THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur

Délivré par l'**Université Paul-Valéry – Montpellier III**

Préparée au sein de l'école doctorale **58**
et de l'unité de recherche **DIPRALANG** EA 739

Spécialité : **SCIENCES DU LANGAGE**

Présentée par **Marc ROLLIN**

ENTRE TEXTES ET DISCOURS OFFICIELS, QUELLES REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES ET SOCIODIDACTIQUES SOUS-TENDENT L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FRANCE ?

Soutenue le 21 octobre 2021 devant le jury composé de :

Mme María Carmen **ALEN GARABATO**, Professeur des Universités, Université Montpellier 3	*Examinateur*
Mme Sophie **BABAULT**, maître de conférences-HDR, Université de Lille	*Rapporteur*
M. Philippe **BLANCHET**, Professeur des Universités, Université Rennes 2	*Examinateur*
M. Bruno **MAURER**, Professeur des Universités, Université de Lausanne	*Directeur de thèse*
M. Christian **PUREN**, Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne	*Rapporteur*

RÉSUMÉ

Résumé :
Cette thèse en sociolinguistique et sociodidactique des langues a pour objectif de proposer une analyse des représentations des langues vivantes étrangères et régionales dans des textes et discours officiels sur leur enseignement-apprentissage en France, de l'école maternelle au lycée (général, technologique et professionnel), entre 2005 et 2019. Elle s'inscrit dans le cadre de l'école française d'analyse du discours. Tout d'abord, nous avons analysé les éléments liés à la politique éducative et linguistique (dépendantes des orientations données par les institutions européennes), ce qui nous a notamment conduit à regarder les éléments de notre corpus sous l'angle de la « performance ». Dans un second temps, l'analyse de la place et du rôle d'un certain nombre de langues enseignées dans le système éducatif français a montré le lien très fort qu'elles entretiennent avec des représentations sociales, anciennes et actuelles. Enfin, un regard plus précis sur les préconisations pédagogiques nous a permis de faire émerger les objectifs « incontournables » assignés à l'enseignement-apprentissage des langues en France donc aux enseignants.

Mots-clés : représentations, sociolinguistique, sociodidactique des langues, langues étrangères et régionales, analyse du discours

Abstract :
This thesis in sociolinguistics and sociodidactics of languages aims to provide an analysis of the representations of modern foreign and regional languages in official texts and speeches on their teaching-learning in France, from nursery school to high school (general, technological and vocational), between 2005 and 2019. It is part of the French school of discourse analysis. First of all, we analysed the elements linked to the educational and linguistic policy (dependent on the orientations given by the European institutions), which in particular led us to look at the elements of our corpus from the angle of "performance". Secondly, the analysis of the place and role of a certain number of languages taught in the French educational system showed the very strong link they maintain with long-standing or present-day social representations. Finally, a more precise look at the pedagogical recommendations allowed us to bring out the "unavoidable" objectives assigned to the teaching and learning of languages in France and therefore to teachers.

Keywords : representations, sociolinguistics, sociodidactics of languages, foreign and regional languages, discourse analysis

Resumen :
Esta tesis en sociolingüística y sociodidáctica de las lenguas tiene como objetivo proporcionar un análisis de las representaciones de las lenguas modernas extranjeras y regionales en textos oficiales y discursos sobre su enseñanza-aprendizaje en Francia,

desde la escuela infantil hasta la escuela secundaria (general, tecnológica y profesional), entre 2005 y 2019. Forma parte de la escuela francesa de análisis del discurso. En primer lugar, analizamos los elementos vinculados a la política educativa y lingüística (que dependen de las orientaciones dadas por las instituciones europeas), lo que en particular nos llevó a analizar los elementos de nuestro corpus desde el ángulo de la "performance". En segundo lugar, el análisis del lugar y el papel de un cierto número de lenguas enseñadas en el sistema educativo francés mostró el vínculo muy fuerte que mantienen con las representaciones sociales, antiguas y actuales. Finalmente, una mirada más precisa a las recomendaciones pedagógicas nos permitió resaltar los objetivos "ineludibles" asignados a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Francia y por tanto a los profesores.

Palabras clave : representaciones, sociolingüística, sociodidáctica de lenguas, idiomas extranjeros y regionales, análisis del discurso.

Riassunto :
Questa tesi in sociolinguistica e sociodidattica delle lingue mira a fornire un'analisi delle rappresentazioni delle lingue straniere e regionali moderne nei testi ufficiali e nei discorsi sul loro insegnamento-apprendimento in Francia, dalla scuola materna alla scuola superiore (indirizzo « generale », tecnologico e professionale), tra il 2005 e il 2019. Rientra nell'ambito della scuola francese di analisi del discorso. Innanzitutto abbiamo analizzato gli elementi legati alla politica educativa e linguistica (dipendenti dagli orientamenti forniti dalle istituzioni europee), il che ci ha portati a guardare gli elementi del nostro corpus dal punto di vista della "performance". In secondo luogo, l'analisi del posto e del ruolo di un certo numero di lingue insegnate nel sistema educativo francese ha mostrato il legame molto forte che queste mantengono con le rappresentazioni sociali, antiche e attuali. Infine, uno sguardo più preciso alle raccomandazioni pedagogiche ci ha permesso di far emergere gli obiettivi "inevitabili" assegnati all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue in Francia e quindi agli insegnanti.

Parole chiave : rappresentazioni, sociolinguistica, sociodidattica delle lingue, lingue straniere e regionali, analisi del discorso

Resum :
Aquesta tesi de sociolingüística i sociodidàctica de les llengües té com a objectiu proporcionar una anàlisi de les representacions de les llengües estrangeres i regionals modernes en textos i discursos oficials sobre el seu ensenyament-aprenentatge a França, des de l'escola bressol fins al batxillerat (general, tecnològic i professional), entre el 2005 i el 2019. Forma part de l'escola francesa d'anàlisi del discurs. Primer de tot, hem analitzat els elements vinculats a la política educativa i lingüística (que depenen de les orientacions donades per les institucions europees), que en particular ens han portat a observar els elements del nostre corpus des de l'angle de la "performance". En segon lloc, l'anàlisi del lloc i el paper d'un determinat nombre de llengües ensenyades al sistema educatiu francès va mostrar el fort vincle que mantenen amb les representacions

socials, antigues i actuals. Finalment, una mirada més precisa de les recomanacions pedagògiques ens va permetre posar de manifest els objectius "inevitables" assignats a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües a França i, per tant, als professors.

Paraules clau : representacions, sociolingüística, sociodidàctica de les llengües, llengües estrangeres i regionals, anàlisi del discurs

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaite remercier Bruno Maurer, professeur des Universités et directeur de l'École de français langue étrangère de l'UNIL (Université de Lausanne). En tant que directeur de recherche, il a su, par ses remarques avisées et ses qualités humaines, me permettre d'accomplir ce travail, malgré les contraintes liées à mon activité professionnelle à temps plein et à la formation à distance qui en a découlé.

Mais celui-ci n'aurait pas pu exister sans Marielle Rispail, professeur émérite de sciences du langage et Valeria Villa-Perez, maître de conférences en sociolinguistique et didactique des langues, toutes deux de l'Université de Saint-Étienne, qui m'ont permis de réaliser mon précédent travail de master et qui m'ont encouragé à poursuivre en thèse, tout comme Marie-Jeanne Verny, professeur émérite de langue et littérature occitane de l'Université Paul-Valéry Montpellier III.

J'exprime également ma gratitude à tous les universitaires qui ont accepté d'être membres du jury.

Par ailleurs, je voudrais remercier mes proches, ami·es, collègues et camarades qui ont partagé certains de mes moments de satisfaction ou de doute tout au long de cette recherche.

Enfin, mais non des moindres, mes remerciements sont dirigés à Sébastien qui m'a soutenu, au cours des trois années écoulées, dans les différentes phases de cette thèse.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ....2

REMERCIEMENTS....5

INTRODUCTION....8

PARTIE 1 : CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FRANCE...14

CHAPITRE 1. IL ÉTAIT UNE FOIS UN *CADRE*....14

CHAPITRE 2. LANGUES ET REPRÉSENTATIONS....38

CHAPITRE 3 : L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LVER EN FRANCE....56

CHAPITRE 4 : PROGRAMMES ET STRUCTURES INTERNATIONAUX D'ENSEIGNEMENT DES LVER....104

PARTIE 2 : ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES....124

CHAPITRE 5. DE LA SOCIOLINGUISTIQUE ET DE LA SOCIODIDACTIQUE DES LVER....124

CHAPITRE 6 : ÉVOLUTIONS DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES....154

CHAPITRE 7. LES DISCOURS OFFICIELS SUR LES LVER....187

PARTIE 3 : ANALYSE DU CORPUS....213

CHAPITRE 8. POLITIQUE ÉDUCATIVE ET LINGUISTIQUE....213

CHAPITRE 9. PLACE(S) ET RÔLE(S) DES LANGUES....256

CHAPITRE 10. SOCIODIDACTIQUE DES LANGUES....313

CONCLUSION....365

ANNEXES....369

BIBLIOGRAPHIE....386

INDEX DES TABLEAUX....420

INDEX DES FIGURES....421

TABLE DES MATIÈRES....422

« La langue vit. Les mots naissent, se déplacent, s'ennoblissent, se pervertissent, dépérissent, meurent. La langue vit comme comme un grand arbre dont les racines sont aux tréfonds de la vie sociale et des vies cérébrales, et dont les frondaisons s'épanouissent dans la noosphère. […]
Le langage est en nous et nous sommes dans le langage. Nous faisons le langage qui nous fait. Nous sommes, dans et par le langage, ouverts par les mots, enfermés dans les mots, ouverts sur autrui (communication), fermés sur autrui (mensonge, erreur), ouverts sur les idées, enfermés dans les idées, ouverts sur le monde, fermés au monde. Nous retrouvons le paradoxe cognitif majeur : *nous sommes enfermés par ce qui nous ouvre et ouverts par ce qui nous enferme*. »

Edgar Morin (1921-), *La Méthode*, tome 4, 1991.

« The fantastically wasteful prodigality of human tongues, the Babel enigman, points to a vital multiplication of mortal liberties. Each language speaks the world in its own ways. Each edifies worlds and counter-worlds in its own mode. The polyglot is a freer man. »

George Steiner (1929-2020), *Real Presences*, 1989.

« El lenguaje está abierto al universo y es uno de sus productos prodigiosos, pero igualmente por sí mismo es un universo. Si queremos pensar, vislumbrar siquiera el universo, tenemos que hacerlo a través del lenguaje, en nuestro caso, a través del español. La palabra es nuestra morada, en ella nacimos y en ella moriremos ; ella nos reúne y nos da conciencia de lo que somos y de nuestra historia ; acorta las distancias que nos separan y atenúa las diferencias que nos oponen. Nos junta pero no nos aísla, sus muros son transparentes y a través de esas paredes diáfanas vemos al mundo y conocemos a los hombres que hablan en otras lenguas. A veces logramos entendernos con ellos y así nos enriquecemos espiritualmente. Nos reconocemos, incluso, en lo que nos separa del resto de los hombres. Estas diferencias nos muestran la increíble diversidad de la especie humana y simultáneamente su unidad esencial. Descubrimos así una verdad simple y doble : primero, somos una comunidad de pueblos que habla la misma lengua y segundo, hablarla es una manera, entre otras, de ser hombre. La lengua es un signo, el signo mayor de nuestra condición humana. »

Octavio Paz (1914-1998), Discurso en el Congreso Internacional de la Lengua Española, 02/03/1997.

« Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propia lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il "genio", l'universo culturale che ciascuno exprime parlando la lingua dei propi avi e della propia tradizione. »

Umberto Eco (1932-2016), *La ricerca della lingua perfetta*, 1993.

« La paraula és la cosa més meravellosa d'aquest món, perquè en ella s'abracen i's confonen tota la meravella corporal i tota la meravella espiritual de la nostra naturalesa. »

Joan Maragall i Gorina (1860-1911), *Antologia poètica*, 1999.

INTRODUCTION

Maintes fois citée, l'expression *« Je parle espagnol à Dieu, italien aux femmes, français aux hommes et allemand à mon cheval. »*, attribuée à Charles Quint (1500-1558), dit à elle-seule combien les langues sont toujours liées à un contexte culturel, idéologique et politique. Au plan individuel, comme l'écrit Véronique Castellotti, *« un lien dialectique s'établit en effet constamment entre ce que les sujets font (leurs actes), ce qu'ils disent (leurs discours) et ce qu'ils pensent faire et dire (leurs représentations) »* (2001, p.8). Au niveau de l'État, on parle de politique linguistique, plus ou moins pensée, choisie, organisée, assumée. Dans les deux cas, cerner les contextes socio-culturels et politiques, analyser les représentations et les discours, c'est mieux comprendre la place, les usages et les pratiques attribués, voire autorisés, aux langues.

Dans ce cadre, les discours et textes officiels sur l'enseignement des langues sont des outils et des « révélateurs » d'une politique linguistique. Ainsi les programmes, prescriptions ou recommandations officielles, servent à piloter l'enseignement-apprentissage et incarnent, sur le plan symbolique, des savoirs légitimés aux yeux de l'ensemble de la communauté éducative.

Et l'origine de cette thèse se trouve ici : dans la volonté de faire le lien entre discours emprunts d'idéologie et textes officiels car ceux-ci sont toujours inscrits dans un contexte, en dépit de leur tentative de se montrer objectifs, factuels, descriptifs… Volontiers « manipulés » quand ils sont au service d'une doctrine politique, ils sont à la fois le reflet des orientations de l'institution publique et le guide de cette même orientation, dans un jeu de va-et-vient permanent dans lequel est pris tout agent, tout enseignant de langues vivantes étrangères et régionales dont je suis. Et ce d'autant plus que *« l'enseignement des LVE [langues vivantes étrangères] et par conséquent la réflexion sur cet enseignement apparaissent comme des pratiques éminemment sociales, au-delà des illusions individualistes ou technocratiques que peuvent entretenir parfois ses différents acteurs »* (Puren, 2012, p.263).

Nous – puisqu'il ne saurait y avoir de recherche sans chercheur impliqué dans sa recherche – devrions écrire « tout·e enseignant·e de langues », de manière inclusive,

car, s'il fallait le rappeler, la majorité des enseignants du premier degré et des professeurs de langues du second degré sont des femmes. Cela est le résultat de représentations anciennes des langues : à partir du XIXe siècle où l'apprentissage des langues étrangères est perçu comme un élément fondamental dans l'éducation des jeunes bourgeoises, les langues semblent devenir un « domaine féminin », au point d'avoir été *« la discipline la plus féminisée dans l'enseignement secondaire public »* (Rogers, 2006) au XXe.

Changement de siècle, changement de contexte. Depuis quelques années, *« les évolutions dans la conception des apprentissages perceptibles dans les programmes de langues vivantes pendant les deux dernières décennies ne peut s'effectuer qu'en reconnaissant l'influence des travaux conduits au niveau européen et tout particulièrement par le Conseil de l'Europe. Le point de départ de ces évolutions ne semble pas devoir être recherché directement dans une réflexion interne aux systèmes éducatifs mais avoir été impulsé politiquement par ce document »* (Goullier, 2016). Autrement dit, la politique éducative et linguistique – puisque notre sujet traite des langues vivantes étrangères et régionales enseignées dans le système public – de la France serait « dictée » par une instance supranationale.

Ainsi, par cette recherche, ce sont les représentations sociolinguistiques et sociodidactiques qui sont au centre des discours et textes officiels autour de l'enseignement des langues en France qui sont interrogées, partant du principe qu'elles « ne vont pas de soi », comme pourtant elles sont parfois présentées par les dirigeants de l'institution scolaire : chefs d'établissement, inspecteurs et, bien sûr, ministres, dans un système profondément vertical où la « bonne parole » et les « bonnes pratiques » descendent des cabinets jusqu'aux salles des classes, en étant rarement questionnées.

Chaque nouveau rapport concernant l'enseignement-apprentissage des langues ou chaque nouvelle circulaire ministérielle vient d'ailleurs – dans notre cas depuis 2003, date marquant le début d'une carrière d'enseignant du second degré, c'est-à-dire au moment où le CECRL prend de l'ampleur – poser une empreinte dans nos propres pratiques mais surtout susciter, à chaque fois, assentiment ou colère, dès lors que nous pouvons avoir l'impression que ce qui est affirmé n'est pas fondé mais le fruit de représentations sociales sur les langues vivantes dans le contexte français, aussi particulier qu'un autre sans doute, mais dont les caractéristiques historiques notamment,

font que les discours sur les langues peuvent y trouver un écho particulier. Je fais évidemment référence à la fois au « monolinguisme » érigé comme un modèle et à la francophonie, deux éléments fondamentaux quand on s'interroge sur la place et le rôle des langues étrangères et régionales dans la société française.

Bien sûr, ces questions d'identité et de multiculturalisme relèvent, selon les acteurs, du ressenti ou de la pensée. C'est en cela que la question des langues « régionales » est souvent perçue comme une question spécifique car, contrairement aux langues vivantes étrangères, elles appartiennent au patrimoine de France et les citoyens de notre pays tendent à entretenir un rapport compliqué, pour ne pas dire paradoxal, avec celles-ci. Ainsi, est-il assez courant d'entendre ou de lire que plus personne ne les parlerait, par manque d'utilité ou parce que condamnées par la mondialisation, qu'il ne peut y avoir plus d'une langue dans un pays, que les langues régionales alimenteraient un sentiment indépendantiste, etc. Et, dans le même temps, les Français sont souvent attachés à la « richesse » régionale, au « folklore », pourtant directement liés à l'existence de ces « parlers régionaux », expression glottophobique qui dit à elle seule qu'elles ne sont pas considérées comme des langues à part entière. Pourtant, dans le fond, comme l'écrit Vassilis Alexakis, dans *Les mots étrangers* (2002, p.200), *« Les langues ne sont pas portées à se combattre. Elles ne sont pas fermées au dialogue. Les progrès qu'on fait dans l'une profitent à l'autre »*.

