Revue TDFLE

N° 70 | 2017
La pensée CECR

Cadre commun (CECRL) avec photo de famille (ERT, CCE, OCDE...) et langue de coton

François MIGEOT

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-70/241-cadre-commun-cecrl-avec-photo-de-famille-ert-cce-ocde-et-langue-de-coton
DOI : numerev_1268
Date de publication : 02/04/2017

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

Pour **citer cette publication** : MIGEOT, F. (2017) Cadre commun (CECRL) avec photo de famille (ERT, CCE, OCDE...) et langue de coton. *Revue TDFLE*, (70). https://doi.org/10.34745/numerev_1268

Résumé :

Ce texte s'emploie à montrer que le CECRL est en proximité immédiate avec différents documents d'orientation politique et économique de l'Union européenne ou de l'OCDE. Il montre coment il est perméable à leur idéologie, reprenant dans son mode d'écriture des éléments nés dans ces ensembles discursifs. Au terme de l'analyse, le CECRL apparaît comme l'un des maillons, l'un des dispositifs visant à encadrer le sujet et à l'assujettir au marché du travail, même si l'on continue à parler de ses besoins, de son épanouissement et de sa rencontre avec l'autre.

Mots-clés : CECR, analyse de discours, idéologie, sujet, mobilité des travailleurs.

Abstract :

This text seeks to show that the CEFR is in close proximity to various political and economic policy documents of the European Union or the OECD. It shows how it is permeable to their ideology, taking up in its writing mode elements born in these discursive sets. At the end of the analysis, the CEFRL appears to be one of the links, one of the devices aimed at framing the subject and subjecting it to the labour market, even if we continue to talk about its needs, its development and its encounter with the other.

Keywords : CECR, discourse analysis, ideology, subject, worker mobility.

François Migeot - Université de Franche-Comté :

migeot-alvarado@wanadoo.fr

Mots-clés :
CECR, Analyse de discours, Sujet, Idéologie, Mobilité des travailleurs

---

Une question de méthode

Le travail qui suit se propose de faire dialoguer des documents à première vue hétérogènes : un document de politique linguistique à visée didactique (le CECRL, Cadre

Européen Commun de Référence pour les Langues) et divers documents d'orientation de la CCE – Recommandation, Communications, Cadres…-ou d'autres organismes à vocation internationale, l'ERT (Table Ronde des Entrepreneurs) ou l'OCDE par exemple. La lecture qui va suivre, de nature *flottante*, va s'intéresser à la circulation transversale d'idées, de formules, de formulations et de thèmes qui réunissent ce qui pourrait sembler épars et va tenter de montrer comment ce corpus en apparence composite recèle une continuité à travers une ramification discursive, révélant ainsi une transversalité politique et idéologique qui restera principalement notre objet, même s'il nous faudra inévitablement évoquer, ça et là, les formes linguistiques qu'elles revêtent.

En effet, la conception des langues à enseigner, la définition du sujet qui les apprend, l'approche retenue, les situations à quoi répondent les interactions privilégiées par leur enseignement-apprentissage, les moyens de l'évaluer, tout cela n'est peut-être pas étranger à la vision que l'Europe, dans le cadre de la mondialisation, se fait de la citoyenneté, du dialogue entre les langues-cultures, de la nature des relations sociales, voire de la nature et de la finalité des relations et des activités humaines. L'analyse qui sera ici mobilisée, loin de décrypter les intentions supposées de textes, se contentera de les mettre en communication par des liens associatifs. Il s'agira donc d'inter-prêter les textes à eux-mêmes ou entre eux. Ainsi, la photo de famille obtenue ne tiendra pas de l'amalgame (où l'arbitraire malveillant réunit l'incompatible) mais du portrait de groupe où l'usage et la complémentarité d'idées, de concepts, de préconisations, d'analyses, ou de stratégies discursives ou de traits linguistiques, identifieront les membres d'une même famille de pensée. Par ailleurs, s'il en était besoin, l'interdiscursivité et le *dialogisme* bakhtinien, selon lesquels tout discours est toujours en rapport de dialogue avec d'autres, donnerait ici facilement une caution à la démarche. Au demeurant, les superpositions qui vont être ici mises en lumière recoupent les analyses des chercheurs en sciences politiques. Les stratégies, leurs processus et leurs acteurs, aboutissant à l'élaboration de la « pensée unique » que diffuse la mondialisation leur sont déjà familiers :

> les mêmes maux, les mêmes diagnostics et les mêmes remèdes se retrouvent à quelques nuances près dans nombre d'instances socio-économiques internationales (OMC, FMI, BM, OCDE) et dans nombre d'instances de promotion et de représentation patronale, qui justifient souvent leur expertise du fait qu'elle calquerait celles d'experts encore plus experts, issus du monde académique, tirant eux-mêmes leur prestige de leur rapport avec ces instances. Mise en abyme de l'expertise. […]. Une chose est certaine : la pensée unique est colportée à travers un discours mondialisé à la fois en tant que source et produit de la mondialisation.[1]

Nous nous demanderons, quant à nous, si cette « pensée unique », outre les « instances socio-économiques internationales », ne se retrouve pas aussi dans les préconisations européennes en matière de politique linguistique. En effet, cette dernière tout en œuvrant à l'intégration politique de l'Europe, pourrait tout autant œuvrer à intégrer

l'Europe dans une mondialisation économique au service du marché, mettant ainsi en évidence la globalisation que tend à opérer cette vision univoque du monde.

