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 ?

Le sujet anthropologique dans le choix des langues

Pierre FRATH

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/330-le-sujet-anthropologique-dans-le-choix-des-langues
DOI : numerev_1337
Date de publication : 15/11/2019

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

Pour **citer cette publication** : FRATH, P. (2019) Le sujet anthropologique dans le choix des langues. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1337

Résumé

Dans quelle mesure l'étudiant est-il libre de choisir les langues qu'il va apprendre, d'abord à l'école, ensuite à l'université ? Dans ce texte, on montrera que l'offre de formation en langues correspond à celles que la société considère comme « utiles », mais on montrera aussi qu'il peut exister un espace de libre choix si les universités mettent un place des dispositifs adéquats, qui seront décrits dans ce texte. Avant cela, on tentera d'éclaircir la notion d'« utilité » à l'aide d'une classification gnoséologique des langues, c'est-à-dire par rapport à l'accès aux connaissances qu'elles permettent.

Pierre FRATH
Centre interdisciplinaire de recherche sur les langues et la pensée (CIRLEP EA 4299)
Université de Reims
Centre de linguistique en Sorbonne (CELISO EA 7332)
Groupe d'Etudes sur le Plurilinguisme Européen (GEPE EA 1339)

Mots-clés :
Plurilinguisme, Évaluation, Désir de langue, Dispositifs d'apprentissage, Connaissances

---

Introduction

Quelle est la place du sujet dans le choix des langues qu'il va apprendre ? Si les étudiants avaient la liberté et la possibilité de choisir n'importe quelle langue, iraient-ils vers l'estonien ou le serbe plutôt que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol ? C'est peu probable parce que ces dernières sont ressenties comme plus « utiles » et que c'est sur cette base que se fait l'offre institutionnelle de formation en langues, ne laissant que peu de place à celles qui sont considérées comme moins « utiles ».

Dans ce texte, on se propose d'éclaircir la notion d'utilité à l'aide d'une classification gnoséologique des langues, c'est-à-dire par rapport à l'accès à la connaissance qu'elles permettent. On donnera ensuite les grandes lignes d'une politique des langues à l'université qui puisse encourager le plurilinguisme. On terminera par la description d'un dispositif d'apprentissage et d'évaluation à même de favoriser le libre choix des langues au-delà de leur utilité supposée.

1. Une classification gnoséologique des langues[1]

Le linguiste Louis-Jean Calvet a proposé un modèle « gravitationnel » des langues, qu'il décrit ainsi :

> *Il est possible de mettre de l'ordre dans ce grand désordre babélien [celui de la grande diversité des langues] à l'aide de ce que j'ai appelé le modèle gravitationnel (dans CALVET 1999), en partant de l'idée que les langues sont reliées entre elles par les bilingues. Autour d'une langue hyper-centrale, l'anglais, dont les locuteurs présentent une forte tendance au monolinguisme, gravitent ainsi une dizaine de langues super-centrales dont les locuteurs, lorsqu'ils sont bilingues, ont tendance à parler soit une langue de même niveau, soit l'anglais. Autour de ces langues super centrales gravitent une centaine de langues-centrales qui sont à leur tour le centre de gravitation de milliers de langues périphériques.* (CALVET 2004 : 287)

Ce modèle se fonde sur le bilinguisme des locuteurs, qui vont préférentiellement choisir d'apprendre une langue située au niveau de la leur ou bien au niveau supérieur. Les anglophones, situés au sommet de la pyramide, disposent théoriquement d'un choix absolu. Dans la pratique, lorsqu'ils apprennent une langue, ils privilégient la langue autrefois située au-dessus de la leur (le français) ou au même niveau (l'espagnol, l'allemand, l'italien, et quelques autres). Mais on constate une tendance générale vers la monoglossie, qui croît au fur et à mesure que la domination de l'anglais s'affirme : plus leur langue est apprise, moins les anglophones apprennent celles des autres.

Mais pour éclairant qu'il soit, le modèle de Calvet ne dit rien du moteur du choix et il ne permet donc pas d'agir sur lui. C'est pourquoi on proposera ici une classification gnoséologique des langues, c'est-à-dire fondée sur les connaissances qu'elles véhiculent et que les parents estiment nécessaires à la vie professionnelle future de leurs enfants. De ce point de vue, on peut distinguer trois types de langues : les langues patrimoniales, les langues nationales et les langues d'accès universel à la connaissance.

1.1 Les langues patrimoniales

L'écrasante majorité des quelque six à sept mille langues encore parlées dans le monde sont des langues *patrimoniales*, c'est-à-dire transmises par le milieu familial et la communauté locale. Chacune comprend de nombreuses variétés, plus ou moins mutuellement compréhensibles.

Ces langues sont en recul, voire en voie de disparition. Elles sont parfois les victimes de politiques délibérées, comme celle que préconisait l'abbé Grégoire dans son *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* présenté à la Convention nationale le 4 juin 1794. Mais c'est surtout la scolarisation de l'ensemble de la population qui les a conduites à leur perte dans notre

pays, et ailleurs aussi. Les langues régionales de France ont été remplacées tout au long des XIXe et XXe par le français *en tant que langue maternelle*, ce qui signifie la fin de leur transmission et leur disparition inéluctable.