Malgré cela, force est de constater que l'anglo-américain n'a cessé d'accroître sa domination dans l'enseignement des langues en France, par effet de la mondialisation des échanges, de l'uniformisation des cultures et d'intérêts économiques. Érigé en *globish* ou en nouvelle *lingua franca*, dans une visée utilitariste, il conduit à une diminution de la diversification de l'offre de langues dans le système éducatif français et joue contre l'anglais lui-même qui, de part son implantation dans le monde, pourrait bien se diversifier au point de créer un jour des variantes, source de diversité, comme le latin autrefois, à moins que d'autres langues, tel le chinois, finissent par s'imposer du fait de l'évolution géo-politique du monde car les langues se retrouvent au centre de relations internationales complexes où se jouent des affrontements qui n'ont rien de linguistique…

Mais nous pensons aussi aux « préconisations » pédagogiques, diverses et variées. Dans ce travail, nous verrons que les approches didactiques de l'enseignement

des langues, ainsi que les modalités et les contenus d'enseignement au fil des années, donc des ministères qui se succèdent et des textes qui en découlent conduisent, malgré de nombreuses continuités (notamment en termes de représentations sociales), à de la confusion.

Pour ce faire, cette thèse comporte trois parties. Dans un premier temps, nous contextualisons l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales en France. Une contextualisation qui ne veut pas se résumer à la pose d'un décor mais à faire dialoguer, dès les premiers jalons de cette thèse, et nous l'espérons jusqu'à sa fin, différents éléments qui permettent de mieux situer, relier, associer, bref, donner du sens. Puis, après avoir exposé les concepts théoriques, utiles à la fois à la compréhension de leur usage dans les textes et documents officiels et à notre travail, ainsi que présenté les aspects méthodologiques de notre travail de nature qualitative et les données, nous rendons compte de notre analyse, dans une troisième partie, des représentations sociolinguistiques et sociodidactiques présentes dans les textes et les discours officiels, afin d'en comprendre la signification et la portée.

Aussi, comme il faut bien partir d'un postulat – car le travail sur un grand corpus et l'analyse du discours impliquent une *« démarche heuristique »* (Charaudeau, 2009) – nous posons le suivant : l'institution « Éducation nationale » est une « communauté discursive » qui construit et véhicule des représentations sociolinguistiques et sociodidactiques liées à l'enseignement-apprentissage des LVER à travers les textes et discours officiels. À partir de ce postulat, les données sont analysées de manière à voir quelles représentations les parcourent, et de quelle manière. Ainsi, si le CECRL a constitué un « tournant » dans l'enseignement-apprentissage des LVER, il s'agit d'observer et d'analyser si ses « fondamentaux » (tels le plurilinguisme et la perspective actionnelle, pour ne citer que deux exemples) sont repris ou non sur le plan didactique voire « idéologique ». Il convient aussi d'analyser la place laissée à chaque langue dans ces textes et discours, du fait de leur hiérarchisation dans la société mais aussi de la construction politique de l'État français (les deux étant liées), et, le cas échéant, identifier les éventuelles conséquences. Pour cela, c'est une démarche inductive qui est adoptée dans cette thèse, notre objectif étant de tenter *« de développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses a priori »*

(Blanchet, 2012, p.34). Dans ce cas, les catégories d'analyse ne sont pas pré-déterminées : la confrontation empirique aux textes et discours fait émerger des catégories pertinentes avec lesquelles on analyse et conceptualise les connaissances acquises, dans un processus dynamique. Dans notre cas, il est question d'analyser l'articulation entre ces textes et discours et le contexte (l'espace social) dans lequel ils sont produits, c'est-à-dire répondre au « comment » et au « pourquoi », caractéristiques de l'analyse du discours.

Pour cela, nous exposons les données recueillies au point 7.4 et les principes méthodologiques retenus au point 7.3. Des principes et non une méthode au sens strict du terme – car il ne saurait y en avoir une en analyse de discours – qui consistent à adopter une posture décrite par Michel Foucault dans *l'Archéologie du savoir* faite du refus *« de neutraliser le discours, d'en faire le signe d'autre chose et d'en traverser l'épaisseur pour rejoindre ce qui demeure silencieusement en-deçà de lui [mais] au contraire de le maintenir dans sa constance, de le faire surgir dans la complexité qui lui est propre »* (1969, p.65), autrement dit examiner l'univers de ce qui se dit.

Une complexité du discours mais aussi une complexité comme projet. Du latin « *complexus* » (fait d'éléments imbriqués), nous pouvons effectivement l'entendre au sens d'Edgar Morin (2014), c'est-à-dire comme un essai de comprendre des phénomènes pluriels, parfois contradictoires, liés à des acteurs sociaux qui produisent des textes et des discours, et ce, dans une logique « dialogique ». Philippe Blanchet (2015, p.70) résume, mieux que nous l'aurions fait, l'approche que nous espérons avoir mise en œuvre : *« Le pôle sociolinguistique complexe se situe dans une épistémologie constructiviste ; il définit la complexité comme un principe fondamental de conjonction indissociable d'éléments et de dynamiques partiellement contradictoires et chaotiques ; il pose la complexité comme une modalité de connaissance et de compréhension la moins simplifiante (la moins disjonctive) possible de la complexité des phénomènes perçus, en l'occurrence des phénomènes sociaux de type linguistique ; son objectif est de comprendre comment les relations humaines et sociales fonctionnent avec / grâce à ces ressources aléatoires et paradoxales. »*

Aussi l'objet de ce travail renvoie également à l'étude de l'idéologie et de son inscription en discours, que ce soit en termes de positionnement du locuteur, de cohérence, d'autorité ou de portée idéologique du discours, etc., par rapport à

l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en France qui, comme l'ensemble des disciplines et du système éducatif, est traversé par des valeurs qui relèvent d'attentes sociales et politiques.

PARTIE 1 : CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FRANCE

Les chapitres 1 à 4 contextualisent notre recherche dans un cadre français et international. Ils font également référence à l'organisation de l'enseignement des langues en France et à certains concepts et certaines représentations qui lui sont liés.

Chapitre 1. Il était une fois un *Cadre*

Depuis 2001, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) est devenu « la » référence pour l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales en France. Dans les textes officiels, les programmes du Ministère de l'Éducation nationale lui sont dits « adossés ». Le CECRL fait référence à une perspective « actionnelle » qui, souvent, est vécue par les enseignants de langues comme une rupture méthodologique, comme s'il y avait un avant et un après CECRL, comme si une nouvelle « méthode » chassait la ou les précédentes. Or, outre les continuités et les ruptures sur le plan méthodologique, nous verrons dans cette partie combien le contexte pèse sur l'émergence de telle ou telle représentation autour des théories d'apprentissage et d'enseignement des langues, tant dans les discours que dans les textes officiels.

1.1. Aux origines de la perspective actionnelle

Le CECRL a proposé une nouvelle perspective pour l'apprentissage des langues : la perspective « actionnelle ». L'idée centrale – bien que peu développée par ses auteurs – est que l'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches, afin d'acquérir une compétence plurilingue et pluriculturelle. Le CECRL (2001, p.129) précise qu'il s'agit pour l'apprenant de :

> communiquer langagièrement et [d']interagir culturellement [en tant qu']acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas de superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

Nous allons donc nous intéresser à l'émergence du concept et rappeler comment il est entré dans le système éducatif français concernant l'enseignement des LVER et ce, alors même que le CECRL n'a pas vocation à déboucher sur une méthode d'enseignement spécifique. En effet, le CECRL se dit « descriptif et non prescriptif » (partie 1.6), ne « milite pour aucune méthode en particulier mais invite les utilisateurs à réfléchir aux questions qui leur sont posées et aux options qui leur sont offertes » (partie 6.4) et précise (partie 6.2.2) qu'à :

> l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le *Cadre de référence* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage.

La perspective actionnelle n'est pourtant pas apparue spontanément. Elle est le fruit d'une évolution de la didactique des langues qui, selon les travaux de Christian Puren, s'inscrit plus dans une continuité que dans une succession de ruptures. Développons.

Pour l'auteur (1989), la didactique des langues est d'abord quelque chose d'assez récent sur le plan historique :

> la didactique des langues vivantes étrangères (DLVE) est née en France à la fin du XIXe siècle dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères (LVE), et la didactique du français langue étrangère (FLE), qui s'est constituée à partir de la fin des années cinquante dans l'illusion de se créer de toutes pièces, en a été en réalité l'*héritière directe* ; dans les deux sens de l'expression : héritière en ligne directe, héritière de la méthodologie directe.
> Ce que l'on peut appeler « didactique des langues vivantes étrangères », à l'époque, n'est bien sûr ni une science humaine à statut universitaire, ni cette énorme discipline-carrefour qu'appellent aujourd'hui de leurs vœux certains didacticiens […]. Ce qui se constitue au XIXe siècle, c'est un domaine de réflexion structuré, un ensemble d'interrelations entre un nombre encore limité d'éléments, mais qui acquiert progressivement une dynamique propre et une autonomie relative autour du comment enseigner les LVE : le discours didactique est essentiellement au XIXe siècle un discours de méthodologues […].

Une fois cette discipline fondée, toujours selon Christian Puren (1989), trois enjeux l'ont caractérisée et continuent de le faire :

> 1) le poids décisif des enjeux sociaux sur tous les acteurs de la DLVE, depuis les grands décideurs institutionnels jusqu'aux enseignants face à leurs élèves, en passant bien sûr par ces intermédiaires par définition que sont les méthodologues ;
> 2) la fonction centrale de la méthodologie - avec ce qu'elle inclut de prise en compte permanente dans la réflexion didactique des pratiques effectives et des matériels utilisés ainsi que de leur évaluation […] : l'histoire semble bien avaliser l'idée […] d'un indispensable « recentrement » de la DLVE sur la méthodologie ;
> 3) la prégnance en DLVE de ses deux pôles constitutifs que sont l'acquisition naturelle des langues et leur apprentissage scolaire.

Nous pouvons avancer que cela tient probablement du fait que la didactique des langues se trouve « tiraillée » entre deux pôles : celui des objectifs liés à des connaissances et compétences – linguistiques, culturelles, intellectuelles, citoyennes ou éthiques – et celui de la communication écrite et orale qui engage l'être tout entier (voix, contact de l'autre, interactions…). Et, ces deux pôles amènent à se poser la question de la méthodologie la plus adaptée pour les concilier.

Ainsi, dès les premières méthodologies, ces différents éléments vont apparaître. Nous les résumons ici, en empruntant au site de Christian Puren un tableau (2018) synthétique et chronologique, reflet de la continuité et des ruptures des méthodologies employées en didactique des langues jusqu'à la perspective actionnelle :

	Situation d'usage (sociale) de référence			**Situation d'apprentissage (scolaire) de référence**	
	Compétences sociales de référence		**Agir d'usage de référence : « actions » (sociales)**	**Agir d'apprentissage de référence : « tâches » (scolaires)**	**Constructions méthodologiques correspondantes**
	langagière	**culturelle**			
1.	Capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	Capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les *valeurs universelles* qui constituent le « fonds commun de l'humanité » (E. Durkheim) : **composante transculturelle**	*Lire*	Traduire (= lire, en paradigme indirect)	Méthodologie traditionnelle (XIX° siècle)
2.	Capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	Capacité, à propos de documents authentiques, à mobiliser et extraire des *connaissances* sur la culture étrangère : **composante métaculturelle**	*Lire* *Se documenter sur* *Parler sur*	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) permettant, collectivement et oralement en classe, de mobiliser les connaissances langagières et culturelles acquises, et d'extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles	Méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	Capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	Capacité à maîtriser les *représentations* croisées dans l'interaction avec les autres : **composante interculturelle**	*Parler avec* *Agir sur*	Simulations et jeux de rôles Actes de parole	Approche communicative – interculturelle (1980-1990)
4.	Compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	Capacité à comprendre les *comportements* des autres et adopter les comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : **composante pluriculturelle**	*Vivre avec* *Se parler*	Activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences...	Méthodologies plurilingues (1990-?)
5.	Capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	Capacité à élaborer avec les autres des *conceptions* communes de l'action collective sur la base de *valeurs contextuelles* partagées : **composante co-culturelle**	*Agir avec*	Co-actions (actions collectives à finalité collective) en classe, projets pédagogiques	Perspective actionnelle (2000-?)

Tableau 1 : Évolution historique des configurations didactiques (Puren, 2018)

La lecture de ce tableau permet de comprendre que les méthodologies ont évolué au gré des changements des situations sociales de référence, entendues comme cadres non-didactiques dans lesquels les objets de savoir fonctionnent. Avec le CECRL, la situation sociale de référence est de préparer les apprenants à vivre et travailler dans des sociétés multilingues et multiculturelles, à être des « acteurs sociaux ».

Cette « vision » de l'enseignement des langues n'est pas que le fruit d'une réflexion didactique : elle a un lien direct avec la construction européenne. Un détour historique s'impose donc pour comprendre cela.

1.2. La place construite du CECRL dans l'enseignement des LVER

Conçu pour être appliqué à toutes les langues européennes et non européennes mais apprises dans l'espace européen, le CECRL est le fruit d'une histoire que nous résumons ici :

- dans les années 60, les États membres du Conseil de l'Europe s'engagent à faciliter la communication entre leurs ressortissants en encourageant l'apprentissage des langues. L'article 2 de la *Convention culturelle européenne* (1954) reflète cette volonté politique :

> Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :
> a. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et
> b. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

- dans les années 70-80, les « niveaux seuils » spécifient des objectifs par paliers dans une trentaine de langues. En plus des connaissances linguistiques, ils déterminent des compétences à développer : compétence linguistique, sociolinguistique, discursive, socioculturelle et sociale. Dit autrement, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins

(se présenter, demander son chemin...). Cette approche notionnelle-fonctionnelle deviendra ce qui est communément appelée « l'approche communicative ».

- dans les années 90, l'idée du CECRL est lancée lors d'un symposium, intitulé *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification* et organisé par le Conseil de l'Europe (1991), puis développée dans le cadre de différents projets. Il sort officiellement en 2001, année européenne des langues, et est aujourd'hui écrit dans 40 langues européennes et non-européennes.

- en 2018, une publication d'un volume complémentaire a lieu, avec de nouveaux descripteurs, notamment en médiation et en compétence plurilingue et pluriculturelle. Sont également ajoutés des descripteurs pour des activités telle l'utilisation des télécommunications.

Aujourd'hui, le CECRL s'est imposé dans l'enseignement des langues en Europe, tant dans le secteur de l'enseignement public que dans les centres de langues ou les officines privées. Dans certains pays, il a remplacé les systèmes précédemment utilisés pour l'enseignement des langues et il a également permis de fixer des objectifs fondés sur ses échelles pour les élèves du premier et du second degrés, comme nous le verrons dans les prochains chapitres.

Or, si le CECRL est un cadre de référence, comme son nom l'indique, paradoxalement, il se dit non prescriptif (CECRL, 2001, p.6). Citons Francis Goullier (2005, p.21) sur ce point :

> Le CECR affirme avec force qu'il n'est pas prescriptif. Il ne recommande pas l'adoption d'une école linguistique particulière ou d'une démarche d'enseignement des langues vivantes spécifique.
> Mais, nous savons tous aussi que l'adoption d'une grille d'analyse ou d'une terminologie n'est pas neutre. Elle induit naturellement une conception particulière de l'enseignement et de l'apprentissage.

En France, son insertion dans les programmes date de 2005. Ainsi, dans le décret n°2005-1011 du 22/08/2005, nous pouvons lire :

> La répartition de la progression des apprentissages en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.

> Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L'étalonnage fourni par le CECRL permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.
> Cette échelle comporte trois degrés, eux-mêmes subdivisés, pour former en tout six niveaux. À chacun de ces niveaux correspond un corpus de connaissances (d'ordre linguistique, socio-linguistique, ou culturel) et un ensemble de capacités à mettre en œuvre pour communiquer.

Et, dans la circulaire n°2006-093 du 31/05/2006 qui évoque son « adoption » :

> La présente circulaire a pour objet de présenter le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères que le ministère met en place afin de répondre aux attentes maintes fois exprimées à cet égard ainsi qu'à l'objectif de maîtriser deux langues en plus de la langue maternelle fixé par l'Union européenne. Il s'agit de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges internationaux. Un enseignement rénové, dans ses modalités d'organisation et dans ses contenus, doit en effet permettre d'améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et de privilégier l'apprentissage de l'oral, notamment au cours de la scolarité obligatoire.
> Les mesures que comporte le décret n° 2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'enseignement des langues vivantes fournissent une assise réglementaire à ce plan.
> Le titre premier du décret consacre l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour l'enseignement des langues dans les écoles et établissements secondaires publics et privés sous contrat.