Cadre Européen et…

> « Enseigner les langues [est] un défi pour l'Europe ». C'est le titre d'un dossier publié sur le sujet par le CIEP[2]. Roger Pilhion, l'un des rédacteurs et l'un des acteurs de ce défi, nous explique, dans sa contribution, que l'on va « Vers une politique européenne de l'enseignement des langues », pour « l'ouverture au monde, le dialogue interculturel, la tolérance, la mobilité au cours de la formation et sur le marché de l'emploi, pour construire la société de la connaissance, pour atteindre un bon niveau de compétitivité ». Ce sont ces mêmes valeurs hétéroclites, dont l'articulation semble aller de soi chez leurs promoteurs, qui sont mobilisées, comme on va le voir, dans la pièce maîtresse de cette politique, à savoir le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)[3]

Cependant, telles qu'elles sont présentées, les propositions du *Cadre* semblent circonscrites au simple terrain des langues et n'avouent explicitement aucun lien direct de parenté avec d'autres cadres ou d'autres dispositifs éducatifs préconisés par les institutions européennes ou mondiales. Même si l'on y fait parfois référence aux valeurs européennes que nous venons d'énumérer, c'est avant tout, explique-t-on, un instrument performant au service des professionnels didacticiens, dénommés *utilisateurs*, terme qui, ici[4], ne nous pose pas encore de problème puisqu'il est question, avec le *Cadre*, de simples « notes » techniques, d'une boîte à outils, par laquelle « il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire », comme s'en explique l'Avertissement , même si par ailleurs l'Europe entend normaliser la formation des enseignants de langue à travers son *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*[5].

Bref, sa transversalité resterait circonscrite au domaine des langues et ne viserait qu'à permettre aux spécialistes de parler un langage commun, pour ne pas dire unique. Ces derniers, d'ailleurs, s'en félicitent, dit-on, puisqu'il

> apparaît clairement qu'un ensemble de niveaux communs de référence comme outils de calibrage est particulièrement bien accueilli par l'ensemble des praticiens qui, comme dans bien d'autres domaines, trouvent un avantage à travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues.

Toutefois, avec les termes d'« outils », de « mesures » et de « normes », on voit bien s'esquisser, comme dans les propos de Roger Pilhion, une autre transversalité, celle qui relie au monde de la production, de l'entreprise, et à la « démarche qualité » qui évalue,

avec ses indicateurs, des produits et des performances. Mais il ne faut pas s'en étonner puisque le CECRL, élaboré par le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, au sein de la division des langues vivantes, participe bien évidemment de la politique Européenne et tient compte, comme il le dit lui-même, mais sans développer, « des *Recommandations* du comité des ministres »6. Or, cette politique, comme on vient de le voir et comme on le verra, n'hésite pas à mettre en relation économie et connaissance et, partant, formation et éducation. En effet, ayant assigné à l'Union Européenne, en mars 2000, l'objectif stratégique pour 2010 « de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », le Conseil Européen de Lisbonne tend donc à réduire la connaissance et son sujet à une économie et à l'état de marchandise. Il y aurait là toute une analyse à mener sur la migration de la terminologie de l'entreprise vers l'enseignement et la didactique des langues et une autre, corollaire, sur la charge idéologique que cette dérive terminologique recouvre. C'est l'analyse, et j'y renvoie rapidement, que mène Yannick Lefranc de l'Université Marc Bloch Strasbourg dans un article « La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative » de la revue *Raison Présente*[7] : il dit ceci :

> […] un tel registre langagier pose problème et exige d'y résister. Les termes du langage de l'économie, du commerce et de la gestion capitalistes ont gagné les domaines d'activités les plus divers, grâce notamment aux relais des médias et des administrations. J.P. Le Goff[8] a examiné l'influence du management sur l'école et ses conséquences sur les manières de parler et d'agir de responsables politiques, de didacticiens et d'enseignants abreuvés de "modernisation" et d'"adaptation", d'"autonomie" et de "responsabilité" ».[…]. C'est aussi à ce vocabulaire du « management libéral » qu'emprunte la didactique institutionnelle quand elle pense et agit sur « l'organisation de l'apprentissage des langues » (Conseil de l'Europe, CECRL)

Cette critique est d'autant plus nécessaire que ce paradigme de l'entreprise et du « management » n'est pas du tout marginal ; il se drape des oripeaux du progrès-dont l'idéologie fait florès en Didactique des Langues Étrangères - et prétend occuper tout le terrain du débat, auto validé par la boucle infernale que mentionnait Corinne Gobin et qui fait que l'expert académique tire sa pertinence de son intelligence avec le paradigme de l'entreprise, tandis que le modèle promu par ce dernier prétend se fonder sur la science de ses experts. Témoin cette page qui nous semble significative de de glissement épistémologique :

> J'ai finalement retenu pour mon article[9], au lieu d'autres expressions possibles comme « gestions de l'information » ou « gestions des savoirs », cette expression de « gestion des connaissances ». Pour marquer le fait qu'une classe de langue, de quelques dizaines d'heures ou d'une année, est une « entreprise » dans le sens premier du terme, c'est-à-dire un projet de création d'une valeur ajoutée en termes de « connaissance de la langue »

> […], projet qui exige du *professionnalisme*, de la *collaboration* et de la *longue durée* […]. Cette proximité épistémologique entre le management d'entreprise et la didactique des langues-cultures explique pourquoi ces deux domaines se sont montrés constamment perméables depuis leur naissance à l'influence des mêmes idéologies successives du progrès […]. La réflexion sur le management d'entreprise montre […] quelques longueurs d'avance (cela a toujours été dans le passé de l'ordre de 10 à 15 ans) sur la réflexion didactique […].

Mais, avant de pousser plus loin sur ce terrain, revenons-en aux prolégomènes et examinons les déclarations préliminaires du *Cadre*. Pour justifier l'application universelle de ce *Cadre*, le Conseil de l'Europe invoque la nécessité (*Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6) de sauvegarder le patrimoine linguistique de l'Europe dans toute sa richesse et sa diversité. On peut lire en effet :

> que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder

On invoque aussi la compréhension des peuples, il s'agit de :

> promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace.

On invoque encore, cette fois dans le CECRL, l'épanouissement des individus.

> Un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.

