modèle de l'enfant sourd ne vise donc qu'à faire prendre conscience de la situation extrêmement *artificielle* dans laquelle se trouvent à la fois l'enseignant de langue vivante et ses élèves lorsqu'il s'agit

d'apprendre une langue vivante à l'école : l'artifice vient d'un horaire réduit, impuissant à recréer les conditions de l'apprentissage spontané et imposant par conséquent une intervention de l'enseignant qui ne se réduit pas à un simple guidage. À situation artificielle, moyens artificiels !

Le troisième *impedimentum* qui affecte l'enseignement des langues vivantes, outre l'hétérogénéité disciplinaire et la diversification de l'expérience linguistique hors du périmètre de l'école, c'est son instrumentalisation. Pourquoi doit-on profiter de sa scolarité pour apprendre des langues vivantes ? Le site du Ministère de l'Éducation nationale n'y va pas par quatre chemins : « Les élèves doivent être capables de communiquer pour favoriser leur mobilité en Europe et dans le monde. » C'est donc la communication qui nous est proposée comme *horizon* de l'enseignement des langues vivantes — une communication absolue, remarquons-le bien, sans destinataire ni objet, valeur (idole) suprême d'un monde globalisé où l'essentiel est d'arracher les enfants aux déterminismes sociaux, ethniques, religieux,... pour les projeter en électrons « libres » de par l'Europe et le monde... Un tel programme laisse rêveur ! Or c'est un argument qu'on trouve ressassé partout. Même la très valeureuse Adeaf (Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France) entonne un couplet qui n'est certes pas aussi franchement militant que celui du Ministère, mais tout aussi réducteur à sa manière, car selon cette association, l'allemand serait « un avantage compétitif important » en matière professionnelle ou encore « un atout important pour l'avenir des jeunes » à qui il offre de réelles « perspectives d'emploi ». On est donc prié de ne pas apprendre les langues pour elles-mêmes, mais pour assurer son avenir professionnel dans un monde uniformisé où elles cesseraient enfin d'être des barrières, des frontières intolérables. En d'autres termes, il faudrait apprendre les langues pour abolir les langues...

L'objectif choisi de la communication pour la communication n'est pas sans conséquence pratique sur la forme que prend l'enseignement des langues vivantes, car il fait de la compétence orale, tant compréhension qu'expression, la compétence reine : « la pratique de l'oral est prioritaire dans l'apprentissage des langues

étrangères en classe », nous dit encore le site du Ministère de l'Éducation nationale. Certes, l'époque n'est pas si lointaine où l'on sortait de l'école sans avoir eu à prononcer un mot d'anglais, étant donné que les enseignants d'anglais eux-mêmes en étaient rarement capables, ne le souhaitaient nullement et pratiquaient donc cette langue vivante à la manière d'une langue morte, en faisant apprendre des listes interminables de mots jamais susceptibles de quelque actualisation sonore que ce soit. Or, après une période où l'école a été en mesure de former des locuteurs qui, sans être bilingues, étaient aptes à s'exprimer dans une langue étrangère à l'écrit comme à l'oral, force est de constater que la situation n'est guère reluisante aujourd'hui où l'on peut vérifier, au moment du baccalauréat ou dans les filières non linguistiques de l'enseignement supérieur, que les capacités d'expression des élèves et des étudiants sont extrêmement réduites même à l'oral, à moins qu'ils ne soient locuteurs natifs ou n'aient bénéficié de séjours prolongés à l'étranger ou de quelque stimulation extérieure à l'école. On incrimine alors la trop grande abstraction de l'enseignement des langues vivantes, son caractère encore et toujours trop livresque, l'insuffisance de l'entraînement oral, sans voir que c'est au contraire la priorité inconditionnelle donnée à l'oral qui est à l'origine d'imprécisions et de flottements dans l'apprentissage des formes linguistiques. Ces formes floues sont mal assimilées par les élèves et s'oublent beaucoup plus rapidement du fait de leur réalisation incertaine ou erronée, d'autant que trop souvent, les enseignants sont incités par les pédagogues et leur relais dans les classes, les inspecteurs, à ne surtout pas corriger les « fautes » des élèves : ce serait, leur dit-on, imposer à ces derniers une norme linguistique stigmatisante et inhibante... Étrange conception des langues qui amène à considérer qu'on prendrait plus facilement la parole si on renonçait à la qualité des énoncés sur le plan phonétique, grammatical, lexical, alors que c'est au contraire l'assurance de parler au plus près de la norme qui permet de surmonter la fameuse « peur des fautes ».