Pour Francis Goullier (2008), le CECRL aurait modifié l'enseignement-apprentissage des langues de la manière suivante :

> En France, […] l'adoption du CECRL pour l'organisation et les contenus langagiers de l'enseignement des langues vivantes de l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire vise une amélioration de l'efficacité de cet enseignement. La référence au CECRL a permis de donner des objectifs compréhensibles pour les différents moments du cursus scolaire, a consolidé l'affirmation de la nécessité d'un entraînement et d'une évaluation distincte selon les activités langagières et a renforcé la dimension communicative de l'enseignement par l'accent mis dans les programmes sur l'approche actionnelle. Il est aisé d'y reconnaître des éléments de réponse à des faiblesses de cet enseignement, diagnostiquées depuis de nombreuses années : difficulté à se défaire de l'illusion du modèle du locuteur natif comme objectif implicite de l'enseignement dispensé à l'ensemble d'une classe d'âge ; absence de confiance d'un grand nombre d'élèves dans leurs aptitudes à progresser dans la maîtrise des langues étudiées ; entraînement encore déséquilibré aux différentes activités langagières. […]
> La fixation des objectifs de l'enseignement des langues vivantes en France a une finalité différente. Il s'agit ici de hausser le niveau général de performance des élèves en

> adoptant des niveaux vers lesquels les efforts des enseignants et des élèves doivent tendre parce qu'ils correspondent aux besoins de formation.

Avec cette citation, nous comprenons qu'il y aurait eu un changement de paradigme mais celui-ci semble flou puisque des confusions ou des imprécisions persistent : l'approche communicative et la perspective actionnelle semblent se confondre et les objectifs ne sont pas clairement définis : on les dit « compréhensibles », sans expliquer comment les atteindre (« doivent tendre ») car les « besoins » ne sont pas identifiés.

Par ailleurs, notons que le Ministère, sur son site *Eduscol*, à l'article CECRL, donne une vision aussi politique que pédagogique au *Cadre* :

> Ce n'est ni un manuel ni un référentiel de langues.
> Le cadre est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de "parvenir à une plus grande unité parmi ses membres" et d'atteindre ce but par l'"adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel". L'objectif est d'abord politique : asseoir la stabilité européenne en luttant contre "la xénophobie" et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres.
> On passe d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. En ce sens, c'est un outil de promotion du plurilinguisme.

Autrement dit, le *Cadre* servirait des objectifs plus politiques que didactiques. Pour Jean-Jacques Richer, il n'y a pas vraiment de quoi s'en offusquer, partant du principe que la collusion entre le monde économique et l'enseignement a été opérée depuis longtemps. Ainsi, écrit-il (2012, p.104) :

> Cette idéologie, qui sous-tend le projet européen, s'est diffusée dans l'enseignement à la demande du patronat européen […]. Et la Commission européenne, pour satisfaire cette demande, a impulsé des connaissances dont les publications : *Livre blanc de la Commission* intitulé : *Croissance, compétitivité, emploi* (1993) avec son concept d'employabilité, *Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, 1995, ont nourri notamment la stratégie de Lisbonne (2000). Cette dernière a dessiné « un cadre européen définissant les compétences à développer tout au long de la vie », que viennent concrétiser les « compétences-clés » spécifiées par un document du Conseil de l'Europe en 2002. Toutes ces activités de la Commission européenne ont ainsi créé un contexte idéologique qui a ouvert la voie à un changement des finalités de l'enseignement […]

> Et il est à noter que cette fonctionnalisation de l'enseignement s'est opéré par le biais de la notion de compétence qui, nous l'avons vu, d'abord développée dans le monde du travail, a ensuite transité par le monde de la formation professionnelle, avant d'être étendue au système éducatif dans son ensemble ainsi que l'atteste Le Goff lorsqu'il aborde les mutations du système éducatif français dans les années 90 […].
> Aussi rien de surprenant à ce qu'un certain nombre de notions, issues d'un monde du travail soumis à une concurrence largement mondialisée et fortement dérégulée, soient reprises dans *Le Cadre européen* […].

Si l'idéologie de « rationalité managériale » (expression empruntée à Jean-Marie Prieur, 2017), inscrite dans le *Cadre*, est fort présente, alors nous devons en questionner les impacts didactiques. C'est à cette question à laquelle nous allons nous intéresser maintenant.

1.3. Le CECRL pour enseigner les langues ?

De manière générale, comme l'écrit Claude Springer (2011), il faut différencier méthodologie d'enseignement-apprentissage et théorie sociale :

> La perspective actionnelle n'est donc pas une méthodologie mais une théorie sociale. Dans la pédagogie traditionnelle, dont l'approche communicative, nous considérons l'élève comme un individu détaché du social. L'apprentissage est dans ce cas un acte purement individuel. Dans une théorie de l'action sociale (théorie de l'activité), l'apprentissage est éminemment social et ne peut se développer que dans un espace social avec son histoire et ses médiations. Être un acteur social compétent ne saurait alors se réduire à être compétent linguistiquement (maîtriser la langue) ni même à être un bon communiquant (maîtriser les quatre savoir-faire). Un acteur social compétent est capable d'agir dans un espace social situé, avec créativité et responsabilité. On s'intéresse ainsi au développement d'une citoyenneté qui pour l'Europe ne pourrait être que plurilingue et interculturelle.

C'est pourquoi, selon Bruno Maurer (2011, p.17), avec le CECRL, nous passons « des langues *dans* l'enseignement aux langues *pour* l'éducation ». Un passage, tiré du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007), qui porte sur « l'éducation plurilingue », objectif du CECRL, l'indique clairement :

> Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le

> développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble.

Dans une telle définition, les aspects linguistiques et culturels semblent minorés. Ainsi, Bruno Maurer (2011, p.15) émet également une limite méthodologique au CECRL :

> Les descripteurs fournis par compétence et par niveau sont certes utiles en tant que points de référence, que bornes sur un chemin à parcourir, mais ils ne disent rien des enseignements que l'on doit mener pour les atteindre, des contenus linguistiques ni, *a fortiori*, des progressions, un mot qui est peu utilisé du reste.
> En ce sens, leur utilisation dans un contexte scolaire nécessiterait un approfondissement considérable qui manque souvent.

C'est ce que critique aussi Marie Berchoud, dans un article sur le CECRL (2017), dans lequel elle s'attache à :

> montrer en quoi la citoyenneté européenne de l'« acteur social », « utilisateur » du Cadre européen commun de référence est une citoyenneté hors sol qui […] ne peut se nourrir de l'air du temps ni même de nutriments qui seraient présents dans le CECR, car celui-ci se révèle sans contenu opératoire, que ce soit pour apprendre ou pour enseigner, voire dangereux à terme.

C'est ce « discours total » du CECRL que dénoncent aussi Jean-Marie Prieur et Rose-Marie Volle (2017) :

> Les divers documents produits par le conseil de l'Europe en matière d'éducation, de recherche, et d'enseignement des langues, s'articulent explicitement à une rationalité économique, managériale, technocratique. Cette rationalité managériale est principalement une rationalité utilitaire, instrumentale, calculante.
> Calculante, puisqu'elle calcule les êtres, les conduites, les actions selon leur rentabilité potentielle ou effective, puisqu'elle les réfère à une mesure commune, définitive, prétendument objective, celle des chiffres.
> Instrumentale, puisqu'elle considère les langues comme des outils et les sujets comme des choses, des choses quantifiables, évaluables, contrôlables, et que sa finalité est de produire non seulement « une police normative » mais aussi un désir de normes.

Enfin, concernant la parution du volume complémentaire, Dominique Macaire en fait l'analyse suivante (2018) :

> Les grilles de niveaux se complexifient et s'enrichissent, au risque d'enfermer l'apprenant dans un cadre normatif et d'en oublier que c'est un humain qui apprend les langues, elles-mêmes constitutives d'une identité qui n'est pas uniforme pour autant. Le CECRL repose sur l'idée que l'apprentissage est linéaire et se construit par étapes progressives, à sens unique, et par des accumulations de savoirs, savoir-faire et savoir-être, alors que les stratégies des élèves sont diverses, variables dans le temps et toujours surprenantes lorsqu'elles se viennent seules ou à plusieurs dans les interactions. Tous ces apports des psychologues cognitivistes semblent ici refoulés au profit d'une homogénéisation des modalités d'évaluation des compétences acquises en langues-cultures. Apprendre une ou des langues, en maîtriser ce n'est pas seulement les accumuler, c'est aussi les combiner, les éliminer parfois, les réviser, les confronter et même les choisir.

À ces aspects s'ajoute un élément de contexte selon Martine Derivry-Plard (2015, p.110) : le fait que les enseignants de LVER d'aujourd'hui ne peuvent plus se résoudre à une seule méthodologie du fait de la complexification du métier dans le cadre de la mondialisation des échanges :

> l'enseignement des langues ne peut être un ensemble ordonné, cumulatif de connaissances et de pratiques prescrites, mais représente une posture professionnelle de développement continu et réflexif, de mise en relation de l'enseignement et de l'apprentissage, ou encore de soi-même et de l'autre. Cette nouvelle conception rejoint Kumaravadivelu (1994) quand il affirme que l'éducation aux langues s'est affranchie des méthodes, et que le rôle de l'enseignant s'est considérablement accru dans la mesure où le rapport entre théorie et pratique devient indissociable. Le primat conceptuel concerne la situation spécifique d'enseignement, selon le contexte et selon la diversité des apprenants-acteurs et non plus selon les impositions, les injonctions ou les prescriptions externes.

Or, le CECRL est souvent utilisé comme un outil décontextualisé des systèmes et des milieux éducatifs où il est pourtant en place, contrairement à la propre définition qu'il donne du concept de « contexte » qui devrait pousser à la mise en place de didactiques « situées » (CECRL, 2001, p.15) :

> Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.

Ainsi, Véronique Castellotti (2014) pense qu'il faut réorienter la recherche en didactique des langues concernant le « contexte » :

> Les « contextualisations » revendiquées et (parfois) mises en œuvre ne sont – au mieux – que des adaptations, au pire des applications directes, comme en témoigne l'exemple du CECRL, traduit dans de nombreuses langues et importé tel quel dans un grand nombre de pays hors de l'Europe (Coste, 2007, Castellotti & Nishiyama, 2011), d'orientations éducatives ou de dispositifs formatifs pensés et construits en fonction d'une histoire et de projets politiques et sociaux fondamentalement différents de ceux des espaces au sein desquels on prétend les « contextualiser ». Ces réflexions et actions menant à des « contextualisations », telles en tout cas qu'elles se développent actuellement, sont pilotées depuis (et, le cas échéant, financées par) le « Nord » ou par des institutions internationales dont la gouvernance dépend très largement de pays du même « Nord », et il semble qu'elles accompagnent plus particulièrement la diffusion du français. Il faut ainsi remarquer que, si le Cadre de référence pour les langues est censé être européen (ce qui devrait déjà englober une grande diversité, compte tenu du caractère très composite de l'Europe actuelle), c'est le plus souvent à travers l'enseignement du français qu'il est diffusé et qu'il « pénètre » les sociétés concernées […].

C'était le sens de la critique formulée par la tribune « Le projet d'amplification du CECR : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe » de l'ASDIFLE (Association de Didactique du FLE), l'ACEDLE (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères) et TRANSIT-LINGUA (Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales) en 2017 dans laquelle nous pouvons lire :

> Ce principe d'amplification du CECR par reconduction et extension d'une logique de niveaux et de descripteurs nous semble inopportun, voire dangereux. Le CECR a en effet été publié il y a pratiquement 20 ans et nous disposons désormais d'un recul conséquent, à partir duquel un certain nombre de critiques ont été formulées. Celles-ci soulignent toutes, sous différents angles et avec différentes entrées, l'écrasante importance que le CECR a prise et l'uniformisation qui en a découlé […] et ce, bien au-delà de l'Europe […]. Amplifier le CECR en persistant dans cette logique, au mépris de ces critiques, réitérées récemment pour certaines, revient en fait à prétendre en confirmer unilatéralement la pertinence, sans tenir compte des espaces géographiques relevant de ce projet, ni, surtout, mettre en débat les principes sur lesquels cette logique repose. Ce faisant, c'est la domination d'une certaine conception, standardisante et dogmatique, de la didactique des langues qui se trouve pérennisée et même renforcée […]. En outre, les concepts dont il est particulièrement question (médiation, plurilinguisme, interculturel etc.) ne peuvent être réduits à des descripteurs, des niveaux, des compétences, des tâches et des opérations cognitives, dans la mesure où ils sont principalement liés aux histoires, aux imaginaires et aux expériences singulières des personnes et à la variabilité des situations. Par définition, ces éléments ne se laissent pas enfermer dans des grilles, sauf à vouloir les contrôler en les technicisant pour en assécher toute la diversité et l'hétérogénéité. […]
> Amplifier les descripteurs et, a fortiori, ces descripteurs-là dans cette situation politico-historique là, revient à considérer qu'il suffirait de « plus de technicité » – plus de

> descripteurs – pour être plus « juste ». Or, la fiabilité technique ne peut, et n'a jamais pu, jouer le rôle de garant éthique […].

Autrement dit, si la place du CECRL est centrale dans l'enseignement des langues en France, elle n'en est pas moins controversée, comme le montrent ces quelques extraits de chercheurs. Qu'en est-il au niveau du Ministère de l'Éducation nationale ? C'est que nous nous proposons d'exposer maintenant.

1.4. Les éléments du CECRL repris par le MEN

Lors de la réforme du collège en 2016, le Ministère a produit de nombreux outils d'accompagnement. Parmi ceux-ci figure un glossaire à destination des enseignants de LVER qui recense des termes qui méritaient probablement une explicitation depuis leur mise en œuvre dans les classes avec l'adossement des programmes au CECRL.

Dans cette partie contextuelle, il nous semble que quatre termes sont particulièrement intéressants pour mieux cerner ensuite les choix retenus dans les discours et textes officiels du Ministère sur l'enseignement des LVER. Ces quatre termes sont « approche actionnelle », « spirale », « tâche » et « stratégies ».

Le premier, « approche actionnelle », est défini ainsi :

> Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour atteindre un objectif ou réaliser une tâche communicative. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

Nous le voyons : le MEN retient l'idée que la situation sociale de référence a changé et que l'élève est considéré désormais comme un « acteur social », expression utilisée dans le *Cadre* mais dont la définition n'est pas donnée, ce qui fait écrire à Claude Springer (2010) :

> Si l'on interroge le texte du CECR, on se rend bien vite compte que le cadre théorique qui sous-tend toute la réflexion est esquissé plus qu'il n'est fermement développé. Le terme « théorie de l'action/activité » est absent. Les auteurs ont préféré les termes de « perspective actionnelle » et d'« approche actionnelle ». Parler de « perspective » n'est pas anodin. Le sens de perspective renvoie à une vision au loin, vision plus ou moins claire, vision qui peut aussi être en trompe-l'œil ! Il s'agit plus d'une manière d'aborder, d'interpréter une question, un angle d'approche. Cette mise en perspective indique que l'on fait voir quelque chose de lointain, que l'on va vers, mais pas qu'on est près et encore moins qu'on se situe dans.

En effet, si la perspective actionnelle est plus ou moins développée, le concept d'élève – acteur social, lui, ne l'est pas du tout. Or, dans la classe, comment celui-ci peut l'être ?

Le second, « spirale », est lié à la progression :

> La progression en spirale (ou spiralaire) désigne la démarche qui consiste à se fonder sur les acquis des élèves pour les réactiver, les élargir, les compléter et les approfondir.

Introduite par Jerome Seymour Bruner en 1960, l'idée de la progression spiralaire consiste à ce que les élèves enrichissent, au fur et à mesure, leurs savoirs, à partir de connaissances précédentes que l'on développe, auxquelles on ajoute des éléments, etc. Le Ministère, ici, invite donc à une démarche absente du CECRL à l'origine mais qu'il relie, lui, au *Cadre*, comme le montre cette citation extraite d'un article du site d'Eduscol, intitulé *Établir, à partir des programmes d'enseignement en vigueur et en équipe de cycle et/ou en équipe disciplinaire, une progression cohérente et rigoureuse* :

> La progression est une démarche didactique qui consiste à ordonner et à articuler dans le temps les contenus linguistiques et culturels à enseigner en lien avec les compétences définies par l'échelle de niveaux du CECRL. De plus, cet outil donne des repères précis pour déterminer des progressions dans chacune des cinq activités langagières.

Le troisième, « tâche », renvoie à l'évaluation et consiste en une citation de Francis Goullier (2005, p.21) :

> « Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. »

Ici, Francis Goullier semble reprendre la définition – très floue – donnée par le CECRL (2001, p.15) :

> Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

En effet, dans cette définition, il y a confusion entre tâche communicative (*task* en anglais) et tâche à dimension sociale et collective que Christian Puren nomme « co-actionnelle ». Il écrit, dans *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* (2004) :

> C'est pour cette raison que la didactique européenne qui va émerger dans ces années 2000 devra sortir de l'approche communicative – ainsi que de l'approche par les tâches et de la perspective interculturelle, qui lui sont liées –, en passant en particulier du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est un *agir* avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune *par* et *pour* l'action collective).

Le quatrième, « stratégies », recouvre :

> les moyens utilisés par l'élève pour atteindre le plus efficacement possible son objectif. Pour ce faire, il puise dans ses ressources pour trouver celles qui sont le mieux adaptées à l'exécution de la tâche.

Là encore, la définition proposée par le CECRL n'est pas éloignée (2001, p.15) :

> Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

Nous le voyons, le MEN a régulièrement opté pour une forme de paraphrase des définitions données par le *Cadre*, même quand celles-ci apparaissent peu précises.