Puis on allègue l'unification culturelle de l'Europe : le *Cadre européen commun de référence* concourt en effet à réaliser l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les *Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des ministres, à savoir : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et cela « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel. »

Ces préoccupations, qui sont donc aussi celle du *Cadre*, se retrouvent effectivement résumées sans surprise dans son *Avertissement* (p. 4) :

> Vous constaterez que le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger des savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique.

Mais cette formulation, empreinte d'une tranquille bonhomie qui pourrait bien être un trait distinctif des publications du Conseil de l'Europe, mérite à mon sens qu'on l'interroge.

D'abord, dans sa formulation générale – justement on ne peut plus générale – et qui appellerait tout une analyse relative à des stratégies discursives que Corinne Gobin épingle comme *Rhétorique de bois et langue de coton.*

Une autre efficacité de cette rhétorique de propagande réside dans la diffusion d'objectifs très généraux et définis de façon très vague, qui laissent dès lors peu de possibilité de réfutation simple. Il faut démonter tout le système pour expliquer pourquoi on ne peut être d'accord avec des arguments qui sonnent simples et surtout généreux à l'oreille. Cela prend du temps, ce qui concourt au fait que le contradicteur soit vite considéré comme un coupeur de cheveux en quatre, et reste « inaudible ».

La notion de langue de coton[10] a été inventée pour illustrer cet aspect ouateux de l'argument qui n'offre que peu de prise à une réfutation directe.[11]

Ensuite en relevant au passage quelques mots-clé d'une vulgate noyée dans l'eau du bain humaniste qui la porte, et sur lesquels il nous faudra revenir à la lumière de l'analyse :

- de quelle « mobilité » est-il question ? s'agit-il simplement de se rencontrer, d'échanger et de se comprendre ou de coopérer dans la fraternité des peuples, ou plutôt dans les contraintes du Marché qui réclame la mobilité des employables ?
- « les jeunes et les moins jeunes » : le cadre semble donc viser tout autant le public scolaire que celui des travailleurs, la formation initiale-donc l'éducation-que la formation « tout au long de la vie ».
- « Savoir, savoir-faire et attitudes » : on voit déjà pointer les prolégomènes d'une approche par compétences.
- « Indépendance dans la réflexion et dans l'action ». Voilà l'autonomie. Mais laquelle ? Est-elle, selon l'étymologie, celle d'un sujet éduqué qui est en mesure de se donner ses propres règles ? Ou bien s'agit-il de la débrouillardise qu'on attend du travailleur dans la résolution des problèmes que lui pose une situation

laborale inédite ? On précise dans « la réflexion » mais peut-être surtout dans « l'action ». Et, du coup, « l'approche actionnelle » préconisée par le cadre n'est pas loin. On y reviendra.

- « Se montrer plus responsables et coopératifs ». Quelle responsabilité ? Quelle coopération ? On retrouve là quelques-unes des huit compétences clés promues par un autre cadre européen, celui des *Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie-Un cadre de référence européen*. Il s'agit des « Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques et de l'Esprit d'entreprise ». Si l'on met une majuscule à Entreprise, et que l'on songe à la Table ronde des entrepreneurs (ERT) qui inspire, comme on va le voir, ses orientations à l'Europe, on comprend assez vite à quelle « responsabilité » et quelle « coopération » on a affaire. De même la citoyenneté ainsi promue paraît assez ambiguë. Le citoyen ainsi défini, alias le sujet apprenant du CECRL, est singulièrement assujetti. En effet le *Cadre* semble nettement rejoindre les préoccupations du Conseil qui précise, dans l'une de ses *Recommandations*, de quelle coopération il est question, puisqu'il s'agit d'outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie.

Ainsi, derrière des « besoins » (langagiers) qu'on veut présenter comme étant ceux de l'individu vont, en fait, très vite se profiler les besoins de l'économie et du marché. Ces « besoins » supposés satisfaire l'épanouissement des citoyens, sont en fait imposés par le marché et par la mobilité qu'il impose, au sein de l'Europe, à un individu sommé de s'y plier pour préserver ses chances de tenter d'y trouver un emploi et sommé simultanément de s'adapter et de se soumettre au conditionnement qui lui est imposé en douceur par les *experts* pour son « épanouissement », mais en fait pour sa meilleure adaptation aux valeurs de l'économie néo-libérale. En cela consiste peut-être sa « coopération » et sa « citoyenneté » qui n'est plus alors vraiment « démocratique » puisque tout débat a disparu au profit d'un discours technocratique-donc incontestable-, le « discours expert ».[12]

Je reprends ici l'analyse de Yannick Lefranc dans le même article à propos du CECR :

> Selon les normes du travail moderne, il ne s'agit pas d'abord d'armer des sujets sachant communiquer et vivre en d'autres langues. La scansion des discours par les termes du management le montre : il s'agit davantage de former des locuteurs employables qui partagent les valeurs, les normes, et les bons comportements de la culture d'entreprise. Au-delà de leur savoir ou leur savoir-faire, c'est leur « savoir-être » qui est déterminant : seul celui qui parle et se conduit selon les règles du travail normalisé sera déclaré apte. En transformant les « communications scolaires d'apprentissage » en « communications d'apprentissage pour travailler en plusieurs langues en entreprise », on améliorera le rapport des salariés aux tâches à accomplir et à la valeur travail elle-même : c'est-à-dire au travail tel qu'il est vu par les

> patrons. Bien sûr, les documents didactiques ne prétendent pas qu'il n'y ait que le travail dans la vie. La formation à la langue-culture étrangère concerne également le hors travail : on l'appelle « loisirs ». Les tâches de compréhension et de simulation s'y analysent, s'y organisent et s'y évaluent rationnellement elles aussi. Au nom de la rigueur et de l'efficacité, c'est dans un monde ultra-procédurier que les apprenants et les professeurs doivent rentrer, un monde de questionnaires, de grilles, de listes, de tableaux, de bilans de compétences, où l'on se « gère » mutuellement, et où les acteurs sociaux s'observent avec le regard des *contrôleurs qualité*.
>
> Comme celle du marché, la doxa des institutions éducatives donne une image irénique du monde économique : les notions d'inégalités, de statut, de classes sociales, de rapports de forces, d'intérêts antagonistes ou contraires, de manipulation, et même de ruse ou de calcul, sont hors sujet. On présente la société comme un monde de « partenaires » qui ont les mêmes intérêts et les mêmes centres d'intérêts.

