Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

L’apprenant-sujet à l’ère de la globalisation

Objectivation / Subjectivation dans l’enseignement secondaire privé aux États-Unis

Cristian BAIDAL

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/305-l-apprenant-sujet-a-l-ere-de-la-globalisation
DOI : numerev_1332
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : BAIDAL, C. (2019) L’apprenant-sujet à l’ère de la globalisation. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1332

Résumé

â¨Dans cette contribution, nous évoquerons la question de l'utilité de l'apprentissage des langues dites étrangères d'abord d'un point de vue sociolinguistique, en nous appuyant, entre autres, sur le modèle gravitationnel proposé par L.-J. Calvet (1999), puis dans une optique centrée sur la question de la subjectivité et de l'objectivation tant des acteurs de cet apprentissage (apprenants, enseignants) comme de la langue elle-même.
Pour ce faire, nous évoquerons en DLE le dogme du tout-communicationnel et l'instrumentalisation de la langue-culture, du fonctionnel, prôné dans le cadre de l'approche communicative et la perspective actionnelle centrée sur l'apprenant. La centration sur l'apprenant se fait comme « une sorte de glissement en direction du sujet qui apprend » (Holtzer, 1995). Ce « glissement » reflète une évolution sociétale et culturelle qui doit se lire sous le prisme du contexte social, politique, voire économique dans le cadre de la mondialisation et, dans nos sociétés de consommation, en fonction d'un clientélisme et d'un individualisme qui touchent à même le cœur de l'institution éducative.
Aux Etats-Unis, l'approche actionnelle en DLE ne passe pas par les autorités mais plutôt par l'idéologique. Nous mettrons donc en évidence une série de points de convergence entre l'ACTFL et le CECR, tous deux fondés sur la même logique transactionnelle de l'APC, celle de l'apprentissage fonctionnel et reproductible de la communication centré sur un apprenant interchangeable parce que prévisible, celle de la langue comme bien à acquérir, à consommer, de la langue comme produit, celle du faire et de l'action, celle de l'immédiateté et de l'anonymat.

Cristián BAIDAL
Université Montpellier 3

Mots-clés :
Didactique des langues, CECR, ACTFL, Objectivation, Subjectivation, Enseignement Privé, États-Unis, Sujet, Mondialisation, Globalisation, Apprenant

---

Introduction

Nous n'habitons plus un univers, mais un « multivers », selon l'expression de Henry Adams (Adams, 1907 : 229). Cet auteur et historien américain développe dans son roman autobiographique *The Education of Henry Adams,* un questionnement sur l'évolution de la culture contemporaine au début du XXème siècle où il critique, d'un point de vue plutôt conservateur, une société qui évoluerait « mal » et un système éducatif qui ne nous préparerait pas à vivre dans un monde sans unité, sans un système de valeurs digne de ce nom, un monde qui serait noyé dans l'anonymat de sa multiplicité et qui exploserait à l'ère moderne dans l'incertitude de son avenir. Cet appel au secours et le panorama obscur peint par Adams – confronté comme beaucoup à une mutation sociale qui le dépasse – pose une question intéressante un siècle plus tard : comment nos systèmes éducatifs intègrent-ils une formation consciemment et explicitement pensée vers l'avenir ? D'ailleurs, sont-ils censés le faire ? Quel est précisément le rôle que l'on attribue à l'École ? Quelles attentes plaçons-nous en elle ? À quoi (ou à qui) sert-elle ?

La question de l'utilité de l'apprentissage est au cœur même de la conception du système éducatif. Tiraillé entre sa mission humaniste de partage du savoir – celle pensée comme héritière de l'esprit des Lumières –, et celle utilitariste de contrôle, d'uniformisation et de formation de main d'œuvre en vue de son intégration au marché du travail, le système éducatif peine toujours à concilier ces deux versants. Quelle est « l'utilité » de ce qui est « à (ap)prendre » ? Quelle est sa « valeur » ? Sur quels critères détermine-t-on ce qui doit être enseigné et appris dans les programmes scolaires ? Pourquoi apprend-on ? À quoi ça sert ? Tant de questions qui sont souvent passées sous silence comme des évidences ou des tabous trop dangereux pour être énoncés, et qui touchent directement au domaine de la didactique des langues-cultures.

1. L'école et la DLE dans le marché éducatif global

À l'ère de la globalisation et sous la pression montante d'acteurs (parents, autorités, employeurs, corps enseignant, élèves) dont les besoins et attentes évoluent à un rythme effréné et souvent chaotique, l'École moderne essaye de s'adapter sans toutefois remettre en cause dans son essence un modèle vieux de plus de deux siècles et soumis à des pressions et des exigences de rentabilité.