Un des autres éléments centraux du CECRL est la compétence plurilingue et interculturelle. Nous allons à présent voir dans quelle mesure le MEN a repris le concept.

1.5. Plurilinguisme et interculturalité

De manière générale, nous pouvons dire que le terme « plurilinguisme » fait référence à la capacité d'un individu de parler plusieurs langues, acquises soit dans un environnement personnel, soit à l'école. Mais, le CECRL définit l'éducation plurilingue de manière plus « complexe », dans la mesure où il explique que le plurilinguisme convoque et fait agir les langues entre elles (2001, p.11) :

> l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance ou toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Quant au terme « interculturalité », il recouvre la capacité d'un individu à communiquer et agir dans une société dans une langue seconde ou étrangère qu'il a apprise. C'est aussi un processus selon Claire Tardieu (2008, p.107) qui fait référence aux travaux de Coste :

> Daniel Coste forge le concept d'interculture comme Pit Corder avait forgé le concept d'interlangue pour référer « aux systèmes instables et transitoires de représentation, d'interprétation et de production par lesquels passe la compétence culturelle en transformation d'un apprenant, dans son processus de découverte d'une langue étrangère » (Coste, 1994 : 127).
> Même si la notion d'interculturel ne relève pas du seul cadre de l'enseignement-apprentissage, elle évoque bien une zone instable et transition de négociation entre intérieur et extérieur, connu et inconnu, imaginable ou inimaginable. Où l'on cesse d'être tout à fait soi-même sans pour autant devenir tout à fait autre. Et cet espace est le lieu même de la rencontre entre L1 et L2.

Ce lien entre langue et culture s'est fortement développé depuis les années 1980, du fait de la prise en compte de la communication dans des sociétés multilingues et du développement des échanges internationaux. Marielle Rispail, dans *ABCdaire de sociodidactique* (2017, p.64-65), en donne la définition suivante :

> *L'interculturel* pourrait ainsi se définir comme l'espace dynamique créé par la rencontre (ou le choc) entre les manifestations différentes de deux ou plusieurs cultures, incarnées par les individus qui les animent. Employés sous sa forme adjectivale, le mot désignera « *ce qui concerne les rapports ou contacts entre plusieurs cultures ou groupes de personnes de cultures différentes, leurs points communs, leurs interactions, leurs échanges, leurs relations* », mais c'est plutôt sous sa forme nominale que l'emploie la recherche, qui a ainsi constitué un champ scientifique à part entière, qui étudie les façons dont interagissent plusieurs cultures en contact, de façon horizontale et verticale.

Et, pour le MEN, cette dimension de l'enseignement paraît fondamentale, au point que, par exemple, dans le *B.O.* spécial n° 2 du 19 février 2009, qui concerne l'enseignement de langues vivantes étrangères en C.A.P. et en baccalauréat professionnel, nous pouvons lire la chose suivante :

> La dimension interculturelle est fondamentale dans l'apprentissage d'une langue vivante. Cette dimension confère à cet apprentissage une fonction plus large que celle de l'acquisition des moyens linguistiques nécessaires à la communication immédiate de la vie quotidienne. Elle vise l'appropriation et la maîtrise, par les apprenants, de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire. Dépassant la connaissance de tel ou tel fait de civilisation, les savoirs sont mis en perspective et donnent accès à la compréhension des cultures étrangères. Les savoir-être permettent l'ouverture à d'autres cultures, c'est-à-dire l'établissement de relations de comparaison, de rapprochement et de contraste. En développant leurs savoir-faire interculturels, les apprenants peuvent mobiliser des connaissances et adapter leurs attitudes aux situations concrètes de communication.

Nous le voyons : la composante interculturelle semble prioritaire car elle permettrait de travailler à l'évolution des représentations des élèves concernant les LVER. Or, Bruno Maurer explique (2011, p.63) que le plurilinguisme et l'interculturalité sont porteurs d'autre chose :

> L'éducation plurilingue et interculturelle est donc partie constitutive d'un projet politique européen qui prend naissance dans les institutions de l'Union […] et qui s'élabore dans des groupes de réflexion animés par le Conseil de l'Europe. […] la construction de ce projet de politique éducative s'accompagne de la production d'une

> idéologie, celle du plurilinguisme en tant que modèle de développement humain, et que, dans le même temps, l'éducation plurilingue et interculturelle se présente elle-même comme le seul horizon possible pour le développement de l'éducation et de l'enseignement des langues.

Nous sommes ici très loin de la définition donnée par le CECRL. Pour Bruno Maurer, citant Beacco, nous serions plutôt dans « une manière d'être aux langues » (2011, p.72).

Nous venons de le souligner : l'éducation plurilingue et interculturelle permettrait de modifier les représentations des élèves. Ainsi, parmi les ressources créées par le MEN pour la réforme du collège auxquelles nous avons fait référence auparavant, se trouve une fiche intitulée *Présentation générale des ressources*. Dans celle-ci, deux directions données aux LVER nous semblent aller dans ce sens.

La première direction demande à « ancrer l'apprentissage dans la culture », avec un renvoi aux « représentations », à « une approche communicative » (et non « actionnelle ») et à la citoyenneté :

> Enseigner une langue vivante présuppose pour être efficace de combiner les deux dimensions que sont la langue et la culture qui sont si intimement liées que les considérer séparément contribue à nier ce qu'est véritablement une langue. Que cette langue soit parlée dans des pays plus ou moins éloignés les uns des autres n'empêche nullement une communauté de représentations, ni des variations qui renforcent, précisément, un ancrage dans une réalité donnée.
> La culture en langue étrangère, sous toutes ses formes, est visible et audible dans les médias, sur Internet, ou encore dans l'environnement familial. Guidé par l'enseignant, et dès le début du cycle 2, l'élève se construit des références dans le contexte de la langue cible et, petit à petit, un regard distancié sur les représentations de la culture des pays dont il apprend la langue. Très tôt, on peut faire entendre et apprendre un poème ou une comptine, observer un tableau ou une photo, ou encore créer des énoncés ou des récits « à la manière de ». L'enseignant de langue peut compter sur la curiosité des élèves pour découvrir d'autres civilisations.
> Dès l'école et le collège, la culture, sous toutes ses formes, trouve sa place dans une approche communicative qui ne se limite pas aux seules situations du quotidien (qui ne font pas toujours rêver) mais intègre la notion de point de vue, de représentation, de vision du monde.
> En cela, l'apprentissage des langues vivantes joue un rôle essentiel dans la formation des esprits critiques et de futurs citoyens aptes à faire face au monde complexe d'aujourd'hui.

La seconde direction invite à « croiser les enseignements et enrichir les pratiques » :

> Les recherches montrent en effet que la connaissance de plusieurs systèmes, loin de créer la confusion dans les esprits ou d'augmenter de manière inconsidérée la charge de travail, permet au contraire un co-éclairage de chaque système et un apprentissage plus rapide des langues. Plus on apprend de langues, plus on les apprend facilement, pour peu que cette approche plurilingue trouve un espace explicite au sein de la classe, en particulier à partir de l'introduction de la LV2. En effet, des passerelles (aussi bien linguistiques que méthodologiques et culturelles) peuvent très vite être établies entre la LV1 et la LV2 de l'élève, lui permettant ainsi de faire fructifier les compétences acquises.

Nous souhaitons souligner ici l'expression « pour peu que cette approche plurilingue trouve un espace explicite au sein de la classe » car elle semble sous-entendre que cela n'est peut-être pas aussi simple que ce que l'on croit.

En effet, sur le plan théorique, en nous appuyant sur les travaux de Laurent Gajo, notamment son article *D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants* (2006) où il définit le bi-plurilinguisme comme « enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde », nous pouvons dire que la didactique du plurilinguisme s'intéresse à la fois aux représentations sociales (pédagogie interculturelle) et aux compétences linguistique et communicative des langues étudiées (approches comparatives), faisant du bi-plurilinguisme un objet en soi, et pas qu'une simple variante de la didactique des langues.

Par conséquent, comme l'écrit Luc Bonet (2007), si cette approche était réellement retenue :

> tout enseignement – apprentissage de langue devrait être mené de telle façon qu'il facilite l'apprentissage des autres langues ; en retour, l'exploitation des interactions entre langues devrait faciliter l'apprentissage particulier de chaque langue.

Or, comme nous le verrons, les programmes de LVER sont désormais uniques, inter-langues et proposent l'enseignement des langues sous la forme d'une addition (LV1 ou A + LV2 ou B + LV3 ou C) ou d'une relation de type langue maternelle - LVER.

Par ailleurs, l'autre particularité du bi-plurilinguisme, selon Laurent Gajo, c'est qu'il est à la fois « but » et « moyen » de l'enseignement-apprentissage, ce qui là encore conduirait à une réflexion profonde sur les contenus des programmes et les modalités d'organisation de l'enseignement. Selon l'auteur, dans les actes d'un colloque sur l'intercompréhension (2006), la didactique du plurilinguisme possède les caractéristiques suivantes :

> - didactisation du contact de langues : les langues sont considérées comme naturellement en contact, socialement et/ou dans le processus d'apprentissage d'une L2 ; ce contact ne peut être laissé en périphérie des curricula linguistiques, et ne peut être défini à l'extérieur de ceux-ci ;
> - bi-plurilinguisme comme but et comme moyen : si la maîtrise d'un répertoire pluriel demeure un but fondamental pour la didactique des langues, la didactique du plurilinguisme donne un statut au bi-plurilinguisme comme compétence en construction, déterminant très vite les apprentissages successifs et réinvestie en permanence […] ;
> - prise en compte de la L2 comme langue d'enseignement : si la L2 continue à fonctionner comme matière enseignée, elle intervient aussi comme langue d'enseignement de différentes disciplines ou tâches scolaires (enseignement bi-plurilingue) et pose alors des enjeux nouveaux.
> La didactique du plurilinguisme implique alors un regard curriculaire large et un regard transversal ainsi que longitudinal sur la compétence de l'apprenant.

Mais, cette réflexion n'a pas été menée. Ou n'a pas duré : effectivement, en primaire, il fut un temps où « l'éveil aux langues » était pratiqué (cf. les travaux de Michel Candelier).

Dit autrement, le MEN ne semble pas être passé de l'enseignement de deux, trois ou quatre monolinguismes au plurilinguisme, malgré les travaux du Conseil de l'Europe dans les années 1990-2000. Cela pour deux raisons.

La première tient au statut scolaire des langues : langue maternelle *vs* langue seconde, langue nationale *vs* langue régionale, etc. Nous n'abordons pas ici les aspects historiques et politiques de cet élément mais la vision antagonique (cf. chapitre 2) qui sous-tend ces oppositions semble être un frein à toute vision plurilingue. Nous citons par ailleurs un passage de l'article *L'idéal-type enseignant comme acteur social plurilingue* (2016) de Judith Barna qui explique que la situation tient aussi à une vision bilingue et non plurilingue de la maîtrise des langues :

> C'est un fait que la maîtrise de plusieurs langues est devenue une nécessité pour l'intercompréhension et pour la communication entre les citoyens des différents pays. Cependant, le développement des compétences plurilingues et interculturelles des individus dans des pays institutionnellement monolingues qui ne valorisent que la maîtrise quasi bilingue des langues étrangères se heurte à des difficultés […].

La seconde, directement liée à la première, tient à la gestion scolaire du plurilinguisme qui, dans le cas français, nous semble être circonscrite à la volonté d'ouverture internationale, puisque le monolinguisme d'État, inscrit dans la Constitution, est l'option retenue en France. Ainsi, le plurilinguisme scolaire se trouve réduit à un « répertoire » langagier plurilingue de l'élève, développé au cours de ses acquisitions scolaires ou extra-scolaires, qui peut se trouver retranscrit dans un « portfolio » européen des langues, outil permettant à l'élève d'inscrire ses compétences plurilingues acquises au fil de ses expériences. D'ailleurs, Marion Dufour qui s'est intéressée à la transposition didactique du concept de « répertoire langagier » (RL) explique (2014) :

> l'imprécision de cette définition, ajoutée au bouleversement épistémologique que le RL induit en didactique des langues, met au défi les enseignants de langues de se le représenter clairement et de se l'approprier, et constitue donc un écueil dans leur démarche de transposition interne (état de savoirs à enseigner en savoirs enseignés). De ce fait, un approfondissement de la didactisation du RL apparaît nécessaire pour la formation des enseignants à une didactique du plurilinguisme, dans une approche intégrée du langage qui allie linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique et neuropsycholinguistique.

Tout cela rappelle ce que Bruno Maurer développe dans son article *Impasses de la didactique du plurilinguisme* (2015, p.7) :

> Les incarnations concrètes de la didactique du plurilinguisme sont donc extrêmement minces et donnent l'impression d'une stagnation de la réflexion. Nous pensons en fait que cette stagnation est le signe d'une impasse et le résultat d'un postulat de départ erroné : on cherche à former des attitudes de plurilingues mais en essayant de faire l'économie du développement de réelles compétences dans plusieurs langues.

Cela nous permet d'en venir aux compétences linguistiques visées dans le *Cadre* et reprises ou non par le MEN dans le cadre de l'enseignement des LVER.

1.6. Compétences linguistiques et CECRL

Dans son ouvrage de vulgarisation du CECRL, Francis Goullier écrit (2005, p.39) à propos des activités langagières :

> Le niveau de compétences d'un élève ne peut s'observer qu'à travers des activités langagières, d'où l'importance de décrire ces six niveaux de compétences de façon distincte pour chaque type d'activité langagière. […]
> C'est pourquoi le CECR décompose l'échelle de niveaux selon différentes activités langagières : écouter – lire – écrire – prendre part à une conversation – s'exprimer oralement en continu. […] Pour chacune des cases de cette grille, le CECR propose une définition qui se distingue du contenu des autres cases sur un axe vertical par le type d'activité langagière mise en œuvre et sur un axe horizontal par le niveau de compétences atteint.

Le Ministère, dans son article en ligne sur *Eduscol*, consacré au CECRL, reprend ces éléments en expliquant que la compétence communicative « se découpe en activités de communication langagière » :

> - la réception : écouter, lire
> - la production : s'exprimer oralement en continu, écrire
> - l'interaction : prendre part à une conversation
> - la médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation)
>
> L'expression d'*activité de communication langagière*, empruntée à la terminologie utilisée dans le texte du Cadre européen commun de référence pour les langues, est à entendre dans le sens que l'on donne habituellement à compétence : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite. Ainsi parlera-t-on désormais de "groupes d'activité de communication langagière" au lieu de "groupes de compétence".
> Le terme de compétence servira à désigner des composantes plus générales : compétences socio-linguistique, pragmatique ou encore linguistique (cette dernière comprenant le lexique, la grammaire et la phonologie) sans oublier la compétence culturelle (tout ce qu'il convient de connaître du ou des pays où la langue est parlée et de la culture qui leur est propre faute de quoi la communication ne pourrait s'établir correctement, voir à ce sujet les nouveaux programmes de collège).

Nous constatons dans cet extrait que le MEN renvoie plus vers des « skills », des compétences générales, des « savoir-être » ou « savoir-faire », qui ne disent rien des compétences linguistiques (phonétique, morphosyntaxe, lexique…).

Dans le même article, le Ministère définit également des composantes :

> […] la composante linguistique est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.
> […] la composante socio-linguistique (très proche de la compétence socio-culturelle) est à prendre en compte car la langue, dans ce qu'on en fait, est un *phénomène social*. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents.
> […] La composante pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

Il nous semble intéressant de pointer ici le lien avec la vision qu'ont les institutions européennes des compétences. Ainsi, en 2006, le Parlement et le Conseil européens proposaient dans leur recommandation sur les compétences-clés qu'ils venaient de déterminer une définition du concept de « compétence » :

> 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 l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.

Dans cette définition, la question du « contexte » de réalisation est important et la recommandation la reprend dans le paragraphe sur « la communication en langue étrangère », compétence-clé n°2 :

> Pour la communication en langues étrangères, les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle : elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun. La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) et en fonction des langues, ainsi qu'en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et/ou intérêts de chacun.

Cette approche, reprise par le MEN à travers les composantes socio-linguistique et pragmatique citées plus haut, rappelle que la communication linguistique ne peut pas

se résumer à une approche codique (interprétation des énoncés par un processus d'encodage et de décodage) et qu'elle fait appel à des données extérieures, contextuelles, relevant du champ des sciences cognitives, notamment en ce qui concerne l'activité de compréhension.

Il restera à savoir si, avec cette vision des activités langagières empruntée au CECRL, les aspects linguistiques sont bel et bien développés dans les textes et discours officiels car, comme l'affirme Bruno Maurer, la minoration des aspects linguistiques (2011, p.26) :

> s'explique par le fait que l'éducation plurilingue et interculturelle est fondée sur le *CECR*, constant outil de référence, lequel met en avant des descripteurs en termes de compétences, du type « je sais... », « je peux... »
> Mais, ces descripteurs, s'ils fonctionnent comme des points de repères dans les apprentissages, ne renseignent pas en amont sur les contenus et les progressions linguistiques qui permettent de les atteindre. Le *CECR* justifie le fait de ne pas aller plus loin sur ce terrain linguistique en constatant l'absence d'une théorie linguistique qui ferait consensus et qui permettrait de produire une description en quelque sorte indiscutable, fondement nécessaire à une didactique de la langue.

Nous verrons donc, lors de l'analyse, si cela se vérifie ou pas. Définissons, pour le moment, les langues prises en compte dans notre étude et intéressons-nous aux représentations qui leur sont liées.