Dans cette perspective, même si l'on allègue les besoins des apprenants, ceux des enseignants, voire même la diversité culturelle[13] -alors qu'on formate cette diversité et cette altérité dans les mêmes items et actes de parole et les mêmes évaluations- il apparaît qu'il s'agit, en fait, de faire de la langue un *instrument* bien davantage au service des besoins de la compétitivité du marché, lequel nécessite une main d'œuvre mobile, flexible et détentrice de compétences et de savoir-faire pratiques et standardisés, plus que de savoirs. Il s'agit moins de former un individu plurilingue et ouvert à la diversité culturelle que de former un travailleur relativement autonome capable de réaliser des tâches simples en langue étrangère. Sur ce point, la *Communication* de la Commission du 22/11/ 2005[14] est particulièrement explicite :

> L'Union européenne met en place une économie hautement compétitive. Les aptitudes à la communication interculturelle jouent un rôle de plus en plus grand dans les stratégies de commerce et de vente sur le plan mondial. Pour commercer avec des sociétés implantées dans d'autres États membres, les entreprises européennes ont besoin de compétences dans les langues de l'Union européenne et dans celles de nos autres partenaires commerciaux dans le monde.[…]. Il semble toutefois que des sociétés européennes perdent des marchés parce qu'elles ne maîtrisent pas la langue de leurs clients.
>
> Pour que le marché unique soit efficace, l'Union doit disposer d'une main-d'oeuvre plus mobile. Des compétences dans plusieurs langues multiplient les débouchés sur le marché de l'emploi, notamment par la possibilité de travailler ou d'étudier dans un autre État membre.

L'apprenant en langue étrangère est d'ailleurs rebaptisé significativement « utilisateur »[15] par le *Cadre commun* qui finit, malgré ses déclarations humanistes initiales, par dévoiler ses options épistémologiques. Et l'on ne s'étonnera donc pas que la perspective linguistique adoptée par le *Cadre* soit une « **perspective actionnelle** »[16] mobilisant des « compétences générales et communicatives », compétences qui sont largement détaillées dans le chapitre 5 du CECRL. Cette « perspective actionnelle », qui articule communication et action pratique, est directement inspirée du *task-based learning* anglo-saxon.

> Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Cette image de la langue-instrument, découpable en savoir-faire, en savoir-être et en compétences diverses etc. visant à l'action pratique, est illustrée de manière révélatrice au détour d'un exemple que donne le *Cadre* à propos de l'acquisition des habiletés et savoir-faire en langue étrangère en comparant ces acquisitions à celles qui sont requises pour jouer du violon ou conduire une voiture (p. 16) :

> « Il est clair – est-il conclu – que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie ».

On peut lire plus loin :

> Le **modèle** d'ensemble ainsi esquissé est de type **résolument actionnel**. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés. Ainsi, quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies). Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une

activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.).

La langue est donc réduite, comme on le voit dans ces derniers exemples, au moyen d'accomplir des tâches ou de résoudre des problèmes :

> **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Mais on va vite comprendre que ces tâches et problèmes divers à résoudre trouvent leur cadre naturel dans un environnement laboral et mercantile :

Par un heureux hasard, les exemples choisis par le *Cadre* (p. 99) donnent pour contexte à ces enchaînements de tâches, fonctions et interactions, un environnement commercial ; ils sont empruntés au *Niveau Seuil* (*Threshold Level*) élaboré par le même Conseil de l'Europe en 1990 :

> L'ensemble du processus peut être représenté de manière schématique. Le schéma général pour décrire les interactions lors de l'achat de marchandises ou de services proposé dans le *Threshold Level* 1990, (Chapitre 8), en fournit un exemple.
>
> « Schéma général pour l'achat de marchandises ou de services
> 1. Se rendre à l'endroit de la transaction
> […]
> 2. Établir le contact
> […]
> 3. Choisir la marchandise/le service
> […]
> 4. Échanger les marchandises contre un paiement
> […]
> 5. Prendre congé […]
> *Threshold Level*, 1990, Chapitre 8 »

- La performance linguistique est donc conçue, comme on le voit, comme moyen d'accomplir des tâches, comme un outil pour résoudre des problèmes, et cela au

> service de la performance économique. C'est un moyen de réduire la langue-toute langue cible-non pas à une langue unique comme pourrait le devenir le sabir anglo-américain de la mondialisation, mais à la monovalence de l'outil dont les usages peuvent se répertorier en référentiels. Ce qui est exclu de cette approche de la langue (étrangère), c'est tout un pan considérable des travaux linguistiques, à mon sens les plus intéressants, et qui font de la langue le lieu fondateur de l'humain, de la culture, du sujet, du désir et de la pensée. Cela a pour conséquence directe la mise à l'écart de certains aspects de la langue comme lieu de savoirs et de cultures, stratifiés historiquement : les arts du langage (poésie, théâtre, etc..) ; l'histoire de la langue, son épaisseur socio-historique ; toutes dimensions évacuées au nom d'une vision strictement instrumentale de la langue.
> Je me réfère, entre autres, aux analyses qu'Émile Benveniste développe autour de « L'Homme dans la langue » dans ses Problèmes de linguistique générale[17]. Cette exclusion se fait au profit d'un modèle résolument mécaniste de la langue et qui tente de se donner des gages théoriques en détournant et caricaturant la philosophie du langage.