S'il faut en juger d'après l'exemple alsacien, l'abandon d'une langue patrimoniale et son remplacement par une langue nationale s'étend sur environ un siècle. À la fin de la première guerre mondiale, les Alsaciens étaient locuteurs de leur langue patrimoniale, l'alsacien, et de l'allemand, la langue nationale du *Reich*, enseignée à l'école. Une partie de la bourgeoisie et des classes moyennes avait conservé une tradition familiale d'apprentissage du français, plus pour des raisons d'attachement à la France que pour s'en servir réellement dans la communication quotidienne. Entre les deux guerres, on a enseigné en allemand et en français à parts égales dans les écoles, et c'est ainsi que la population dans son ensemble a commencé à être exposée à la langue française. La bourgeoisie s'est mise à utiliser le français comme langue de distinction, dans le sens bourdieusien du terme, pour marquer sa différence et affirmer sa supériorité culturelle. L'accès aux emplois bien rémunérés devint difficile pour les Alsaciens qui ne maîtrisaient pas le français, et c'est ainsi que son apprentissage se valorisa socialement. Après la seconde guerre mondiale, les Alsaciens ont voulu se distancier de la barbarie nazie et ils n'ont guère protesté lorsque la République a supprimé les enseignements en allemand et que la langue de Goethe n'a plus été considérée que comme une langue vivante parmi d'autres, apprise à partir de la sixième. Le français est alors devenu la langue quotidienne des Alsaciens, et c'est elle que la génération d'après-guerre a transmise à ses enfants en tant que langue maternelle.

1.2 Les langues nationales

Les langues patrimoniales servent dans la vie de tous les jours. Elles disposent bien souvent d'un riche vocabulaire capable d'exprimer les connaissances d'un passé agricole ou de chasseur-cueilleur, mais qui se perd rapidement quand le mode de vie des populations change. C'est pourquoi leurs locuteurs doivent nécessairement apprendre une ou plusieurs autres langues pour accéder aux savoirs qui leur seront nécessaires dans leur vie professionnelle.

La première langue apprise par les locuteurs de langues patrimoniales est généralement la langue nationale du pays où ils habitent. Elles sont au nombre de quelques centaines dans le monde. Il s'agit de langues qui se sont imposées sur un territoire délimité par des frontières politiques, qui se sont standardisées, et qui se sont dotées de l'appareil linguistique et pédagogique nécessaire à leur apprentissage. Il peut s'agir de variétés locales, par exemple le français en France à partir du Haut Moyen Âge face aux autres langues d'oïl et aux langues d'oc, ou d'une langue étrangère, comme le français en Afrique francophone. Les langues nationales finissent par avoir raison des langues patrimoniales, essentiellement parce que les locuteurs de ces dernières les considèrent comme plus prestigieuses et qu'ils en ont besoin pour acquérir les connaissances de la modernité.

1.3 Les langues universelles

Les langues nationales sont utilisées à l'école, et sont donc en mesure d'exprimer les connaissances ordinaires des locuteurs. Mais elles ne sont pas toutes utilisées dans les sciences. Celles qui le sont donnent à leurs locuteurs la capacité d'exprimer *toutes* les connaissances existantes. On les qualifiera ici d'*universelles* ; il s'agit de l'anglais, du français, de l'allemand, de l'italien, du russe, et de quelques autres, sans doute pas plus d'une vingtaine. Ce sont elles que Calvet appelle « hyper-centrale » (l'anglais) et « super-centrales » (d'autres langues universelles). Les locuteurs de langues nationales non universelles, par exemple les Finlandais, doivent apprendre une de ces langues s'ils veulent contribuer à la recherche scientifique.

Les langues universelles européennes ont émergé à partir de la Renaissance, lorsque les langues nationales ont remplacé le latin en tant que langues juridiques et administratives et qu'elles sont alors devenues les langues de la culture, de la littérature et peu à peu, des sciences (le latin a continué d'être utilisé pendant quelques siècles). Ce sont elles qui ont créé notre modernité, fondée sur un héritage gréco-latin et chrétien dont les textes étaient conservés depuis le Haut Moyen Âge dans les monastères. Il faut mentionner aussi l'influence des Arabes dont la langue était devenue universelle suite à l'expansion de l'islam qui les avait mis au contact de la civilisation grecque au Moyen-Orient et latine en Afrique du Nord. C'est pourquoi l'arabe, qui était jusque-là la langue patrimoniale de nomades et de commerçants de la péninsule arabique, était appris par les clercs chrétiens du Moyen Âge.

Toutes ces langues se sont illustrées dans les sciences et la connaissance, parfois de manière tout à fait innovante, et les spécialistes étrangers ont alors lu ces textes ou les ont fait traduire. Chaque langue universelle est ainsi la dépositaire de traditions scientifiques riches et variées qui s'entrelacent mais ne se superposent pas.

1.4 La domination de l'anglais[2]

Le français est donc une de ces langues universelles qui permet à ses locuteurs, rare privilège, de penser et dire toutes les connaissances de la modernité. Mais son universalité est désormais menacée par l'anglicisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le suédois l'a déjà perdue au profit de l'anglais, et le processus est en cours en néerlandais, en italien, en allemand, et dans d'autres langues jusqu'ici universelles. Ce qui menace ces langues, c'est le retour à un statut purement national, et donc la perte de leur « utilité » dans la production des connaissances aux yeux des nouvelles générations, qui cessent alors de les apprendre. Concernant le français, ce serait la fin de la francophonie. Si la France anglicise ses universités, les Africains francophones seront *obligés* d'apprendre l'anglais pour accéder aux connaissances[3]. D'ailleurs un mouvement en ce sens se dessine déjà dans certains pays africains, où l'anglais a été déclaré langue officielle au même titre que le français.