## Conversio

Il ne s'agit pas, on s'en doute, de revenir à une pratique exclusivement écrite des langues vivantes, mais d'utiliser davantage l'écrit pour lever les ambiguïtés, fixer les formes et exercer la mémoire visuelle et gestuelle, dans le cadre d'un horaire contraint qui ne saurait recréer les conditions d'un authentique bain linguistique. Il faut donc gagner du temps et ne pas boudier le recours aux « traces écrites », comme on dit en jargon, pourvu qu'elles soient cohérentes, organisées, rigoureuses, mais aussi adaptées à chaque langue comme à l'âge des élèves. Il n'y a aucune honte à énoncer clairement les principes de la déclinaison des déterminants et des adjectifs en allemand, au lieu de laisser les élèves s'enliser dans un marécage de formes qu'ils perçoivent comme arbitraires et dont ils sont censés déduire à peu près seuls la logique. Ce faisant, on enfreint deux autres tabous, outre celui du primat de l'oral : l'interdiction d'employer la langue maternelle en cours de langue vivante et l'interdiction d'utiliser une métalangue, c'est-à-dire des termes qui permettent de désigner et de décrire le système et le fonctionnement de la langue étudiée. Pourtant, on gagne un temps infini en utilisant à bon escient quelques indications ciblées en français, à condition toutefois que la métalangue soit d'usage courant dans la langue première : si les élèves n'ont jamais rencontré la notion d'attribut, ou plutôt n'ont pas une notion claire de ce qu'est un pronom, un adverbe ou un complément d'objet direct, comme il m'arrive régulièrement de le constater auprès des étudiants, il est naturellement vain de recourir à ces termes en classe de langue vivante. Cela nous ramène à la nécessité évoquée plus haut d'une connaissance aussi ferme que possible de la langue première et de son fonctionnement, condition nécessaire de la réussite en langue vivante bien plus encore que la précocité de l'apprentissage : de ce point de vue, mieux vaut commencer tard que trop tôt, et l'acharnement des pouvoirs publics à faire commencer les langues vivantes à un âge où la métalangue n'est pas en place, ni même la langue première, est sans doute responsable d'une plus grande confusion linguistique chez les enfants encore mal assurés dans leur langue, comme cela peut se produire à cinq ou six ans. Répétons-le : la confrontation à l'école avec une langue seconde ne ressemble en rien à une situation de bi- ou multilinguisme familial,

continue, permanente, cohérente, avec sa logique affective propre, et ce qui fonctionne parfaitement dans le cadre familial (la confrontation à plusieurs systèmes linguistiques), peut être source de déstabilisation dans le cadre scolaire. C'est se faire illusion que de confondre ces deux situations.

C'est la même illusion qui est à l'origine du discrédit dont souffrent les exercices en classe de langue vivante. Quand on consulte les manuels scolaires d'allemand par exemple, on est frappé du faible nombre et de la brièveté des exercices, relégués en fin de chapitre ou en bas de page en caractères minuscules, sans doute parce qu'ils sont considérés par une pédagogie naturaliste comme une activité langagière artificielle, d'intérêt secondaire — en somme, une activité normative. Or si l'on renonce à construire une norme langagière avec les élèves, ceux-ci sont mis dans l'incapacité d'assumer la langue qu'ils parlent, c'est-à-dire de mesurer, d'une part, les écarts qu'ils produisent à leur insu par rapport à la norme et, d'autre part, l'effet induit par ces écarts non maîtrisés. Car l'élève qui produit l'énoncé *yesterday, I go to school* et qu'on ne corrige pas en lui proposant *I went*, sous prétexte que l'énoncé est compréhensible malgré la faute de temps (la communication est sauve !), n'a pas conscience d'une transgression que les locuteurs natifs sont eux susceptibles d'évaluer comme telle. Certes, il faut choisir le moment de la correction et la forme à lui donner, et c'est là le travail de l'enseignant, mais pourquoi sacrifier la connaissance d'une norme qui, en réalité, protège la communication de parasites malvenus ? D'où la nécessité d'exercices nombreux et variés, de difficulté graduelle, qu'ils portent sur la grammaire ou le lexique, qu'ils soient prospectifs, récapitulatifs ou de remédiation. La panoplie est telle qu'il est facile d'éviter l'ennui, à condition de les pratiquer avec souplesse, sans les ritualiser inutilement, mais en les rendant toujours nécessaires, c'est-à-dire en les motivant.

Pour prendre un exemple précis, signalons un type d'exercices dont on peut regretter qu'il soit tombé en désuétude : ce sont les exercices « structuraux », abandonnés à la fin des années 70. On leur reprochait de limiter l'apprentissage de la langue à des structures syntaxiques dont on cherchait à rendre le maniement automatique par

rabâchage. Si on prend toutefois la peine de les intégrer à des situations de microconversation entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves, c'est-à-dire de les pratiquer surtout à l'oral dans des situations *quasi* naturelles, ils perdent leur caractère purement mécanique tout en fixant des formes sur lesquelles les élèves peuvent ultérieurement bâtir des énoncés libres. C'est une forme de conditionnement, certes, mais intelligemment mené, l'exercice de structure oblige les élèves à adopter un comportement linguistique autre, à entrer pour quelques secondes « dans la peau » du locuteur natif dont ils imitent l'intonation et adoptent le répertoire de structures, ce qui procure assurance et plaisir. L'exercice de structure équilibre enfin le recours à la métalangue dont il constitue le pendant pratique, d'autant plus appréciable qu'on peut le varier à l'infini, sur le schéma de la répétition, puis de la substitution, et enfin de la transformation. Il n'y a pas de raison de se priver du procédé sécurisant des exercices structuraux qui ont l'avantage de fixer dans la mémoire de l'élève tournures et intonations authentiques pour libérer l'attention au profit d'autres tâches que celle de la correction de la langue.

Il est un autre exercice généralement prohibé dans l'enseignement des langues vivantes et que je voudrais défendre ici : c'est celui de la version, écrite et orale. La traduction a mauvaise presse en cours de langue vivante, car elle est considérée comme une facilité répréhensible ou un aveu d'échec qui empêcherait en outre d'adopter l'attitude mentale du locuteur natif, étrangère à toute forme de transfert d'une langue à une autre. Les choses ne sont pas aussi simples, et l'exercice de version, orale ou écrite, là encore pratiqué de façon raisonnable, ni exclusive ni systématique, a de multiples avantages : du point de vue de l'enseignant, elle permet de repérer les approximations lexicales et grammaticales si nuisibles à la capacité d'expression des élèves ; du point de vue des élèves, elle oblige à s'attacher au sens du texte qu'ils traduisent, sans pouvoir esquiver les problèmes de compréhension qu'il pose et dont ils n'ont pas toujours clairement conscience : qui n'a pas fait cette expérience de mettre du sens dans des mots avant de les avoir compris ? La version est une école du sens qui contraint à affronter un énoncé au ras des mots et à accepter ce qu'ils disent. Une attitude comme celle-ci est en réalité

profitable en dehors même du cours de langue vivante, car les élèves et les étudiants sont au contraire habitués depuis de longues années à projeter des grilles de lecture sur des textes qui ne servent qu'à illustrer une idée préconçue - telle fable de La Fontaine est lue comme la simple dénonciation des courtisans de Louis XIV, telle fin d'une pièce d'Eugène Ionesco comme un appel aux armes,... Quel soulagement de revenir à la lettre d'un texte, de s'interroger sur ses opacités, de mesurer (dans le cas de la version) la résistance qu'il oppose au transfert dans une autre langue, à rebours de tout désir de « communication » ! C'est pourquoi on a tort d'avoir renoncé entièrement à cette discipline qu'est la traduction en cours de langue vivante.

Mais que traduire ? Il peut être amusant de s'exercer sur une recette de cuisine ou le mode d'emploi d'un appareil ménager, mais ce sont naturellement les textes littéraires qui offrent le plus grand plaisir à l'apprenti traducteur. On se heurte là encore à une évolution du cours de langue vivante, du moins dans l'enseignement secondaire : la disparition de la littérature en langue étrangère, sauf dans le cours qui lui est réservé en Terminale L. Les manuels les plus récents font quelques concessions dans ce domaine, mais en ne donnant en principe que des extraits de littérature très contemporaine, dans une langue quotidienne et quelquefois même familière, supposée davantage connue des élèves. L'éviction de la littérature autrefois classique s'est de fait nourrie elle-même, car moins on a pratiqué ces textes, plus on s'est déshabitué de leur langue. D'où leur réputation d'élitisme et d'inutilité du point de vue de la communication, dont on se souvient qu'elle constitue l'objectif ultime de l'enseignement de langue vivante. Il est vrai que si Goethe et Schiller ont prêté leurs traits à des salières et poivrières kitsch vendues aux touristes à Weimar, leurs œuvres ne disent rien de la façon d'obtenir en allemand qu'on vous passe le sel à table. Pourtant, à condition de les choisir de sorte à ce qu'ils n'écrasent pas les élèves sous les difficultés lexicales ou syntaxiques, à condition de les préparer et d'en faire la source d'exercices variés (lecture, traduction partielle, commentaire d'un fait culturel...), des textes littéraires sont parfaitement adaptés à la classe de langue vivante et fournissent au contraire une agréable alternative aux inévitables documents de civilisation, en général limités à deux ou