En effet, pour accomplir ces « tâches » envisagées comme problème à résoudre, la langue va être découpée, dans cette perspective " pragmatique ", en un certain nombre de fonctions, macro-fonctions, elles-mêmes subdivisées en micro-fonctions, lesquelles seront réalisées par un certain nombre d'interactions supportées par une batterie d'actes de paroles. Je précise que, par « pragmatique », il faut finalement entendre ici bien davantage le pragmatisme économique que la Pragmatique des philosophes du langage dont on détourne insidieusement les analyses et la terminologie en entretenant la confusion-par exemple sur le concept d'actes de parole-et en nous faisant croire que, dans cette perspective dite « actionnelle », « quand dire c'est faire », le « faire » est résolument tourné vers la résolution de problèmes pratiques et-pourquoi pas ?-transactionnels. « Faire », en somme, c'est faire des affaires.[18]

Ainsi, de même qu'il y a détournement de la pragmatique, il y a utilisation d'un certain flou épistémologique relatif à la notion de « compétence ». Dans un article de 2009 (*La notion de compétence est-elle pertinente en éducation ?*[19]) Jean-Paul Bronckart explique :

> Dans les approches scientifiques, les compétences sont d'abord définies comme des propriétés innées, absolues ou indépendantes de tout contexte concret (cf. Chomsky) ; puis elles s'étendent aux capacités requises pour acquérir la maîtrise de pratiques sociales [...] et dont le développement requiert dès lors la médiation sociale et l'apprentissage. Dans les approches issues des milieux du travail, on part de l'analyse des tâches, on évalue l'efficacité et l'adéquation des performances d'individus confrontés à ces tâches, puis on en déduit les compétences qui seraient requises d'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes [...]

Il est clair que ce sont les approches issues des milieux du travail qui sont prises comme paradigme pour la notion de compétence[20] et non pas celles de Chomsky ou Hymes, et encore moins celle de Piaget ou de Vygotski, comme l'expose Nico Hirtt dans son excellent dossier sur l'APC[21]

À travers l'approche actionnelle, mobilisant les compétences en vue de la résolution d'un problème qui est le but ultime pour des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (CECRL), comme l'explique Bernard Berthelot, et comme le montrait bien l'exemple de la conduite automobile ou du déplacement de l'armoire,

> C'est bien une manière de considérer l'éducation qui se dessine. Éduquer, c'est **produire un comportement**. Et encore une fois, le terme de « comportement » doit être compris dans son sens le plus technique et le plus étroit de « comportement observable », tel que l'entendent les conceptions béhavioristes.[22]

Ce comportement, on l'a vu, qui consiste pour les apprenants à « se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui », c'est-à-dire soumis à la doxa de la rentabilité, est exclusivement axé sur le problème concret à résoudre. À une tâche à effectuer ou à un problème à résoudre, il y a toujours une solution. Dans cette perspective actionnelle, donc, aucun conflit, aucun antagonisme ne peut s'exprimer dans une langue-outil orientée vers le consensus de la solution à trouver, forcément bonne pour tous. Les divergences d'intérêt, l'idée d'exploitation de certains par d'autres, a fortiori la lutte des classes sont impensables, de même que le désir propre au sujet. On peut alors comprendre que, suivant cette pente, certain didacticien[23] pourtant parfois plus critique se soit laissé entraîner à parler de « perspective co-actionnelle-co-culturelle » où le préfixe « co- » témoigne sans doute de l'accord qui réunirait les acteurs au sein du Monde-Entreprise, dans une collaboration où chacun se réaliserait. Pour ma part, je crains plutôt qu'on ne retrouve là une illusion comparable à celle que font miroiter les promoteurs du « storytelling ».[24]

… et photo de famille

Ces comportements, ces savoirs-être « pour que le marché unique soit efficace », et pour que « l'Union [puisse] disposer d'une main-d'oeuvre plus mobile » (Com[2005] 596) et dotée des compétences attendues, doivent donc se retrouver non seulement au niveau des langues mais à tous les niveaux de l'enseignement, de la maternelle à l'université. En effet, de même que les locuteurs sont appelés à dire en langue étrangère la même chose dans les mêmes cadres énonciatifs qui programment leur parole, de même il est supposé, comme corollaire, qu'ils y fassent les mêmes choses et, par conséquent, qu'ils disposent des mêmes compétences, initiales, puis acquises « tout au long de la vie ».

Cette convergence du monde de l'entreprise et de celui de l'éducation est depuis

longtemps appelée de ses vœux par l'ERT, par l'OCDE et dans la foulée par l'Europe qui l'impose ensuite au niveau des états membres. Mais d'abord, qu'est-ce que l'ERT ou Table Ronde Européenne ? En bref, c'est un cartel qui regroupe 47 des plus importants dirigeants industriels européens ; on y compte, entre autres, les patrons de Suez, la Lyonnaise des eaux, Renault, l'Air Liquide, Rhône-Poulenc, St. Gobin, et le président de sa commission Enseignement est François Cornélis de Pétrofina. Dans son rapport de 1989, *Éducation et compétence en Europe*, on peut déjà lire :

> Le développement technique et industriel des entreprises européennes exige clairement une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes [...] L'éducation et la formation sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise [...] L'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés [...] Les enseignants n'ont [qu'] une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit [...] [Ils] ne comprennent pas les besoins de l'industrie.

À l'occasion du G7 à Bruxelles, en 1995, l'ERT publie un nouveau rapport : *Une éducation européenne-vers une société qui apprend*. On y lit :

> La responsabilité de la formation doit en définitive être assumée par l'industrie [...]. L'Éducation doit être conçue comme un service rendu au monde économique [...]. Les gouvernements nationaux devraient envisager l'éducation comme un processus s'étendant du « berceau au tombeau » [...]. L'Education vise à apprendre, non à recevoir un enseignement [...].