Ce phénomène passe presque totalement inaperçu des élites politiques et intellectuelles françaises. En mars 2018, notre président a fait un très beau discours sur

la Francophonie avec maintes bonnes idées pour son développement ; il manquait malheureusement la mesure essentielle, la fin du processus d'anglicisation des masters et des doctorats, d'ailleurs illégale[4], qui sonnera le glas de l'universalité du français.

L'anglicisation des universités et des entreprises se met souvent en place sans véritable débat. On semble obéir à une sorte d'injonction sociétale inconsciente et à des motivations que l'anthropologue Leroi-Gourhan aurait qualifiées de « crépusculaires »[5]. Derrière un discours d'apparence raisonnable et progressiste, on perçoit des rapports de force entre « anciens » et « modernes », et du côté de ces derniers, un désir paradoxal et contradictoire, celui de se distinguer (angliciser, c'est se mettre à la pointe du progrès) en faisant comme tout le monde (beaucoup d'universités et d'entreprises s'y sont mises), un mélange donc de snobisme et de conformisme caractéristique de la mode en général.

L'anglicisation progresse dans une inconscience totale de ses conséquences. Je les rappelle brièvement ici : pertes de terminologies, de domaines, de traditions, de bibliographies[6] ; difficultés pédagogiques pour les enseignants et baisse du niveau d'apprentissage[7] ; augmentation du conformisme dans la recherche[8]. A cela s'ajoute la perte de créativité et la soumission aux conceptions américaines de ce qu'est la science. Or on sait que dans les sciences humaines, les conceptions anglo-saxonnes sur l'homme, la pensée et le langage sont imprégnées d'une métaphysique logiciste, mécaniste et dualiste trop souvent prise pour de la science[9]. On la voit d'ailleurs régner sans partage dans les domaines issus directement de la science américaine, en particulier les neurosciences et le transhumanisme[10].

La science a besoin d'une *lingua franca* et l'anglais joue bien ce rôle. Tous les bénéfices vantés de l'anglicisation sont en fait liés à son usage en tant que *lingua franca* : accès aux publications du monde entier, échanges universitaires facilités, coopération internationale, etc. Mais pourquoi remplacer le français par l'anglais dans la recherche et l'enseignement ? Il suffirait d'enseigner l'anglais aux étudiants, et d'autres langues universelles également, tout en continuant de faire de la recherche en français, conservant ainsi l'accès à nos propres traditions scientifiques et à celles véhiculées par toutes ces langues. L'usage de l'anglais et d'autres langues en plus du français est source de richesse et de développement ; l'usage exclusif de l'anglais est un appauvrissement.

2. Nécessité et désir de langue

2.1 Choix des langues fondé sur la nécessité

Le choix des langues repose donc essentiellement sur la nécessité, et celle-ci se comprend par rapport à l'accès aux connaissances qu'elles permettent. C'est ce qui explique la prééminence de l'anglais, ressenti comme absolument nécessaire pour faire une carrière dans la production des connaissances et des biens. Cette langue est en outre plus ou moins bien parlée par environ deux milliards de personnes et elle est devenue une *lingua franca* planétaire dont on ne peut se passer. Comme les langues

jusqu'ici universelles, telles le français, l'allemand, le russe et quelques autres, sont en train d'être abandonnées par leur locuteurs dans la recherche et l'enseignement supérieur, les étrangers cessent de les apprendre au profit exclusif de l'anglais. L'Afrique francophone est une exception : elle perçoit encore notre pays comme productrice de connaissances originales, ce qui est le cas, surtout dans les sciences humaines, mais si l'université française s'anglicisait totalement, le français serait rapidement abandonné en Afrique. Il rejoindrait alors les langues ayant déjà perdu leur universalité, comme le suédois ou le néerlandais, et celles qui n'ont jamais été universelles, comme l'estonien et le serbe, qui ne sont apprises que pour des raisons personnelles dépendant des hasards de la vie, par exemple un déménagement ou un mariage.

2.2 Choix des langues fondé sur le désir

Il existe cependant un désir de langue dans la population, notamment estudiantine, qui n'est pas satisfait par l'apprentissage exclusif et nécessaire de l'anglais. Dans les Centres de langues que j'ai dirigés à Strasbourg et à Reims, j'ai pu constater que les étudiants étaient prêts à apprendre des langues telles que le japonais, le norvégien ou le polonais pour des raisons multiples et variées, toutes personnelles : petit(e) ami(e) parlant une de ces langues, désir de voyage, projet Erasmus, ancêtre originaire de pays étrangers et désir de reprendre contact avec sa culture ou la famille restée sur place, intérêt pour la culture étrangère et sa littérature, simple curiosité ou bien désir de se confronter à une langue réputée difficile, comme l'arabe ou le chinois.

Mais pour que ces désirs de langues prennent corps, il faut que certaines conditions soient remplies, et notamment que ces langues soient proposées dans un dispositif d'apprentissage adéquat qui prenne sa place dans une politique des langues intelligente favorisant le plurilinguisme. La suite du texte sera consacrée à quelques idées qui pourraient inspirer les universités.

3. Quelles politiques linguistiques pour les universités ?

Les universités françaises peuvent continuer dans la voie sur laquelle elles se sont engagées dans l'inconscience générale et poursuivre leur anglicisation. C'est ce qui est malheureusement le plus probable, sauf si une prise de conscience se fait au niveau du public, des politiques, et surtout des universitaires, que leurs connaissances et leur expertise ne vaccinent aucunement contre le conformisme.

Si au contraire on décidait d'une véritable politique linguistique intelligente et humaniste, quelle pourrait-elle être ? Quelles langues faudrait-il proposer ? Comment faudrait-il les enseigner et les évaluer ? Et pour commencer quelle devrait être l'attitude des universités face à l'anglais ?

3.1 Attitude des universités françaises par rapport à l'anglais

L'enseignement supérieur devrait continuer de se faire en français, comme le stipule la loi Toubon de 1994 renforcée par la loi Fioraso de 2013. Cela ne veut nullement dire que certains cours ne pourraient pas être donnés dans une autre langue, par exemple par tel ou tel enseignant ou chercheur étranger dont l'expertise serait significative. Mais il faudrait éviter l'absurdité des enseignements en anglais par des francophones à d'autres francophones. Quant à la recherche, il faudrait continuer de la faire en français et publier dans cette langue dans des revues multilingues contrôlées par des Européens et non les seuls Anglo-saxons. Il faudrait en tout état de cause laisser les chercheurs s'exprimer librement dans leur langue et ne publier en anglais que ce qu'il y a de meilleur. Cela permettrait de travailler dans sa propre tradition et de prendre connaissance de celles des autres au lieu de devoir se conformer aux présupposés culturels de chercheurs américains qui ne connaissent que leur propre manière de concevoir les choses. Cela produirait moins de conformisme[11] et permettrait une plus grande diversité culturelle et une meilleure créativité scientifique. Il faudrait naturellement ignorer les classements de type Shanghai, qui prennent peu en compte les publications dans d'autres langues que l'anglais ; il faudrait surtout ignorer les instruments de mesure bibliométrique de type « impact factor » ou « citation index », dont l'influence délétère est maintenant bien documentée[12]. Il est regrettable que beaucoup de pays se servent de ces index pour l'évaluation et la promotion de leurs enseignants-chercheurs. Il faudrait enfin que le français soit systématiquement langue des colloques en France, avec d'autres langues, au lieu d'être souvent exclu au seul profit de l'anglais.

3.2 Quelles langues proposer ?

L'**anglais** reste évidemment une langue que tout étudiant devrait apprendre. Mais son rôle doit être celui d'une *lingua franca* ; il ne doit pas devenir une *langue de remplacement*, ainsi qu'il a été dit plus haut.

Au-delà de l'anglais, il faudrait enseigner les **langues universelles** qui se sont illustrées dans les domaines étudiés par les étudiants afin qu'ils aient accès à des sources diversifiées. Les mathématiciens pourraient apprendre l'italien ou l'arabe, les philosophes le grec ou l'allemand, les physiciens et les linguistes l'allemand et l'anglais, et dans les sciences spatiales, le russe semble de rigueur.

D'autres langues pourraient être apprises par dilection personnelle. Il peut s'agir tout d'abord des **langues apprises dans le secondaire**, que les étudiants ont souvent envie de consolider. Par ailleurs, l'expérience montre qu'une politique de l'offre incite beaucoup d'étudiants à s'initier à de nouvelles langues. Ce fut le cas dans les deux centres de langues que j'ai créés ou contribué à créer et que j'ai ensuite dirigés, à savoir SPIRAL[13] à Strasbourg, et la Maison des Langues à Reims[14]. Un grand nombre d'étudiants ont utilisé les dispositifs d'apprentissage qui leur étaient proposés pour apprendre des langues qu'ils n'auraient pas apprises en-dehors d'une politique de l'offre, et avec des résultats non négligeables.

Concernant les **langues patrimoniales**, il semble naturel de permettre aux étudiants d'apprendre la langue locale, par exemple l'alsacien à Strasbourg, le basque à Bayonne, ou l'occitan à Toulouse.

Quant aux **langues anciennes**, latin, grec, hébreu biblique, arabe médiéval, sanscrit, etc., elles devraient elles aussi être proposées aux étudiants qui s'y intéressent.

Un grand nombre d'étudiants seront alors de vrais polyglottes à l'issue de leurs études, ce qui ne manquera pas de leur être fort utile à la fois dans leur vie personnelle et dans leur cadre professionnel. Ils disposeront d'une ouverture sur des peuples et des cultures qu'ils n'auraient pas eue sans cet apprentissage. Ils acquerront des savoir-faire pour leurs contacts à l'étranger bien plus adaptés que ceux des étudiants qui auront appris un peu d'anglais d'aéroport, souvent à reculons, et qui passeront à côté d'une grande partie de la vie culturelle locale parce qu'elle aura été filtrée par la langue anglaise.

4. Quels dispositifs d'apprentissage dans les universités ?

Dans les universités françaises, ce sont essentiellement les facultés qui sont en charge de l'enseignement des langues aux non-spécialistes (les LANSAD[15]), qu'elles confient le plus souvent à des enseignants du secondaire et à des contractuels ou des vacataires recrutés à cet effet et gérés localement. Comme les facultés n'ont pas souvent une idée très claire des compétences qu'il faudrait faire acquérir aux étudiants, elles ont tendance à laisser la bride sur le cou aux enseignants, ce qui leur convient bien, mais avec le risque d'un manque de pertinence des enseignements et d'une grande dispersion des pratiques guère favorable à un travail en équipe pourtant nécessaire. Lorsque les facultés s'inquiètent de ces risques, elles tendent à mettre en place des certifications qui vont inciter des enseignants à calibrer leurs cours pour favoriser la réussite de leurs étudiants à ces certifications. On verra comment plus loin dans le texte.