Chapitre 2. Langues et représentations

Langues française, régionales et étrangères, ce sont de ces langues-là que nous allons traiter dans ce chapitre. En effet, ces langues, en tant qu'objet et activité sociaux, naissent, vivent, se développent ou meurent dans une interaction constante, fruit de politiques linguistiques, d'histoire sociale et d'idéologies.

Or, prétendre analyser des textes et discours sur ces langues ne peut pas se réaliser sans traiter des conditions de leur existence. C'est ce à quoi ce chapitre est dédié.

2.1. Les langues de notre étude

Nous souhaitons commencer cette partie par le rappel de ce qui peut sembler être une évidence mais qui est pourtant une construction : le statut scolaire des langues. C'est une construction historique comme nous le verrons (l'introduction des LVER à l'école a été progressive) mais c'est également une construction « conceptuelle », au sens où la catégorisation des langues relève de choix. Ainsi, Louise Dabène, dans *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, après avoir montré en quoi le concept de langue maternelle est « un concept composite », explique son usage en contexte scolaire (1994, p.21) :

> En contexte d'enseignement/apprentissage, […] on réservera l'appellation de langue maternelle […] à la langue qui, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé, c'est-à-dire l'écrit, constitue le véhicule de transmission de la plupart des savoirs. Et c'est bien souvent dans cette acception que la plupart des didacticiens de langues vivantes étrangères entendent également l'expression – en présentant cette langue maternelle comme la référence toujours présente.

Elle précise, dans le même ouvrage, que l'enseignant de langues vivantes se réfère, sous cette même dénomination, à quatre réalités distinctes (p.25-26) :

> - Le parler vernaculaire de l'élève, dans son usage quotidien (famille, pairs, cour de récréation…). […]

> - La langue de référence proposée par les manuels scolaires et par l'enseignant de langue maternelle. […]
> - Le parler vernaculaire de l'enseignant de langue étrangère lui-même (à supposer qu'il n'est pas natif de la langue enseignée). […]
> - La langue de référence avec laquelle l'enseignant a été en contact pendant sa propre formation, c'est-à-dire, en fait, la représentation métalinguistique qu'il se fait de sa propre langue, laquelle coïncide rarement avec celle des apprenants […].

C'est que, comme l'explique Véronique Castellotti (2001, p.21), les critères majoritairement pris en compte pour associer l'adjectif « maternelle » à une langue sont « d'ordre étymologique ou morphologique », en référence à la mère de l'enfant, et/ou liés à « l'antériorité d'appropriation lié au mode d'acquisition », ce qui naturalise la vision de cette « langue première », en contradiction avec certaines réalités sociolinguistiques parfois. Mais l'auteure admet que les autres expressions qui peuvent exister (« langue source », « langue native », « langue de référence »…) ne sont guère plus satisfaisantes pour d'autres raisons.

Quant aux langues dites « étrangères », au-delà du fait que cette expression « ne rend compte que malaisément de la diversité des situations et de leur dynamique » (Castellotti, 2001, p.26), elles le sont uniquement « par rapport à un ou plusieurs sujets placés en situation d'acquisition ou d'apprentissage » (Dabène, 1994, p.28) et parce qu'elles constituent « un savoir encore ignoré » (p.29), même si de nombreuses situations spécifiques rendent les frontières floues entre langue maternelle et langues étrangères (ex : établissements internationaux). Par ailleurs, Louise Dabène souligne aussi (1994, p.107) que :

> le terme de langue vivante ou étrangère ne s'applique qu'aux langues officielles de pays étrangers. En effet, elle n'est pas employée pour désigner une langue parlée sur le territoire national, différente de la langue qui constitue le medium principal d'enseignement. On parlera, dans ce cas :
> - de langue « seconde », s'il s'agit d'une langue étrangère qui est dotée, par suite de circonstances historiques particulières et de la situation sociolinguistique qui en est corollaire, d'un statut privilégié […]
> - de « langue nationale » lorsque celle-ci est une langue endogène mais différente de la langue officielle d'enseignement […]
> - de « langue régionale », s'il s'agit de la langue propre à une communauté territoriale […].
> - de « langue d'origine », en France, s'il s'agit de la langue de la communauté immigrée.

Enfin, toujours selon Louise Dabène, leur classement s'opère ainsi (1994, p.106) :

> La langue considérée comme maternelle de la majorité des apprenants – et dans laquelle par conséquent s'effectue l'ensemble de la scolarisation – est généralement mentionnée sous son propre nom : on voit ainsi figurer, en France, en tant que matière dans les documents officiels […] le « français » et non la « langue maternelle », et il en est de même dans la plupart des pays. Les autres langues sont généralement catégorisées comme « langues étrangères » ou « langues vivantes » ou les deux à la fois, et fréquemment affectées d'un numéro d'ordre : on a ainsi, en France, des classes d'allemand langue 1 ou langue 2 selon que l'apprentissage coïncide avec le début de la scolarisation secondaire ou commence plus tard. Sur cette distinction de base viennent se greffer d'autres dénominations.

Nous verrons que dans certains textes officiels c'est le choix de LVA et LVB qui a été fait, soit pour renvoyer à la différence entre LV1 et LV2, évoquée précédemment, soit pour différencier deux langues à « statut égal », par exemple dans les classes bilangues où deux langues étrangères sont apprises en même temps en 6°.

Les difficultés typologiques concernent également les langues régionales, en relation avec le statut des autres langues. Louis-Jean Calvet (2016) explique :

> Les langues régionales ou minoritaires sont définies comme des « langues traditionnellement utilisées dans un territoire donné d'un État par les ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ». L'appellation, *régionales ou minoritaires*, vient en fait directement de la Charte européenne des langues […].
> On voit […] que la Charte exclut à la fois les dialectes des langues officielles et les langues de migrants […].
> Nous avons donc dans ces définitions différents adjectifs pour qualifier les langues, *nationale, officielle, étrangère, régionales, minoritaires*, et un substantif, *migrants.* Et ces qualifications procèdent selon les cas d'une analyse institutionnelle (officielle, nationale), d'une localisation géographique, dans les frontières (régionale) ou hors les frontières (étrangère, de migrants), ou encore d'un point de vue statistique (minoritaire) […].
> Or ces qualificatifs ne sont pas nécessairement exclusifs les uns les autres, ils peuvent en fait se cumuler :
> – Une langue peut être à la fois officielle et régionale : c'est par exemple le cas en Espagne, avec le catalan, le galicien et le basque. Elle peut être à la fois régionale et nationale, comme en Suisse. Elle peut être minoritaire mais non régionale, ce qui est le cas d'une langue de diaspora comme le romani. Et nous pourrions longuement discuter de la qualification du turc et du grec à Chypre…

> – Une même langue peut être, selon le point de vue, étrangère ou de migrants. Ainsi l'espagnol ou le portugais sont en France des langues étrangères, mais elles sont aussi langues de travailleurs migrants. Et les choses sont encore plus claires pour l'arabe, même si celui qu'on enseigne dans les lycées n'est pas le même que celui parlé par les migrants.
> – Une langue peut être à la fois régionale et étrangère, dans le cas de langues frontalières comme le basque ou le catalan.
> – Une langue peut aussi être régionale, étrangère et de migrants comme le francique, parlé en France et au Luxembourg, langue des nombreux travailleurs frontaliers français qui se rendent chaque jour au Luxembourg.
> Reste à savoir ce que l'on met concrètement derrière ces syntagmes, quelles langues.

Nous définissons plus bas les langues retenues par le Ministère de l'Éducation nationale.

En France, jusqu'en 2010, date des nouveaux programmes de langues vivantes au lycée, dans le cadre de la réforme du ministre Chatel, les langues vivantes étrangères et régionales n'étaient pas guidées par les mêmes programmes et ceux-ci variaient même d'une langue à l'autre. Nous reviendrons plus tard sur ce que cela implique. Ce que nous souhaitons pointer ici c'est que notre travail s'intéressera tant aux langues vivantes étrangères que régionales, désormais nommées LVER, dans le premier comme dans le second degré, tant pour des raisons théoriques que pour des raisons méthodologiques.

En effet, si les langues régionales sont désormais mises au même plan (dans les textes, du moins, comme nous le verrons) que les langues étrangères, c'est parce qu'elles n'en sont pas moins des langues (Yaghello, 1988, p.37-38) :

> la hiérarchisation de fait qui s'établit dans l'esprit du public entre langues et dialectes, entre « grandes langues » et « petites langues », entre langues nationales et langues régionales est-elle fondée sur l'inégalité des statuts. Or, celle-ci résulte de circonstances qui n'ont absolument rien à voir avec la nature des langues.

Cette prise en compte des langues régionales s'inscrit également dans un double contexte. Français, tout d'abord : l'article 75-1 de la Constitution, du 22 mai 2008, reconnaît officiellement que « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la

France ». Européen ensuite : la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992) considère que :

> la protection des langues régionales ou minoritaires historiques de l'Europe, dont certaines risquent, au fil du temps, de disparaître, contribue à maintenir et à développer les traditions et la richesse culturelles de l'Europe.

et que :

> la protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires dans les différents pays et régions d'Europe représentent une contribution importante à la construction d'une Europe fondée sur les principes de la démocratie et de la diversité culturelle, dans le cadre de la souveraineté nationale et de l'intégrité territoriale.

Notons néanmoins que, contrairement au rapport Cerquiglini (1999) qui dresse une liste de 75 langues régionales et minoritaires en France métropolitaine et d'outre-mer, l'Éducation nationale ne reconnaît que 11 langues ou groupes de langues : le breton, le basque, le catalan, le corse, le créole, le gallo, l'occitan-langue d'oc, les langues régionales d'Alsace, les langues des pays mosellans, le tahitien et les langues mélanésiennes. Ce sont donc à ces langues régionales auxquelles nous nous référerons dans notre travail quand nous évoquerons le -R de l'acronyme LVER, langues vivantes étrangères et régionales.

Précisons que, pour le Ministère, la notion de territoire est importante dans le cadre de cet enseignement. Dans la circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales d'avril 2017, nous pouvons ainsi lire :

> L'enseignement des langues et cultures régionales favorise la continuité entre l'environnement familial et social et le système éducatif, contribuant à l'intégration de chacun dans le tissu social de proximité. […]
> La loi du 8 juillet 2013 a renforcé l'assise juridique de l'enseignement des langues et des cultures régionales.
> Le rapport qui y est annexé reconnaît le caractère bénéfique pour la réussite des élèves de l'apprentissage précoce des langues vivantes régionales, au même titre que celui des langues vivantes étrangères, et encourage la fréquentation d'œuvres et de ressources pédagogiques en langue régionale dès l'école primaire pour favoriser le plus tôt possible une exposition régulière à la langue. La loi a également modifié l'article L.216-1 du code de l'éducation pour y préciser que les activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires organisées par les collectivités territoriales dans les établissements

> scolaires pendant leurs heures d'ouverture peuvent porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales.

Ceci étant, la réalité de cet enseignement montre des fragilités sur le terrain. Le rapport de Rémi Caron sur la pluralité linguistique interne de 2013 le mentionne clairement dans sa conclusion :

> Toutes les enquêtes disponibles montrent cependant que, pour beaucoup de ces langues, le déclin, lié à l'extinction croissante de la transmission familiale et à la mobilité géographique, n'est pas encore enrayé.
> Il est dès lors absolument essentiel que l'effort entrepris au cours de ces dernières années puisse être consolidé, poursuivi et amplifié.
> À cet égard, l'éducation, et plus particulièrement l'enseignement dès l'enfance, demeure la priorité, compte tenu de son rôle dans la transmission intergénérationnelle des savoirs et des pratiques.

De plus, en partant du modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet (2017, p.30), les langues s'entremêlent et inter-agissent :

> Nous avons ainsi une langue hypercentrale, l'anglais, pivot de l'ensemble du système, dont les locuteurs manifestent une forte tendance au monolinguisme. Autour de cette langue hypercentrale gravitent une dizaine de langues supercentrales (espagnol, français, hindi, arabe, malais…), dont les locuteurs, lorsqu'ils acquièrent une seconde langue, apprennent soit l'anglais soit une autre langue supercentrale. Elles sont à leur tour pivots de la gravitation de cent à deux langues centrales autour desquelles gravitent cinq à six mille langues périphériques. Dans cette organisation tridimensionnelle et pyramidale, on comprendra aisément que les langues les plus menacées, celles dont la transmission est la plus aléatoire, sont les langues périphériques.

Précisons, avec Martine Derivry-Plard (2015, p.60) la situation particulière de l'anglais, dans le monde et dans le système éducatif français :

> La position hypercentrale de l'anglais présente une situation inédite comme langue véhiculaire de la mondialisation car les locuteurs non-natifs de l'anglais ou bi-pluri-lingues sont beaucoup plus nombreux que les locuteurs « natifs ». Les enseignants « natifs » sont moins nombreux que les enseignants « non-natifs », qu'ils enseignent l'anglais ou une matière en anglais. Ainsi, l'anglais « n'appartient-il » désormais plus aux « natifs », mais aux « non-natifs » et aux plurilingues. Ce sont des formes nouvelles de l'anglais qui se développent selon les communautés linguistiques où il est utilisé et selon les fonctions que les locuteurs du monde vont lui donner.

En ce qui concerne le choix de prendre en compte l'enseignement des langues dans le premier degré, celui-ci s'explique par le fait que, depuis 2007, une langue vivante, souvent l'anglais, est enseignée en primaire à partir du CE1 et que, depuis 2016, celle-ci l'est dès le CP. Les textes officiels invitent donc à prendre en compte ce niveau « initial », d'autant plus depuis la création d'un cycle « à cheval » sur CM et 6°, le cycle 3, dans le cadre de la réforme des collèges de N. Vallaud-Belkacem. Ainsi, pouvons-nous lire dans le document ressource, sur le site *Eduscol* du Ministère, intitulé *Langues vivantes : élaborer une progression cohérente* :

> D'un cycle à l'autre, la mise en place de tâches communicatives s'accompagne nécessairement de la construction d'une progression linguistique rigoureuse, en lien avec les entrées culturelles (ancrage culturel). Au-delà de la connaissance des programmes, les professeurs en charge de l'enseignement de langues vivantes, que ce soit à l'école ou au collège, s'appuient pour construire leur progression linguistique au début ou à l'intérieur d'un cycle sur la réalité des acquis des élèves en consultant les outils de liaison existants ou en s'informant auprès des enseignants qui les ont précédés.

2.2. Le contexte européen de notre étude

Selon nous, la date d'apparition du CECRL, 2001, nous semble être une date-clé pour notre travail. Mais, celui-ci s'inscrit dans un contexte que nous nous proposons de décrire rapidement ici.

En 2000, lors du Conseil européen de Lisbonne, l'Union européenne se fixe l'objectif stratégique de devenir d'ici à 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Et, en 2002, le Conseil européen de Barcelone demande que les efforts soient poursuivis pour « améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge ».

Ce contexte n'est pas neutre, comme le rappelle Bruno Maurer (2011, p.1) :

> Au milieu de la première décennie des années 2000, un changement de perspective s'opère dans l'utilisation du *CECR*. Les objectifs d'enseignement des langues sont, à l'initiative du Conseil de l'Europe, subordonnés à des visées plus larges, celles de l'éducation plurilingue et interculturelle. Plus qu'un changement d'appellation, il s'agit en fait d'un changement très profond de finalité. Avec l'éducation plurilingue et interculturelle, il ne s'agit plus en réalité d'*enseigner les langues*, mais de *construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen*. Les langues sont instrumentalisées au profit d'un projet politique.

Or, la stratégie de Lisbonne n'a pas fonctionné. Selon Hervé-Pierre Guillot (2011), elle « a souffert de deux défauts : la multiplicité de ses objectifs et le mécanisme de gouvernance ». Par voie de conséquence, une nouvelle stratégie a été décidée : « Europe 2020 » qui vise une « croissance intelligente, durable et inclusive ». Celle-ci semble déjà relativisée en ce qui concerne l'enseignement des langues dans l'Union. En effet, sur son site, l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, dans un article intitulé *Enseignement des langues vivantes : l'Europe défigurée !*, explique :

> « À l'heure actuelle, les États membres n'accomplissent pas suffisamment de progrès vers la réalisation de l'objectif convenu lors du Conseil européen de Barcelone de 2002 invitant à prendre de nouvelles mesures pour l'enseignement d'« au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge ». « Si la plupart des élèves de l'Union commencent à apprendre une première langue étrangère plus tôt que ce n'était le cas au cours des décennies précédentes, le niveau d'ambition est encore faible en ce qui concerne la deuxième langue étrangère. […] Toutefois, l'on dénombre encore 11 pays dans lesquels une deuxième langue étrangère n'est pas obligatoire dans l'enseignement secondaire général et, dans 16 systèmes d'enseignement, les étudiants de l'enseignement professionnel apprennent nettement moins de langues étrangères que leurs homologues de l'enseignement général. »
> « Si l'on change de perspective et que l'on se place du point de vue de l'acquisition effective de compétences plutôt que de celui de la simple participation à l'apprentissage, les études constatent un niveau de maîtrise généralement faible à la fin de la scolarité obligatoire, ainsi que de très grandes différences entre les États membres. » […]
> La commission recommande ainsi de mieux mettre en cohérence les autres politiques avec l'objectif de Barcelone.
> On peut en effet s'étonner par exemple que le cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 ») adopté en 2009 ne fasse aucune référence à l'objectif de Barcelone et les rapports conjoints du Conseil et de la Commission de 2012 et 2015 sur la mise en œuvre du cadre stratégique, n'en font pas davantage mention. Il n'y a donc pas eu de stratégie de mise en œuvre de l'objectif de Barcelone et les États membres ayant agi de manière désordonnée, avec une volonté politique variable, on comprend aisément qu'aucun résultat tangible n'ait été obtenu à ce jour. […]
> Globalement, au niveau européen, les politiques linguistiques éducatives sont un échec.

Quant à la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) française, dans sa note d'information de juin 2017, intitulée *L'apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'Union européenne : parcours des élèves*, elle souligne, de manière plus positive semble-t-il, que :

> Le cadre stratégique européen Éducation et Formation 2020 souligne la nécessité pour les États membres de l'Union européenne (UE) de promouvoir le plurilinguisme notamment en favorisant l'enseignement, dès le plus jeune âge, d'au moins deux langues étrangères.
> La quatrième édition du rapport d'Eurydice *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe* (2017) se propose d'offrir un aperçu comparatif des évolutions des systèmes et des pratiques d'enseignement des langues étrangères dans 37 pays européens depuis 2003.
> La tendance vers un apprentissage plus précoce de la première langue étrangère se poursuit. En 2015, dans l'Union européenne, cet apprentissage commence en moyenne à l'âge de 7 ans. En 2014, 84% des élèves de primaire apprennent une langue vivante étrangère. Ils n'étaient que 69% en 2005.
> Lorsqu'une deuxième langue étrangère obligatoire est enseignée, elle est le plus souvent introduite dans le premier cycle du secondaire. En 2014, 60% des élèves de ce cycle étudient deux langues.
> En 2014, si l'anglais reste la langue étrangère la plus enseignée dans l'UE, le français maintient sa place de deuxième langue la plus fréquemment choisie, suivi de l'allemand et de l'espagnol.
> Enfin, en 2015, la part relative du temps consacré à l'enseignement des langues étrangères est nettement plus élevée dans l'enseignement secondaire.

Plus intéressantes encore sont les recommandations de l'Observatoire concernant l'enseignement des langues dans l'article cité plus haut :

> Il faut donc revenir aux fondamentaux posés à Barcelone et rappelés au Conseil européen du 14 décembre 2017, mais cette fois-ci se doter d'une vraie stratégie linguistique à laquelle les États membres devraient adhérer.
> Voici cinq orientations qui nous semblent fondamentales.
> 1re orientation : confirmer l'objectif d'au moins deux langues européennes en plus de la langue maternelle. […]
> 2e orientation : Travailler sur tous les niveaux d'enseignement. Viser l'objectif que tous les jeunes ou le plus grand nombre possible d'entre eux puissent s'exprimer en au moins deux langues européennes, nécessite d'agir à tous les niveaux d'enseignement, de l'école primaire, voire de la maternelle à l'enseignement supérieur, celui-ci devant être inclus et non exclus (sous-entendu réservé à l'anglais) de la politique linguistique éducative. […]
> 3e orientation : S'inscrire résolument dans une optique d'une « éducation plurilingue et interculturelle », considérant la compétence linguistique comme une compétence globale qu'un individu gère tout au long de sa vie.

> 4e orientation : nécessité d'évaluer le seul élément tangible des quinze années écoulées, à savoir l'abaissement de l'âge des premiers apprentissages en langue, c'est-à-dire au niveau de l'école primaire (CT1). […]
> 5e orientation : Diversifier. Le but n'est absolument pas d'éliminer l'anglais, mais d'éviter d'aligner les politiques sur les moins offrants linguistiques. Commencer en primaire, en allemand, espagnol ou italien n'a absolument rien de scandaleux. Il faut bien sûr qu'ensuite ces langues soient poursuivies dès la première classe du collège en parallèle avec une langue internationale comme l'anglais. En effet, l'attirance pour l'anglais, ne vient pas de la langue anglaise, et c'est bien dommage, mais du caractère international de cette langue. D'une manière générale, les enfants qui ont démarré par une autre langue que l'anglais, deviennent rapidement aussi bons sinon meilleurs en anglais que ceux qui ont eu l'anglais en première langue.

Ces recommandations nous semblent importantes pour le repère européen qu'elles représentent mais aussi pour voir, dans le cadre de notre travail, dans quelles mesures l'État français a décliné ou non ces recommandations dans sa politique linguistique. Nous y reviendrons donc.

Pour revenir à notre histoire rapide de l'enseignement des langues dans le contexte européen, il nous faut citer un autre texte important, en plus du CECRL, la circulaire n°2006-093 du 31/05/2006 qui définit le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes en France, lancé en 2005 par le ministère de l'Éducation nationale. Cette circulaire prend appui sur le CECRL, privilégie « l'apprentissage de l'oral » et fixe l'« objectif de maîtriser deux langues en plus de la langue maternelle ».

C'est à partir de ce plan que les programmes ont été mis « en conformité » avec le CECRL. La circulaire précise :

> Les programmes de l'école élémentaire (arrêté du 28 juin 2002, B.O. hors-série n° 4 du 29 août 2002), ceux des CAP (arrêté du 8 juillet 2003, B.O. hors-série n° 4 du 24 juillet 2003) ainsi que ceux du cycle terminal des lycées (arrêté du 15 juillet 2003, B.O. hors-série n° 7 du 28 août 2003 pour la classe de première et arrêté du 6 juillet 2004, B.O. hors série n° 5 du 9 septembre 2004 pour la classe de terminale) font référence au Cadre européen commun de référence pour les langues en terme d'objectifs à atteindre. Ces objectifs ont été généralisés par le décret n° 2005-1011 du 22 août 2005.

Cette citation nous amène tout naturellement à traiter de la politique linguistique française.

2.3. La politique linguistique du MEN

Parmi les éléments de contexte, il nous semble intéressant, avec Louis Porcher et Dominique Groux (1998, p.5), de rappeler que l'engouement pour les langues est en fait assez récent, sur le plan historique :

> Après la Deuxième Guerre mondiale, [l'enseignement des langues] a connu un développement notable, d'abord lent, puis depuis le milieu des années soixante, fortement accéléré. Il tient aujourd'hui une place stratégique dans les cursus et les formations. Il s'est valorisé.

Mais l'internationalisation des échanges a amplifié le phénomène. Martine Derivry-Plard (2015, p.111) le décrit ainsi :

> Les processus de mondialisation exacerbent le marché international des langues, dans une course de marchandisation des produits linguistiques et culturels. Ils induisent également la prise de conscience de systèmes-mondes et plus particulièrement d'un système-monde de la diversité et de la mixité. Le monde qui en émerge est multilingue et multiculturel et les répertoires des locuteurs, plurilingues et pluriculturels. On comprend également que les processus économiques de « globalisation » favorisent le modèle transmissif des langues et des cultures, dans une concurrence effrénée des produits linguistiques et culturels : promotion de ce qui se vend le plus et le mieux, économies d'échelles qui favorisent la standardisation des produits, des enseignements, voire même des enseignants […]. L'hyper-centralité d'un produit-phare, l'anglais, conduit à un produit standardisé (langue de communication globale ou *Global English*) où les éléments culturels se réduisent à l'expression exclusive d'une idéologie dominante, celle de l'international ou de la globalisation.
> Dans cette logique, le paradigme monolingue-monoculturel, où les enseignants sont les « ambassadeurs » ou les « commerciaux » de la langue enseignée, est renforcé par une économie mondiale, basée sur le profit maximum, générant des produits linguistiques et culturels standardisés, conduisant *in fine* à un monolinguisme anglais. Mais, dans un même temps, l'émergence de la conscience d'un monde de la diversité […] exprime l'inadéquation et les limites de la marchandisation des biens linguistiques et culturels.

Cela suppose que l'État mette en place une politique linguistique. Comme le rappelle Dominique Maingueneau (2009a, p.150-151) :

> Cela concerne au premier chef la définition des langues officielles, c'est-à-dire les langues qui peuvent être légitimement utilisées dans la vie politique, l'administration, la justice, l'enseignement. À cet égard, les gouvernements ont deux solutions à leur disposition : reconnaître une pluralité de langues officielles (comme en Belgique, en Suisse, au Canada), ou alors imposer une seule langue officielle ; c'est le cas en France […]. Dans de nombreux pays, la volonté de défendre les droits des minorités tend

> aujourd'hui à rendre les situations très compliquées. C'est le cas même en France, pays particulièrement monolingue pourtant : le breton ou le basque, langues régionales, n'ont pas le statut de langues officielles, mais il est permis aux élèves de suivre l'enseignement secondaire et de passer le baccalauréat dans ces langues. […]
> La politique linguistique débouche tout naturellement sur une planification linguistique, dont les domaines d'intervention sont multiples : […] gestion du plurilinguisme dans un pays, […] mise en place d'un appareil scolaire conforme à la politique choisie…

Soulignons deux points importants de cette citation. Le premier concerne le paradoxe français sur les langues dites « régionales ». Nous avons remarqué précédemment que le Ministère de l'Éducation nationale ne reconnaissait que 11 langues ou groupes de langues régionales mais, ce qui nous intéresse ici, c'est de pointer la « tolérance globale et discrète » (Sauzet, 2009, p.9) des langues régionales dans l'enseignement en France. Cette « tolérance » s'est construite au fil du temps, à travers différents textes (cf. Rollin, 2018) et notamment les circulaires 166 et 167 publiées en 2001 sous le ministère de Jack Lang et la loi d'orientation dite « Peillon » de juillet 2013. Le second point qui nous semble intéressant dans la citation de Dominique Maingueneau, c'est l'expression « mise en place d'un appareil scolaire conforme à la politique choisie » car elle suppose deux choses : 1) une volonté politique, 2) cohérente.

Or, force est de constater que depuis des années, la volonté politique est plus que discutable, tant sur sa réalité que sur ses objectifs, s'ils existent. En effet, en France, la politique des langues est déterminée par le ministère de l'Éducation nationale qui, via des textes officiels, notamment des circulaires, et des programmes, fait appliquer ses orientations. Et, la multiplication des dispositifs mis en place au fil des années (cf. EILE, enseignement d'initiation à une langue étrangère, ELVE, enseignement d'une langue vivante étrangère, LCR, langue et culture régionale, ELCO, enseignements des langues et des cultures d'origine, FLE, français langue étrangère, FLS, français langue seconde, FLSCO, français langue de scolarisation, sections européennes et de langues orientales et classes bilangues, créées puis supprimées puis remises en place…) peut nous faire douter d'une harmonisation de la politique menée sur l'ensemble des territoires et des établissements scolaires.

Cela explique peut-être pourquoi le Ministère est régulièrement tenté de renvoyer à l'échelon académique ses décisions politiques. Prenons deux exemples.

Le premier, la mise en place d'une carte des langues vivantes académique. La circulaire de rentrée 2015 (circulaire n° 2015-085 du 03/06/2015) en explique les contours :

> Dans chaque académie, une nouvelle carte des langues vivantes sera mise en place. Présentée en décembre 2015, elle indiquera, pour chaque école et chaque collège, les langues offertes aux élèves et s'assurera de la continuité de l'offre du cours préparatoire jusqu'à la terminale, dans toutes les voies d'enseignement et séries. Les recteurs seront chargés de son élaboration […].

Et la circulaire qui lui est dédiée (n° 2015-173 du 20/10/2015) de préciser :

> Dans ce contexte, les académies doivent proposer une offre linguistique diversifiée et veiller à la cohérence et à la lisibilité des parcours linguistiques des élèves. De ce point de vue, la carte des langues constitue un outil académique d'information à destination des élèves et des familles. Elle a pour objectif de favoriser la pluralité des langues enseignées dans le système éducatif et la continuité des parcours linguistiques de l'école au lycée.
> Ainsi, la carte des langues permet d'impulser une politique linguistique cohérente et diversifiée. Elle conforte l'enseignement des quatre langues les plus enseignées (anglais, allemand, espagnol et italien) et encourage le développement des autres langues à plus faible diffusion dans notre système scolaire : arabe, chinois, grec moderne, hébreu, japonais, langues scandinaves, néerlandais, polonais, portugais, russe et turc.

Autrement dit, le Ministère laisse le soin aux Recteurs de développer et de garantir la diversité des langues et la cohérence des parcours linguistiques. Or, sans arbitrages nationaux qui définissent quelles langues méritent un soutien ou un développement et sans dotations spécifiques ou fléchées pour les langues « en difficultés », cette politique est vouée à l'échec car elle revient exactement à ce qui était reproché par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme concernant les politiques linguistiques en Europe. Il faudrait un contrôle et des ajustements réguliers pour arriver à une politique cohérente.

Le second exemple concerne plus spécifiquement les langues régionales. En 2005, la loi Fillon sur l'École a mis en place des conventions État-Régions censées développer les langues régionales comme l'indique le Code de l'Éducation en son article L.312-10 :

> Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.

Or, les données (cf. rapport du Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne de 2013) montrent que ce désengagement de l'État a creusé les inégalités entre régions : là où les collectivités territoriales s'investissent (Bretagne, Pays Basque, Corse...), des politiques linguistiques sont définies avec des objectifs pour l'École mais aussi pour la culture, la création, la petite enfance, l'audiovisuel, la toponymie, etc. Certaines créent même des Offices Publics de la langue. Dans d'autres collectivités, presque rien existe.

Ensuite, la loi NOTRe (nouvelle organisation territoriale de la République) de 2015, conduit à coller la carte des académies à celles des régions (cf. la fusion amorcée par le gouvernement actuel), suscitant des interrogations sur le sort qui pourrait être fait aux langues, notamment régionales, du fait d'une forme de rupture entre langue et territoire.

Enfin, l'amendement 2146 qui a complété l'article L.212-8 du Code de l'Éducation et qui était destiné à à faciliter l'inscription des enfants dans les classes bilingues d'une école publique, n'a pas toujours suffi : on sait que certains parents se sont vus opposer un refus d'inscription au motif que la commune où ils habitent refuse de participer aux frais de scolarité.

Cela montre que depuis des années l'État n'a de cesse de renvoyer au niveau local la responsabilité des politiques linguistiques. Autre élément fondamental et qui est lié : les représentations qui entourent et découlent de ces politiques linguistiques.

2.4. Langues et représentations

Pierre Bourdieu a traité de l'économie des échanges linguistiques. Concernant la langue officielle, il écrit (1982, p.27) que :

> La langue officielle a partie liée avec l'État. Et cela tant dans sa genèse que dans ses usages sociaux. C'est dans le processus de constitution de l'État que se créent les conditions de la constitution d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle : obligatoire dans les occasions officielles et dans les espaces officiels (École, administrations publiques, instructions politiques, etc.), cette langue d'État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées.

Cela pour rappeler que qui dit langue dit pouvoirs, échanges et représentations, construits par le temps et l'histoire. De même écrivent Louis Porcher et Dominique Groux (1998, p.3) :

> Les langues vivantes incarnent une valeur sociale dont le cours monte très vite et de manière continue. Elles font désormais partie des savoirs considérés par tout le monde comme indispensables à une vie simplement ordinaire : l'internationalisation des professions, le développement des voyages, l'expansion vertigineuse des médias […] constituent les principaux ingrédients de cette banalisation des langues comme compétences de tous les jours.

Dans ce « marché des langues », celles-ci occupent des espaces et des rôles différents. Parmi les langues de grande diffusion figure l'anglais, langue « hyper-centrale » dans le modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet. Louis Porcher et Dominique Groux (1998, p.102-103) nous en offre la présentation suivante :

> La langue anglaise est devenue désormais une sorte de *lingua franca*, de langue commune permettant à la fois le commerce et la communication quotidienne. Par l'immensité de l'ancien empire colonial britannique, qui continue de vivre, dans de nouvelles conditions, au sein du Commonwealth, l'anglais s'est implanté partout dans le monde. Par la puissance économique des États-Unis, cette expansion s'est trouvée relayée, à l'époque moderne, et gagne chaque jour du terrain.

Et, selon Claude Hagège (2013, p.7), cela n'est pas sans conséquences :

> l'anglais est devenu […] le support d'une pensée unique […]. La pensée unique a trouvé, de surcroît, un nouvel aliment dans le mythe de la mondialisation. Les conséquences de cette situation sont particulièrement visibles dans le domaine de la recherche scientifique, qui reflète la différence entre deux mondes de représentation, celui de l'anglais et celui du français. Par-delà cette dissemblance des langues, il en existe une autre, qui sépare deux types de communication, selon que l'on veut promouvoir des langues de culture ou que l'on se contente d'une langue de service.

Cette description n'est pas sans rappeler le globish, version appauvrie de l'anglais, utilisé comme outil d'inter-compréhension et de communication de base dans les échanges internationaux, comme était pensé l'espéranto en son temps. Il va de soi que si l'anglais devait se développer dans ce sens, cela représenterait une dégradation de la langue anglaise à termes.

Concernant le français, Louis Porcher et Dominique Groux (1998, p.104) précisent certains points :

> Il conserve une place éminente, notamment sur le double plan culturel et diplomatique. Il bénéficie d'un réseau incomparable de diffusion à travers le monde […]. D'une manière générale, cependant, le français a cessé d'être en expansion, sauf dans les pays de l'ancienne colonisation, en Afrique, qui l'ont choisi comme langue officielle. La tendance est même, provisoirement peut-être, plutôt à la baisse, notamment parce que, dans les représentations des partenaires, la France ne bénéficie pas d'un fort coefficient d'attraction économique : le français n'est pas vécu comme une langue prioritaire pour l'emploi, c'est-à-dire comme une langue caractérisée par son utilité.