L'apprentissage des langues nous est souvent « vendu » comme une potion magique pour le développement cognitif des enfants, comme un remède miracle pour la prévention de maladies mentales liées au vieillissement, comme une garantie d'accès à des revenus élevés. Il nous est aussi présenté comme un gage de curiosité, d'adaptabilité, de mobilité internationale. Certains diront même qu'il s'agit de la voie d'accès privilégiée à l'altérité, au respect de l'autre, à l'intégration, à la construction européenne, au *vivre ensemble* harmonieux dans le meilleur des mondes possibles.

Aujourd'hui, la bilingualité en tant que compétence se réactualise dans le marché

éducatif global et (re)devient une denrée rare qui se commercialise fort bien. En effet, les langues étrangères bénéficient d'un intérêt renouvelé, plaçant cette « discipline » parmi d'autres réputées prestigieuses, comme les sciences (STEM, Acronyme anglais de Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques) ou plus récemment, le codage ou la programmation.

Ce phénomène est d'autant plus apparent dans l'enseignement privé américain où les compétences et les acquis se monnayent au prix fort. Dans ce marché des langues (Calvet, 2002), la maîtrise d'une ou de plusieurs langues « étrangères » constitue aujourd'hui un atout, un bien, un capital d'une valeur non-négligeable.

D'un point de vue sociolinguistique, le modèle gravitationnel proposé par L.-J. Calvet (1999) nous permet d'illustrer les enjeux et tensions présents dans le système éducatif :

Figure : Modèle Gravitationnel (Calvet, 1999)

D'autres modèles, comme la classification gnoséologique de Pierre Frath (2018), permettraient également d'apprécier ce phénomène. Or, la modélisation de Calvet, aussi réductrice soit-elle, a tout de même le mérite de signifier l'attrait qu'exercent les langues dominantes au niveau local, national ou international sur les langues dominées ou minoritaires dans le système diglossique, et donne une idée des enjeux et des rapports de force inégaux qu'affrontent les communautés correspondantes représentées en milieu scolaire. Conçue dans une logique de marché, la modélisation de Calvet se présente sous la forme d'une constellation de catégories de langues où les usagers des langues périphériques sont soumis à la gravité qu'exercent les langues centrales, et particulièrement une langue hypercentrale qui, comme un trou noir, aspirerait tout autour d'elle. On y trouve représentées quatre catégories de langues :

- 1. Hypercentrale : anglais.
- 2. Supercentrales : espagnol, français, portugais, chinois, arabe...
- 3. Centrales : 100-200 langues.
- 4. Périphériques : 4000-5000 langues.

Certes, cette vision mercantile de la configuration linguistique mondiale simplifie au maximum les rapports entre les communautés linguistiques en les subordonnant à des impératifs purement économiques, concevant la mondialisation linguistique comme un effet, comme un dérivé de la globalisation tout court. Ici, les normes industrielles et les réseaux de distribution détermineraient la valeur ajoutée d'une langue, variable selon les bénéfices qu'elles rapportent en fonction d'une logique de l'offre et de la demande, de la concurrence. On pourra aisément reprocher à Calvet de faire un amalgame sous prétexte que certains produits culturels sont soumis à la loi du marché, et d'appliquer ce principe aux langues.

Toujours est-il que ce modèle, perçu dans sa dimension dynamique et adaptative, nous semble opérationnel en milieu scolaire notamment pour décrire les enjeux qui affectent l'enseignement des langues étrangères du point de vue institutionnel (par exemple, les pressions et l'attrait qu'exerce l'espagnol comme langue hypercentrale dans le contexte éducatif de la DLE aux États-Unis, ce qui nous force, hélas, jusqu'à fermer des programmes de français langue vivante). Ce modèle pose aussi une problématique à ne pas perdre de vue : les forces économiques et sociales et les systèmes de représentations liés à la valeur ajoutée et à la notion *d'utilité* d'une langue déterminent en grande partie l'offre éducative de nos établissements. Ce phénomène est surtout visible dans le marché éducatif aux États-Unis mais nous ne pouvons pas l'exclure ou l'ignorer dans d'autres contextes, comme celui de la France ou du public.