trois thèmes ressassés *ad nauseam*. Les élèves de Terminale qui ont suivi un enseignement d'allemand au cours de leur scolarité ont ainsi entendu parler du national-socialisme, de la chute du Mur de Berlin et du développement durable en Allemagne, c'est à peu près tout. Ce sont certes des sujets importants, mais au lieu que les élèves en soient persuadés, ils gardent de leur étude un sentiment d'ennui proche de l'écœurement. Je me souviens d'une conversation surprise entre deux lycéennes s'interrogeant sur le sujet d'exposé qu'elles allaient proposer à leur professeur d'allemand : elles se sont finalement arrêtées sur « n'importe quoi sur le Mur », parce que « ça, on sait que ça va lui plaire et on sait ce qu'elle attend qu'on dise »... L'enseignement se caricature lui-même quand il en arrive inconsciemment, comme dans cette anecdote, à faire restituer des éléments de langage sur quelques sujets consensuels tenant lieu de savoir en matière de civilisation. Et pourtant, jamais le professeur de langue vivante n'a disposé d'autant de documents, à l'écrit comme à l'oral (textes, enregistrements sonores et visuels, images,...), comme si la richesse des moyens était inversement proportionnelle à l'intérêt et à la curiosité qu'ils parviennent à éveiller. Gageons que la littérature en langue étrangère, quand elle n'est pas enrôlée au service d'un didactisme étroit, est apte par sa richesse naturelle à surprendre les esprits fatigués !

### Verba docent

Le problème de fond, pour l'enseignement des langues vivantes, est somme toute le même que pour les autres disciplines : c'est la question de sa finalité. L'impératif de la communication auquel cet enseignement est assujéti, le détourne en réalité de sa vocation authentique que l'on trouve si bien formulée par le philologue et philosophe Heinz Wismann. Dans son autobiographie intellectuelle *Penser entre les langues* (Albin Michel, 2012), Wismann explique quelle nécessité il y a pour tout un chacun de s'arracher au monolinguisme et à l'identité monolithique qu'il impose, « véritable prison de l'esprit comme de l'affect. » Wismann ne se contente pas de l'idée juste, mais somme toute commune, que chaque langue véhicule un rapport singulier au réel qu'elle construit à travers sa grammaire

propre, donnant accès à un univers mental distinct : il fait en outre l'éloge de la position *entre les langues* qui, dit-il, consiste à s'extraire d'une grammaire commune donnée « *en faisant jouer une autre grammaire commune* », celle d'une autre langue, ce qui donne l'opportunité de développer son « *style* » propre, c'est-à-dire une individualité véritable. Il faut, dit-il encore, tirer profit de la distance qui s'instaure à l'intérieur de soi par l'usage d'une langue autre que sa langue maternelle, car « *chaque langue portant en elle un reflet du réel, quand je décolle de la mienne pour aller vers une autre, j'enrichis ma capacité à percevoir de la réalité. Je me donne une chance de développer une intelligence réflexive, c'est-à-dire d'aller voir ailleurs et de revenir enrichi de ce que j'ai compris en m'écartant de moi.* » Les gratifications qu'on retire de cette expérience que Wismann appelle « *expérience du retour* » (car il ne s'agit pas de se déraciner et de n'habiter aucune langue, mais bien de se déplacer et de revenir à la langue première) sont d'ordre intellectuel et affectif et autrement plus séduisantes que celles de la « communication ». Les langues ne sont donc pas à abolir dans un quelconque *globish* « *dénué de toute dimension connotative* », mais à « *traverser* » comme autant de « *grammaires antagonistes* ». Et Wismann de conclure : « *Je ne suis pas pour le retour à un avant-Babel, mais pour la prolifération des différentes langues. Loin d'être une punition, c'est au contraire un destin prometteur. [...] Je suis pour la Pentecôte, quand les Apôtres parlent 'en langue'. Et, tout en parlant chacun sa langue, chacun est dans l'authenticité expressive qui fait de lui un poète. Et grâce à l'Esprit saint, ils s'entendent. Voilà l'utopie véritable. 'Entre les langues', c'est la Pentecôte.* »

L'école n'a sans doute pas la possibilité de faire advenir la Pentecôte dont il est ici question. Mais retenons de cette belle leçon que réduire l'apprentissage des langues à la mise en œuvre de leur seule fonction de communication est une mutilation, que le gain à escompter, intellectuel et affectif, concerne d'abord celui qu'on invite ainsi à changer de langue. C'est une expérience à la portée de tous les élèves, même si tous les élèves n'ont pas les mêmes aptitudes ni la même appétence à se projeter dans un autre univers linguistique. C'est d'ailleurs aussi la raison pour laquelle il faut laisser à chacun la possibilité de passer à son rythme du stade de la compréhension à

celui de l'expression, de préférence à l'oral ou de préférence à l'écrit : nul n'est après tout tenu d'atteindre la perfection dans toutes les compétences linguistiques ni dans toutes les langues qu'il pratique, pourvu qu'il tente l'aventure du décentrement par la langue.