L'ERT a été entendue, depuis le traité de Maastricht (l'article 149), et surtout depuis le sommet de Lisbonne et sa stratégie pour 2010 qui tend à briser le monopole des états européens en matière d'éducation et qui met en place la méthode de coordination ouverte. Ainsi, la réponse a cette demande insistante du patronat, de l'OCDE, de la Banque mondiale et de l'Europe a été l'introduction de référentiels de compétences dans l'éducation, d'une part dans l'enseignement obligatoire avec les « socles de compétences » que les états ont adopté et qui formatent les élèves en fonction des besoins du marché du travail, et d'autre part avec les cadres de *références clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie* qui constituent un nouveau marché éducatif.

Il s'agit, d'un côté, de recentrer l'éducation de base sur les besoins des entreprises, et, d'autre part, de rendre nécessaire tout au long de la vie l'apprentissage, par le chantage à l'*employabilité*, à travers une perpétuelle formation, au frais des salariés, qui ouvre à elle seule un formidable marché[25], et qui n'est régulée que par lui, puisqu'elle échappe, contrairement à l'éducation obligatoire, au domaine réservé des états en étant ouverte à la libre concurrence[26]. Mais l'approche par compétence est de

règle pour tout le cursus, de manière longitudinale, de sorte que les compétences acquises par l'éducation obligatoire se verront complétées par celles obtenues ou validées par la formation « tout au long de la vie ». Rien d'étonnant à ce qu'on ne parle plus d'enseignement mais de **formation**. De plus, la « formation initiale » n'est plus fondamentalement distinguée de la « formation continue » ; plus encore, la première est conçue dorénavant sur le modèle de la seconde, qui est conçue elle-même sur le modèle de la formation professionnelle et de l'enseignement technique avec ses « référentiels » dont les divers « cadres » ne sont que des avatars.

Ces compétences, au niveau de la formation scolaire élémentaire en France mais, on va le voir, en Europe aussi, sont reformulées sous la forme de « socle commun de compétences et de connaissances ». Je me contente de citer à propos de ce socle quelques analyses du collectif « Sauver les lettres »[27] qui s'est longuement penché sur cette question :

> L'instruction publique cherchait jusqu'à présent à veiller à l'acquisition de savoirs disciplinaires, ensemble d'informations reliées et orientées selon une progression, une histoire, une logique, une réflexion, des interactions qui seules leur donnent sens. On leur substitue désormais des « compétences », ensemble de réponses convergentes à des situations données. La définition qu'en donne le « socle commun », « *chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie* » est un copié-collé de celle des directives européennes : « *selon les études internationales, on entend par "compétence" une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les "compétences clés" sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi* ». […]. Le texte insiste constamment sur « diverses situations », ou « le contexte de la vie courante », « des situations courantes de la vie quotidienne » – alors que les savoirs sont justement censés les arracher à cette " vie courante » propice aux idées reçues et la leur faire voir d'un œil plus éclairé – et rabat les connaissances vers un utilitarisme borné (« *signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.* ») pour toutes sortes de circonstances… dont un enseignement actuel de qualité donne aisément les clés. Il ne s'agit donc plus de la formation de l'esprit, mais de l'adaptation à des situations étroites ou de réponse à des stimuli.

La confirmation du caractère universel qui doit être donné dans toute l'Europe au « socle de compétences » pour la scolarité obligatoire est apportée par le *Rapport du conseil « éducation » au Conseil européen sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation* ; il s'agit de :

> Développer les compétences nécessaires dans la société fondée sur la connaissance. Améliorer l'aptitude à la lecture, à l'écriture et au calcul.
> Faire en sorte que tous les citoyens maîtrisent réellement la lecture, l'écriture et le calcul est une condition *sine qua non* d'une éducation et d'une formation de qualité. Ces aptitudes conditionnent toutes les capacités d'apprentissage ultérieur tout comme elles conditionnent l'aptitude à l'emploi.
> […].
> Actualiser la définition des compétences de base pour la société fondée sur la connaissance.
> La société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent à chacun et à chacune d'acquérir les compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail. Ces compétences englobent non seulement les qualifications professionnelles et techniques mais aussi les compétences sociales et personnelles, y compris une sensibilisation à l'art et à la culture, qui permettent aux individus de travailler ensemble et d'être des citoyens actifs. Le rythme accéléré des mutations de la société et de l'économie, notamment l'avènement des TIC, nous obligent à revoir périodiquement la définition des compétences de base, à l'adapter périodiquement à ces transformations et à veiller à ce que ceux qui ont quitté les filières traditionnelles d'éducation et de formation avant la généralisation de l'enseignement relatif à ces nouvelles compétences aient la possibilité de les acquérir ultérieurement.

Après le « Socle », viennent les superstructures ; après l'école obligatoire, la formation tout au long de la vie : c'est cette même visée standardisatrice, après l'école obligatoire, qui est ensuite déclinée, à peu près dans les mêmes termes, par la « Proposition de RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (2006) :

> Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie - Un cadre de référence européen
> Introduction
> Le présent cadre décrit les huit compétences-clés :
> *1. Communication dans la langue maternelle*
> *2. Communication dans une langue étrangère*
> *3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies*
> *4. Culture numérique*
> *5. Apprendre à apprendre*
> *6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques*
> *7. Esprit d'entreprise et*

8. Sensibilité culturelle.

Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale et sa vie professionnelle. Au terme de la période obligatoire d'enseignement ou de formation, les jeunes devraient avoir acquis un niveau de compétences clés leur permettant à [sic] entrer dans la vie adulte. Ils devraient ensuite les développer, les entretenir et les tenir à jour au travers de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. Parmi ces compétences, nombreuses sont celles qui se recoupent et sont étroitement liées: des aptitudes essentielles dans un domaine donné vont renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les TIC, et pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre. Une série de thèmes sont récurrents dans l'ensemble du cadre et interviennent dans les huit compétences clés : réflexion critique, créativité, esprit d'initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

Conclusion

On voit peut-être mieux à quel point le CECRL n'est pas un élément isolé. Il vient, en matière de langues étrangères, donner ce bagage minimal et fonctionnel qui sera utile pour l'adaptation et le « savoir-être » au travail. Il est l'un des maillons, l'un des cadres qui visent à encadrer le sujet et à l'assujettir au marché du travail, même si l'on continue à parler de ses besoins, de son épanouissement et de sa rencontre avec l'autre. « L'objectif essentiel de l'enseignement des langues » contrairement à ce que dit le CECRL n'est sans doute pas fondamentalement « de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ».