Par ailleurs, le modèle gravitationnel offre une application intéressante à la sphère individuelle dans le cadre de l'école :

> « Chaque individu se [trouve] au centre de différents réseaux que nous pourrions représenter par une série de cercles concentriques correspondant diachroniquement à l'acquisition de différents registres, variétés ou langues, et synchroniquement à l'usage de ces variétés en fonction du contexte. Le premier cercle est celui de la communication la plus intime, la plus grégaire, la communication de type familial. Puis l'on passe à la communication de voisinage, de quartier. Un troisième cercle pourrait correspondre à la communication plus formelle dans le milieu scolaire ou du travail, un quatrième à la communication publique à l'échelle nationale, etc. » (Calvet, 2002 : 96-97).

Dans cette optique de mondialisation, Calvet va même plus loin et, tout en critiquant l'interventionnisme, il propose un modèle individuel moyen et trifonctionnel dans lequel chaque citoyen devrait pratiquer au moins trois types de langues :

- Une langue internationale pour ses rapports extérieurs.
- Une langue d'État, normée et standardisée qui lui permettrait de s'insérer dans la vie publique de son pays.
- Une langue grégaire ou communautaire qui peut être une forme locale de la langue nationale (français de Marseille, espagnol de République Dominicaine, un sociolecte, etc.) ou une langue différente (catalan, hébreu, alsacien, corse, basque...).

2. Et le sujet-apprenant dans tout cela ?

L'objectivation tant des acteurs (apprenants, enseignants) comme de la langue elle-même s'aggrave dans ce contexte de globalisation où l'utilitaire l'emporte. En DLE, le dogme fonctionnel du tout-communicationnel et l'instrumentalisation de la langue-

culture (prônée dans le cadre de l'approche communicative et la perspective actionnelle centrée sur l'apprenant) opèrent comme « une sorte de glissement en direction du sujet qui apprend » (Holtzer, 1995 : 37). Ce « glissement » reflète une évolution sociétale et culturelle qui doit se lire sous le prisme du contexte social, politique, voire économique dans le cadre de la mondialisation et, dans nos sociétés de consommation, en fonction d'un clientélisme et d'un individualisme qui touchent à même le cœur de l'institution éducative. Mais, à la fois, cette centration sur l'apprenant l'objectivise, l'anonymise, le réduit à une donnée quantifiable.

Aux États-Unis en particulier, l'approche actionnelle en DLE ne passe pas par les autorités mais plutôt par l'idéologique. Il faut rappeler que dans ce pays les politiques éducatives, les programmes, les contenus et les approches ne sont pas dictés par une entité gouvernementale ; ils ne sont pas centralisés au niveau fédéral. Chaque état de l'Union décide de ses propres prérogatives en matière éducative, le Secrétariat d'Éducation (Secretary of Education, très différent du Ministère de l'Éducation Nationale français) se limitant uniquement à définir et à superviser le respect d'un certain nombre d'exigences au niveau du fonctionnement administratif des établissements éducatifs. Les établissements privés ou indépendants, eux, bénéficient d'une liberté et d'une autonomie presque totales pour définir leurs programmes, les standards étant définis souvent dans le cadre de chartes, d'accords ou d'associations, comme c'est le cas des établissements affiliés à la NAIS (National Association of Independent Schools) qui regroupe un grand nombre d'établissements de ce type qui s'engagent à suivre un certain nombre de lignes directrices.

En matière d'enseignement de langues étrangères, chaque état définit donc les programmes à mettre en place de la maternelle à la Terminale (PreK-12th grade). Comme la plupart des états de l'Union, les états de New York, Massachusetts et Californie – où nous avons mené nos recherches – définissent d'eux-mêmes un certain nombre de critères, un *cadre* pour l'enseignement des langues étrangères. Ce cadre, daté de 1996, est connu sous le nom de « Learning Standards for Languages Other Than English ». Il se décline dans une série de standards ou niveaux seuils pour les langues modernes, le latin et les langues amérindiennes. Il est intégré dans un document cadre plus récent appelé « National World Readiness Standards for Learning Languages », créé par l'ACTFL. L'ACTFL, the American Council on the Teaching of Foreign Languages, ou Conseil Américain pour l'Enseignement des Langues Étrangères est un organisme indépendant financé par des fonds privés.

Voici la traduction intégrale de la transcription d'une vidéo institutionnelle de l'ACTFL présentée dans la page principale de leur site internet officiel. À noter que même si l'ensemble des produits et matériels publiés par l'ACTFL sont surtout destinés à des enseignants de langue étrangère, ils sont tous publiés uniquement en anglais :

> Apprendre des langues nous prépare à nous connecter dans le monde multilingue et multiculturel que nous partageons. ACTFL et seize autres organisations ont collaboré pour créer le World Readiness Standards for

Learning Languages. Récemment, ces standards ont été modifiés pour se focaliser sur le lettrisme ou le maniement des structures de la langue, les applications des langues dans le monde réel et les savoir-faire ou compétences du XXIème siècle. Ces standards servent comme une feuille de route pour guider les apprenants à communiquer de manière efficace et interagir avec une compétence globale tout en participant dans les communautés au niveau local et international. À l'appui de cette vision il y a cinq domaines principaux, aussi connus comme les 5C : communication, cultures, connexions, comparaisons et communautés. Intégrer ces 5 domaines dans les programmes d'instruction permet aux élèves de se préparer au monde et de devenir des citoyens éduqués. Dans chaque catégorie des 5C on trouve les 11 standards de contenu qui décrivent les savoirs et les compétences que les élèves devront avoir acquis à la fin de leur processus d'apprentissage de la langue.

Regardons les domaines des contenus et les standards. L'objectif communicationnel est divisé en 3 standards de contenu décrivant les trois modes ou fonctions de la communication : le mode interpersonnel pour interagir avec autrui et négocier le sens, le mode interprétatif pour comprendre et analyser ce qui entendu, lu ou regardé, et le mode de présentation pour formuler des messages, pour informer, expliquer, persuader ou raconter des faits (narration). Chaque mode adresse la façon dont chaque apprenant parle, écrit, écoute, regarde et utilise les médias n'importe quand, n'importe où, avec n'importe qui.

Comment pouvons-nous mesurer les progrès des élèves pour atteindre ces objectifs ? Le World Readiness Standards inclut des exemples d'indicateurs de la performance qui permettent aux apprenants et aux enseignants de réfléchir et suivre leurs progrès dans les trois modes de communication en utilisant des énoncés de style « Je peux ! ». Ces énoncés décrivent des applications de la langue dans le monde réel, montrant ce que les apprenants peuvent faire dans chaque niveau, débutant (je peux répondre à des questions par oui ou non), intermédiaire (je peux demander de l'aide à l'école) et avancé (je peux interviewer quelqu'un).

Parlons maintenant des autres 4C. Elles montrent ce que les élèves font avec la langue et comment ils s'en servent dans une grande variété de contextes. Dans les domaines culturels et de comparaisons, les élèves utilisent la langue cible pour chercher des informations, expliquer et réfléchir sur des aspects de la langue et réfléchir sur comment les perspectives culturelles influent sur nos pratiques et productions. Dans le domaine des connexions, les élèves construisent et développent des compétences liées à la pensée critique et à la résolution de problèmes, et aussi ont accès et évaluent des perspectives diverses. Dans le domaine des communautés, les élèves

> emploient la langue cible dans et à l'extérieur de la salle de cours. Ils définissent aussi des objectifs et réfléchissent sur leur progrès. Et comment pouvons-nous apprécier les progrès des élèves dans ces domaines ? Le World Readiness Standards inclut des exemples d'indicateurs de progrès. Ces indicateurs sont spécifiques en fonction de l'âge et du niveau des élèves, reconnaissant que le développement cognitif et la maturité des élèves peuvent ne pas correspondre à leurs habiletés dans le maniement de la langue. Cela veut dire que même si deux apprenants de même niveau de maîtrise peuvent faire preuve de compétences similaires, les tâches qu'ils effectuent changent en fonction de leur âge, expérience et intérêts.
>
> En résumé, les World Readiness Standards sont organisés autour des 5C, avec des exemples d'indicateurs de performance pour pouvoir identifier ce que les apprenants peuvent faire en termes de communication, et des exemples d'indicateurs de progrès démontrant une grande variété d'applications de la langue. La combinaison de ces éléments nous montre ce que les apprenants doivent savoir, ce qu'ils sont capables de faire et comment ils le font. Ces standards aident les apprenants à comprendre le développement de leurs habiletés pour communiquer de manière efficace et interagir avec compétence globale. Aussi, ils offrent aux enseignants de langue de tout niveau une feuille de route ou plan d'action à suivre pour pouvoir guider leurs élèves à se préparer au monde. » (ACTFL : https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages)

Les points de convergence entre l'ACTFL et le CECRL sont évidents : tous deux sont fondés sur la même logique transactionnelle de l'Approche Par Compétences (APC), celle de l'apprentissage fonctionnel et reproductible de la communication. Il est fort aisé de noter des termes qui nous sont martelés et qui sont symptomatiques d'une doxa axée sur la mécanisation du langage (*communication, connecter, interagir*), l'actionnel (*savoir-faire, compétence, faire, je peux !, tâches, être capable de faire*) et l'utilitaire (*communiquer de manière efficace, négocier du sens, se servir de la langue, pouvoir faire, être capable de faire, comment les élèves le font, applications de la langue*). Le tout est bien entendu emballé dans un éloge assumé et sans complexe de la mondialisation (*compétence globale, se préparer au monde, le monde réel, les médias*) placée au cœur du dispositif.

Dans cette vidéo institutionnelle et dans l'ensemble des matériaux de l'ACTFL consultés à ce jour, nous n'avons trouvé aucune référence au sujet-apprenant ou à la subjectivité, et pour cause : le sujet est expressément oublié, effacé. « L'acquisition » d'une langue étrangère est ici présentée et conçue comme une transaction marchande, la langue étant réduite à un code à maîtriser, qui peut servir, que l'on peut systématiser, emballer, prendre. Pire qu'un oubli : on ignore, on refuse dans ce paradigme la complexité de l'expérience du sujet passant entre les langues, dans le sens défini par J.-M. Prieur, qui qualifie d'ailleurs ce genre de modèles comme exemples d'une

« technologie politique de gouvernement et de contrôle des individus » (Prieur, 2017, en ligne). Nous sommes, comme l'ont dit Bruno Maurer et Mohammed Berkaine (Berkaine, 2017) à propos du CECR, devant des « modèle(s) d'uniformisation supranationale » qui ignorent tout ce que le passage entre les langues implique en termes d'intersubjectivité, de construction et de déconstruction identitaire. Bref, tout ce que fait d'un individu un être complexe, ses affects, ses peurs, ses rêves, ses différences, ses désirs. Comment le sujet est ici conçu nous rappelle, hélas, que la praxis en éducation et en DLE est trop souvent marquée par la centration sur un apprenant interchangeable parce que prévisible, celle de la langue comme bien à acquérir, à consommer, à prendre, de la langue comme produit, celle du faire et de l'action, celle de l'immédiateté et de l'anonymat.

Références bibliographiques

ADAMS, Henry, *The Education of Henry Adams, Boston*, Massachusetts Historical Society, University of Virginia Press, 1907.

ANDERSON, Patrick, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires Franc-Comtoises, 1999.

BERKAINE, Mohamed, « L'École confrontée au(x) modèle(s) d'uniformisation supranationaux : quelle politique éducative, quels enjeux, quelle(s) marge(s) et perspective(s) ? », conférence dans le cadre du IIIème Congrès International du Réseau Francophone de Sociolinguistique (RFS) intitulé « Identités, Conflits et Interventions Sociolinguistiques », 14-16 juin 2017, Université Paul-Valéry, Montpellier III.

CALVET, Louis-Jean, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures, 1999.

CALVET, Louis-Jean, *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.

FISHMAN, Joshua A., « Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism », *Journal of Social Issues*, vol. 23 / 2, avril 1967, p. 29-38.

FISHMAN, Joshua A., COOPER, Robert Leon et NEWMAN, Roxana Ma, *Bilingualism in the barrio*, Bloomington, États-Unis d'Amérique, Indiana University, 1971.

FRATH, Pierre, « Une classification gnoséologique des langues au service de la politique linguistique », dans *Diversité linguistique, progrès scientifique et développement durable*, Repères DoRif n.17, Université de Rome, décembre 2018.

HOLTZER, Gisèle, *Autonomie et didactique des langues: le Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990)*, Paris, Les Belles-Lettres, 1995.

« Is Bilingualism Really an Advantage? » [En ligne : http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/bilingual-advantage-aging- brain]. Consulté le 19 mars 2017.

LEGENDRE, Jacques et FRANCE, SÉNAT, COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES, « Rapport d'information fait au nom de la Commission des affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France, ISSN 1240-8425 », Paris, Impressions Sénat, 2003.

MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Presses Universitaires de France, 1998.

MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne: le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éd. des Archives Contemporaines, 2011.

PIERRA, Gisèle, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Editions L'Harmattan, 2001.

PRIEUR, Jean-Marie, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », *Revue TDFLE*, n°70, [En ligne : http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-31.html], 2017. Consulté le 18 juillet 2019.

https://medium.com/@TransparentLanguage/sorry-stem-google-just-made-the-case-for-more-foreign-language-education-a4b9e0f0f9c3. Cet article fait référence aux conclusions de l'étude Oxygen effectuée par Google en 2013. Voir aussi : The New Education, Cathy N. Davidson, Basic Books, New York, 2017.

http://www.nysed.gov/world-languages/schools/languages-other-english-publications

http://www.nysed.gov/common/nysed/files/programs/world-languages/lotelea.pdf

https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages, Vidéo aussi disponible en version sous-titrée française : https://www.youtube.com/watch?v=GQq1OT-b9hU