Comme les enseignants sont payés sur le budget de la composante, et comme les langues sont souvent considérées comme des matières secondaires, leur enseignement se caractérise par une certaine pénurie en moyens et en personnel parce que les budgets iront d'abord aux disciplines prioritaires.

Dans certaines universités, ce sont les facultés de langues, littératures et cultures étrangères (LLCE) qui dispensent des cours aux non-spécialistes. Mais l'expérience montre que les facultés de LLCE ne sont pas compétentes pour ces enseignements, qu'elles confient souvent à des personnels de faible statut ou débutants. Elles veulent en conserver la maîtrise, cependant, parce qu'elles s'en servent comme d'un volant d'heures pour compléter les services.

Certaines universités ont mis en place des dispositifs d'enseignement des langues

centralisés qui dépendent du budget central. Appelons-les du terme générique de « Maison des langues ». Elles sont souvent innovantes parce qu'elles sont souvent mises en place par des enseignants-chercheurs motivés et compétents en didactique des langues. Celles que j'ai dirigées proposaient une vingtaine de langues et elles reposaient sur la notion d'auto-apprentissage guidé dans un ou plusieurs locaux dédiés, appelons-les des « Centres de ressources en langues » (CRL), équipés de ressources de divers types, écrites, orales, audio-visuelles, informatiques, etc., le tout complété par des cours de conversation animés par des étudiants natifs préalablement formés, et payés sur le budget de la maison des langues. L'accent était mis sur l'autonomie des étudiants, adossée à des fiches méthodologiques pour chaque type d'activité. Les CRL étaient ouverts en permanence, surveillés par des moniteurs étudiants, et animés à certaines heures par des enseignants de langues qualifiés, qui pouvaient être des enseignants-chercheurs, des titulaires du secondaire, des contractuels ou des vacataires, ou alors des étudiants formés à ce travail, parfois dans le cadre de stages en master de didactique des langues ou de français langue étrangère.

Certaines facultés ont confié leurs enseignements obligatoires de langues à la maison des langues. Les étudiants étaient alors astreints à des heures de travail au CRL sur leur emploi du temps, sous la direction de leurs enseignants, qui pouvaient ainsi concentrer leur attention sur de petits groupes à besoins spécifiques tandis que le reste de la classe travaillait en autonomie. Les étudiants pouvaient compléter leurs apprentissages par des heures en accès libre pour rattraper un éventuel retard ou améliorer certaines de leurs compétences. Concernant les autres langues, elles étaient dans l'ensemble apprises en autonomie totale sous la responsabilité d'enseignants de langues, pas forcément des locuteurs des langues apprises par les étudiants. Ils mettaient alors l'accent sur la méthodologie et se faisaient aider par les étudiants natifs en charge des cours de conversation.

Ce dispositif recueillait régulièrement l'assentiment des trois-quarts des étudiants interrogés par des questionnaires anonymes. Il faut toutefois noter que ces chiffres ne sont pas significatifs en eux-mêmes : pour qu'ils le soient, il aurait fallu les comparer à des évaluations du même type dans les cours traditionnels, ce qui ne se faisait pas. Les étudiants appréciaient en particulier la liberté dont ils jouissaient pour leurs apprentissages, ainsi que l'efficacité du système qui permettait effectivement de se remettre à niveau en anglais et d'apprendre ou de consolider d'autres langues. Le quart qui était critique par rapport au dispositif d'autoformation regrettait le manque d'encadrement et une certaine insécurité quant à la qualité de leurs apprentissages. Tous ont remarqué la nécessité de s'investir personnellement.

D'autres universités ont mis en place des dispositifs hybrides, présenciel et autonomie, dans des structures centralisées, dépendant des composantes, ou mixtes.

Dans les centres que j'ai dirigés, nous avons fait un grand effort de formation des enseignants et des étudiants à ces formes de pédagogie. J'avais également noté la nécessité pour les enseignants confirmés, c'est-à-dire l'épine dorsale du dispositif, de s'investir dans des projets structurants à longue haleine capables de les motiver et

remotiver en permanence ; c'est ainsi que nous avons mis en place et fait aboutir des projets sur la méthodologie, l'évaluation, la certification, le portfolio, la création d'un site d'apprentissage en ligne, etc.

En conclusion, une maison des langues centralisée adossée au budget de l'université est effectivement un dispositif qui permet une grande souplesse à la fois dans l'enseignement des langues obligatoires et dans l'apprentissage des langues choisies par dilection personnelle. La maison des langues doit pouvoir implanter des CRL sur tous les campus afin que les étudiants n'aient pas trop de déplacements à faire pour s'y rendre. Le dispositif peut être hybride, combinant le présenciel et l'autonomie selon les circonstances locales. Les personnels doivent tous relever de la maison des langues. Ils doivent être réunis régulièrement pour recevoir ou dispenser des formations, réfléchir et discuter des problèmes, et mettre en place des projets structurants. Il faudrait aussi que les maisons des langues puissent se constituer en unités de recherche pour produire celle dont elles ont besoin, former les personnels et les étudiants, et acquérir un statut équivalent à celui des autres composantes de l'université afin de pouvoir négocier avec elles d'égal à égal. Il faudrait aussi encourager les personnels à faire des doctorats et ensuite les recruter sur place en tant que maîtres de conférences afin que l'investissement en formation et l'expertise ne soit pas perdus par l'université.

Les universités ressentent cependant une certaine ambiguïté par rapport aux maisons des langues. D'une part elles savent bien que les langues sont nécessaires et que la dispersion de leur enseignement dans les composantes n'est pas satisfaisante, mais elles souhaitent garder le contrôle des maisons des langues qu'elles ont créées, parce que malgré tout, elles peinent à accepter l'importance des langues et l'investissement que leur développement nécessite. C'est pourquoi elles ont tendance à confier la direction des maisons des langues et des CRL à des personnels du secondaire, voire à des contractuels ou à des vacataires. Ces enseignants, quelles que soient leurs compétences et leur motivation, ne sont pas en mesure d'imposer une politique des langues aux composantes, d'une part parce que leur statut est inférieur, et d'autre part parce qu'ils n'ont pas accès à toutes les instances de décision.

5. Quelle évaluation en langue ?

La question de l'évaluation est cruciale dans l'enseignement des langues, et il faut reconnaître qu'elle est très souvent mal faite, car mal comprise. Je vais essayer de clarifier un peu la question. On peut distinguer quatre types d'évaluation.

5.1 La note sur 20

C'est la notation par défaut, celle qui est connue depuis l'enfance par les enseignants et les étudiants, celle qu'on considère comme allant de soi. Malheureusement, elle génère ce qu'André Antibi appelle « la constante macabre »[16], c'est-à-dire qu'elle produit nécessairement un tiers d'échec dans le groupe classe, quel que soit le niveau de cette classe et les moyens mis en œuvre : certains étudiants doivent échouer pour que la réussite des autres ait une valeur. Ce type de notation convient lorsqu'on veut

sélectionner les meilleurs et maintenir la pression sur les étudiants. Elle est acceptable en LLCE, où l'on forme traditionnellement des professeurs de langues dont il faut être sûr qu'ils ont acquis un niveau suffisant lorsqu'ils sont diplômés. Elle est totalement contre-productive dans l'enseignement des LANSAD, où l'objectif est l'acquisition d'un niveau donné, et où la compétition entre les étudiants est inutile.

5.2 L'évaluation par rapport à un référentiel externe

Dans les LANSAD, le niveau des étudiants devrait être évalué par rapport à un référentiel externe, c'est-à-dire un document officiel dont la validité est reconnue, tel le *Cadre européen commun de référence en langues* (CECRL), où les compétences à acquérir sont décrites avec précision. Une fois évalués, les étudiants sont réputés avoir atteint un certain niveau dans les compétences décrites dans le référentiel, par exemple A2 en compréhension de l'oral et B1 en compréhension de l'écrit. Jusqu'ici, il n'y a pas d'échec. L'échec peut intervenir lorsque l'établissement décide d'un niveau minimal, mettons B2 à la fin de telle ou telle année. Dans ce cas, ceux qui ne l'ont pas atteint ont échoué. Mais les étudiants peuvent réussir malgré tout s'ils fournissent un surcroît de travail dans les compétences où ils sont en difficulté, et dans ce cas, il est possible que tous réussissent. A noter que le résultat est binaire : échec ou réussite à tel ou tel niveau de compétence. Malheureusement, la notation sur 20 est tellement prégnante que les résultats binaires sont ensuite transformés en notes sur 20, ce qui ruine la philosophie de l'évaluation par référentiel. Une des raisons en est que ni les collègues, ni l'administration, ni même les étudiants n'acceptent facilement un système où tous peuvent réussir. Je me souviens avoir dû passer année après année dans les différentes composantes de l'université pour expliquer le taux de réussite élevé des étudiants LANSAD.

5.3 La certification

Les certifications modernes sont adossées au CECRL. Ce sont des examens qui évaluent le niveau des étudiants dans quelques-unes ou toutes les compétences décrites dans le référentiel. Ils sont généralement produits à l'extérieur de l'université, soit par le ministère de l'Enseignement Supérieur (tel le CLES), soit par des officines privées qui les vendent aux universités ou aux étudiants (TOEIC, TOEFL, ...). Ils certifient un niveau de compétence reconnu et certaines universités étrangères imposent tel ou tel niveau pour tel ou tel type d'études. Les certifications ont donc leur utilité.

Le problème est que l'enseignement en amont de l'examen est souvent lourdement impacté par les exigences des certifications. Leur partisans s'en réjouissent et appellent ce phénomène le « washback effect », c'est-à-dire l'effet levier de l'examen sur l'enseignement, et c'est un des moyens mis en place pour contrôler le travail des enseignants. Mais peut-être que le « washback effect » n'est qu'un autre mot pour « bachotage », c'est-à-dire un ensemble de pratiques pédagogiques qui ôtent tout plaisir à l'apprentissage et le réduisent à une suite de rituels dont l'intérêt est limité par l'horizon de l'examen. Que des étudiants passent les certifications dont ils ont besoin et qu'on les y prépare, c'est une tâche normale pour un dispositif de langues. Structurer

tout l'apprentissage sur elles, c'est abusif, et finalement contre-productif si on en juge par le niveau réel des diplômés. Une langue ne s'apprend pas sans plaisir ni sans investissement personnel.

5.4 Le portfolio

Une autre manière d'utiliser un référentiel est le portfolio. Il est particulièrement adapté à l'apprentissage des langues choisies par les étudiants au-delà des langues obligatoires. Lorsqu'un étudiant a passé volontairement plusieurs heures par semaine à s'initier par exemple à la langue japonaise, il est malvenu de lui imposer un examen classique avec une note sur vingt qui sera forcément sans rapport avec l'apprentissage en autonomie. L'échec sera alors plus que probable, suivi de l'abandon de l'apprentissage. Il faut donc évaluer le travail qui a été réellement accompli. C'est possible grâce à un portfolio que l'étudiant soumet à un jury composé d'un enseignant de la maison des langues assisté d'un natif de la langue apprise. L'étudiant affirme qu'il a atteint tel ou tel niveau, mettons A1 en lecture du japonais, et il le démontre au jury grâce au portfolio. Le jury prend alors une décision binaire : non, le niveau n'est pas (encore) atteint, ou bien oui, le niveau est atteint, auquel cas il délivre un certificat d'obtention.

5.5 Pas d'évaluation

Il ne faut pas oublier que l'apprentissage peut être « gratuit », sans évaluation. J'ai pu constater que c'était effectivement souvent le cas : lorsque les étudiants ont *choisi* une langue, s'y intéressent et y travaillent assidument, ils ne ressentent pas forcément le besoin d'une évaluation pour récompenser leurs efforts. La carotte n'est pas toujours nécessaire. Dans ce cas, si le CRL demande aux étudiants de remplir une fiche de travail sur laquelle sont mentionnés le nombre d'heures passées et le type de travail fourni, la maison des langues peut délivrer une attestation mentionnant le temps passé à l'apprentissage de telle ou telle langue.

5.6 Une évaluation humaniste et positive

L'évaluation en LANSAD doit être positive. Le niveau exigé dans les langues obligatoires doit être fixé par l'institution et quand il est atteint, cela doit être reconnu grâce à un examen adapté à l'apprentissage effectué. Si l'étudiant ne l'atteint pas, il doit pouvoir utiliser un dispositif d'autoformation pour le préparer. En cas de succès, l'étudiant doit être encouragé à développer librement certaines des compétences déjà acquises sur son horaire imposé, ou alors s'investir dans une autre langue.

Dans les langues librement choisies au-delà des langues obligatoires, on pourra procéder à une évaluation par portfolio, ou bien s'en passer totalement.

Dans tous les cas, les niveaux atteints dans les différentes langues devraient être reportés sur le supplément au diplôme afin de permettre aux étudiants de les valoriser à l'externe, que ce soit sur le marché du travail ou pour l'accès à des universités

étrangères.

Conclusion

Les parents s'inquiètent de l'avenir de leurs enfants, et donc de leur éducation. Ils sont ainsi amenés à faire des choix éducatifs, parmi lesquels celui des langues à l'école. Mais leur libre-arbitre et leurs désirs n'interviennent pas beaucoup dans ce choix. L'apprentissage des langues se fait dans un cadre institutionnel qui propose un nombre restreint de langues, celles auxquelles la société accorde une certaine importance et pour lesquelles elle a mis en place des structures de formation pédagogiques et des appareils linguistiques et didactiques qui permettent de les enseigner. Il a été argumenté ici que l'importance d'une langue est liée à ce qu'on considère comme son utilité, et que celle-ci dépend largement de l'accès aux connaissances qu'elle permet. C'est ce qui explique pourquoi les langues enseignées à l'école dans notre pays sont toutes « universelles ».

L'offre en langues est ainsi de fruit de la tradition, de l'histoire, et de facteurs anthropologiques largement inconscients. Mais il n'y aucune garantie que ces opérations « crépusculaires » soient nécessairement bénéfiques : les universités ont ainsi laissé une langue universelle, l'anglais, remplacer presque toutes les autres dans l'offre de formation, et elles ont mis en route un processus qui aboutira, si aucune prise de conscience ne se fait, au remplacement de la langue nationale, le français, par cette langue dominante.

Le sujet n'est ainsi pas libre de ses choix linguistiques : il se conforme tout à fait naturellement à la nécessité sociale qui prévaut durant son enfance. En revanche, il existe un véritable désir de langues dans la population, notamment estudiantine, qui ne demande qu'à éclore pour peu que la possibilité lui en soit donnée. Dans ce texte on a présenté les grandes lignes d'un dispositif humaniste qui encourage et valorise l'apprentissage des langues sur la base d'un désir personnel. La nécessité n'est pas incompatible avec le désir.

Références bibliographiques

ANTIBI, André, *La constante macabre*, Toulouse, édition Math'Adore, 2003.

CALVET, Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.

FRATH, Pierre, *Linguistique anthropologique et référentielle*, éditions Sapientia Hominis (www.sapentia-hominis.org), (à paraître).

FRATH, Pierre, *Anthropologie de l'anglicisation*, éditions Sapientia Hominis (www.sapentia-hominis.org), 2019.

FRATH, Pierre, « Une classification gnoséologique des langues au service de la politique linguistique », in Revue *Repères-Dorif* n°17 *Autour du français: langues, cultures et*

plurilinguisme : « Diversité linguistique, progrès scientifique, développement durable », coord. Giovanni Agresti, 2018a.

FRATH, Pierre, « Les pertes causées par l'anglicisation dans la recherche et l'enseignement supérieur », in *Mehrsprachigkeit im Wissenschatfdiskurs*, Hans W. Giessen, Arno Krause, Patricia Oster-Stierle, Albert Raasch (Hrsg.), Nomos, Baden-Baden, 2018b.

FRATH, Pierre, « Langues et connaissances : l'impact de l'anglicisation de la recherche et de l'enseignement supérieur », in *Grief* n°5, *Langue et République*, revue coéditée par l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) et la maison Dalloz, dir. Olivier Cayla, 2018c.

FRATH, Pierre, « Anthropologie de l'anglicisation de l'enseignement supérieur et de la recherche ». In *European Journal of Language Policy* 9_2 06, Liverpool University Press on behalf of The European Language Council / Conseil européen pour les langues, 2018d.

FRATH, Pierre, « L'anglicisation comme phénomène anthropologique ». In *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXIe siècle. (Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme*. Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (éds.), *Transversales* n° 46, Bern/ Berlin, Peter Lang, 2018e.

FRATH, Pierre, « Langues universelles et francophonie ». In *Culture et Recherche* n° 137 - printemps 2018, Thibault Grouas, dir, Paris: Ministère de la Culture, 2018f. URL : http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Enseignement-superieur-et-Recherche/La-revue-Culture-et-Recherche/Recherche-Formation-Innovation

FRATH, Pierre, « Publish rubbish or perish. De l'uniformité et du conformisme dans les sciences humaines ». In *Mélanges du Crapel* n°37. Coord. P. Candas, 2017.

FRATH, Pierre, "There is no recursion in language". In *Language and Recursion*, Francis Lowenthal & Laurent Lefebvre (Eds.), chapter XIV, 2014, XIX, 232 pages. Springer Verlag, Berlin, 2014. URL : http://www.springer.com/psychology/cognitive+psychology/book/978-1-4614-9413-3?otherVersion=978-1-4614-9414-0

GAZZOLA, Michele, « Les classements des universités et les indicateurs bibliométriques: Quels effets sur le multilinguisme dans l'enseignement et la recherche? », in Le Lièvre, Françoise, Mathilde Anquetil, Lisbeth Verstraete-Hansen, Christiane Fäcke, and Martine Derivry (eds.), *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur - Languages and cultures in the internationalization of higher education*, Bern/ Berlin, Peter Lang, 2018.

GAZZOLA, Michele, «The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and case study », *International Journal of the Sociology of Language*,

n° 216, 2012, p. 131-156.

GOEBL, Hans, English only und die Romanistik – ein Aufschrei“, in *Semiotische Weltmodelle: Kultur - Sprache - Literatur -Wissenschaft*. Festschrift für Eckhard Höfner zum 65.Geburtstag. Eds. Hartmut Schröder/Roland Posner, Berlin, LIT Verlag, 2009 (Reihe Semiotik der Kultur“) 190-214.

KELLY Paul, PELLI-EHRENSBERGER, Annabarbara & STUDER, Patrick, *Mehrsprachigkeit an universitären Bildungsinstitutionen: Arbeitssprache im Hochschulfachunterricht*. ISBB Working Papers. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, 2009.

LEROI-GOURHAN, André, *Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes*. Albin Michel, 1965.

TRUCHOT, Claude, « L’enseignement en anglais abaisse le niveau des formations », *La recherche*, n°453, 2011, p.82. URL : http://www.larecherche.fr/idees/grand-debat/enseignement-anglais-abaisse-niveau-formations-01-06-2011-77376

---

[1] Pour un développement de cette classification, voir Frath 2018a.

[2] Pour la question de la domination de l’anglais, voir Frath 2019, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e.

[3] Voir notamment le site de l’*Organisation Internationale de la Francophonie* (https://www.francophonie.org/Estimation-des-francophones.html). On estime que d’ici une cinquantaine d’années, les francophones seront entre huit cent millions et un milliard, l’écrasante majorité d’entre eux en Afrique, ce qui fera de notre langue la troisième la plus parlée au monde, derrière l’anglais et le chinois. Bien sûr, ces chiffres ne deviendront réalité que si nous maintenons une production des connaissances en français.

[4] On pense souvent que la loi Fioraso de 2013 a sonné le glas de la loi Toubon de 1994. Ce n’est pas le cas : des amendements ont été apportés au projet de loi et la loi Toubon a été en fait renforcée. Malheureusement le ministère de l’Enseignement Supérieur ne la fait pas appliquer.

[5] Leroi-Gourhan, 1965 : 20.

[6] Arguments développés dans *Anthropologie de l’anglicisation* (Frath 2019). Pour la perte des bibliographies, voir Goebl, 2009.

[7] Truchot, 2011 et Kelly et al., 2009

[8] Voir Frath 2017, « *Publish rubbish or perish*. De l'uniformité et du conformisme dans les sciences humaines ». In *Mélanges du Crapel* n°37. Coord. P. Candas.

[9] Voir Frath, 2014 sur la métaphysique du générativisme.

[10] Ce point est développé dans *Linguistique anthropologique et référentielle*, Frath (à paraître).

[11] Voir Frath, 2017.

[12] Voir Gazzola, 2012, 2018.

[13] http://spiral.unistra.fr/

[1 4]
https://www.univ-reims.fr/formation/apprendre-les-langues-etrangeres/la-maison-des-langues/la-maison-des-langues,8256,15736.html

[15] Les LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines, une expression inventée par Michel Perrin, et qui a eu un grand succès.

[16] Antibi, 2003.