La mobilité qui est préconisée par le Conseil sous des apparences humanistes, loin de prendre en compte la différence sociale, culturelle, induite par les langues-cultures pour permettre une rencontre, loin de prendre en compte la différence des sujets qui permet le dialogue — car pour avoir quelque chose à se dire il faut être à la fois assez proche mais aussi assez différent—, cette mobilité tend au contraire à les neutraliser. En effet, les cadres que promeut la Commission à travers ses Conseils et qu'elle met en place sous la pression de l'ERT et de l'OCDE (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, *Portfolio européen commun des langues destiné aux lycéens, étudiants et adultes*, *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*, *Cadre européen pour les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*, *Cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence des progrès accomplis vers les*

objectifs de Lisbonne, cadre unique des diplômes européens-découpage LMD dans l'enseignement supérieur-etc.) tendent à uniformiser un sujet redéfini par et pour le Marché. Et cela, à partir d'aptitudes et de compétences déclinées dans ces cadres et qui traversent toutes les activités humaines redéfinies, instrumentalisées et « référentialisées » en fonction de l'économie de marché.

Ainsi, au sortir des *Cadres* qui sont promus, ce n'est donc pas l'altérité potentiellement riche car conflictuelle et la fécondité de la différence acceptée qu'on retrouve, mais tout au contraire, et comme un symptôme, c'est le *Même*, décliné hypnotiquement par les mêmes formules, les mêmes répertoires de situation, les mêmes *habitus*, les mêmes apprentissages des mêmes aptitudes et compétences, la même instrumentalisation des langues étrangères découpées dans les mêmes actes de parole, les mêmes diplômes, le tout confondu dans une même vision économiste du monde. Le seul déplacement, au moyen des *Europass*, sera spatial et cela dans un espace européen standardisé par les référentiels de tout poil et les *savoir-faire* et autres *savoir-être* pareil.

Références et orientations bibliographiques et sitographiques

Austin, J.,L,. (1970) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, (trad.).

Bakhtine, M., (1979, 1984 traduction française) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Benveniste, E., (1966) : *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

Berthelot, B., (1999) : *L'Imposture pédagogique*, site web de *Sauver les Lettres*.

Bihr, A., (2007) : *La novlangue néolibérale. La rhétorique du fétichisme économique*, Lausanne, Éditions Page deux.

Boutin, G., et Julien, L., (2000) : *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants.* Montréal, Éditions nouvelles.

Bronckart, J.-P., (2009) : *La notion de compétence est-elle pertinente en éducation ?* (téléchargeable sur le site web de l'APE (http://www.skolo.org/spip.php?page=plan [rubrique pédagogie et pratiques]) mis en ligne le 17 nov. 2009).

CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*), (Collectif), (2000), Paris, Éditions Didier. Ce document est également disponible sous forme de fichier PDF sur le site Internet du Conseil de l'Europe.

Collectif Sauver les lettres(2007)(Gally, M., Guichard, F., Joste, A.) : sur l'analyse du socle : http://www.sauv.net/socle.php ; pour la référence du socle : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm.

COM(2005) 596 final. COMMUNICATION DE LA COMMISSIONAU CONSEIL, AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS. *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Bruxelles, le 22.11.2005, disponible sur le site de la C.E.

Commission Européenne (site web de la) : http://ec.europa.eu/index_fr.htm.

Commission Européenne (site web de la) : Direction générale de l'éducation et de la culture : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_fr.html.

Dufour, D.-R., (2003) : *L'Art de réduire les têtes – Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*, Paris, Denoël.

ERT (1989), *Éducation et compétence en Europe*, Bruxelles, février 1989.

ERT (1995), *Une éducation européenne — vers une société qui apprend*, Bruxelles, février 1995.

Hirtt, N., (2009), « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *in L'école démocratique* n°39, sept. 2009 .(http://www.skolo.org/spip.php?page=plan [rubrique pédagogie et pratiques]).

Le Goff, J.-P., (1999, rééd. 2003) La Barbarie douce, Paris, La Découverte.

Lefranc, Y., (2008), « La didactique (institutionnelle) des langues : une domestication participative » de la revue *Raison Présente* n°167, 3e trimestre 2008 (téléchargeable).

Migeot, F., (2008), « *Le Cadre européen commun de références pour les langues*, Quel enseignement des langues pour l'Europe ? Langues pour le Marché, marché des langues » in Borg et Bérard (eds) Besançon. *Terres de FLE* n°1, PUFC.

Migeot, F., (2010), « L'Europe et ses cadres : vers l'encadrement de l'énonciation et la mise en grille du sujet » in Kholer E. et Lopez Nuñoz J.M. (eds), *Exterritorialité, énonciation, discours*, Berne, Peter Lang Éditions scientifiques internationales.

Normand, R., (2005), « De l'accountability aux standards : la traduction européenne des politiques de la performance » : paru dans Van Haecht (dir.) *Éducation et formation : les enjeux politiques des rhétoriques internationales*, Revue de l'Institut de Sociologie, n° 2005/1-2, Université Libre de Bruxelles.

OCDE, (2001) : *Quel avenir pour nos écoles ?* Paris, OCDE Publishing.

Pilhion, R., 2008 : « Vers une politique européenne de l'enseignement des langues », *in Revue internationale d'éducation*, CIEP, Sèvres, n° 47, avril 2008. Téléchargeable sur le site Internet du CIEP.

Rapport du Conseil « Éducation » au Conseil européen sur «Les objectifs concrets futurs

des systèmes d'éducation et de formation », du 14 février 2001 [5680/01 EDU 18], téléchargeable.

Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006], téléchargeable.

Searle, J.R., (1969, 1972 Trad.) : *Les Actes de langage*, Partis, Herman.

Thélot, C., (2004) : Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École. Paris, La Documentation française.

Notes

1 Gobin, Corinne, (Fonds National de la Recherche Scientifique, Université Libre de Bruxelles), « Des principales caractéristiques du discours politique contemporain … », *SEMEN* n° 30, L*es langages de l'idéologie*, Presses Universitaires de Franche-Comté, novembre 2010. p. 174.

2 Revue internationale d'éducation, CIEP, Sèvres, n° 47, avril 2008. Téléchargeable sur le site Internet du CIEP.

3 Éditions Didier, 2000. Ce document est également disponible sous forme de fichier PDF sur le site Internet du Conseil de l'Europe.

4 On reviendra ailleurs sur le terme d'*utilisateur* quand il sera question du rapport de l'apprenant à la langue.

5 Document téléchargeable sur le site du Conseil de l'Europe.

6 P. 5 du document PDF. Toutes les indications de page y renvoient.

7 qu'on peut retrouver sur la toile, n°167, 3e trimestre 2008.

8 Le Goff, Jean-Pierre, *La Barbarie douce*, La Découverte, 1999 (rééd. 2003).

9 Puren, Christian, (Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne), « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », sur le site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes http://aplv-languesmodernes.org, 2009. p. 3.

10 Huyghe, François-Bernard, *La langue de coton*, Paris, Laffont, 1991.

11 *Ibidem*, p. 177.

12 « Nous avons délaissé la démocratie au profit de la technocratie et la logique démocratique au profit de la logique technocratique. Or l'expertise mise au pouvoir absorbe le politique. Nous avons ainsi un un discours politique du type « schizophrène » qui refuse le débat et la contradiction et qui nie être porteur d'une idéologie politique ». Corinne Gobin, *ibidem*, p. 174.

13 C.f. ce monument d'hypocrisie (2001/613/CE) Le Parlement Européen et le Conseil de l'Union de l'Europe : « La mobilité transnationale des personnes contribue à l'épanouissement des différentes cultures nationales et permet aux intéressés d'enrichir leur propre bagage culturel et professionnel, et à l'ensemble de la société européenne de bénéficier de ces effets; ces acquis s'avèrent d'autant plus nécessaires que les perspectives d'emploi sont actuellement limitées, et que le marché de l'emploi exige davantage de souplesse et de capacité d'adaptation aux changements. »

14 Com(2005) 596 final. COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU CONSEIL, AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS. *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Bruxelles, le 22.11.2005, p. 10.

15 Toute dérive terminologique est à écouter avec attention. L'« apprenant » — encore trop encombrant par le creuset de subjectivité qu'il offre à la langue qui s'élabore en lui, par lui — est congédié au profit de la métaphore de l'outil et de l'utilisateur. La langue « sert » à faire quelque chose, comme un marteau sert à enfoncer des clous. On les repose une fois la tâche accomplie, comme on laisse une voiture de location au parking après son usage.

16 Autre glissement terminologique à écouter. L'approche « communicative », malgré son flou épistémologique, laissait entendre que deux subjectivités entraient en relation par la communication linguistique. Avec la terminologie « actionnelle » se profile nettement le « transactionnel » où, du sujet, il ne reste qu'un sujet de l'action, de la tâche, devenues le cœur de l'affaire [des affaires ?]. Glissement d'une terminologie qui n'avait pas entièrement rompu avec la recherche, à un modèle imposé par le politique et directement inféodé au marché. De la langue comme lieu d'humanisation, on passe à la langue comme machine-outil ; de l'homme comme « parlêtre », on passe à l'homme-machine.

17 Gallimard, *Bibliothèque des sciences humaines*, 1966.

18 En revanche, il y aurait sans doute, d'un point de vue épistémologique, à rechercher un lien entre l'approche actionnelle et « l'agir communicationnel » de Jürgen Habermas.

19 Publié le 17 novembre 2009 sur le site web de l'APED.

20 Dans le même article, Bronckart rappelle les origines de cette approche : « Le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie », p. 28.

21 « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *in L'école démocratique* n°39 (www.ecoledemocratisue.org).

22 Bernard Berthelot, *L'Imposture pédagogique*, site web de *Sauver les Lettres*, 1999.

23 Puren, Christian, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en DLC : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in *Synergies Monde arabe*, GERFLINT, n° 1, 2003 (disponible en ligne).

24 Salmon, Christian, Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits, Paris, La Découverte, 2007.

25 Et, seulement pour celui des langues, La Commission Européenne ne s'en cache pas : elle affirme dans un rapport en 2005 : « Bien que la situation varie d'un pays à l'autre, l'enseignement, la formation et, partant, l'évaluation et la certification linguistiques sont des secteurs de croissance dans de nombreux États membres. Ainsi, le budget 2005 du seul British Council avoisine 750 millions d'euros ; les recettes tirées des cours de langues par l'Alliance française en 2004 se sont élevées à environ 110 millions, tandis que le chiffre d'affaires de Berlitz a dépassé 279 millions d'euros la même année.

La certification linguistique est devenue un marché si important que les consommateurs éprouvent des difficultés à choisir les cours et certificats les plus appropriés parmi ceux proposés. La Commission souhaite contribuer à une plus grande transparence de l'offre en publiant sur l'Internet un inventaire des systèmes disponibles actuellement. » (p.10)

26 Ce qui n'empêche pas, simultanément, les établissements publics d'être sommés de fonctionner sur le modèle de la concurrence par leur « autonomie (ex. la LRU), leurs pôles d'excellence, leurs projets d'établissement, etc.

27 Collectif Sauver les lettres : texte rédigé par Michèle Gally, Françoise Guichard, Agnès Joste et disponible sur internet : Analyse du socle commun http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm.