IV.
Dispositifs

1.

La formation intellectuelle et linguistique contemporaine se déploie dans un cadre civilisationnel que l'on peut décrire comme celui de la postmodernité. C'est d'abord un mode de production et un environnement, dont les dispositifs d'éducation, au sens de Foucault, sont les instruments et la partie visible. C'est la toile de fond d'un environnement qui affecte au premier chef la communication et dont nous ne saurions faire abstraction. Elle touche nos schèmes mentaux, nos comportements sociaux, nos savoirs.

Longtemps après *Pulp Fiction*, qui peut passer pour l'archétype du cinéma postmoderne, un film tel que *Personal Shopper*, d'Olivier Assayas (2016), réunit toute la palette des couleurs qui composent ce monde : technologies de la communication : smartphone, internet, espace urbain global, déplacements incessants (sur Eurostar, en attendant l'*Hyperloop* d'Elon Musk) ; violence (le *ready-destroyed* de Bertrand Lavier avec sa *Giulietta* accidentée) ; temporalité (hachée, rapide, précise). Se reconstruisant continûment, le fonctionnement social est fait de relations à distance et de formes émergentes du travail : développement des services de spécialistes, sécurité, mode et luxe, restauration ou fabrication de meubles d'art. La globalisation culturelle et linguistique y est dominée par l'anglo-américain. La narration du monde devient un hypertexte, à l'occasion empreint de philosophie transhumaniste et de spiritisme, où l'identité humaine est en crise (gémellité et dédoublement possible), où l'imaginaire et le réel sont indissociables, un monde empli de références littéraires, plastiques, musicales métissées [1].

1. On verra dans l'hypertexte autant une manière de penser le monde qu'un mode d'organisation des données connectées (Ted Nelson, 1965). Emblématique à cet égard, le film *Tous les matins du monde*, tiré du roman éponyme, avec la place qu'y occupent la musique baroque et l'évocation du retour des morts, comme chez Fukuda (*Vers l'autre rive)* qui fait écho à cette esthétique.

À l'instar du film d'Assayas, le postmodernisme comme philosophie s'installe dans les *habitus* communs et y supplante la modernité industrielle. Régis Debray, en introduction au volume que *Médium* consacre à l'école, note que le postmodernisme culturel « regorge de traditions réinventées et bizarrement rajeunissantes », citant en exemple « Israël, pays *high tech* qui a fait resurgir une langue morte, l'hébreu [2] ». Comme le montre Fredric Jameson, la culture est le lieu privilégié de ce processus [3]. À l'automne 2016, l'exposition de la collection Chtchoukine organisée par la fondation Louis-Vuitton à Paris rassemble à elle seule toutes les facettes imaginables de cette postmodernité kaléidoscopique.

La scénographie de l'exposition intègre l'architecture du bâtiment de Frank Gehry où elle se tient et qui adopte l'apparence d'un navire au radoub, posé dans le paysage d'un ouest parisien « chic » (le bassin de Buren, la verdure du Jardin d'acclimatation). Là où une modernité obsolète créerait la rupture, la beauté postmoderne se fond dans le décor, et s'installe sans déranger [4]. L'œuvre d'art n'est plus un produit de la création humaine, c'est le processus lui-même qui s'érige en œuvre et le public assiste, bouche bée, aux évolutions des ouvriers, encordés, dans les hauteurs de la toiture, continuant à travailler à l'édification du bâtiment. Pour parler comme Jameson : le visiteur de l'exposition peut être « réécrit » en postmoderne. De quoi faire en sorte, comme l'oeuvre d'Alexandre Chabourov invite à le constater, que « Lénine se retourne dans sa tombe ».

Quelques semaines plus tard, l'artiste Abraham Poincheval se fera « empierrer » au Palais de Tokyo, où il vit huit jours dans un rocher et, au printemps, il couve dix œufs pendant trois semaines, faisant éclore quelques poussins [5]. Dans l'exposition de la Fondation Vuitton elle-même, la scénographie met en relief la transgression qu'a constituée le travail du collectionneur. Elle valorise sa prise de risque dans la société conservatrice du début du XX^{e} siècle, notamment dans son pays. Elle souligne enfin (en témoigne le rire du spectateur) la récupération qui en est faite par la culture industrielle aujourd'hui moribonde, culture qui a « digéré » cette transgression pour « passer à autre chose ».

La déconstruction, caractéristique de la période actuelle, permet, dès lors, l'analyse (au sens plein : la décomposition) du processus de création esthétique, sa dissolution. La postmodernité, résiliente, *agile* (mot à la mode), est désormais non anxiogène, et délicieusement mélancolique. Elle est le reflet d'un Eden perdu, oublieuse des problèmes environnementaux ou sociétaux, connectée au centre pollué de Paris par une

2. Régis Debray, « L'école, vers quelle fin ? », *Médium*, 44-45 : *Demain, l'école*, 2015, p. 14.

3. Jameson est peut-être celui qui a le mieux exploré les origines et les conséquences culturelles, esthétiques et philosophiques du concept de postmodernité. Sur la qualificatif *tardif* : Jameson rapporte la vision qu'Asada Akira, au Japon, donne du capitalisme : le premier capitalisme était plutôt *sénile* (car vieux jeu), le second, *adulte* (car épanoui) et celui-ci est *infantile*, car livré au libre-exercice de l'automation et à la fongibilité des publics qui sont nés dedans. Sur le postmodernisme au Japon : http ://www.worldcat.org/title/postmodernism-and-japan/oclc/609326465. Fredric Jameson, *Le postmodernisme ou la logique culturelle du capitalisme tardif*, Paris, Éditions des Beaux-Arts, trad. fr. Florence Nevoltry. *Postmodernism : The Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham, NC, DUP, 1991.

4. Hannah Arendt avait repéré le même écart entre culture romaine (*cultura animi*, en lien harmonieux avec la nature) et culture grecque (*paideia*, comme fabrication laborieuse). Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1954, coll. « Folios essais », 1972, p. 271.

5. Sur Poincheval : http ://culturebox.francetvinfo.fr/arts/evenements/abraham-poincheval-sort-de-son-rocher-un-peu-sonne-apres-huit-jours-empierre-253125.

navette de minibus propices à une échappée. Dans le métro, à la station Charles-de-Gaulle-Étoile, des affiches publicitaires pour une marque connue de vêtements de cachemire : sur les bords de la Seine, élégamment vêtus, un homme, barbu, une femme, longiligne, paisibles, gardent un troupeau d'ovins au regard bienveillant. Face à un avenir climatique incertain, l'être humain anticipe la fin du monde qu'il a connu. (C'est d'ailleurs pourquoi les « camps de survie », auxquels il participe périodiquement, le ramènent à l'état de nature et lui permettent de se préparer au pire, comme le font les *respiriens* qui ne se nourrissent plus que d'alimentation cosmique.) Tout cela fait notre contemporain et donnera bien des idées à ceux qui enseigneront la langue et la « civilisation » dans le futur.

Cette instabilité assumée est au fond de l'identité postmoderne. La culture dominante se fait critique, et rejoint ainsi dans la contestation les subcultures qui la contestent elle-même, celles des chaînes de télévision en continu, des musiques urbaines, *slam, street art*, sport et réseaux [6]. A des degrés divers, bien sûr, dans une société elle-même diverse, mais sous des formes subtiles, modélisantes, cette *liquidité* ne saurait laisser intouchés notre champ d'action, nos publics, nos environnements d'apprentissage.

Le premier livre de Jameson que j'aie lu, je l'ai trouvé à la librairie de la Punta della Dogana à Venise. Installée au bout d'un monde qu'on prétend parfois « ancien », ouverte sur l'Orient, la Dogana est un pur produit de la postmodernité. Elle l'est dans son architecture, la fragmentation de ses espaces, la subjectivité de ses choix artistiques, comme dans les conditions de sa création : installée là par la Fondation d'un autre entrepreneur mécène, François Pinault. Dans ce musée qui est plus qu'un musée, on éprouve l'atmosphère étrange, le sentiment d'incertitude des romans de Michel Houellebecq, spectateur désabusé de nos confins. On se demande finalement, comme le font certains historiens, si Marco Polo est réellement allé en Chine.

2.

La démarche caractéristique de la didactique moderne consistait à exporter ses savoirs et ses technologies en les maquillant, si nécessaire, de quelques artifices techniques ou culturels [7]. Aujourd'hui, la congruence d'une pédagogie à un apprenant ne se pose plus dans les mêmes termes. Cette articulation parfaite, ce qu'on désigne comme « contextualisation », tient à la fois à l'apprenant et à l'environnement d'apprentissage, c'est-à-dire à un ensemble de paramètres individuels, sociaux et technologiques. Le problème de la contextualisation trouve sa véritable solution dans l'acceptation d'une idée postmoderne : il n'y a ni progressisme, ni conservatisme à adopter ou maintenir une méthodologie plutôt qu'une autre, ancienne ou nouvelle, importée ou locale, pourvu qu'elle procède de choix faits en fonction d'un environnement humain analysé en soi, en fonction des attentes et des moyens de ceux qui sont censés en tirer

6. Identité postmoderne : à leur professeur qui fait remplir à ses élèves une fiche, en début d'année, les élèves rétorquent : « Et vous, on ne sait rien sur vous ! » : François Bégaudeau, *Entre les murs*, Paris, Editions Verticales, Gallimard, 2006.

7. Sans chercher à caricaturer, je pense à des manuels conçus sur une structure méthodologique fondamentalement inchangée et où l'on remplaçait, dans le texte, la maison par la case, le Nouvel An par le *Têt*, le sapin par le figuier. Bien entendu, la réflexion des concepteurs d'outils a dépassé ce stade. Une grammaire à la fois générique et contextuelle numérisée à voir : *Grammaire actuelle et contextualisée du français*, GRAC / DILTEC, 2017 : http ://www.francparler-oif.org/grac-a1a2/

bénéfice. Ce présupposé met largement à mal la possibilité envisagée par la politique européenne des langues d'une didactique plurilingue qui pût être contextualisée à bas coût. Daniel Coste, dès 2006, avait reconnu qu'une position « totalisante et écologique » sur la question ne tarderait pas à sembler à beaucoup « un vœu pieux et un aveuglement idéaliste », ou « une manœuvre de diversion » et même « une complicité objective et paradoxale, tant avec les tenants de l'uniformisation internationale qu'avec ceux de l'exception communautariste » [8] ». Les diverses cogitations qui ont suivi n'ont en rien réglé le problème et l'évolution du contexte européen lui-même s'est chargée de confirmer la probabilité d'une lente dissolution à laquelle nous assisterions peut-être impuissants.

La question du local et du global, celle de l'acclimatation de pratiques innovantes imitées, apparaît comme un pont-aux-ânes. On ne peut nier que pour faire sienne une technologie prise ailleurs, s'approprier le savoir d'autrui pour faire mieux que lui, pose peut-être un problème moral, mais que c'est aussi l'acte d'innovation par excellence. Picasso disait : « Les mauvais artistes imitent, les grands artistes volent. » On ne sait pas toujours si une innovation positive va bourgeonner quelque part, mais on peut s'expliquer parfois après coup son apparition.

Dans cette mesure, il n'y a pas progrès à passer, par exemple, d'une méthodologie dite traditionnelle à une autre (dite plus moderne) de type communicatif, ou à passer d'une méthodologie communicative – fondée sur un échange langagier parfois aussi illusoire que celui du chanteur d'opéra qui meurt en scène – à une approche actionnelle. Ce qui compte, c'est la *valeur ajoutée* qui est donnée à l'action éducative. J'ai déjà dit comme s'entrecroisent, dans la réalité de l'éducation en langues, des approches, des méthodes, des pratiques hétérogènes. C'est cet entrelacement que la didactique du futur doit être en mesure de nommer et à quoi elle doit donner du sens avec l'aide de moyens technologiques appropriés, en démêlant les écheveaux pour en faire des réseaux.

3.

Il est une façon intéressante d'aborder la question des pratiques éducatives contemporaines : c'est de les inscrire dans le processus de production matérielle et de considérer qu'elles constituent le dernier développement d'un système économique. Ce système prend aujourd'hui le dessus sur des facteurs d'un autre ordre, la rationalité scientifique, la culture, les environnements sociaux ou l'exercice des libertés individuelles. On peut l'appeler capitalisme tardif, ou de troisième génération, ou technocapitalisme. Il transporte la précarité, ailleurs, en Afrique, en Asie, en Amérique latine. Il mêle d'anciennes injustices et de nouvelles pesanteurs : la productivité forcenée, la mobilité forcée des travailleurs, un déséquilibre écologique généralisé. Habermas l'a appelé « une *reféodalisation* de la sphère publique », où les citoyens sont privés de leur capacité critique. Il compose un ordre du monde, au futur totalement maîtrisé par

8. Repris par Véronique Castellotti et Danièle Moore, « Contextualisation et universalisme, quelle didactique pour le XXIe siècle ? », dans Philippe Blanchet *et al.* (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie, 2008, p. 198.

le numérique et l'exploitation illimitée des mégadonnées. Parler une langue étrangère est peut-être un moyen de déranger un peu cet ordre du monde, de le dire autrement.

4.

Max Weber écrit dès 1919, dans *Le métier et la vocation de savant* : « Bien qu'un optimisme naïf ait pu célébrer la science – c'est-à-dire la maîtrise de la technique de la vie fondée sur la science – comme le chemin qui conduirait au bonheur, [...] qui donc y croit encore à l'exception de quelques grands enfants dans les chaires des facultés ou dans les salles de rédaction [9] ? » Il y a, rappelait Walter Benjamin citant le saint-simonien Barrault, des époques organiques et des époques critiques. La période que nous vivons est critique et organique à la fois. Elle est, sous l'effet de l'esprit critique qui l'anime, une désorganisation en vue d'une réorganisation nouvelle. C'est celle du grand changement au bon moment. Dans son livre *Shock Doctrine*, Naomi Klein avait repris une thèse de l'économiste Milton Friedman : les gens sont passifs après une catastrophe (guerre, crise économique, attentat...) et c'est donc le bon moment pour leur imposer à peu près toutes les grandes réformes qu'on veut [10]. Bien sûr, ces profondes mutations pourraient aussi être présentées sous un jour favorable, et à la lumière du progrès scientifique, on pourrait vanter l'espérance de durée accrue de la vie ou même l'indice de bonheur humain. Mais ce n'est pas l'objet de ce texte que de s'attarder à les décrire plus longuement et encore moins à les discuter.

Les langues peuvent en tout cas être vues comme un des éléments de production et de consommation du système qui régit nos existences. Elles sont le vecteur privilégié et le révélateur des effets du pouvoir contemporain dominant sur la culture et les pratiques sociales. Elles en sont les superstructures, pour utiliser un vocabulaire qui fera définitivement passer mon propos comme émanant d'une autre époque. Oui, les productions non matérielles du langage sont bien des superstructures, qui constituent une partie de l'activité sociale et en représentent les valeurs d'usage et d'échange. L'enseignement des langues participe de la création de ces valeurs, celles d'un univers *signifiant*.

5.

On trouve chez Levinas l'idée que notre conception de la culture est passée d'un primat du Même à un primat de l'Autre, c'est-à-dire qu'à l'intérêt pour l'identité a succédé une recherche de la différence éprouvée dans la relation [11]. Bien sûr, il existait dans les Lumières et dans la Révolution française (et bien avant, chez Locke et chez Kant), un primat de l'individu qui va amener d'abord à une curiosité pour ce qui se retrouve partout en l'Homme. L'enseignement des langues est largement marqué par ces étapes qui sont, dirait encore Levinas, une expérience involontaire et traumatique du visage de l'autre, essentialisé en l'Autre. Les finalités ont été d'abord de conforter la prépondérance humaine sur le monde et d'y exporter l'individu (cela va sans dire, *notre* conception de l'individu) avec toutes ses particularités culturelles. Jusqu'au

9. Max Weber, *Le savant et le politique*, Paris, 10/18, 2002, p. 97.

10. Naomi Klein, *The Shock Doctrine. The Rise of Desaster Capitalism*, Knopf Canada, 2007 ; trad. fr. *La stratégie du choc : la montée d'un capitalisme du désastre*, Arles, Actes Sud, 2008.

11. Emmanuel Levinas, *Totalité et infini*, Paris, Le Livre de Poche, coll. « Essais », 1961.

XX^{e} siècle, on apprend le français, l'italien, etc., surtout parce que c'est en français, en italien, en allemand, etc. que se développe la plus haute conception de l'Homme qui puisse alors, pense-t-on, se rêver (pour la philosophie, l'art, etc.).

Pour le faire comprendre, les dispositifs pédagogiques des trente dernières années mettent essentiellement l'accent sur la nécessité d'un repérage des signes sémio-culturels qui jalonnent la rencontre avec l'étranger (usages, politesse, « face » de l'Autre, gestion du discours, image du temps...). Ils travaillent au nécessaire « déminage » des malentendus ou conflits que celle-ci occasionne. Ainsi a-t-on vu fleurir une masse de productions théoriques centrées sur la notion d'interculturel et d'interculturalité, productions dont les questions que posent la migration ou la mobilité ont souvent été la raison d'être. Une approche plus fine de cette problématique de l'altérité est apparue dès la diffusion, au cours de la deuxième moitié du XX^{e} siècle, des travaux des ethnologues nord-américains puis de l'*Ethnographie de la communication*. Parmi les grands noms de l'école de Palo Alto, Gregory Bateson ou Dell Hymes [12], et des chercheurs européens en sciences humaines, notamment européens, une large somme de contributions qui dépasse ce qu'on a appelé la *French Theory*. Il n'est pas indifférent de noter que la période considérée succède aux deux grands conflits mondiaux, puis à la décolonisation et à ses séquelles [13].

J'insisterai, enfin, sur l'illogisme qui va présider à la constitution d'une approche dite communicative dans la didactique moderne des langues, jusque dans ses prolongements actuels avec la perspective dite actionnelle. D'un côté, l'appareillage théorique de cette didactique fait porter l'accent sur une composante culturelle fine, analytique, soucieuse des différences ethnographiques qu'avaient mises en lumière les travaux de l'école de Palo Alto. Elle tendra ainsi à atténuer systématiquement le malentendu communicationnel, inhérent à toute forme d'échange humain, rappelant en quelque sorte le mot de Culioli : « La compréhension n'est qu'un cas particulier du malentendu. » D'un autre côté, l'appareillage théorique édicte un certain nombre de déterminations fortes (rôle de la médiation, autonomie, action sociale, forme d'évaluation, etc.) qui laisse peu de place à l'interprétation. Dans cette logique, d'ailleurs, chaque langue, parce qu'elle a sa spécificité, serait en droit de considérer qu'elle peut avoir sa propre didactique, ce qui n'est pas injustifié, si l'on veut bien considérer l'histoire de l'enseignement, la typologie linguistique ou les pratiques culturelles et sociales autour de la langue [14].

Dès les années 1970, en France, Robert Galisson avait pointé ces « zones d'ombre » qui planaient sur la nouvelle Terre promise didactologique d'alors [15]. Ce qui passait pour un trait original et si frappant de cette approche à vocation « communicative » était que l'on y postulait comme *a priori* un désir de communiquer toujours revivifié par

12. Travaux auxquels le livre d'Yves Winkin, *La nouvelle communic*ation, Paris, Éditions du Seuil, 1981, donna un large accès.

13. Jameson note que l'assassinat du Président Kennedy, en 1963 (les images de Dallas et la médiatisation de l'événement), coïncide étrangement avec un déplacement paradigmatique vers la linguistique et le communicationnel. L'attentat des Twin Towers est-il le signe d'un nouveau déplacement vers la globalisation des idéologies et les technosciences ?

14. Vieille thématique des colloques en didactique : didactique *de* langues ou didactique *des* langues ?

15. Robert Galisson, *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International, 1980.

les activités proposées : celui de s'exprimer, de juger, d'expliciter par la parole, trait hérité, assez probablement, de cultures touchées par l'art du discours raisonné, le *logos* antique. Nous nous retrouvions bien loin d'une anthropologie qui eût tenu compte d'une différenciation culturelle propre à des groupes humains particuliers.

6.

On sait quelle place limitée occupent, dans le système éducatif national, les langues dites « d'origine » des enfants ou des citoyens français eux-mêmes issus de pays étrangers ou ressortissants étrangers vivants en France, une population dont la répartition est, cependant, extrêmement complexe à établir, d'une manière générale et sur la carte scolaire [16]. Disons simplement que la définition d'une appartenance à une origine - hexagonale, ultramarine ou étrangère - pose des problèmes qui relèvent autant de concepts tels que l'identité, l'adhésion propre ou le sentiment personnel que de la statistique (première, seconde génération...). Nous sommes nombreux, en France, à pouvoir dire comme Gide, déjà : « Où voulez-vous, monsieur Barrès, que je m'enracine ? » Si l'on en reste à la question de la diffusion linguistique, on sait où en sont les langues « régionales » et les créoles. L'arabe est peu appris, au fond, et le vietnamien encore moins. L'enseignement du chinois se développe rapidement, non pas essentiellement en fonction d'une demande intrinsèque de la communauté sinophone, mais sous l'effet d'une géopolitique mondiale basée sur le commerce et la technologie, etc.

Les enseignements de langues et cultures d'origine (ELCO) ont pu passer pour une innovation au moment de leur instauration. Il faut rappeler brièvement la nature et les objectifs d'un dispositif qui entre dans la logique d'une politique de retour au pays (cas du Maroc) mais aussi d'épanouissement personnel de l'élève supposé ne pas laisser se perdre la richesse de son identité familiale. Quant aux modalités : un horaire complémentaire limité, entre une heure et demie et trois heures par semaine, sous la responsabilité d'un enseignant souvent détaché par le pays étranger, horaire qui est offert aux élèves dont les parents ont manifesté leur accord.

En France, la mise en place des ELCO s'est amplifiée après 1981, avec une politique qui entendait optimiser l'intégration, mais prolongeait simplement, en réalité, le choix fait, dès 1976, d'encourager un « regroupement familial » autour des travailleurs immigrés. Assez souvent la démarche a procédé d'une illusion, qui se dissipait vite : la famille à laquelle appartient l'enfant scolarisé ne parle pas toujours aussi uniformément qu'on le supposerait une langue d'origine, pas plus qu'elle ne se sent proche d'une culture ou d'une autre. La rue de Grenelle n'en était pas à faire la différence entre une population venue de Tizi Ouzou, Kabylie, et de Bordj Bou Arreridj, wilaya de Sétif, séparés de cent kilomètres, et n'imaginait pas davantage qu'on pût être algérois et parfaitement francophone. Foin de l'arabe littéral, des dialectes, des langues et variétés berbères. Idem pour les parlers chinois de Whenzou ou de Dongbei, qui ne sont évidemment pas du mandarin. *Quid* des langues africaines, oubliées ? Haoussa et wolof n'eurent pas droit de cité.

16. Michèle Tribalat, « Une estimation des populations d'origine étrangère en France en 2011 », *Espaces et sociétés*, 2011. Voir : https ://eps.revues.org/6073.

Le dispositif des ELCO, appuyé sur une directive européenne de 1977, est régi par des accords internationaux signés, pour le cas de la France, avec neuf États : Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie, Turquie. Sont recherchés en priorité la structuration de la langue première supposée parlée en milieu familial, l'épanouissement personnel de l'enfant, la diversification des langues représentées dans l'école. Corollairement, le dispositif entend prendre en compte une thèse relative à l'apprentissage qui est que la maîtrise de la langue maternelle favorise la réussite de celle de la langue seconde, ici, le français. Toutes sortes de remarques peuvent venir à la suite : il est évident – et je l'ai déjà laissé entendre – que les dispositions des accords bilatéraux ne correspondent pas à la présence immigrée en France, ni en termes quantitatifs, ni en termes de diversité ; que l'enseignant mandaté par le pays dit d'origine s'adresse à un groupe hétérogène ; que l'objectif d'identification se révèle complexe : à qui, à quoi s'identifier dans une logique d'intégration ? S'identifier, c'est dire qui on est (qui le sait ?), décliner son identité c'est réciter le paradigme des traits culturels pertinents que l'on veut afficher. Rude tâche, empreinte de doutes, d'incapacité et parfois d'insincérité, qu'on comprendra. Mais décliner son identité, c'est aussi se démarquer, s'identifier à une image un *déjà-construit*, par d'autres.

Il faudrait mentionner, à cet égard, le cas des créoles, si représentatifs de telles situations et dont les Antilles françaises donnent un bon exemple. Dans l'académie qui regroupait Martinique, Guadeloupe et Guyane à l'époque où j'y ai mis en place une cellule départementale CEFISEM, la formation d'enseignants et, dans les classes, la scolarisation des élèves d'origine immigrée (haïtiens, dominicains...) appelés alors « primo-arrivants [17] », étaient une nécessité imposée par l'*obligation d'instruction* républicaine. Classes d'accueil et classes d'adaptation permettaient une scolarisation préparatoire en français avant intégration dans les structures habituelles de l'école. On sait ce qu'était à cette époque un CEFISEM, structure d'appui à la scolarisation, aujourd'hui remplacée par une autre, désignée comme CASNAV. Toutes deux avaient et ont actuellement pour mission de soutenir l'action éducative, d'appuyer l'enseignement, de former les enseignants des classes d'accueil.

Les problèmes linguistiques auxquels avaient affaire, dans l'enseignement général public, les maîtres et les maîtresses d'école outre-mer, ont été peu étudiés. La situation sociolinguistique dans les îles des Antilles était particulièrement marquée par une diglossie « enchâssée » : le créole vernaculaire ou l'anglais caribéen y sont eux-mêmes des parlers coexistants, mais minorés en face d'un français souvent encore hypernormatif. En découle une construction du répertoire verbal complexe, avec les incidences qu'on imagine dans le rapport à l'école et à l'identité. Cette double expérience, avec des publics différents en contexte multilingue, permet de mieux appréhender le rôle des langues et de leur appropriation à la fois dans le processus général d'éducation des collectivités ultra-marines et dans l'intégration scolaire et sociale de migrants économiques, exilés politiques et réfugiés. Elle introduit particulièrement à une *pédagogie différenciée* [18].

17. Maintenant, « enfants nouvellement arrivés » (ENA). La problématique du « français langue de scolarisation » a continué à bénéficier de travaux constants, le processus d'accueil n'ayant jamais cessé. FLSco : voir Catherine Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*, Paris, CNDP, 2012.

18. Des propositions faites, voici déjà longtemps, en ce sens : Donald Colat-Jolivière et Pierre Martinez, *Pédagogie différenciée du français en milieu créolophone*, Pointe-à-Pitre, CRDP Guadeloupe, 1983.

7.

Parler et écrire comme un « natif » d'une langue étrangère qu'on s'est mis en tête d'étudier a longtemps été l'aboutissement rêvé de l'apprentissage. Mais quelle est cette compétence idéale qui serait l'apanage du locuteur natif ? Quels peuvent bien être les fondements scientifiques d'une description de cette langue fantasmée ? Parler comme un Anglais ? Comme un Français ? De quelle époque ? De quel milieu ? Pour quoi faire ? *Quid* de ce qui reste de la personnalité ou de l'identité de celui qui parle ? À ce prix, de prestigieuses personnalités françaises ou francophones, le volcanologue Haroun Tazieff, l'universitaire admirée Hélène Ahrweiler, ou encore Cioran, un de nos plus grands écrivains, auraient échoué, sans aucun doute trahis par leur accent. Au delà de la description d'une variété sociolinguistique ou d'un idiolecte, quelles compétences, dans notre enseignement, doivent retenir l'attention ?

Heureusement, la didactique contemporaine – et le *Cadre européen* y a contribué – s'est attachée à une description plus fine et exacte de ce que serait une compétence langagière. Elle est allée jusqu'à mettre en valeur l'intérêt de viser à des compétences partielles, portant sur un domaine langagier spécifique ou sur des tâches particulières et qui entreraient en combinaison dans la réussite du projet de communication. Concrètement, quand un étudiant d'une de ces disciplines qu'on appelle dans le jargon didactique « non linguistiques » (DNL) aura à faire une présentation académique de son domaine (la biologie, la politique) dans la langue apprise, sur quoi portera sa tâche ? Il aura, pour atteindre son objectif, à maîtriser à la fois un ensemble de démarches codifiées propres, par exemple à la communication en colloque, mais aussi mettre en œuvre des techniques oratoires appuyées sur l'écrit. Il aura, pour ce faire, à employer probablement des registres, des marques énonciatives et un lexique variés, articulant peut-être son discours à un support visuel ou audio-visuel, mettant en place une narration, maintenant un contact avec ses auditeurs (« Vous me suivez ? »), etc. Ces compétences ciblées, opératoires font le cœur d'un dispositif véritablement tourné vers l'action. Le locuteur-idéal n'est pas une image, il est celui d'un moment et d'un projet.

En plus du locuteur-idéal, un autre spectre hante l'apprentissage des langues étrangères, celui de l'espèce rare du polyglotte. Le grand public tombe facilement sous le charme de celui qui passe de langue en langue – comme d'autres sauteraient à clochepied, de caillou en caillou, le lit d'une rivière – et qui chante que tout le monde peut en faire autant. L'incroyable égocentrisme du polyglotte doit être gentiment dénoncé. Il est un cas d'exception. Il terrorise les apprenants plus modestes et moins ambitieux. Bien entendu, on ne niera pas qu'une approche rationnelle du polyglottisme sur les plans linguistiques, cognitifs, culturels, biographiques ou historiques puisse nous aider à améliorer notre méthodologie comme notre compréhension des exceptionnelles capacités de l'homme (les merles parlent-ils le canari ou le moineau ? Je ne sais pas). Le travail de Michael Erard à propos des « hyperpolyglottes », dépasse de loin l'anecdote. Cerveau compris, les légendaires polyglottes du passé tels le cardinal Mezzofanti, à

Bologne au XVIII[e] siècle ou le diplomate allemand Emil Krebs, qui parlait entre 53 et 120 langues, intéressent particulièrement les scientifiques [19].

Maintenant, au-delà des mythes, il faut en revenir à ce que nous sommes tous, pauvres humains : des apprenants, avec ce que nous avons d'acquis et d'inné. Erard mentionne ainsi justement que les hyperpolyglottes lui sont apparus normaux, en tout cas socialement insérés, avec une identité, souvent une mission banale à accomplir dans la vie, quels que soient, évidemment, leurs attitudes et leurs comportements spécifiques : ils ont appris à apprendre, avec les méthodes qui leur convenaient le mieux, ils n'ont pas peur de la répétition et ils ont de la mémoire, ou encore ils estiment avoir le droit de parler comme il leur plaît… La diversité de leurs profils cognitivo-affectifs et culturels est une forme de résistance à l'uniformisation du monde.

La pression de cette tendance à l'uniformité propres aux sociétés contemporaines va si loin qu'elle relance le vieux débat (il date de la modernité taylorienne et de Charlie Chaplin) sur la *robotisation* de nos conditions de vie. Le quotidien de beaucoup d'entre nous est sous l'effet physiologique de nos apprentissages sur écran, et la *recherche sur Internet* (« Google *it !* ») joue déjà à reconstruire nos cerveaux. Apprendre est désormais moins pertinent que sélectionner des faits, les mettre en relation et en tirer des conclusions. On se prend à penser, parfois, que les pertes et les gains sur les plans cognitif, émotionnel, social devraient imposer des choix, un équilibre raisonnable.

Presque personne aujourd'hui ne saurait dire de tête plus de deux ou trois numéros de téléphone de ses amis. On a pu, parallèlement, établir que le temps de sommeil en constante diminution modifie les capacités cognitives ; que le stress augmente le taux de glucose et engendre une prise de poids et des insomnies, ce qui altère les fonctions vitales ; que la lumière bleue des ordinateurs et téléviseurs « haute définition » fait baisser le taux de mélatonine (qui régule notre horloge interne), or un écran *led* est riche en lumière blanche dont la composante bleue fait partie [20]. En Suisse s'est répandue l'idée d'imposer aux adolescents une règle dite « des 3 × 9 » : « Neuf heures de sommeil. Pas d'écran après 9 heures du soir. Pas d'école avant 9 heures du matin. »

8.

En France, en 2015, alors que moins de 3 % du marché mondial de l'éducation étaient consacrés à des produits numériques digitalisés, l'édition et les médias en étaient déjà à 30 %. On pouvait prédire néanmoins, à en croire une étude publiée la même année, une probable et rapide explosion de la part du numérique dès que les investisseurs potentiels en auraient un peu mieux compris l'enjeu. Moshe Y. Vardi indiquait, de son côté, dès 2012 : « Du point de vue de la *Silicon Valley*, l'enseignement supérieur est une cible particulièrement juteuse aujourd'hui. » (Le mot anglais est *fat* [21].) Ces vaches grasses sont de différentes natures. Je retiens juste la catégorisation qu'en

19. Michael Erard, *Babel no More. The Search for the Most Extraordinary Language Learners* : *Hyperpolyglots in Action,* 2012 ; trad. fr. *Adieu Babel*, Paris, Assimil, 2016.

20. Ce que nous dit la chronobiologie et qu'a démontré l'expérience d'isolement sous terre de Michel Siffre : http ://www.sommeil-mg.net/spip/Chronobiologie-Devoir-dormir.

21. Marie-Christine Levet, 2015 : http ://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/edtech-la-france-peut-elle-rattraper-son-retard.html. Moshe Y. Vardi, 2012 : *Communications* : https ://cacm.acm.org/magazines/2012/11/156587-will-moocs-destroy-academia/fulltext.

fait Marie-Christine Levet : d'abord, *les cours en ligne*, ces *MOOC* / CLOM qui se sont multipliés à la suite des premiers succès. Ils sont maintenant épaulés par des *SPOC* (*Small Private Online Course*), organisés en groupes réduits sur le même principe. Ensuite, les dispositifs hybrides (*blended*), numériques et présentiels, par exemple dans un schéma de classe inversée. Un secteur important recouvre aussi tout ce qui est jeu éducatif, celui de l'*Edutainment* (on lit aussi *gamification*, auquel on préférera *ludification*). Enfin, tout ce que va autoriser le recueil de données, un *Adaptive Learning*, un apprentissage adaptatif, une pédagogie différenciée et évolutive qui s'appuie sur les mégadonnées et les métadonnées et sur laquelle je reviendrai plus loin.

9.

Une étude portant sur cent-quatre-vingts *jeunes-pousses* françaises établit que 8 % d'entre elles travaillent sur l'enseignement des langues (23 % sur le professionnel, 34 % sur ce que recouvre la scolarité de la maternelle au baccalauréat). Trois points ressortent du portrait qu'en trace Victor Wacrenier, fondateur d'*AppScho* : le dynamisme de leur développement, la sous-capitalisation des entreprises innovantes et l'appel qui doit être fait à un rôle accru des acteurs institutionnels [22]. Comment les entreprises innovantes « *Ed-techs* » et l'éducation en langues peuvent-elles donc travailler ensemble ? Nombre de ces jeunes-pousses nous proposent déjà une réponse : elles se sont donné vocation à innover expressément pour l'éducation en s'appuyant particulièrement sur le numérique et les neurosciences.

Je voudrais donner un mince aperçu des possibilités qui s'offrent aux internautes didacticiens des langues. Qu'ils jettent un œil sur *Campus Technology* où abondent les informations sur des robots de télé-présence, et les balises connectées, comme *Estimate Mirror*. Ils verront aussi le site *CB Insights*, « *Reinventing School* », qui recense des plateformes numériques pour l'apprentissage, notamment, pour l'anglais en Asie, *51Talk* et *TutorGrou*p, ou encore des outils comme *Duolingo*. Ils liront le rapport de Vesselinov et Grego, 2012, sur le site dédié à *Duolingo*, qui compare cette méthode à plusieurs autres, *Aralog*, *Rosetta Stone*, ou *Berlitz*. Ce seront d'utiles repérages pour enseignants ou sujets de Master pour étudiants en formation, et ils aiguiseront l'esprit critique. Ils font toucher du doigt que toutes sortes d'approches véritablement « actionnelles », un débat en visioconférence, l'écriture d'un blog ou le montage d'un projet en *Fab Lang*, ne sont pas des rêves de futurologues [23].

Voilà déjà plusieurs années, André-Yves Portnoff, directeur de la revue *Futuribles*, a publié, autour des puces, des souris et des hommes, un ouvrage qui n'a rien perdu de son intérêt exploratoire. L'intelligence humaine, sur laquelle il parie, doit s'épanouir, disait-il, dans un environnement technologique propice à la connaissance, mais aussi

22. Victor Wacrenier (*AppScho*), 2016 : https ://medium.com/@victor.wacrenier/la-edtech-en-france-%C3 %A0-travers-lanalyse-de-120-startups-dadae98b15d8. Lire aussi : Florian Forestier, 2017 : « Les *ed-techs*, émergence d'un secteur stratégique » : https ://www.futuribles.com/fr/article/les-ed-techs-emergence-dun-secteur-strategique/

23. Sur tout ce qui est technologie éducative (*Educational Technology*) : *EdTech Magazine* : https ://edtechmagazine.com. *Campus Technology : « 11 Ed-Tech Trends to watch in 2017 »* : https ://campus-technology.com /Articles/2017/01/18/11-Ed-Tech-Trends-to-Watch-in-2017.aspx ?Page=4. *CB insights* : https ://www.cbinsights.com/blog/ed-tech-market-map-company-list/

aux valeurs fondamentales de nos sociétés (du moins celles qu'on appellera démocratiques). Portnoff avançait l'hypothèse qu'il n'y a pas d'autre solution que d'aller vers un tel monde technoscientifique, tout en ajoutant ce point essentiel : il faudra le faire en dotant ceux qui viennent, ceux que nous formons, d'une culture classique étendue, une *culture humaniste*. Seule celle-ci, soulignait-il, leur donnera le *discernement* nécessaire pour évoluer dans ce monde d'interdépendance et de complexité qui est le nôtre [24]. Portnoff rejoignait sur ce point les inquiétudes de Jean-Claude Michéa, voyant poindre, dans les conditions modernes, le risque d'un « enseignement de l'ignorance », où régresserait peu à peu la culture générale et l'émancipation intellectuelle et citoyenne au profit du sens de la compétition économique. Il n'est que temps de donner suite à ces propositions et à ces avertissements.

10.

L'enseignement à distance est appelé à se développer inévitablement, au moins pour le gain de temps qu'il procure et l'économie de moyens qu'il offre à l'apprenant. Ce n'est pas la première fois qu'il apparaît comme la solution au problème de l'éloignement ou de la disponibilité physique. L'histoire commence, voici plusieurs décennies, au Canada, avec les programmes REFAD en Ontario, en Afrique, avec l'enseignement par la télévision et la radio-éducation entre 1960 et 1980, ou en Australie, comme le rappellent Brown, Crozet et Trevitt [25]. Mais, la distance n'est pas le seul obstacle : l'absence de relation directe entre les acteurs n'est pas toujours bien acceptée, et le sentiment apparaît, dit entre autres un chercheur, que « ces programmes [ont parfois] l'ambition de remplacer le maître par une boîte, la télévision ».

En février 2017, un homme politique français a fait d'une intervention virtuelle dans une réunion publique un moment médiatique fort de sa campagne électorale. Sa prestation, appuyée par un hologramme, le rendit présent dans plusieurs villes de France au même moment. Il ne faisait peut-être que préfigurer le cours magistral que nous verrons bientôt donné dans nos institutions éducatives. L'intervenant sera un conférencier en interaction virtuelle, démultiplié sur tous les sites d'un groupement d'établissements, ceux de leurs implantations délocalisées (*off-shore*) et ceux de leurs partenaires internationaux. Un programme permettra une interactivité, avec un jeu de questions et réponses variées. La présence réelle de l'enseignant ne sera donc plus effectivement requise, et les coûts seront réduits. Le cours enregistré pourra être reproduit à l'infini (ce à quoi nous ont habitués les débats rediffusés en boucle sur nos chaînes télévisuelles d'information en continu).

Pour aller plus loin, nous pouvons imaginer des formations universitaires où interviendront aussi les grandes voix du passé, ressuscitées en amphithéâtre, comme elles le sont aussi sur les réseaux, en téléchargement et baladodiffusion (mot évidemment désuet, qui persiste joliment sur France-Culture). Les enseignements seront d'une qualité incomparable, car on ne manquera pas de recruter les meilleurs intervenants : Malraux parlera du Titien, Yoccoz d'Évariste Galois. Cours de littérature française par Michel

24. André-Yves Portnoff, *Le pari de l'intelligence. Des puces, des souris et des hommes*, Paris, Futuribles, coll. « Perspectives », 2004. La *culture du discernement*, p. 77.

25. Peter Brown, Chantal Crozet et Christopher Trevitt, « L'enseignement à distance en Australie », *RIES*, 23, 1999 : http ://ries-2771.pdf.

Butor, littérature anglaise par Vladimir Nabokov, philosophie moderne orchestrée par le trio, Sartre, Foucault, Derrida. Les moyens existent : les textes originaux, la banque des archives de l'Institut National de l'Audiovisuel et celles des universités du monde entier, sur leurs sites et sur *U-Tube*. Après un habile montage, un « squelette » habillé par l'image, et, pourquoi pas, avec un dialogue organisé entre les prestigieux intervenants, le tour sera joué. Très vite, les étudiants n'accepteront plus d'écouter le professeur qui lit ses notes ou le jeune maître de conférences encore peu préparé à la pédagogie des *grands groupes*[26]. Ce sera la fin des enseignants « moyens ».

Tout encourage à ce changement. Beaucoup d'enseignants apprécieront le passage au télétravail, qui permet de vivre où l'on veut. Les étudiants ne se plaindront guère. L'idée de lieux de formation sans murs, la fin de l'université, pourrait-elle répondre aux conditions nouvelles qu'ils attendent ? C'est en tout cas la proposition récente d'un universitaire américain, Kevin Carey. Les réactions, fort négatives, des enseignants comme celles des institutions n'ont pas tardé, sans surprise. Elles sont juste des combats d'arrière-garde. L'auteur ne faisait pourtant que redonner vie aux idées d'un Ivan Illich, à sa volonté de dissocier scolarisation, société et institutions. Illich voyait ces dernières comme des carcans et il encourageait les apprentissages autonomes, exactement comme le font nos technosciences contemporaines. Retour à Cuernavaca[27].

Nul doute que les étudiants aimeront, en effet, si la possibilité leur en est offerte, voir débattre, voir se confronter les originaux et non plus les succédanés que nous leur donnons du mieux que nous pouvons. Les institutions universitaires ou secondaires, gérées de nos jours comme des entreprises, savent d'ailleurs bien quelles économies elles pourront faire en supprimant une partie des moyens qu'elles consacraient aux enseignements de civilisation, d'art, de littérature, de linguistique. Elles sauront faire valoir auprès des enseignants qu'ils auront à l'avenir plus de temps à consacrer à leurs recherches et à leur propre formation. Ceux-ci devront cependant garder à l'esprit ce qui s'ajoutera à leurs tâches : le suivi des apprentissages, aidé par l'exploitation des données ; la préparation de documents pédagogiques à mettre en ligne ; un tutorat, tout aussi virtuel ; l'organisation administrative ; la gestion des mobilités ; l'élaboration d'appels à projets de recherche ou d'opérations ; la direction de recherche ou de programmes ; les soutenances ; les rapports-bilan ; les réunions d'information extérieure ; les rencontres d'équipe (même si elles se font à distance) pour élaborer, suivre et discuter les projets de formation ; et surtout – comme c'est déjà de plus en plus le cas *à l'école comme à l'université* – présenter ces projets à l'extérieur aux mécènes, collectivités, entreprises partenaires, et obtenir ainsi des financements. Les *espaces pédagogiques interactifs* ne sont que de timides prémices à ce que seront les outils du futur : s'ils donnent aux enseignants d'aujourd'hui de réels moyens d'action, il n'annoncent pas encore ce que seront les contraintes de demain[28].

26. La notion de *grands groupes* désigne originellement les classes à effectifs élevés, notamment dans les pays en voie de développement : http ://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/biblio-flash/docs/biblio-flash-pedagogie-grands-groupes_0.pdf.

27. Kevin Carey (2015), *The End of College. Creating the Future of Learning and the University of Everywhere*, New York, Riverhead Books.

28. Espace pédagogique interactif. On peut aller, à titre d'exemple, sur : https ://cours.univ-paris1.fr/mod/page/view.php ?id=2747.

Parallèlement, une autre politique curriculaire aura été définie et on recrutera, pour planifier et contrôler tout cela dans les meilleures conditions d'efficacité, des spécialistes compétents en ingénierie universitaire. Il s'agira principalement pour eux de configurer les plans de formation, de mettre en place des rencontres sous forme de « travaux dirigés » physiques ou virtuels interactifs, de coordonner le suivi, d'évaluer les nouveaux besoins, les carences du système et les potentialités de l'équipe enseignante, bref, d'optimiser et de rendre efficientes les innovations engagées. Ce processus est déjà initié dans nos universités où on embauche des « chercheurs en pédagogie universitaire » et des « ingénieurs pédagogiques ». Clairement qualifiés, dans les appels à candidature, de « piliers de l'offre de formation », ils seront dotés de responsabilités étendues : concevoir et mettre en œuvre le programme de formation, le rendre lisible pour les recruteurs, définir les compétences attendues et l'évaluation de manière à faciliter l'insertion des diplômés, etc.

Un spécialiste du calcul des probabilités, Fabrice Ouvrard, note judicieusement que le numérique supprime l'oubli, puisque tout y est disponible pour toujours. Mais le numérique supprime, du même coup, le passé, car celui-ci n'existait que par le coup de projecteur que jetait sur lui la mémoire et la mémoire était faillible, oublieuse par nature. Aujourd'hui, la mémoire est partout, sur nos écrans, dans nos machines, et le passé est présent. Resterait alors juste le futur, selon Ouvrard, dernier bastion où les algorithmes prédictifs fixeront le possible et le probable. Le comportement humain serait alors donc non seulement mesurable, mais modélisable. C'est ainsi que le numérique affectera l'espace et le temps de nos activités d'enseignants, programmés éventuellement « agrégateurs de contenus ».

11.

Il y a, périodiquement, dans nos sociétés contemporaines, des phases de remise en question : la crise économique, comme en 1929 ou en 2008, l'après-guerre, la chute des régimes et des États. Il est rare qu'elles ne soient accompagnées ou suivies de violence, mais aussi, heureusement, de soubresauts et de sursauts intellectuels. Les mouvements sociaux du printemps 1968 ont marqué, en France, une de ces crises. En 2016, à la faveur d'un projet de loi controversé, une réflexion s'est instaurée à Paris, place de la République, et à Lille, Grenoble, Bordeaux, et ailleurs encore. Elle portait sur des questions essentielles, touchant au travail mais aussi à la culture démocratique, et particulièrement importantes pour leurs incidences sur notre façon de vivre ensemble dans un contexte de mondialisation et d'échanges dominés par les intérêts financiers. Cette réflexion trouve, bien entendu, sa place ailleurs, sous d'autres formes, dans une Chine qui s'ouvre à l'économie de marché, comme dans la Russie post-soviétique en recomposition, mais c'était bien dans notre vieille démocratie qu'elle renaissait alors.

En dépit de ce qui a pris l'allure d'un horizon ouvert à la pensée critique, la réflexion sur le rôle d'une éducation aux langues étrangères a semblé étrangement tenir peu de place dans ce mouvement d'idées. L'examen attentif de deux sources documentaires relatives à « Nuit Debout » m'incite à faire quelques observations. Elles porteront, d'une part, sur les travaux de la Commission éducation du mouvement, consultables sur l'un des sites communautaires, et d'autre part, sur les textes choisis produits lors

de ce mouvement, textes édités dès le mois de juin [29]. Si l'ensemble manifeste un sens éthique et une remarquable volonté de faire bouger le fonctionnement social, il révèle, en contre-point, une large méconnaissance de la réflexion pédagogique critique, pourtant si riche d'innovations pédagogiques. Même si je n'en suis pas spécialiste, j'ose rappeler l'*Instruction intégrale* de Bakounine, la *Escuela moderna* de Francisco Ferrer, les *Libres enfants de Summerhill* de Neill, ou le *Municipalisme libertaire* de Murray Bookchin. Rien de tout cela, qui aurait tellement apporté au mouvement. Concernant spécifiquement les langues, il y avait, me semble-t-il, chez des penseurs comme Gustav Landauer dès le début du XX^{e} siècle et bien avant les combats actuels pour le respect de la diversité, un rejet violent de la mondialisation linguistique et du recours à une *lingua franca*, qui aurait pu être, à l'époque, l'espéranto. « Nous nous entendions si bien à cette conférence, nous les Allemands, les Français, les Anglais, les Italiens… en ces temps d'heureuse jeunesse, quelle embrassade ! Quels croisements de regards entre ceux qui s'informaient, se comprenaient, s'approuvaient dans un langage balbutiant et pourtant si expressif ! Faudrait-il échanger contre l'espéranto ces tendres moments de compréhension et d'unité au plus intime des sentiments et des natures des hommes ? Non ! Pouah [30] ! »

Mais ce qu'écrivaient les noctambules de la place de la République ne répond pas à l'image que l'on pouvait se faire du mouvement « Nuit Debout », ce grand laboratoire d'idées. « C'est dingue de voir qu'on arrive à créer des intelligences artificielles et envoyer des trucs sur des planètes, alors qu'au niveau politico-économique c'est le moyen-âge [31]. » Le film de Mariana Otero, *L'Assemblée*, présenté à l'EHESS de Paris avant sa sortie en salles, laisse, lui aussi, de côté la question éducative. Il reste l'espoir qu'il en ira autrement des *rushes* conservés et exploitables, promis par la réalisatrice.

12.

S'engager dans l'innovation, c'est prendre un risque personnel. C'est se mettre en scène sous le regard des autres, se montrer soumis à leur jugement. C'est faire preuve d'une initiative qui vous met en porte-à-faux relationnel, avec la *pensée* dominante, c'est déplaire aux contemporains ou aux pairs. Galilée n'a pas dit impunément que la terre était ronde, et à l'aube de l'informatique, Alan Turing n'a pas inventé ses machines sans s'attirer la haine. Le *Cercle des poètes disparus* garde toute son exemplarité, comme lieu de ce qui ne se fait pas *normalement* dans les classes. Le goût de l'innovation n'est pas *normal*, parce que, comme chez le Dante des *Enfers*, il installe en l'homme le sentiment que, *non moins que penser, il lui plaît de douter*. Je veux insister ici, non sur l'aspect humain de l'expérience innovante (je l'ai déjà fait plus haut) mais sur son incidence en termes fonctionnels, dans le dispositif de la pensée.

29. Sources : site *Mediapart*, 20 février 2017 : https ://blogs.mediapart.fr/edition/nuit-debout-paris-educ/article/090516/debout-l-ecole-manifeste-de-la-commission-education-de-nuit-debout-paris. Ou encore, site *Numerama*, Adèle Pillon, 20 avril 2016 : http ://www.numerama.com/politique/164169-nuit-debout-mais-qui-controle-le-site-nuitdebout-fr.html.

30. *N'apprenez pas l'espéranto !* par Gustav Landauer, dans *Die Freie Generation*, 2/5, 1907 p. 310-313 (trad. fr. Gaël Cheptou) : http ://acontretemps.org/spip.php ?article547.

31. Sources : site *Mediapart*, 20 février 2017 : https ://blogs.mediapart.fr/edition/nuit-debout-paris-educ/article/090516/debout-l-ecole-manifeste-de-la-commission-education-de-nuit-debout-paris.

En fin de compte, il n'y a que deux attitudes possibles quand on innove. Soit on se lance dans la diffusion seulement quand on se juge arrivé au résultat *optimum* (au risque de se tromper). Soit on se lance malgré les défauts dont on est conscient et auxquels on cherche à remédier au fur et à mesure qu'ils apparaissent : c'est le « *search reapply* » et le mode « version Beta », inspirés de la conception des logiciels informatiques. Il ne me semble pas y avoir beaucoup de nuances à apporter à cette modélisation économique et industrielle. L'avion, l'automobile, l'ordinateur n'ont pas attendu d'être parfaits pour s'introduire dans nos vies. Pilâtre de Rozier, qui s'écrase en montgolfière, avait essayé la première solution. Évidemment, les deux attitudes sont risquées. *Quid* de nos méthodes d'enseignement ? Un de mes étudiants éthiopiens me disait : « Tout de même, c'est malheureux, nous apprenons notre métier comme les coiffeurs, sur la tête des autres. »

Quand Lévi-Strauss arriva à la fin de sa vie, qui fut longue, on le sait, il dit voir deux menaces déjà tangibles planer sur notre avenir : la déraisonnable prolifération de notre espèce, dix milliards d'hommes, bientôt, avec corollairement des problèmes alimentaires, climatiques et culturels sans remèdes. Cette perspective était, aux yeux de Lévi-Strauss d'un sinistre présage pour l'éducation. Il jugeait bien irréaliste le projet qu'avait fait l'Unesco dans son *Programme de 2000-2015 pour le Développement et l'Eau* : assurer l'éducation primaire pour tous, en donnant d'ici à 2015, à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires [32]. La deuxième menace était différente : Lévi-Strauss s'inquiétait de ce balancement des sociétés occidentales (mais d'autres ne sont pas épargnées), entre esprit critique et esprit de système, entre, d'une part, la recherche constante de remise en question et de renouvellement et d'autre part, le conservatisme et la peur du changement. Il voyait dans cette difficulté à gérer le nouveau un danger réel pour l'humain. Les débats qui nous occupent actuellement, autour des technologies de la communication, du génie génétique ou de la substitution des robots à l'activité humaine, tendent à lui donner raison, mais certains ethnologues, plus optimistes, disent pourtant de sa pensée qu'elle leur paraît crépusculaire.

Après les espoirs et les illusions des deux siècles précédents, après l'électricité et l'atome, ce balancement de l'esprit critique entre retenue et saut dans l'inconnu me semble plus problématique que jamais. Soumis à l'état mouvant de nos connaissances, il procède plus que jamais d'une *Kulturgeschichte*, une histoire sans fin assignée.

13.

Il faut avouer que le goût du nouveau ne va pas sans un certain optimisme, et qu'il confine parfois à la naïveté. Avec son grand projet d'éducation, Jules Ferry a fait beaucoup pour que les enfants des différentes régions de notre pays puissent un jour se comprendre au-delà de leurs langues et patois respectifs. Il faut lire, dans *Les Chouans*, comme Balzac décrit le mépris républicain pour le *baragouin* des provinces de l'Ouest. Ferry et ceux qui l'entouraient sentaient-ils ou non, quand ils ont organisé l'éducation républicaine, qu'ils poursuivaient l'œuvre centralisatrice de l'absolutisme monarchique et du Club des Jacobins ?

32. http ://www.un.org/fr/millenniumgoals/reports/2015/pdf/rapport_2015.pdf.

Olivier de Serres, fondateur de l'agronomie moderne, publie en 1600 un *Théâtre d'agriculture et mesnage des champs* qui reste à nos yeux un ensemble révolutionnaire de procédés et de méthodes, et dont notre démarche didactique peut encore s'inspirer. Serres part de la compréhension des milieux naturels où s'exercera son art. Il passe, ce faisant, par l'expérimentation raisonnée sur des objets divers : la cueillette de la soie, la production de la garance, du houblon, du maïs. Il partage son savoir avec les paysans et les propriétaires voisins. Il emmène enfin son lecteur jusqu'aux plaisirs qu'on éprouve à en goûter les résultats. Il parle alors de son art comme d'un jardin embaumé. Serres publie son Théâtre deux ans après l'édit de Nantes, au terme de quarante ans des horreurs qui ont marqué ce jardin, la France [33].

L'abbé Rozier, à qui Jean-Jacques Rousseau rendit visite, participa autant que Serres au développement de nos connaissances sur la culture. Il publie en 1771, à Marseille, chez Brébion, un *Mémoire sur la meilleure manière de faire et de gouverner les vins de Provence, soit pour l'usage, soit pour leur faire passer les mers*. L'intelligence et l'utilité de ses ouvrages étonnent. Chez Jules Ferry, Serres, ou Rozier, la même croyance folle en un progrès en marche, une mystique presque.

Avant d'être abattu en Méditerranée, en 1944, Saint-Exupéry griffonne juste sur un papier : « Si je suis descendu, je ne regretterai absolument rien. La termitière future m'épouvante. Et je hais leurs vertus de robots. Moi, j'étais fait pour être jardinier. »

14.

Toute innovation est un *entre-deux*, une médiation. Elle porte la marque de l'humain qui en est l'auteur et de l'idéologie qui l'habite. Elle est peut-être une rupture, mais aussi une passerelle, au moins entre le passé et l'avenir. Philosophiquement, l'idée d'innovation implique une croyance en un modèle de développement social, philosophique ou politique, et parfois, une formation à l'*humanité*. La didactique, précisément, est indissociable du contexte idéologique où elle naît, car elle est une *médiation* linguistique, culturelle et pédagogique entre des choix, une action éducative affirmée. Un projet éducatif, une méthodologie d'enseignement, un cursus mis en place, c'est une philosophie sous-jacente. L'enseignant en est plus que le dépositaire, il en est le médiateur.

La fonction que l'enseignant assume dans la médiation est celle d'un bâtisseur : on parle d'un *étayage* pour décrire son travail. Et sur son chemin, l'apprenant – j'ai pu le dire plus haut – construit pas à pas une interlangue, un ensemble de règles intériorisées. L'interlangue n'est évidemment pas un mélange des deux systèmes linguistiques, mais un processus cognitif et psycholinguistique de transition tout à fait personnel [34]. L'apprenant a son profil, d'apprentissage, il a son style, il a ses stratégies. Il édicte, pour lui-même, des règles de fonctionnement de la langue qu'il apprend, il en oublie. Il les teste, les valide, les garde ou les rejette. Déstabilisé face à un mot, une struc-

33. *Mesnage des champs* : Du Bellay, dans son exil à la cour papale, se plaignait d'être né pour la Muse et qu'on l'eût fait *ménager*. Collégiens perplexes, enfants de *Lagarde et Michard*, nous aurions dû comprendre ce qu'il serait devenu de lui, aujourd'hui : une fois son *MBA* en poche, un *manager*.

34. Travaux, dès les années 1970, de Larry Selinker. Voir Henri Besse et Rémy Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, 1984. Dans son essai intitulé *Le sentiment de la langue* (Champvallon, 1986), Richard Millet parle de *terres infiniment remuées*.

ture, une situation, il vit l'insécurité du locuteur *non natif* (toujours notre jargon de didacticiens).

Tout au long du parcours, l'enseignant rend accessibles les notions, « co-construit » l'interlangue, au fil de ses questions et de ses suggestions. Il modifie les images qui courent dans la tête de l'apprenant. Il retouche, il évalue, il corrige des erreurs. À son grand dépit, le voilà face à des notions qu'il ne saurait traduire ou transmettre d'une langue à l'autre. Il doit réduire la voilure et manipuler pour les rendre acceptables. Il est dans la *transposition*, comme nous l'avons appris de la didactique des mathématiques [35]. Il doit offrir de la langue et de la culture du pays étranger une image, dont il sait qu'elle sera forcément subjective, et qui s'imprimera, pas à pas, ou plutôt mot à mot, chez l'apprenant mais que celui-ci interprètera aussi et négociera avec sa propre culture et sa langue. En *reformulant* sans cesse, il explicite les contextes, les registres de langue, les codes linguistiques et extralinguistiques (la gestuelle, la proxémique dans l'espace). L'enseignant cherche toujours à concilier, à réconcilier, des visions qui souvent s'entrechoquent.

Il sent, bien sûr, qu'il transmet un artefact, entre réel et imaginaire. Il met en jeu sa relation à l'autre, s'immisce en celui qui apprend et qui se déprend en même temps de ce qu'il était. Il lui apprend à être plus tard lui aussi un médiateur. (C'est ce que démontrent la mort de Mouloud Feraoun ou la lettre de Camus à son instituteur, monsieur Germain). Il intervient sans guère de légitimité, sauf celle de la prétention à savoir ce qui est bon pour l'autre, prétention qu'il lui faut assumer. L'objectif même de la médiation ne saurait être d'exercer une police de la pensée, mais c'est toujours une *police* [36].

Quand un jeune enseignant, *mis en scène* dans sa classe, compare ce qu'on lui a conseillé de faire pendant sa formation et ce que la réalité lui commande, il vit encore une autre médiation. C'est une longue chaîne où se transforment les idées, où elles se réinterprètent et s'incarnent en *pratique*. La didactique est par nature un domaine scientifique structuré qui englobe un *logos* (un discours raisonné) et une *praxis* (un agir social). Elle fonctionne donc comme un dispositif de production, de justification et d'intelligibilité des techniques. La didactique tend, par conséquent, à être, résolument, un interventionnisme social, dont nous ne sommes que les agents. Après, il y a l'humain.

15.

Dans l'ouvrage collectif qu'elle a dirigé sur l'éducation en Asie de l'Est, Pei-tseng Jenny Hsieh rappelle ce fait bien connu, mais qui continue à étonner : après la Seconde Guerre mondiale, les économistes avaient prédit qu'il faudrait beaucoup de temps et d'argent, probablement sous forme d'aide au développement, pour que l'Asie

35. Yves Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

36. J'emprunte évidemment à une situation d'apprentissage traditionnel, dit « captif », celui de la classe que beaucoup vont rencontrer. Sur l'enseignant médiateur : colloque ACEDLE, 2017, Université Montaigne-Bordeaux, org. Mariella Causa, actes à paraître : http ://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/actualites/recherche/la-mediation-en-didactique-des-langues-formes-fonctions-representations.html. Lire également Britt-Mari Barth, « L'enseignant-médiateur : un rapport renouvelé à la pédagogie ? », *Médiations et sociétés*, n° 6, 12/2003.

puisse revenir à la vie. Il en fut tout autrement : parler du miracle des Tigres de l'Est asiatique, écrit Hsieh dans son introduction, est désormais un cliché, alors que ces États sont devenus « le lieu de quelques-unes des puissances économiques majeures du monde au tournant du millénaire ». Pei-tseng Jenny Hsieh, qui connaît aussi bien l'Europe que l'Afrique sub-saharienne et l'Inde, pointe du doigt l'importance qu'a eue l'éducation dans ce processus de développement. Mais cette éducation, souligne-t-elle, il serait trop facile de l'inscrire dans une vision de croissance capitalistique. Elle repose, en fait, sur des valeurs anciennes : une tradition culturelle liée à un sens aigu de la famille et une émulation, voire une compétition permanente, non pour la réussite personnelle de l'individu, mais pour que le statut du groupe, de l'entreprise, du pays auquel on appartient y trouve un bénéfice. De Ketele et Hugonnier reviennent sur cette réussite qu'ils expliquent par trois facteurs : en premiers, des traits culturels communs malgré la diversité, tels que le respect du maître et de l'éducation, le travail de l'apprenant, la répétition, une approche basée sur la résolution de problèmes (le mathématicien Cédric Villani se plaît à mentionner la qualité de la « méthode de Singapour », mondialement étudiée comme un exemple) ; deuxièmement, le développement économique ; enfin, la stabilité politique.

La méthode japonaise du *gemba kaizen* est dans le fil de cette philosophie de l'harmonie : elle consiste à rechercher *une amélioration continue* en impliquant l'ensemble des acteurs. Elle trouve son principe au plus près, *sur place* et s'écarte donc des stratégies *du haut en bas*, des réformes brutales et souvent coûteuses ou des micro-réformes déstabilisantes qui peuvent paraître plus familières à l'Occident. La puissance de l'argent pas plus que la méthodologie d'enseignement ne suffit à expliquer le succès ou l'échec [37]. Les chercheurs en éducation de cette Asie en développement scientifique constant, tels que ceux du Centre for Pedagogy and Practice (NYE, Singapour), ont déjà pris la mesure des défis qui les attendent et disent clairement la nécessité d'une compréhension globale des processus. Concentrés sur de nouveaux modes d'apprentissage, ils fondent leurs analyses sur les réussites déjà observables et montrent ainsi comment ce sont à la fois les contextes scolaires, les demandes sociales et l'histoire qui interagissent pour impacter les systèmes éducatifs [38].

16.

Parmi les moyens de formation linguistique et humaine disponibles, il en est un que les facilités de déplacement actuelles mettent en première ligne et qui semble irremplaçable aujourd'hui : une connaissance directe par la mobilité, par le contact, la curiosité sur place et la coopération dans une activité définie, aide humanitaire, études, projet collaboratif. Les institutions publiques et privées, les États, les universités, les entreprises incitent à la mobilité, vue comme une panacée à beaucoup de leurs maux ou de leurs ambitions : les déséquilibres de l'aménagement du territoire, le cloisonnement

37. Pei-Tseng Jenny Hsieh (éd.), *Education in East Asia*, London, Bloomsbury, 2013. Jean-Marie De Ketele et Bernard Hugonnier, RIES n°68, 2015. http ://journals.openedition.org/ries/4366 Imai Masaaki, *Gemba kaizen. A Common Sense Approach to a Continuuous Improvement Strategy*, McGraw Hill, 2012. On ne saurait, évidemment, exclure qu'une réforme « haut-en-bas » réussisse. Un exemple : autonomisation de l'université de Djibouti, en situation multilingue complexe. Pierre Martinez, « Contacts de langues et de cultures dans la Corne de l'Afrique », 2006 : http ://gerflint.fr/Base/France4/pierre.pdf.

38. Lee Shu-Shing *et al.* (éds), *Towards 21st Century Learning : An Analysis of Top Performing Asian System's Reforms*, Singapour, Springer, 2014.

scientifique, la réputation internationale, les besoins de l'emploi. On a sans doute oublié que *Le tour de la France par deux enfants*, ce livre saint de la République (1877), réédité quatre cents fois, a pour point de départ l'annexion allemande de la Lorraine. Il y aurait un peu d'inconscience à ne pas s'interroger sur la confusion entre mobilité forcée (celle du réfugié) et voulue (le séjour post-doctorat, l'expatriation, à la City de Londres) ou sur l'ambiguïté de la fonction de la mobilité dans une économie où l'on prépare le travailleur, ou étudiant futur travailleur, à se rendre disponible pour les besoins du marché, à se délocaliser, un peu comme, aux Etats-Unis, certes dans un contexte fort différent, on va s'installer facilement dans un autre Etat. Mais, non sans un amalgame qu'entretiennent parfois les colloques savants sur la question, l'encouragement ou l'obligation à la mobilité semble faire désormais consensus. Phénomène en expansion qui recouvre des réalités fort diverses, elle n'a pourtant rien de bien nouveau.

Depuis plus de deux mille ans, l'Europe continentale et les pays du Bassin méditerranéen qui furent des creusets des langues, ont forgé ainsi leurs élites intellectuelles et culturelles, leurs techniciens, leurs savants, leurs artistes [39]. C'est ce mode de formation par l'étude ou le compagnonnage, qui a suscité la diversité des savoirs et des points de vue et permis le développement technologique et culturel que l'Europe a connu.

Pendant des siècles, des échanges intellectuels se développent ainsi, de Göttingen à Grenade, de Paris à Bologne, de Cambridge à Montpellier. Ils ne sont pas seulement universitaires. Les ordres religieux y ont toute leur place et Roger Bacon, immense esprit de notre Moyen Âge, s'attache, entre Oxford et Paris, à connaître et faire connaître les langues de « sapience », grec, hébreu, arabe et chaldéen (araméen). Les foyers de la culture scientifique et philosophique européenne se sont enrichis au contact d'Avicenne et d'Averroès, et, plus tard, le voyage en Italie a fait partie de la formation artistique, celle d'un Poussin ou d'un Fragonard, mais aussi de l'éducation de toute une noblesse européenne. Un spécialiste de la *veduta*, la vue de ville, rappelait que, dans les siècles d'or, les peintres hollandais durent au Grand Tour, au voyage en Italie, d'atteindre le meilleur de leur art ; car c'est alors seulement qu'ils surent poser, sur le paysage urbain, l'œil des techniciens qu'ils étaient avec la sensibilité dont ils s'étaient imprégnés chez leurs hôtes italiens. Au-delà du rôle que pouvait jouer le latin comme véhiculaire de ces échanges, la diffusion des autres langues du continent a trouvé, cela va de soi, beaucoup à y gagner.

Il ne saurait donc y avoir de doute sur l'intérêt du *voyage d'apprentissage*, et, comme à l'époque du *quadrivium* médiéval, la circulation des idées et des hommes reste le plus remarquable facteur d'innovation et de formation que nous ayons à notre disposition. Mais il reste tout de même à se poser la question de savoir dans quelles conditions se prend aujourd'hui la décision du départ. Le pape François appelait récemment, à Cracovie, les jeunes « voyageurs immobiles », que les jeux vidéo et les sports vus à la télévision transportent dans des mondes virtuels, à rejeter le bonheur

39. Jacques Verger, « La mobilité étudiante au Moyen Âge » : http ://www.persee.fr/doc/hedu_02216 280_1991_num_50_1_2494. Jean Boutier, « Le Grand Tour : une pratique d'éducation des noblesses européennes (XVI^{e}-XVIII^{e} siècles) », *Le voyage à l'époque moderne*, 27, Paris, Presses Paris-Sorbonne, 2004, p. 7-21 : https ://hal.inria.fr/file/index/docid/51063/filename/Boutier_J.-2004-GrandTour.pdf.

du canapé (*divano-felicità*), et sans plus longtemps rester hébétés (*imbambolati*), aller à la rencontre de l'humain. Au Japon, on connaît le phénomène des *hikikomori* reclus dans leur chambre, mais, plus largement, ce pays observe aussi que sa jeunesse se sédentarise, les difficultés économiques s'ajoutant aux facilités de la communication sur Internet. On aurait cru, à l'inverse, que le goût de connaître le monde, une fois né devant un écran, pourrait donner envie d'y aller voir de près.

Si l'on revient à notre Europe élargie, on sait généralement que toute une palette d'actions y a été mise en place en faveur de la mobilité des étudiants et des professionnels [40]. À bien y regarder un seul volet de ces actions, celui des programmes pour le supérieur, le nombre d'étudiants et autres candidats bénéficiaires reste pourtant toujours très limité. *Erasmus* tablait pour 2014-2020 sur deux millions d'intéressés, soit quelques centaines de milliers par an. Ce résultat, au bout d'années d'efforts collectifs, en dit long sur les réticences ou les difficultés qui subsistent chez les éventuels bénéficiaires. Ce sont les étudiants des grandes écoles qui partent le plus facilement, non pas ceux des universités et, bien sûr, d'abord ceux auxquels leur famille peut assurer le complément de financement nécessaire (la bourse ne fait office que de « subsidiarité » et, en France, la *reproduction* sociale reste forte). Quand on travaille le weekend dans un supermarché, quand on livre des pizzas le soir pour payer ses études, on ne s'imagine guère pouvoir se permettre une expatriation. Les conditions de vie actuelles des étudiants, la crainte de s'éloigner du réseau relationnel, amical, sentimental ou familial, sont même, pour beaucoup, des obstacles [41]. Évidemment, évoquer tout cela fait terre-à-terre, mais c'est ainsi que les hommes vivent.

17.

Le récit qu'on peut faire d'une période de mobilité, journal de voyage ou rapport de stage, dit beaucoup – et souvent de manière subliminale – sur la façon dont on l'a vécue et sur ce qu'on en a retiré. C'est quelque chose qui est lié à la fois à la technologie et à l'époque. Le voyageur postmoderne qu'on voit partir dans un monde connecté, sûr de sa *mobiquité*, ne vit plus son parcours, ne traite plus comme ses prédécesseurs, les données, les sensations, les idées, les images qu'il en prélève [42]. Les conditions de production du journal de voyage qui furent celles des siècles passés, celles qu'ont connues La Pérouse, Pierre Loti, ou même Nicolas Bouvier, ne sont plus les mêmes. Le temps s'efface, la mise en scène a changé. On enregistre, on publie, on reçoit des informations, on échange des opinions tout au long du séjour, si lointain soit-il, du départ et jusqu'après le retour. On se laisse aller. On ne mesure plus la vacuité des détails que l'on livre, leur insignifiance. On ne met plus en perspective. On se déshabille tous les soirs devant son *Facebook* avant d'aller se coucher.

40. Voir, bien sûr, le site de la Commission Européenne, et, en bref : https ://www.youtube.com/watch ?v=JLea513lKvk.

41. Encore l'Europe de Schengen ne connaît-elle pas les revirements qu'on peut noter ailleurs : le nombre d'étudiants indiens demandant un visa d'études pour les États-Unis a été divisé par deux à la suite des mesures administratives prises en 2017 par le gouvernement américain.

42. Francis Jauréguiberry et Jocelyn Lachance, *Le voyageur hypermoderne. Partir dans un monde connecté*, Toulouse, Érès, coll. « Sociologie clinique », 2016. Le mot-valise *mobiquité* désigne la capacité à se connecter partout, dans n'importe quelles conditions.

Avoir à faire ces choix à tout moment nécessaires, que réclame le contact entre des cultures, conduit généralement à adopter une *diversité* d'approches et de perspectives. Le voyage rend plus adaptable à de nouveaux défis. Mais on peut le considérer autrement et se dire qu'au fil des expériences et des réflexions, la mobilité n'a pas pour fonction l'accumulation de nouveautés, qu'elle peut, au contraire, répondre au désir du voyageur de *s'alléger*, comme si l'esprit cherchait à se débarrasser de ses pesanteurs originelles. C'est ce que Henri Michaux, qui faisait du départ hors du nid – la famille, le pays – un « voyage contre », appelle se libérer des « attaches de toutes sortes ». On se rappelle peut-être que Michaux, jeune homme de 20 ans, s'embarqua dans la marine, pour disait-il, au final, *s'appauvrir*[43]. Salutaire façon de se débarrasser de la mauvaise graisse, ou encore naïve possibilité de retrouver par le contact avec le nouveau une fraîcheur illusoire. Voyager, apprendre une langue étrangère, n'est-ce pas souvent une *redécouverte de soi*, une refondation ? Ni une démarche altruiste, ni même vraiment un pas vers l'autre, mais un geste qu'on fait pour soi-même. Ensuite, tout est affaire de mystification ou de détournement : Balzac racontant Java où il n'a jamais mis les pieds, et Diderot faisant un *hold-up* sur le voyage de Bougainville, avec son *Supplément*. C'est une aventure personnelle qu'on tente au départ un peu au hasard, parfois pour le charme d'une graphie inconnue, de visages aimables, une chanson entendue, ou l'effacement d'une douleur, et un récit qu'on se raconte, et qu'on raconte éventuellement aux autres.

On doit à un autre grand voyageur, Victor Segalen, médecin militaire, poète et scrutateur du monde, d'avoir bien vu le danger que la rencontre interculturelle implique pour son auteur : se muer d'explorateur timide en juge de tout, hommes, civilisations, coutumes, religions, au risque de vouloir transformer ce qu'il touche. Se couler dans le rôle du missionnaire, du fonctionnaire colonial. Ou encore, croyant avoir trouvé la clef des cœurs, s'oublier soi-même, se sentir plein d'empathie pour l'autre, s'imaginer s'identifier à lui. Segalen dit, quelque part, devenir « excessivement chinois ». Et à l'autre extrémité des possibles, il voit le « "tourisme" [qui] serait l'appellation générale d'une mauvaise attitude exotique… [apparue] dès que l'on sut le monde-boule ». Segalen, « exote », pose ainsi les limites de l'expérience. Au contraire, « la sensation d'exotisme augmente la personnalité, l'enrichit, bien loin de l'étouffer. La discrimination est faite par la sensation du divers. Ceux-là qui sont aptes à la goûter s'en voient renforcés, augmentés, intensifiés », car « l'exote, au-delà de sa motte de terre patriarcale, appelle, désire, subodore des au-delà… Des richesses de plus, mélangées, mais ordonnées ».

L'expérience d'une nouvelle langue et d'une autre culture marque ce balancement, ce moment d'indétermination entre deux états. Elle va accompagner le parcours de l'apprenant et contribuer à la construction de sa personnalité. Une étrange idée conduit certains pays à croire qu'on peut enseigner une langue étrangère débarrassée de ses contenus culturels et idéologiques (l'anglais *culture-free* et le français dit « fonctionnel » ont eu à connaître ce genre de cordon sanitaire). En réalité, il n'y a pas grand chose qu'on puisse faire contre l'acculturation : une langue est toujours bâtie dans une relation à une identité collective, communautaire ou historique, par un sujet, qui en est le produit, et dont elle est un peu l'âme. Kamel Daoud écrit qu'on enlève à

43. Henri Michaux, « Voyager pour t'appauvrir », *Poteaux d'angle*, Paris Gallimard, 1981.

l'homme la mémoire, le courage, la force et l'ordre quand on lui dit que sa langue est un dialecte ou une langue *de la rue*. La dualité des langues est rarement facile. S'agissant de la confrontation entre l'anglo-normand et les langues saxonnes après Hastings, Walter Scott, sociolinguiste avant l'heure, avait parfaitement fait décrire par le bouffon Wamba, dans *Ivanhoé*, ce qu'est une langue maltraitée.

L'enseignant-médiateur doit aussi, sur ce point et pour que la dualité entre langue première et langue apprise ne soit pas un duel, susciter des comportements, des pratiques habituelles, un regard éclairé mais, autant que possible, léger et optimiste. Éduquer, c'est aussi susciter des attentes nouvelles. Installer une méthodologie du divers qui, dans la classe, ne s'improvise pas. « Ne pas s'identifier à l'autre », ajoute Segalen, préserver « un équilibre entre surprise et familiarité, entre distanciation et identification ». Cela appelle d'autres développements, qui ne peuvent trouver place ici [44].

18.

Les bases de la réussite, en matière d'innovation dans les organisations et les entreprises, tiennent à des principes fondamentaux. Sur cette question de méthode, la didactique des langues gagnerait sûrement à s'inspirer d'une réflexion venue d'autres horizons. Les travaux de Peter Senge ont montré qu'une approche multimodale convient particulièrement bien à la résolution de problèmes en milieux complexes, qu'ils soient d'ordre esthétique, biologique, linguistique ou structurel. Dans cette logique, il met en avant l'intérêt de combiner plusieurs approches à la réflexion, à savoir la maîtrise personnelle, les schémas mentaux, la vision partagée, le travail en équipe et l'approche systémique. Senge appelle « cinquième élément » ce dernier, et il en fait le « levier conceptuel » de l'« organisation apprenante ». Soucieux d'opérationnalisation, il élabore à la suite de son ouvrage théorique un guide de terrain, qui est une contribution intéressante à mon sens, parce qu'il est conçu comme un outil à visée de transformation sociale autant qu'entrepreneuriale [45]. Pour ce qui concerne notre problématique, les quatre premiers éléments semblent évidemment pertinents, mais c'est sur le « cinquième élément » que je voudrais insister ici, en me fondant essentiellement sur l'exemple de l'Asie de l'Est et à la lumière des observations que j'ai pu y faire. Je transposerai donc la proposition de combinatoire dont parle Senge, pour y inclure *a minima* le linguistique, le cognitif, le culturel et le méthodologique.

La composante linguistique amène d'abord à prendre en compte les systèmes des langues en présence eux-mêmes et leur dynamique. Les modes de coexistence et les pratiques langagières tendent à l'utilité véhiculaire, comme on l'observe dans tout espace scientifique, culturel ou économique soumis à une globalisation croissante des échanges. Le tourisme de la classe moyenne chinoise comme la politique extérieure du

44. Victor Segalen, *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*, A. Fontfroide, Bibliothèque artistique et littéraire, l'an MCMXCV, éd. 1978, 1995. De Bougainville à Sylvain Tesson, la littérature de voyage est un corpus inépuisable. Voir Pierre Martinez et Nozomi Takahashi, « Corée et Japon dans les récits des voyageurs français en Corée. Distances et proximités en Asie », dans *Voyages, voisinages*, revue *Croisements*, 4/2014, Séoul, Les Ateliers des Cahiers, p. 23-38.

45. Peter Senge, *La cinquième discipline. Levier des organisations apprenantes*, éd. fr. (avec Béatrice Arnaud et Alain Gauthier), Paris, Eyrolles, 2012. Aperçu : http ://www.eyrolles.com/Chapitres/9782212559378/9782212559378.pdf.

pays incitent partout, en Asie-Pacifique, à l'apprentissage du *putonghua*, le mandarin standard. À l'inverse, on apprend le *japonais* en Corée, en Chine, en Australie. Le *bahasa indonesia* tient sa place comme *lingua franca* dans la zone méridionale de l'ASEAN (Association des nations de l'Asie du Sud-Est). Dans la cartographie des relations en Asie de l'Est, la composante linguistique prend une importance nouvelle, et le multilinguisme historique de la grande région est en pleine évolution [46].

Du point de vue cognitif, on doit parvenir à affiner la compréhension des modes et des profils d'apprentissage des élèves, et c'est cette voie, insuffisamment considérée à ce jour, qu'ont défrichée des collègues enseignants de différentes langues asiatiques à l'Inalco, voici quelques années [47]. En dépit des traits convergents déjà évoqués dans ce texte, on ne peut parler d'apprenant asiatique unique, pas plus qu'européen ou latino-américain. L'axe de recherche reste que, s'il existe des convergences de philosophie éducative ou de typologie linguistique à examiner de près, il y a autant de spécificités, autant de différences que de points communs entre un apprenant de Shanghai et un autre de Hanoï, de Séoul ou Taipei. Intervient ici un facteur culturel, au sens étendu, une « vision du monde » dominante, des théories sociétales circulantes, des représentations communes, qui modèlent et orientent ce que vit au jour le jour l'apprenant : idéologie collectiviste, sens de la hiérarchie générationnelle, fonds religieux et confucéen ou mouvement tendanciel vers la société de consommation néolibérale font partie de cette composante, totalement culturelle.

Il y a, enfin, une méthodologie du savoir, qui inclut les ressources didactiques et pédagogiques et les pratiques éducatives. En dehors du numérique, dont la présence est de moins en moins discutée dans les dispositifs de l'aire prise en exemple, c'est la question des pratiques langagières qui retiendra davantage l'attention. Voici quelque temps, un colloque s'est tenu, à Zhe Jiang, en Chine, sur le thème de l'innovation dans la gouvernance universitaire, autrement dit, la définition des priorités qui doivent être celles des institutions en matière de développement participatif. Au fil des ateliers, la question des langues de travail finit par émerger des débats et il apparut que seule la diversité linguistique pouvait être garante d'une créativité, d'une identité scientifique et, finalement, d'une méthodologie du savoir qu'un monolinguisme d'emprunt ne permet pas. Il se dit clairement, à Zhe Jiang, ce qu'il fallait répéter une fois de plus, qu'on *pense* autrement et sûrement mieux la science et la gestion sociale, et plus généralement le monde, dans sa langue quand on est chinois, coréen, indien, qu'on ne le fait dans la langue de tous, c'est-à-dire la langue de presque-personne qu'est devenu l'anglo-américain de la recherche et de l'éducation [48].

La proposition de Senge vise au fond à faire intervenir des facteurs tantôt individuels (maîtrise personnelle, schémas mentaux) et tantôt collectifs (vision partagée, travail en équipe) pour comprendre comment innover dans des organisations apprenantes. J'ai

46. Voir, sous ma direction, *Dynamique des langues, plurilinguisme et francophonie. La Corée*, Paris, Riveneuve, 2013, et mon article, « Quel sens donner aux études sur le plurilinguisme en Asie ? », *Glottopol*, 30, 1/2018. Voir encore : Andy Kirkpatrick, *English as a Lingua Franca in ASEAN. A Multilingual Model*, Hong Kong, HK UP, 2010.

47. Miao Lin-Zucker *et al.* (dir.), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant : vers une ingénierie de formation*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.

48. *Worldwide Universities Network* (*WUN*), « Changing Roles of Universities in Social and Economic Governance », ZheJiang, RPC, novembre 2012. Le cas de l'Europe a été traité avec acuité : Claude Truchot, *Europe : l'enjeu linguistiq*ue, Paris, La Documentation française, 2008.

suggéré, par les quelques éléments que j'ai retirés des contextes de l'Asie-Pacifique, que le « levier conceptuel » requis, l'approche systémique, devait être largement complexifié, si l'on veut valablement appréhender la problématique des dispositifs éducatifs en transformation.

19.

Dans la résidence de l'Université de Kyoto où j'ai passé, il n'y a pas longtemps, quelques mois, on rencontre, comme dans d'autres lieux d'enseignement au Japon, un monsieur âgé, qui surveille le parking, devant le bâtiment. Plus ou moins vêtu d'un uniforme et muni de gants blancs, conscient sinon pénétré de sa fonction, il redresse les vélos qui sont rangés là et qui, par hasard, seraient tombés. Il veille à leur alignement, à leur intégrité (en volerait-on un, d'ailleurs ?). Il conseille les égarés, étudiants « internationaux » ou professeurs invités. Il assure le lien social intergénérationnel, ce lien social omniprésent dans le pays. Dans mon université d'origine, en France, il n'y avait jadis, pour tisser la toile du temps entre passé et présent, qu'un vieil homme éperdu, un ancien enseignant sans doute, qui promenait sa silhouette arachnéenne et décolorée tout le long des couloirs. Il est peut-être, il est certainement mort aujourd'hui.

Le gardien des vélos kyotoïtes fait partie du monde des vivants, des « actifs » même, comme on dit. Il travaille quelques heures par jour, complète ainsi, peut-on supposer, une pension de retraite insuffisante. Mais surtout, par sa présence et par sa fonction, il est un éducateur. Comme enseignant de langue, je ne vois pas de manière très différente la mission qui nous est confiée. Conseiller des gens, redresser des vélos.

Le vieux monsieur de Kyoto a-t-il encore sa place dans le modèle économique actuel ? Le Japon, qui est certainement le pays au monde le mieux équipé en matériels automatisés et en robots, répond positivement. L'argument est que, justement, on a besoin de continuer à donner du sens et de la chaleur humaine à une société où la machine peut remplacer l'homme dans nombre de ses fonctions. C'est pourquoi, paradoxalement, on trouve un employé à chaque départ de métro dans les villes japonaises, et souvent un ou deux surveillants dès que la sécurité des passagers pourrait être quelque part affectée sur leur chemin dans les couloirs. Si le pays compte un pourcentage insignifiant de personnes sans emploi (on ne discute pas ici de savoir si l'emploi peut être un simple « job »), c'est peut-être qu'on y privilégie l'intégration sociale par le travail à toute autre considération, l'accueil d'une éventuelle immigration, une modification de l'âge de la retraite, une place plus importante que prendraient les femmes dans l'économie [49]. Le modèle global peut se discuter, bien sûr, mais le modèle économique et le modèle sociétal de référence (*koizuna*, solidarité) tendent encore vers une certaine compatibilité.

C'est une forme de réponse, certes partielle, que le système technocapitaliste cherchera à apporter aux enseignants, alors qu'ils craignent de se voir remplacer dans une grande partie de leurs tâches et de leurs missions. Encore faut-il que soit élaborée une nouvelle

49. Sur la place des personnels féminins de l'éducation, voir pour la France : http ://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf (section 9.2). Une problématisation solide : Rebecca Rodgers, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes. Une histoire à construire », *ELA*, n° 142, 2006/2 : https ://www.cairn.info/revue-ela-2006-2-page-135.htm.

conception de ce qu'attendent des systèmes éducatifs et des apprenants d'un nouveau type. C'est une conception qui devrait être adaptée à des contextes plus complexes et plus mouvants, faits d'apprentissages exigeants, où se déploiera une culture du service qui ne sacrifie aucun des deux objectifs, ni l'efficacité technologique et économique, ni la relation humaine et sociale.

20.

Si l'on veut passer d'une didactique descriptive et explicative (dire ce qui se fait et pourquoi on le fait ainsi) à une didactique d'intervention (ce qu'on pourrait faire en mieux), se pose une obligation, celle de définir une vision d'ensemble du changement proposé. Cette vision se traduit par un programme d'action, qu'on nomme un curriculum. Si j'accorde une telle attention à ce concept, c'est qu'il va, selon moi, être central dans la construction de la didactique à venir, que je supposerai faite d'une mise en réseaux des moyens d'enseignement offerts par les technosciences.

Cette organisation *réticulaire* va conduire à structurer de manière résolument nouvelle mais aussi plus intégrative, mieux connectée, les ressources disponibles. Pour le moment, on ne voit guère que les prémices de cette intégration sous la forme, parfois rudimentaire, d'associations duales : pratiques de l'écrit et réseaux sociaux, expression orale et interculturel, phonétique corrective et visualisation d'une courbe intonative sur écran… Le prototype regrettable de ces appariements aura été l'exercice structural de grammaire transféré simplement sur ordinateur.

On désigne – je ne fais que rejoindre une définition classique – le curriculum d'enseignement comme la forme que prend, sur le plan institutionnel, l'action de *rationalisation* conduite pour faciliter une expérience d'apprentissage. On retrouve, à partir de là, l'objectif praxéologique de la didactique, domaine du *logos*, le discours raisonné, et de la *praxis*, l'agir social. J'ai dit précédemment que cette double focalisation peut à juste titre se revendiquer de l'anthropologie. Elle naît d'une circulation entre théorie et pratiques enseignantes, une circulation systémique dont l'une et l'autre se nourrissent, et son étude porte d'abord sur des activités humaines décrites et expliquées.

L'activité qui consiste à communiquer en langue étrangère (et donc la formation à exercer cette activité) engendre de nouveaux rapports sociaux, et toute *praxis* éducative vise explicitement à la transformation sociale. Ainsi l'enseignement des langues est-il subordonné à des finalités : ouverture sur le monde, emprise politique et idéologique (la francophonisation de la nation française, la tentative de germanisation de l'Alsace après 1940, la langue russe dans la sphère soviétique), etc. La recherche en didactique comme les pratiques enseignantes ont pour ultime objectif de faciliter un projet individuel, occasionnellement professionnel, généralement collectif. Ce projet est certes celui de l'apprenant, mais il s'inscrit, j'y insiste, dans un projet supérieur de diffusion d'une ou de langues, celui-là assigné par l'institution éducative et le pouvoir de tutelle. J'ai eu l'occasion d'évoquer le plurilinguisme stratégique de l'Afrique du Sud, comme on pourrait le faire de celui de l'île Maurice ou de l'Éthiopie [50].

50. Daniel Baggioni et Didier de Robillard, *Île Maurice, une francophonie paradoxale*, Paris, L'Harmattan, 1990. Yeshi Gebremedhin, *Le français en Éthiopie. Histoire, enseignement, perspectives*, thèse pour le doctorat de sciences du langage, Paris-VIII, 2012.

On peut éprouver le sentiment que le concept de « curriculum », historiquement véhiculé par la littérature anglo-saxonne [51], est encore discuté. Il trouve, pourtant, décennie après décennie, une place grandissante dans la production scientifique francophone : parfois sous l'angle de la programmatique, ou de la progression dans les contenus des méthodes, ou encore de l'intégration des disciplines. En France, les travaux initiateurs des années 1980 ont peu à peu trouvé leurs prolongements, mais les progrès sont lents à venir. Dans les institutions éducatives, le degré zéro de l'usage du concept affecte, je le crains, l'enseignement / apprentissage du français, d'autres langues étant moins frileuses. On constate généralement son rejet au profit des termes « instructions officielles » et « programme d'études », comme le donne à voir le *français de scolarisation*. Tout au plus l'institution laisse-t-elle émerger l'idée d'une élaboration des programmes opérée dans une approche curriculaire (les deux termes coexistant), approche qui donnerait à ces programmes leur dynamique et leur cohérence.

Le concept est heureusement d'un usage plus fréquent dans d'autres pays européens, la Belgique et la Suisse par exemple. Cette présence des études curriculaires est aussi, on le comprendra, plus notable encore dans des zones qui sont en contact, d'une manière ou l'autre, avec l'emploi anglo-saxon du terme : au Canada où il existe depuis 2009 à l'UQAM, une chaire UNESCO, à Madagascar, à l'île Maurice. Mais si la notion de curriculum est remise sous les projecteurs, c'est qu'elle intéresse particulièrement la question de la diversification linguistique, aujourd'hui si présente. Le champ des études curriculaires prend d'autant plus d'importance, en effet, que la réflexion s'y développe dans l'échange avec d'autres langues et avec d'autres conceptions, que ce soit à l'échelle nationale ou transnationale [52], et la perspective d'une éducation en langues tend, à l'évidence, à amplifier le mouvement de rapprochement des conceptions.

21.

Dans l'analyse d'un *projet* didactique, Audigier, Crahay et Dolz distinguent trois sous-thématiques [53]. D'abord viennent la *construction de l'objet* et les conditions de sa mise au jour, qui relève de sa qualification comme idée générale et abstraite partant des percepts qu'on en a, de sa structuration comme dispositif de formation, de son orientation (sa tension vers un objectif). Ensuite, apparaît son *opérationnalisation*, de la préparation à la mise en œuvre, souvent dite par anglicisme « implémentation »). Finalement, viennent son application et son *évaluation*.

Le curriculum comme projet, satisfaisant à ces critères, autorise une vision stratégique et globale de l'action. Il participe à l'entreprise didactique qui vise à rationaliser l'acte d'enseignement. Rationaliser, c'est, comme le dit bien le terme anglais *rationale*, prévoir, planifier, organiser les raisons, les principes fondamentaux, le « pourquoi » du dispositif. Dans les dispositifs actuels, les curriculums sont appelés, très probablement, à de fortes évolutions, et les études curriculaires devraient susciter un nombre

51. Quelques repères : Bobitt, dès 1918, 1928 ; Tyler, 1949 ; Taba, 1962 ; ou encore Lewy, 1991.

52. Certes, la traduction notamment entre anglais et français – *design*, *development*… – se révèle parfois délicate. Mais ce problème, que j'ai déjà évoqué, est assez général en didactique des langues.

53. François Audigier, Marcel Crahay et Joaquim Dolz, *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

croissant d'études et de publications. J'étaierai cette opinion sur ce que le progrès technoscientifique nous laisse imaginer d'un succès du numérique éducatif, qui, à mon sens, ne fait aucun doute dans les communautés d'apprenants du futur.

J'ajouterai qu'au-delà des contenus, des techniques et des procédés didactiques, le curriculum implique une idéologie et une méthodologie. Un curriculum est censé répondre à des objectifs en rapport avec des besoins politiques, tels qu'ils ont pu être analysés et traduits dans les mesures publiques. À l'appui de ce postulat, bien des exemples de pays émergents ou en re-fondation éducative, que j'ai pu connaître : Algérie, Corée du Sud, Haïti, Thaïlande, Vietnam. Visant à tester une faisabilité, à concevoir, à mettre en place et à évaluer, les études curriculaires amènent donc à examiner de près des contextes éducatifs et des dispositifs de formation ou de coopération à la formation. Elles abordent cette tâche sous un angle résolument holistique – micro- et macroscopique – et des finalités multiples. Ainsi en est-il d'un plan d'alphabétisation en langue maternelle en situation postcoloniale, d'une pédagogie globale de transition, ou encore d'un projet de développement d'une citoyenneté et d'un dialogue de paix, comme le fut celui de l'Union européenne. Sur un plan encore plus large, l'étude des dispositifs peut se donner comme *cahier des charges* de préparer les apprenants de langue étrangère à vivre dans un environnement tel que le dessine l'économie globale, en leur donnant une approche des codes sociolinguistiques et culturels nécessaires [54].

Dans tous les cas, le rôle des politiques linguistiques éducatives apparaît décisif, car les mesures prises par des gouvernements ou des communautés décisionnaires plus réduites, comme ce fut le cas, par exemple, au Val d'Aoste, vont en dernier ressort déterminer les choix méthodologiques. Ces choix entendent traduire dans les faits les principes organisateurs. Ils exercent leurs effets non seulement sur des apprenants, des formateurs-médiateurs ou des outils d'enseignement, mais sur la totalité d'un contexte d'apprentissage national et international auquel le curriculum doit être réceptif. De nombreuses études montrent l'importance des paramètres socio-économiques, géopolitiques et culturels dans l'élaboration et la mise en œuvre des curricula, particulièrement quand on veut repérer des attentes et analyser des besoins, en fonction de contextes et de normes [55]. Il faut admettre qu'à l'instabilité des définitions essentielles, déjà signalée, s'ajoutent l'inconstance des politiques suivies, leurs contradictions internes et le manque assez général de moyens d'action en faveur des changements introduits.

22.

Au-delà de ces étapes préalables, c'est donc l'opérationnalisation du curriculum qui va se jouer. De la conception à la mise en œuvre, les questions procèdent du *pour-*

54. Une éducation langagière globale, intégrant des travaux interdisciplinaires, translinguistiques, réflexifs, et appuyée par des dispositifs de type EMILE (Enseignement d'une matière intégrant une langue étrangère), viserait à répondre à ce cahier des charges. Voir par exemple, pour le primaire, 2016, *BO*, spécial n° 11, 26/11/2015 : https ://pedagogie.acreims.fr/images/stories/dap/id3673/panorama-anglais.pdf.

55. J'indique, à titre de références, les études comparatives repérables sur le site de la Confemen, organisme pilote pour les politiques éducatives en Afrique. Conférence des ministres des États et gouvernements de la Francophonie : http ://www.confemen.org/

quoi et vont vers le *comment*[56]. Qui est à l'origine du projet curriculaire en langues et cultures, en fonction de l'analyse des besoins et de la recherche d'innovation ? Comment articuler disciplines et curriculum en des scénarios curriculaires diversifiés ? Comment faire vivre un curriculum ? Quelles collaborations sont possibles entre les spécialistes et ceux qui détiennent d'autres formes du savoir ? Doit-on considérer en priorité les contenus ou les processus d'appropriation en construisant un cours ? Comment en articuler les composantes selon une progression, c'est-à-dire une organisation des contenus ?

Les configurations actuelles, innovantes, la mobilité des étudiants dits « internationaux » et la diffusion des technosciences appliquées à l'enseignement, produisent déjà des effets observables sur le curriculum, notamment universitaire et professionnel. Des thèmes d'études (formats, rythmes, processus) en surgiront sans nul doute, thèmes qui sont plus ou moins indirectement abordés de front à l'heure actuelle. Certes, les angles d'attaque possibles peuvent être nombreux lorsqu'il s'agit d'évaluer l'impact de l'innovation, que ce soit les interactions obtenues, les changements cognitifs chez les apprenants (par exemple, leur autonomisation), l'écart entre les représentations personnelles et la réalité objective. Mais si l'innovation se veut pilotée, c'est ce « pilotage » qu'il faut questionner aussi. Une vue d'ensemble du changement, donc une appréhension scientifique du parcours curriculaire, est une condition de sa réussite.

Là où l'innovation est la plus visible n'est malheureusement pas le lieu où la question stratégique est le mieux envisagée : ni « curriculum » ni même « programme » ne me sautent aux yeux, à la date où j'écris ces lignes, parmi les mots-clés d'une excellente revue consacrée aux technologies numériques[57]. En revanche, beaucoup d'auteurs soulignent combien l'introduction du changement passe par une formation des acteurs à celui-ci et j'imagine que les apprenants pourraient avoir leur mot à dire, pour le moins, dans le curriculum d'enseignement futur. Un chercheur nord-américain, Miyagawa Shigeru, se demandait d'ailleurs, au fond : « Mais qui est propriétaire du curriculum de langue ? »

L'élaboration de référentiels découle directement de cette question. Un référentiel est un outil indicatif qui permet d'évaluer des compétences et des contenus d'apprentissage qu'on va trouver dans des supports et lors de telle ou telle activité. Il se présente donc comme un inventaire, dont l'histoire de la didactique a été prodigue (inventaire « fondamental », « niveaux-seuils »…). Son caractère souple rassurera certains enseignants, mais ses insuffisances tiennent à ses limites conceptuelles. Il se « fait » déjà une certaine idée de ce que vont être les activités langagières de l'apprenant et dans la tendance actuelle, celle du CECRL, il s'agit d'agir socialement. Une enseignante de chinois me faisait remarquer que la plupart de ses étudiants visent d'abord l'acquisition de la grammaire, de la culture et des idéogrammes et qu'elle trouvait peu de ressources dans ce qu'on lui proposait pour définir sa progression et son curriculum d'enseignement. Quant aux descripteurs, ils sont pilotés par une définition *a priori* de ce qu'est une compétence : que veut dire « comprendre une conférence » ? « Identi-

56. Comme les « pères fondateurs » l'avaient imaginé, et ainsi, dès 1928, John Franklin Bobitt, *What the Schools Teach and Might Teach*, accessible sur Projet Gutenberg : http ://www.gutenberg.org/cache /epub/13482/pg13482.html.

57. Revue *Alsic* : http ://alsic.revues.org.

fier l'humeur du locuteur » ? Écrire « une lettre formelle » ? Comment « interrompre quelqu'un » ? Il semble que la volonté générale de tout standardiser, louable en soi si elle peut aider à planifier un enseignement, trouve vite ses limites dans la spécificité des objectifs d'un apprentissage, comme elle les trouvera dans la variation culturelle, toutes deux irréductibles à des schémas préexistants. J'ai eu l'occasion de souligner comment le référentiel, pertinent à mes yeux dans une formation professionnelle calibrée, ne faisait que traduire ailleurs un système de valeurs éducatives, culturelles et politiques, sans trop distinguer celles-ci de préoccupations d'organisation didactiques.

L'intérêt de disposer d'un tel recueil incluant le maximum de situations et de besoins langagiers tient essentiellement à la facilité qu'il offre lors de l'évaluation. En d'autres termes, il est moins pédagogique que voué à sanctionner. Plus globalement, si la question du pouvoir décisionnaire en matière de curriculum réapparaît si bien au moment de l'évaluation, c'est que la certification domine l'apprentissage. Parfois, des remises en cause surviennent, difficiles, radicales, comme ce fut le cas à Madagascar dans le choix de la langue d'enseignement [58], mais les conséquences sur le redéploiement des politiques et les pratiques des acteurs sont toujours problématiques. La survie d'un curriculum ou sa réorientation, et donc les choix subséquents faits sur les contenus, les compétences, les outils, comme l'observe un universitaire belge spécialiste, renvoie à la tâche délicate de « combiner le complexe et le concret [59] ».

23.

Le projet d'innovation pédagogique ne se mesure pas aux idées de ses concepteurs, mais à l'aune du terrain, pour y être validé, ou modifié, ou réduit à rien. De même qu'elle doit être préconçue et rationalisée, sa mise en œuvre doit être *articulée* à la réalité, ce qui joue, me semble-t-il, à deux niveaux. D'abord, au niveau du *transfert*, entre la conception de l'outil (dans un laboratoire de recherche ou une équipe) à son application dans l'institution. On connaît la difficulté que peut rencontrer tout enseignant, en particulier quand il débute, à mettre en pratique dans sa classe, dès la prise de fonction dans un poste souvent éloigné du centre de formation, les principes pédagogiques – si bons soient-ils – qu'il y a entendu préconiser.

Ensuite intervient un deuxième niveau d'articulation : celui du *rapport* de l'outil ou dispositif innovant aux autres éléments co-présents dans l'institution ou le programme. L'innovation est toujours un cas d'espèce et impose un examen des variables *ensemble*, ce qui est un processus banal dans tout projet entrepreneurial ou éducatif : lister les opérations dans leur contexte, ordonner et impulser un rythme à l'aide d'outils (chronogramme, diagramme, réseau, « chemin critique »...). Les impondérables sont toujours possibles. Un bon exemple en est donné par Néré, qui raconte comment la « perte de face » de tel ou de tel partenaire dans le management d'une équipe multiculturelle peut faire échouer une innovation [60].

58. Voir : http ://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/madagas.htm.

59. Titre même de l'article de Xavier Roegiers, dans Pierre Martinez, Mohamed Miled et Rada Tirvassen (éds.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, Paris, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 2011, 49, p. 36-48. Pour un aperçu global : Marc Demeuse et Christiane Strauven, *Développer un curriculum d'enseignement et de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

60. Jean-Jacques Néré, *Le management de projet*, Paris, PUF, coll. « Que Sais-je ? », 4e éd. 2015.

24.

Je soulignerai, dans un dernier temps, comment le curriculum peut contribuer au changement qui est au cœur de ce volume. À un moment de notre histoire culturelle où une évidente marchandisation envahit le champ de l'éducation (« *accountability* », efficience, gouvernance... ont été érigés en totems), sont en question des valeurs et des idées qui deviennent des produits commercialisables et sont autant d'objets transférables de pays à pays, de culture à culture. Il n'est pas fortuit que les options curriculaires du CECRL aient suscité de l'intérêt en Asie, tant pour son organisation d'ensemble, que pour les outils qu'il offrait aux cultures éducatives locales gourmandes d'évaluation, de descripteurs et de référentiels [61]. Or le transfert de technologies et de modèles éducatifs doit être regardé avec circonspection. C'est que la validité d'un modèle ou d'une méthode exogène impose qu'on examine les liens entre une rationalité située *ici et maintenant* et la présumée *universalité* des concepts. Elle impose qu'on fasse la critique de la circulation des idées qui ont présidé à son élaboration et qu'on en analyse les possibles effets sur un nouveau terrain. Un personnage du film de Scorsese, *Silence*, dit : « L'arbre qui pousse magnifiquement sur telle terre pourrit au contraire si on le transplante ailleurs. » Élément central d'une politique éducative, le curriculum est aussi un indicateur fort de ce qu'il adviendra d'elle.

Je retrouve à ce point de ma réflexion l'idée d'une didactique des langues qui ne se contente pas de décrire, ni même d'expliquer des pratiques et des processus, mais apparaît comme un domaine de nature à proposer de transformer ceux-ci et trace des scénarios pour le faire. Cette didactique *impliquée* intervient dans les rapports de production sociale et, du point de vue anthropologique, le dispositif curriculaire est un « incontournable du moment », dit Françoise Demaizière, une spécialiste d'informatique pédagogique. Mais avec ses implicites et ses sous-entendus (qui expliquent toutes les interprétations), le curriculum est aussi un de ces dispositifs *manipulateurs* contre lesquels nous met en garde le philosophe italien Agamben. Comme Giorgio Agamben nous y invite, il s'agit de se le réapproprier, et de véritablement le *piloter* [62].

25.

Un effort de *dévoilement des implicites* didactiques [63] rend indispensable, à l'évidence, une collaboration de plusieurs disciplines, ou plus favorablement une articulation entre celles-ci dite « interdisciplinarité », car il ne fait guère de doute que la notion de discipline reste un obstacle de taille à la réflexion systémique. Régis Debray cite un mot de Goethe sur la question : « L'inconnu se trouve aux frontières des sciences, là où les professeurs se "mangent" entre eux, comme dit Goethe (je dis "mangent" mais Goethe n'est pas si poli). » Je m'en tiendrai, pour ma part, à préciser un peu de quoi il est question.

61. Véronique Castellotti, « Contextualiser le CECR ? », dans *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est*, revue *Recherches et applications*, 50, juillet 2011, p. 11-18. La question a, bien entendu, été abordée plus largement. Par exemple : colloque international de la FIPF, Sèvres, juin 2007, « Le *Cadre européen*, une référence mondiale ? ».

62. Georgio Agamben, *Qu'est ce qu'un dispositif ?*, Paris, Rivages, 2007.

63. Le mot est de Louis Porcher, éminent sociologue, philosophe, didacticien transfrontalier.

Dès les Salons du XVII[e] siècle, on voit se réunir honnêtes hommes et beaux esprits, mathématiciens, botanistes, médecins et économistes. On peut déceler dans ce commerce, souvent autour de femmes dont les noms résonnent à notre mémoire culturelle : M[me] du Tencin, M[me] du Châtelet, d'autres encore, une capacité de dialogue, une transversalité dans la pensée qui annonce les travaux de nos laboratoires et de nos équipes de recherche. On sait qu'entre cette époque-là et la nôtre, notamment durant tout le XIX[e] siècle, la science a, au contraire, procédé à un long travail de circonscription, de bornage du champ du monde à travers des disciplines distinctes.

Aujourd'hui, quelques définitions peuvent faire consensus. L'*interdisciplinarité* , dont j'ai dit plus haut qu'elle instaure une articulation entre plusieurs disciplines intervenant dans l'étude d'un objet, propose une manière de voir au-delà. Elle s'inscrit à côté d'une approche de complémentarité dans l'étude d'un objet abordé sous différents points de vue, qu'on qualifiera d'*intradisciplinaire* et enfin, d'une posture épistémologique d'étude d'un même objet dans sa complexité, dite *transdisciplinaire*[64]. La postmodernité est le temps d'un brouillage salutaire de cette disciplinarité, du décloisonnement, d'un *dessillement* du regard, comme dit Péguy[65].

26.

Une Française fait partie des cinquante finalistes du *Global Teacher Prize*, prix international qui récompense les enseignants les plus impliqués dans leur profession. Le Prix a été créé par une fondation créée par un entrepreneur indien. La lauréate dont « l'influence a été source d'inspiration pour ses étudiants et son milieu », enseigne la littérature américaine dans un établissement public, un Lycée international qui met « l'accent sur le développement des langues étrangères » et doté d'une section américaine[66].

On trouvera dans les journaux de l'époque (décembre 2016), quelques éléments sur la pratique de cette enseignante, qui, nous dit-on, a pour principe de ne jamais noter les devoirs de ses élèves, préférant les récompenser par des « lots », comme des livres ou des objets. Elle leur demande de créer des affiches, de rédiger des poèmes ou de concevoir des cartes mentales[67]. Il lui arrive aussi d'inviter des personnalités pour des conférences sur *Skype*. En France, elle est reconnue, nous dit-on, comme étant l'une des pionnières de la « classe inversée ». On connaît le principe de cette méthode d'enseignement, désormais assez répandue en formation : impliquer les élèves dans leur apprentissage en les faisant lire ou visionner leçons ou documents à domicile, puis appliquer et approfondir ce qu'ils ont appris en classe, par le dialogue actif avec l'enseignant et des travaux pratiques.

---

64. Je reprends simplement, et pour faire bref, quelques distinctions classiques, rappelées par Chardenet dans Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines / Agence universitaire de la Francophonie, 2014 (2[e] éd.), p. 530.

65. Consulter en ligne : https ://labyrinthe.revues.org/1983.

66. Informations sur : http ://nelson-mandela.paysdelaloire.e-lyco.fr/international-connections/section-internationale-americaine/

67. Cartes mentales ou cartes heuristiques, une technique de représentation graphique d'idées et des relations entre elles : terme emprunté à une spécialiste de l'apprentissage, Hélène Trocmé-Fabre, et inspiré des travaux de Buzan sur le *mindmapping*, le parcours associatif de l'activité mentale.

Sans aucunement minimiser la qualité de l'établissement et les compétences ou le travail de la professeure concernée, on se posera, à l'occasion de ce petit événement, deux ou trois questions sur ce que notre société attend de son enseignement et de ses enseignants. Les choix didactiques faits entrent assurément dans une vision d'ensemble, une logique déterminée par une analyse pré-pédagogique méthodique. Mais nous n'avons ici que quelques bribes d'une pédagogie sans aucun doute stimulante et ne pouvons guère conclure sur ce qui peut faire la réussite d'un tel enseignement de langue étrangère. Il faudrait pour avoir cette ambition, avoir connaissance de bien d'autres informations et prendre en considération la nature d'un environnement social, le dispositif pédagogique de l'établissement, le mode de sélection des élèves, leur motivation à des pratiques collaboratives, etc. Moins que jamais l'image d'un modèle pédagogique reproductible ne s'impose *a priori.* Il demande à être appréhendé dans sa totalité complexe.

27.

Personne n'irait se faire couper les cheveux chez son dentiste, ni se faire soigner une carie chez son garagiste. Comme pour la coupe en brosse et le composite dentaire, on devrait trouver évident qu'enseigner des langues étrangères s'apprenne quelque part. En matière de formation de professeurs, le cas de la France est exemplaire de quelques incertitudes.

Il faut rappeler que les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont disparu il y a quelques années, et que la mission de préparer à l'enseignement a été transférée alors aux universités, dans une urgence quelque peu déroutante. La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), en 2013, a pu sembler de nature à redresser une situation délicate. J'ai encore à l'esprit la qualité des formations données par les Écoles normales devenues IUFM, par les *Fachhochschulen* est-allemandes ou les préparations britanniques au PGCE (*Post Graduate Certificate of Education*) que j'ai connues en d'autres temps, mais ce serait risquer de dire « qu'avant, c'était toujours mieux ». Les ESPE, qui associent la proximité avec les lieux d'enseignement et la collaboration scientifique avec les universités délivrent un Master professionnel et n'ont plus à faire la preuve de leurs capacités à créer des espaces de réflexion et de transmission du savoir propices à l'innovation. C'est que l'enjeu est de taille [68].

Il est difficile de nier, en effet, que la qualité d'un enseignement tient pour une large part à la formation du formateur lui-même. Autonomie de la pensée, mutualisation du savoir entre enseignants, accès à l'innovation technoscientifique, on attend beaucoup de la formation des professeurs de langues [69]. Il ne s'agit pas pour eux d'accepter ou de rejeter d'emblée le changement, mais de se poser les bonnes questions sur les raisons

68. Par exemple, ESPE de Franche-Comté : « La classe laboratoire » : http ://www.sup-numerique.gouv.fr/pid33116-cid110934/espe-de-franche-comte-la-classe-laboratoire.html. Voir, pour une approche plus générale : « Les ESPE entre refondation et préparation de l'avenir », AFAE, n° 154, 2017/2. Et aussi : http ://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-espe-pour-former-les-futurs-enseignants.html.

69. Mariella Causa, Stéphanie Galligani et Monica Vlad (dirs.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve, 2014. Michael Kelly et Michael Grenfell, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton, University of Southampton, 2004 : http ://www.lang.soton.ac.uk/profile/report /MainReport.pdf.

de son émergence, le comment de sa mise en œuvre, les effets de son introduction. Ce qui caractérisera un nouvel environnement d'apprentissage, forcément multifactoriel et systémique, reste souvent et longtemps une énigme. Nous basculons parfois d'un monde à l'autre, entre la croyance en un progrès éternellement en marche et le sentiment d'un nécessaire et impérieux retour à des fondamentaux. Les enseignants de langues sont parmi les plus exposés à ces doutes.

Le paradigme technoscientifique et l'économie néolibérale développent une idée commune : la nécessité d'une formation tout au long de la vie. Si, dans une entreprise, les « lettres d'information », l'*Intranet*, les séminaires et réunions sont les moyens d'une mise à jour régulière des compétences, on sait que la formation continue représente, en France, dans le secteur privé, à peu près le double, en durée et en investissement budgétaire, de ce qu'elle est dans le secteur public. Les moyens alloués à la formation des personnels d'enseignement, documentalistes, responsables en général, rendent ainsi difficile, en dehors de l'acquisition de savoirs disciplinaires, la construction d'une identité professionnelle qui devrait être constamment entretenue. Il s'agit maintenant de dépasser des préjugés archaïques et cesser de croire à un enseignement qui pourrait faire l'économie de la technicité. Cet effort, décisif pour un pays si prompt à se plaindre de son éducation, tient d'abord au volontarisme de l'institution et des acteurs sociaux.

28.

L'avenir de la recherche en lettres et en langues étrangères dépendra de la qualité des formations proposées et du niveau des jeunes diplômés qui succéderont, dans les universités, aux générations en place. J'ai souvent conseillé à mes doctorants de commencer par jouer au *PhD Game* et de lire les *Carnets de thèse* de Tiphaine Rivière, une assez désopilante introduction à la méthodologie de la recherche en lettres et sciences humaines. Plus sérieusement, un CLOM pour jeunes chercheurs vient d'être mis en place [70].

Un des points forts de la préparation actuelle à la thèse est probablement l'encadrement multimodal assuré par les écoles doctorales, à la grande différence de ce que nous avons connu jadis quand le dialogue direct avec un directeur était la règle. Il y a aussi, bien sûr, toute une information méthodologique, souvent en ligne, qu'il est vain de recenser ici. On peut partir de l'exemple de dispositifs de coopération que l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Institut français, émanation du ministère des Affaires étrangères, mettent en place, en français, pour les doctorants de toutes disciplines. Le Collège doctoral andin, le Collège doctoral de l'Océan indien, le Collège doctoral pour l'Afrique de l'Ouest constituent des exemples spécifiques de coopération internationale où la didactique des langues a toute sa place. Ils sont appuyés par des missions d'experts, des regroupements régionaux, des stages dans les universités partenaires et l'emploi de moyens numériques. La mobilité virtuelle et physique y joue évidemment un rôle de stimulation et d'émulation important, à l'instar de ce que font

70. Voir aussi : Catherine Schnedecker et Angelina Aleksandrova, *Le doctorat en France : mode(s) d'emploi*, Berne, Peter Lang, 2017. *PhD Game* : http ://graphite.st-edmunds.cam.ac.uk/ kw10004/phdgam/ Tiphaine Rivière, *Carnets de thèse*, Paris, Le Seuil, 2015. CLOM, *Doctorat et poursuite de carrière* : http ://hub11.ecolearning.eu/ course/doctorat-et-poursuite-de-carriere/#

les programmes européens. Elle permet la présentation régulière des travaux en cours, la confrontation des idées, la clarification des positions théoriques et terminologiques, l'auto-évaluation et la prise de confiance, etc. L'analyse plus approfondie et le bilan, à terme, de tels dispositifs indiqueraient comment mieux répondre aux besoins de doctorants qui sont souvent en situation peu favorable pour différentes raisons, liées à leurs conditions de vie personnelles dans leurs pays ou aux moyens de recherche dont ils disposent.

Les orientations thématiques des jeunes chercheurs en langues me semblent, parallèlement, un sujet de réflexion délicat. Pour en rester au seul cas de la France, une étude sur les recherches doctorales en sciences du langage dans le cadre d'une comparaison européenne, à laquelle j'ai eu l'occasion de participer, faisait apparaître, voici quelque temps, deux ou trois conclusions. Elles sont probablement encore valides. On notait d'abord, au fil du recensement des thèses en cours, une réelle présence de la didactique de la langue, avec des orientations cependant relativement traditionnelles. Tout au plus relevait-on une légère tendance à s'intéresser à l'analyse des environnements d'apprentissage, ou à l'innovation dans les dispositifs institutionnels et technologiques. Pour être précis, je rapporte ici quelques résultats bruts.

Thèmes de recherche : *Identité* 3 % : culture (d'origine, d'accueil, éducative), apprenant (besoins, profils, interlangue). *Pratiques culturelles didactisées* 10 % : littérature, arts, cinéma, publicité, presse, jeu. *Médiation* 27 % : interaction (8 %), enseignant (13 %) TICE (6 %). *Stratégies d'enseignement et structures* 11 % : français langue seconde (FLS), intégration migrants, écoles bilingues. *Contextes* 11 % : politique, plurilinguisme (8 %), mondialisation. *Noyau dur de la didactique :* 47 % : compétences linguistiques, norme (30 %), dispositifs (6 %), manuels (7 %), référentiels, évaluation, implicites [71].

L'échantillonnage retenu était, bien entendu, insuffisamment représentatif et des études menées langue par langue apporteraient d'autres informations. L'objectif serait d'arriver à disposer d'une base de données, portant à la fois sur les moyens de formation (spécialités des directeurs, équipes, réseaux) et sur les orientations actuelles des étudiants de Masters, thèses, recherches-action, etc., bref, d'une méta-analyse plus solide. Le recueil de telles informations, dont certains éléments existent sans doute déjà ici ou là, aiderait probablement à mieux orienter la recherche, dans l'intérêt des étudiants et de leur avenir professionnel.

Un sujet de thèse engage le doctorant à de dures années de travail et, passés les lauriers de la soutenance, à une recherche d'emploi ouverte à des aléas qu'il ne saurait prévoir. C'est ce qu'un directeur de thèse doit garder présent à l'esprit, en dépit du plaisir qu'il aurait à se donner des enfants spirituels qui prolongeraient son œuvre dans son propre domaine de spécialité. Renoncer à diriger les étudiants vers des thématiques traditionnelles, certes scientifiquement intéressantes, mais qui ne correspondent ni aux contextes actuels ni aux besoins futurs, est une obligation que nous devons considérer comme prioritaire. Et à cet égard, du moins dans le monde académique que je connais,

71. Total pouvant dépasser 100 %. Pierre Martinez, Jean-Paul Narcy et Marie-Françoise Narcy-Combes, « La recherche en didactique des langues dans le cadre européen. Le cas de la France », dans K. Gnutzmann *et al.* (éds.), revue *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Heft 1, Tübingen : GNV, 2011, p. 68-84.

trop peu de directeurs de thèse et d'universités donnent à la didactique des langues et à la préparation à l'enseignement la place qui pourrait être la leur, à côté de la linguistique, de la littérature et de la civilisation.

Comme le souligne fortement l'UNESCO, seule l'éducation peut être la clef d'un avenir durable pour la planète, parce qu'elle seule permet de comprendre les problèmes de notre humanité. Dans ce contexte, l'institution internationale soulignait que les dispositifs de formation des enseignants doivent répondre autant que possible à des impératifs qu'elle considère de la plus haute importance, notamment la lutte contre la pauvreté et les inégalités [72].

C'est pourquoi un enseignant de langues doit pouvoir trouver au sein de dispositifs de formation ouverts sur les transformations du monde contemporain les moyens de développer au mieux ses capacités. On peut toujours consacrer beaucoup d'argent à améliorer matériellement et techniquement les structures d'éducation, il n'y a que la formation des hommes qui leur permettra de remplir leur future et difficile mission.

72. *Guide pour le développement d'une politique enseignante*, 2015 : http ://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235272e.pdf.