Cela explique, en partie, la politique française autour de la francophonie, incarnée par la loi Toubon de 1984, loi fondamentale pour comprendre le statut des langues régionales en France puisqu'elle dit dans son article 1° :

> Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France.
> Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics.
> Elle est le lien privilégié des États constituant la communauté de la francophonie.

Et ce, malgré toutes les réserves que nous pouvons émettre avec Louis-Jean Calvet (2002, p.283) autour du concept même de francophonie :

> il nous faut tout d'abord insister sur cette extension trompeuse de la notion de francophonie : vingt-cinq États membres plus un gouvernement (celui du Québec), mais aucun pays dans lequel nous trouvions une situation unilingue, d'une part, aucun pays d'autre part dans lequel le combat linguistique ait le même sens et se situe dans les mêmes conditions, aucun pays dans lequel la langue française ait, structurellement, le même statut (même si elle est « langue officielle » dans la majorité d'entre eux).

Ce qui est certain, c'est qu'il existe un jeu de pouvoir entre les langues, notamment dans le couple anglais/français et dans le couple français/langues régionales, les deux inter-agissant en même temps. En effet, comme l'écrit Patrick Sauzet (2009, p.12) :

> Une politique des « langues de France », à travers les dimensions qu'on vient de dire, dessine une contribution ambitieuse de la France au maintien et au développement de la diversité linguistique dans le monde.

Ce jeu français/langues régionales est d'autant plus fort que, pour des raisons historiques (cf. Rollin, 2018), la France s'est érigé en État monolingue. Selon Henri Boyer (2017, p.64-65), l'unilinguisme revêt trois formes de représentations :

> - une représentation hiérarchique des langues historiques, selon laquelle seules certaines langues (le français en tout premier lieu) seraient dotées d'un « génie » et auraient plus que d'autres le droit d'être utilisées […]
> - une représentation politico-administrative de la langue, qui, pour ce qui est du français, confond langue « nationale » et langue « officielle », ne tolère qu'un autre statut (d'une classe politico-administrative inférieure), celui de langue « régionale » […]
> - une représentation élitiste (et fantasmée) de LA langue : le français, qui considère que l'état de perfection (et de beauté) qu'aurait atteint cette même langue ne cesserait de se dégrader.

Nous insistons sur ces aspects car ils expliquent, en partie, la place accordée aux langues régionales dans l'Éducation nationale. Un jeu d'acceptation-répulsion qui trouve son origine dans la vision patrimoniale des langues régionales de l'article 75-1 de la Constitution française, décliné dans l'article L.312-10 du Code de l'Éducation :

> Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage.
> Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. […]
> L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes :
> 1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ;
> 2° Un enseignement bilingue en langue française et langue régionale.
> Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales.

Selon nous (Rollin, 2018), cet attachement au « patrimoine », qui semble signifier une volonté de protéger les langues régionales, ne signifie pas forcément une ouverture au plurilinguisme ou à l'interculturalité. Michèle Verdelhan-Bourgade, dans son article *Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches* (2007) pointe la chose suivante :

> La France est donc bien un pays multilingue […] de fait, alors qu'il se présente comme monolingue de droit. Mais surtout on remarque que les contacts de langues recouvrent des statuts différents qui peuvent entraîner des situations d'apprentissage différentes.

Et ajoute :

> Les facteurs de différenciation des situations […] sont de plusieurs ordres :
> - nombre et statut des langues en contact (de 2 à 30 sur une même portion de territoire), degré de pratique…
> - valorisation ou non des langues, qui peut entraîner des problèmes identitaires et culturels (lesquels ont aussi d'autres sources).
> - scolarisation ou non dans la langue.

Autant d'éléments qui rendent complexe le rapport aux langues et à leurs représentations.

Chapitre 3 : L'organisation de l'enseignement des LVER en France

De manière très synthétique, nous pouvons rappeler que l'histoire du système éducatif français puise ses racines dans la Révolution française et dans l'esprit des Lumières du XVIII° siècle. Ce système se verra profondément modifié avec les lois de Jules Ferry (1881-1882) et le régime républicain. Le baccalauréat, créé en 1808, est le diplôme qui donne accès aux études supérieures. Au cours du XX° siècle, le collège et le lycée sont mis en place sous la forme d'un cursus de 4 et 3 ans, respectivement. En 1989, la Loi d'Orientation met « l'élève au centre ». Depuis 1959, la scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans mais le devient à 3 ans à la rentrée 2019, mesure prise en 2018 par le Ministère de l'Éducation nationale qui vise à reconnaître la place de l'école maternelle puisque quasiment tous les enfants la fréquentent déjà à cet âge. Au-delà de ces dates ou moments-clés, qui concerne l'ensemble du système éducatif et des disciplines, nous allons nous intéresser, dans ce chapitre, à l'organisation de l'enseignement des LVER en France aujourd'hui. Mais, pour comprendre la situation actuelle, un détour par l'histoire nous semble nécessaire.

3.1. Petite histoire de l'enseignement des langues en France

Nous ne souhaitons pas développer ici l'histoire des méthodologies employées pour l'enseignement-apprentissage des langues (sujet du chapitre 6), mais faire un rappel historique sur le développement de l'enseignement des langues de manière générale et surtout, de manière particulière, en France.

Claude Germain (1993), bien que prenant la précaution de rappeler qu'il est difficile de découper de manière précise les périodes de la didactique des langues, propose néanmoins cinq grandes étapes :

- l'enseignement du sumérien aux Akkadiens (3000 avant J.C) ;
- l'enseignement des langues mortes en Égypte et en Grèce ;
- l'enseignement du grec et du latin de l'Antiquité romaine à la Renaissance ;
- l'enseignement du latin aux langues vivantes du XVI° au XIX° siècles ;

- l'enseignement des langues à l'ère scientifique (XX° siècle).

Et Martine Derivry-Plard (2015, p.53-54) de préciser :

> L'existence d'un enseignement des langues et des langues étrangères est avérée depuis l'Antiquité mais on n'en sait que peu de choses si ce n'est que la traduction y avait une place de choix. La première grammaire du français a été élaborée par un Anglais, John Palsgrave en 1530 […]. Les premiers manuels sont apparus au XIVe siècle et la norme qui va s'imposer jusqu'au début du XIXe siècle (dans une forme théorisée par Comenius) est celle d'un format bilingue ou multilingue. […]
> À l'origine, on peut noter la bivalence des enseignants de langue(s). Elle a été peu à peu remplacée par une certaine spécialisation des enseignants et de leurs publics, à mesure que se constituait la « normalisation » du champ linguistique, ne serait-ce que par la standardisation progressive des langues véhiculaires écrites, elles-mêmes allant de pair avec tout le processus de constitution de langues officielles, puis nationales […].

Pour l'auteure, cette bivalence perdure jusqu'au XVIIIe siècle. En France, selon Louis Porcher et Dominique Groux (1998, p.5) :

> L'enseignement des langues n'est entré que de manière relativement tardive dans le système scolaire français : obligatoire en classe de sixième il a longuement occupé une position dominée dans la hiérarchie des disciplines.

En effet, l'enseignement des langues vivantes a été introduit dans le système éducatif en 1829, par une ordonnance de Charles X, au niveau des lycées et des universités. Les deux langues concernées sont alors l'allemand et l'anglais.

Cet enseignement devient obligatoire avec la circulaire du 12 mars 1838 du ministre Salvandy :

> L'université n'aura rempli toute sa tâche sous le rapport de l'instruction que lorsque les enfants, que les familles lui confient, sortiront de ses mains sachant tous, avec le grec et le latin, ces deux grands éléments de toute éducation libérale et forte, l'une de ces quatre langues : l'allemand, l'italien, l'espagnol ou l'anglais.

Cette citation est intéressante car elle montre que commence à poindre les préoccupations de « politique étrangère » (diplomatie et commerce) liées à l'enseignement des langues : en plus du latin et du grec, il semble important d'apprendre une langue des pays voisins. De ce point de vue d'ailleurs, la chronologie des créations d'agrégations est révélatrice : allemand et anglais (1848), italien et

espagnol (1900), arabe (1906), russe (1945), portugais (1974), hébreu (1977), polonais (1978), japonais (1986), néerlandais (1998), chinois (1999), langues de France (2017). Une représentation des langues « utiles » en somme.

Par ailleurs, comme l'écrit Philippe Savoie en 2013 dans *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)* :

> La création d'une agrégation des langues vivantes, en 1848, apporte une rupture plus fondamentale : elle consacre l'accession d'une discipline nouvelle au rang des matières d'enseignement secondaires. C'est un moment-clé de la modernisation de l'enseignement secondaire, celui où un enseignement littéraire extérieur aux humanités classiques s'impose dans le cursus classique.

Conséquence de cela : en 1848, les langues deviennent obligatoires dès la Cinquième.

Le XIXe siècle signifie aussi, pour les langues, la féminisation de leur enseignement. En effet, comme l'écrit Rebecca Rogers (2006), dans le résumé de son article dédié à l'histoire des femmes dans l'enseignement des langues :

> la présence majoritaire des femmes dans les études et l'enseignement des langues vivantes est le résultat d'une histoire qui démarre au XIXe siècle quand les établissements féminins commencent à proposer des leçons de langues aux filles de la bourgeoisie. L'anglais domine alors très largement dans l'offre puisqu'il est proposé par de jeunes Anglaises, venues terminer leur éducation en France. Peu à peu, sous l'effet conjoint de la création de collèges et de lycées de jeunes filles puis de l'ouverture des concours d'agrégation de langues vivantes aux femmes, le statut de l'enseignante de langues vivantes devient moins amateur. Dès 1883, les candidates connaissent un succès certain dans les concours, notamment en anglais où le nombre des lauréates égale celui des lauréats au milieu des années 1920. L'arrivée des femmes dans la discipline se fait en même temps que s'amorce un mouvement de professionnalisation marqué par la constitution de revues spécialisées et d'associations où les femmes vont trouver leur place. Dans l'entre-deux-guerres, la présence féminine au sein de ces structures et leur succès dans les concours génèrent peu d'anxiété, mais contribuent plutôt à des débats sur la différence des aptitudes entre les hommes et les femmes.

En 1902, une réforme modifie le baccalauréat et les « filières » latin-langues vivantes et sciences-langues vivantes sont créées. L'arrêté du 31 mai 1902 « concernant la répartition des matières de l'enseignement secondaire et le régime des classes » prévoit alors le nombre d'heures de cours de langues suivant : cinq heures par semaine

en 6° et 5°, trois à quatre heures en 4°, trois à cinq heures en 3°, 2 à 7 heures en 2° et 1° et deux à trois heures en dernière année.

A l'école primaire, il faudra attendre 1865 pour que l'enseignement des langues apparaisse, dans le cadre de la loi Duruy (21/06/1865) qui institue un enseignement secondaire spécial, intermédiaire entre l'école primaire et les études secondaires classiques. L'article 9 stipule :

> A dater de la promulgation de la présente loi, l'enseignement primaire peut comprendre, outre les matières déterminées par le paragraphe 2 de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850, le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, les langues vivantes étrangères, la tenue des livres et les éléments de géométrie.

Quelques années plus tard, en 1885, l'arrêté du 10 août rend l'épreuve de langues vivantes obligatoire aux examens du brevet supérieur.

Effectivement, la période de la III République (1870-1940) constitue, selon Jérémie Dubois (2017), un moment charnière dans l'enseignement des langues en France :

> Plusieurs facteurs liés aux relations internationales concourent à un renforcement des langues vivantes étrangères sous la Troisième République. L'impulsion en est paradoxale, puisque ce projet pédagogique a eu pour point de départ une réaction collective face à une défaite militaire. La débâcle des armées françaises dans la guerre franco-prussienne de 1870 a été propice à une mise en discussion globale du système éducatif en France, de nombreuses voix appelant à des transformations radicales au nom du relèvement du pays. Sur le plan de la société civile, l'intense activité déployée sous l'impulsion des frères Siegfried par la Société pour la propagation des langues étrangères en France témoigne de l'intérêt des milieux industriels et patronaux pour la question (Pouly, 2007). Cette association, qui réunit des professeurs de langues et des membres des élites économiques, cherche à convaincre les responsables politiques de la nécessité d'améliorer les compétences linguistiques des jeunes Français pour favoriser les exportations et le rayonnement international de la France.
> Les motivations diplomatiques et stratégiques, nationales ou nationalistes sont aussi très présentes chez certains défenseurs des langues, qui voient dans la diffusion en France de certains idiomes une arme véritable dans les rivalités entre nations. La classe de langue vivante est dès lors parfois conçue comme un lieu où se joue un aspect des relations entre la France et des peuples et États étrangers.

Mais, les premières expériences d'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV), c'est-à-dire d'enseignement des langues en primaire, ne débuteront qu'à la fin

de la Seconde Guerre mondiale, moment où le contexte politique pousse les États à des politiques de rapprochement entre les peuples, mais ne se développeront réellement qu'entre 1960 et 1973, selon Louis Porcher et Dominique Groux (1998). Dans sa thèse sur l'enseignement des langues en primaire, Radia Azzam-Hannachi, sur la période 1954-1974, explique que dans les années d'après-guerre plusieurs expériences d'enseignement de l'anglais en primaire sont menées, ainsi que des échanges d'instituteurs en Allemagne, voire des jumelages. Elle précise que René Haby lance aussi une expérimentation encadrée, au niveau national, d'un enseignement de l'anglais en primaire mais sans grand succès, faute de formation des enseignants. Selon l'auteure :

> malgré un début plein d'enthousiasme, toutes les expériences précédentes d'enseignement des langues à l'école n'ont pas réussi à résoudre les problèmes rencontrés, tels que le manque de moyens, manque de personnels compétents, ce qui a entraîné une diversification des pratiques pédagogiques, un manque de matériaux pédagogiques adaptés ainsi que l'absence de continuité entre le collège et l'école.

Cependant, et pour se rapprocher de la période récente, le texte fondamental concernant l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire date de 1989 : c'est la circulaire n°89-065 du 6 mars 1989 de Lionel Jospin. Elle met en place l'Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères (EILE) qui sera remplacée en 1995 par le plan ILV (Initiation aux Langues Vivantes) de François Bayrou, qui prévoit un enseignement des langues vivantes dès l'entrée en classe de CE1. L'étape suivante est franchie sous Jack Lang, en 2001 (date du CECRL), puisque le Ministre demande un réel enseignement des langues de la grande section de maternelle jusqu'au CM2 dans toutes les écoles de France. Cette demande se trouvera confortée par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (JO du 24 avril 2005, article 25) qui prévoit l'étude d'une langue étrangère au primaire pour laquelle des programmes sont dédiés en 2007 (BO n°8 du 30/08/2007).

Depuis, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (n°2013-595 du 8 juillet 2013) a été promulguée et son objectif est que chaque élève soit capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire. Pour cela, les élèves suivent un enseignement dans une

langue étrangère dès le CP et en commencent une seconde dès la Sixième (dispositif bilangue) ou la Cinquième (LV2).

Voyons donc à présent ce que cela représente sur le plan statistique.

3.2. Quelques données concernant l'enseignement des LVER en France

Dans ce point, nous allons présenter quelques données chiffrées qui nous semblent intéressantes pour donner une « image » de la situation actuelle.

3.2.1. Faits et chiffres

D'après *Repères et Références Statistiques 2018* du Ministère de l'Éducation nationale, dans le premier degré, l'anglais domine largement, dans l'enseignement public comme privé :

> À la rentrée 2016, 99,4% des élèves des classes du secteur public accueillant des élèves de l'école élémentaire bénéficient d'un enseignement de langues vivantes. 98,1% des élèves de CP ont bénéficié de l'apprentissage d'une langue vivante, rendu obligatoire (contre 95,2% en 2015). S'agissant de l'enseignement privé sous contrat, le taux de couverture s'établit à 96,8% pour l'école élémentaire avec 95,3% des élèves de CP concernés (contre 90,4% en 2015).
> Dans le secteur public, l'anglais reste la langue la plus étudiée à l'école, puisque 91,7% des élèves bénéficient de l'enseignement de cette langue. L'allemand, en sensible progression, maintient sa place de deuxième langue la plus étudiée avec 9,4% des élèves (6,2% en 2015).
> Dans le secteur privé, la part de l'anglais baisse légèrement à 97,3% des élèves (98,1% en 2015), tandis que l'enseignement de l'allemand, avec 4,3%, progresse très légèrement (4,2% en 2015).

Dans le second degré, ce sont l'anglais et l'espagnol qui sont les deux langues les plus étudiées :

> L'anglais est étudié par 5367700 élèves, soit 95,7% de ceux qui étudient une première langue vivante. Il est un peu plus choisi dans les établissements privés (96,3%) que dans les établissements publics (95,6%). L'allemand est choisi par 3,2% des élèves; les autres premières langues concernent un élève sur cent. Le « bilanguisme » dès la classe de sixième concerne 13,7% des élèves de cette classe.

> La part des élèves qui suivent un enseignement de deuxième langue vivante est de 78,9%. Si la quasi-totalité des élèves dans les formations de collège et de lycée général et technologique apprend une seconde langue, c'est le cas d'un tiers des élèves dans les formations professionnelles au lycée.
> L'espagnol est étudié par 72,1% des élèves du second degré qui apprennent une deuxième langue, un peu plus souvent dans le secteur privé (73,2%) que dans le secteur public (71,8%). L'allemand, comme deuxième langue, est étudié par 16,4% des élèves apprenant une deuxième langue. […] La part des élèves étudiant l'allemand comme deuxième langue a progressé, passant de 14,6% en 2015 à 16,4% en 2017.
> 6,9% des élèves du lycée général et technologique étudient une troisième langue vivante à la rentrée 2017. Parmi ceux-ci, près de 39,1% apprennent l'italien. 16,6% d'entre eux apprennent le chinois, soit un petit peu plus qu'à la rentrée 2016 (16,3%). L'espagnol est appris par 15,1% des élèves étudiant une troisième langue vivante. Les autres langues étudiées concernent chacune moins de 7000 élèves : 5,5% des élèves ayant une troisième langue étudient le russe, 4,8% une langue régionale, 4,1% le portugais et 4,0% l'arabe. Viennent ensuite le japonais (3,2%) et l'allemand (2,5%).

Lié à ce phénomène, le pourcentage d'enseignants d'anglais est important. Ainsi, Martine Derivry-Plard (2015, p.38-39) explique, en s'appuyant sur les données de la DEPP, que :

> Les enseignants d'anglais en France, représentant près de 60% des enseignants *de* langues, se rapprochent peu à peu des professeurs de Lettres. En 1995, les enseignants de Lettres représentaient 20% des enseignants, et les enseignants de langues vivantes ne représentaient que 13%. En 1999, les premiers représentaient 18% et les seconds 14%, alors qu'en 2010, les premiers ne représentent plus que 16% et les seconds 15%.

D'autres chiffres intéressants nous sont donnés par Eurydice. En effet, en 2017, les indicateurs fournis par le réseau Eurydice, Eurostat et les enquêtes internationales PISA et TALIS de l'OCDE, dans l'enquête intitulée *Chiffres-clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, révèlent les éléments suivants :

- le nombre d'élèves qui étudient les langues étrangères a considérablement augmenté ces dernières années et l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol sont les langues étrangères les plus étudiées. A titre d'exemple, 97,3% des élèves de l'Union européenne apprennent l'anglais dans le second degré et 79,4% d'entre eux apprennent cette langue dans l'enseignement primaire.
- de plus en plus d'élèves ont une LV2 entre 10 et 13 ans et la LV1 débute majoritairement à l'âge de 6 ans.

Nous pouvons également lire dans le rapport des éléments qui nous semblent intéressants pour illustrer la situation française, en comparaison avec d'autres pays de l'Union européenne. Certains portent sur les langues reconnues et étudiées :

> La France, la Lituanie et le Royaume-Uni (Irlande du Nord) n'ont qu'une langue d'État officielle, mais mentionnent une ou plusieurs langues régionales ou minoritaires qui peuvent être incluses dans l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) ou dans le programme scolaire. […]
> En Allemagne et en France, les programmes EMILE existants ciblent plus de 10 langues étrangères. Le nombre de langues cibles ayant un statut de langue régionale, minoritaire ou dépourvue de territoire dans l'offre EMILE actuelle est supérieur à 10 en France et en Hongrie. […]
> L'espagnol est couramment étudié dans l'enseignement secondaire supérieur général. Au niveau de l'UE, 19,1% des élèves du secondaire supérieur général étudient l'espagnol. C'est la deuxième langue étrangère la plus étudiée dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur en France, en Suède et en Norvège et dans l'enseignement secondaire supérieur général au Royaume-Uni.

D'autres portent sur l'organisation de l'enseignement :

> La France, l'Italie, le Luxembourg, la Roumanie, le Liechtenstein, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la Norvège et la Serbie imposent aux élèves l'apprentissage d'une langue étrangère dès le début du primaire (c'est-à-dire dès l'âge de six ans). On observe néanmoins des variations importantes, en particulier entre la Roumanie (34 heures par an) et l'Italie (79 heures). La Norvège, la France et la Serbie se situent à des niveaux similaires avec 52, 54 et 54 heures, respectivement. […]
> En dehors de la Belgique (Communauté germanophone), du Luxembourg et de Malte, le temps consacré à l'étude des langues étrangères n'est supérieur à 170 heures qu'au Danemark, en France, au Liechtenstein (*Gymnasium*) et en Turquie.

Ou sur le contenu et les objectifs de l'enseignement :

> Huit systèmes éducatifs européens (Belgique (Communauté française), France, Croatie, Chypre, Lituanie, Hongrie, Autriche et Serbie) privilégient les compétences en communication orale (compréhension à l'audition et expression orale) au début de l'apprentissage obligatoire des langues, mais accordent la même importance à toutes les compétences à la fin du processus. […]
> À la fin de l'enseignement secondaire supérieur général, le seuil de compétence requis pour la troisième langue étrangère est défini dans les pays suivants : France (A2), Italie (B1), Chypre (A2), Lituanie (A2), Autriche (A2), Roumanie (A2), Slovénie (A1) et Macédoine (B1). […]
> Les niveaux B1 et B2 sont les niveaux les plus élevés du CECR couverts par la plupart des tests nationaux. Seuls cinq pays [Espagne, France, Lettonie, Pays-Bas (« examen national VWO ») et Pologne] ont introduit dans leurs tests des éléments couvrant le niveau C1.

D'autres encore portent sur l'intégration des échelles du CECRL dans les examens et diplômes :

> Dans sept pays (Estonie, France, Lettonie, Lituanie, Autriche, Roumanie et Slovaquie), les niveaux du CECR sont mentionnés sur les certificats pour indiquer les niveaux de compétences des élèves. […]
> Dans tous les pays, à l'exception de la Belgique (Communauté française) et de l'Italie, le certificat mentionne les résultats de l'évaluation et/ou donne des informations sur les niveaux de compétences atteints par les élèves. L'échelle de compétences définie dans le cadre européen commun de référence (CECR) est utilisée dans sept pays (Estonie, France, Lettonie, Lituanie, Autriche, Roumanie et Slovaquie). Huit pays déclarent les niveaux de compétences des élèves en utilisant une autre échelle (Danemark, Grèce, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Hongrie, Suède et Royaume-Uni (Écosse). La Lettonie et la Lituanie mentionnent à la fois l'échelle du CECR et leur propre échelle sur le certificat.

Enfin, certains s'intéressent au statut des enseignants :

> Dans 16 systèmes éducatifs, les recommandations des autorités centrales précisent que des enseignants spécialistes peuvent avoir les qualifications requises pour enseigner soit les langues étrangères uniquement, soit une ou plusieurs langues étrangères ainsi qu'une autre matière. C'est le cas en Belgique (Communautés française et germanophone), en Bulgarie, en République tchèque, au Danemark, en Allemagne, en Irlande, en France, en Hongrie, à Malte, en Autriche, en Roumanie, en Slovénie, en Slovaquie, en Suède et en Suisse. En France, où des données statistiques sont disponibles, dans la pratique, la plupart des enseignants spécialistes de langues étrangères sont qualifiés pour enseigner une seule langue étrangère.

Sur ce point, rappelons qu'en France l'enseignement des LVER est à charge de professeurs des écoles, ayant obtenu le CRPE, d'enseignants certifiés (dotés d'un CAPES) ou agrégés mais aussi de non-titulaires, notamment contractuels (7,5% des enseignants en 2013, d'après la note d'information n°17 de mai 2015 de la DEPP), assistants de langues (dont les missions sont définies dans la circulaire n°2016-080 du 17/05/2016), ELCO (enseignements de langue et de culture d'origine), souvent impartis aux enseignants étrangers, dans le cadre de conventions bilatérales.

Selon une note de la DEPP de juin 2017, portant sur la formation initiale et la mobilité des enseignants du secondaire inférieur :

> le diplôme requis pour enseigner est majoritairement le master et les enseignants de langues vivantes étrangères (LVE) sont des spécialistes de leur discipline.
> Dans l'enquête […], si seulement 27% de l'ensemble des enseignants de l'UE déclarent être allés à l'étranger pour des raisons professionnelles, c'est le cas de 57% des

> enseignants de LVE. Parmi ces derniers, l'apprentissage de la langue a été cité comme première raison de cette mobilité (60% de déclarants).
> Enfin, si les enseignants européens de LVE déclarent aller plus à l'étranger que l'ensemble des enseignants, ils n'ont pas plus recours, en moyenne, aux programmes de mobilité transnationale, qu'ils soient européens, nationaux ou locaux.

Concernant les enseignants de langues, Martine Derivry-Plard (2015, p.67-68) considère que la mondialisation questionne le paradigme monolingue de leur statut et fonctions, du fait de l'hétérogénéité des trajectoires des élèves :

> Les enseignants *de* langues que sont les enseignants de L1 et de L2 ont donc une responsabilité supplémentaire avec le processus de mondialisation : celle de prendre en compte non seulement la diversité sociale des élèves, mais aussi leur diversité culturelle et les capitaux linguistiques plurilingues. Cette prise en compte nécessite des passerelles obligées entre la didactique des L1 et la didactique des L2 selon les contextes d'enseignement. Or cette constatation se démarque profondément du paradigme monolingue où sont organisés les enseignements *en* langues et *de* langues, et à travers lequel sont perçus et réfléchis les langues et leurs enseignements, comme objets d'étude ou comme outils véhiculaires des contenus.
> Les cloisonnements engendrés par le paradigme monolingue ne permettent que rarement d'envisager et de conceptualiser les passerelles entre des catégories forgées depuis près de deux siècles entre langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Chaque catégorie possède son espace, ses professeurs, ses enseignements, sa didactique, son public selon une organisation structurée, construite, renforcée par la tradition ou l'implicite non interrogé.

Dans cet extrait, l'auteure se situe dans la continuité de la théorie des CLIL (Content and Language Integrated Learning), concept créé par David Marsh en 1994, plus connu sous la forme EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) en France, notamment avec les DNL (Disciplines Non Linguistiques) des sections européennes ou de langues orientales au lycée. Elle rejoint en cela la position de Laurent Gajo (2009, p.19-20) :

> Le lien entre développement du bi-plurilinguisme – les enjeux sont bien ceux du plurilinguisme, mais l'enseignement dit « bilingue » fonctionne le plus souvent avec deux langues uniquement – et construction des savoirs disciplinaires ne saurait être établi si, précisément, certaines disciplines scolaires étaient « non linguistiques ». Dans ce cas, la L2 ne servirait que de vecteur, de support communicatif à la discipline, et la raison d'être de l'enseignement bilingue n'irait qu'en direction de la langue, ce qui représente un intérêt certes appréciable mais insuffisant. Nous plaidons ainsi en faveur de l'expression *DdNL* (« discipline dite non linguistique »), qui nous semble plus conforme aux potentialités et à la légitimité de l'enseignement bilingue. Ce

> déplacement de l'attention comporte des incidences pour le travail didactique et, partant, la formation des enseignants.

De la même manière, Jérôme Béliard et Guillaume Gravé-Rousseau (2009, p.67-69) expliquent que :

> le professeur de DNL, nouveau type de professeur, n'enseigne pas simplement dans une autre langue mais *avec* et *à travers* une autre langue. Il doit donc intégrer dans sa réflexion des objectifs qui ne sont pas strictement disciplinaires. C'est ainsi que Do Coyle définit quatre grands principes constitutifs de l'EMILE, les « 4 C » (Coyle, 2002) : les Contenus, la Communication, la Cognition, la Culture / Citoyenneté enfin car, enseigner en langue étrangère est une ouverture interculturelle considérable favorisant l'émergence d'une citoyenneté. […]
> Les curricula intégrateurs exigent des enseignants, des formateurs et des didacticiens de langue et de DNL qu'ils se rencontrent et qu'ils redéfinissent leur propre curriculum disciplinaire, en prenant en compte les liens de convergence, d'interdépendance et de complémentarité entre la L2 et la DNL, ceci dans le but de mieux préparer les élèves aux différents types de situations dans lesquelles ils vont devoir mobiliser leurs acquis.

Nous le voyons : au-delà du débat théorique sur une didactique du plurilinguisme se pose la question du statut des enseignants, du travail commun entre enseignants de langues et enseignants de DNL ou DdNL, des objectifs assignés à l'enseignement des langues de manière générale, autant de points qui interrogent la politique de l'enseignement des langues en France mais qui, pour l'heure, ne remettent pas en cause le paradigme monolingue, largement majoritaire.

Par ailleurs, même si notre sujet de recherche porte sur celui-ci, force est de constater que l'enseignement des langues n'est pas un domaine réservé au système éducatif national. Il est effectivement en concurrence avec le secteur privé : écoles de langues, associations, stages ou cours en entreprises, séjours linguistiques divers proposés par des organismes, etc. L'offre est riche et comme le souligne Martine Derivry-Plard (2015, p.5) :

> Si depuis le XIXe siècle jusque dans les années 1970, ces deux espaces du public et du privé étaient relativement étanches, notamment en France, ils sont aujourd'hui soumis à des frontières plus perméables et à des formes plus concurrentielles, dans la mesure où la formation en langues des établissements publics peut être externalisée. Cela se produit parfois pour certaines écoles de commerce, de gestion mais aussi d'ingénieurs. De plus, l'évaluation en langues peut également être externalisée et cela même dans les

> établissements secondaires publics. En France, il s'agit notamment des accords entre le MEN (Ministère de l'Éducation nationale) et les Examens de Cambridge ou de l'Institut Cervantès pour certaines sections. On peut également remarquer le poids concurrentiel du privé au sein du champ de l'enseignement des langues, quand il attire des enseignants titulaires du public pour y effectuer des heures supplémentaires. […] Le mouvement inverse est également à l'œuvre et se traduit par l'embauche importante de vacataires du privé au sein des établissements supérieurs publics, mais aussi dans le primaire […]. Cette porosité entre les deux secteurs, privé et public, participe à une restructuration puissante du champ de l'enseignement des langues.

Cela nous permet d'aborder maintenant les horaires et dispositifs pédagogiques dédiés aux langues enseignées en France.

3.2.2. Les horaires officiels et les dispositifs linguistiques

En France, le temps consacré à l'enseignement des langues varie d'un niveau à l'autre et d'une structure à l'autre.

À l'école, dès le CP (cours préparatoire), l'enseignant est invité à développer les premières compétences langagières (compréhension et expression orales), en faisant entendre aux élèves une autre langue, notamment via des chants et des comptines. A l'école élémentaire, une langue vivante est enseignée à raison d'une heure et demie par semaine, soit 54h par an. Pour les cycles 2 et 3 (voir plus bas), qui correspondent à cet enseignement des LVER à l'école, l'enseignement se déroule sur 54 heures annualisées.

Un parcours spécifique est prévu : les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO), depuis la rentrée 2016, s'inscrivent dans le cadre des Enseignements Internationaux de Langues Étrangères (EILE), facultatifs et ouverts à tous les élèves volontaires à partir du CE1, à raison d'une heure trente chaque semaine. L'enseignement est assuré par des enseignants mis à disposition par les pays partenaires (Algérie, Maroc, Tunisie, Turquie, Portugal, Italie, Espagne, Serbie, Croatie).

Il existe aussi des sections internationales à l'école primaire qui sont des dispositifs d'accueil d'élèves français et étrangers qui suivent au moins 3h d'enseignement en langue étrangère. À la rentrée 2017, 126 sections internationales existaient en école primaire et concernaient 16 langues différentes : l'allemand, l'anglo-

américain, l'arabe, l'anglais, le chinois, le coréen, le danois, l'espagnol, l'italien, le japonais, le néerlandais, le norvégien, le polonais, le portugais, le russe et le suédois.

Parfois, certaines de ces langues peuvent exister dans le cadre du dispositif bilingue EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère), qui existe dans le premier et dans le second degrés, qui consiste en un enseignement de parties de disciplines non linguistiques en langue étrangère. Dans ce cadre-là, le temps consacré est déterminé par l'établissement scolaire.

Autre possibilité dans le premier degré : l'enseignement d'une langue régionale. Celui-ci peut se faire soit dans le cadre général des horaires, soit en classe bilingue (cf. article 5 de l'arrêté du 09/11/2015). Dans ce cas, il s'agit d'un enseignement à parité horaire, rendu possible dès la maternelle.

Au collège, l'enseignement des langues se divise en enseignements obligatoires et facultatifs.

Concernant les premiers, les horaires sont différents entre la langue vivante 1 (LV1) et la langue vivante 2 (LV2) :

	En Sixième (fin du cycle 3)	**Au cycle 4 (5°, 4°, 3°)**
LV1	4h (si bilangue LV1 LV2 : 6h)	3h
LV2	--	2,5h

Tableau 2 : Horaires obligatoires de LVER au collège

Avant la réforme du collège de 2016, la LV2 n'existait qu'en 4° et 3°, à raison de 3h hebdomadaires. Par conséquent, si son introduction en 5° suppose une élévation du nombre d'heures allouées à la LV2 (7h30 sur 3 ans), l'exposition hebdomadaire, elle, est en baisse.

Concernant les enseignements facultatifs, deux possibilités sont offertes selon les établissements et les situations, depuis la rentrée 2017 :

	En Sixième (fin du cycle 3)	**Au cycle 4 (5°, 4°, 3°)**
Langues et cultures régionales	2h	2h
Langues et cultures européennes	--	2h* en 5°, 4° et 3° * maxima horaire

Tableau 3 : Enseignements facultatifs de LVER au collège

Au lycée, selon les voies et les séries, les horaires diffèrent. Depuis la réforme de 2018, ils se répartissent et se nomment ainsi :

	LVA	**LVB**	**Option LVC***	**Facultatif**
Seconde générale et technologique	5h30 (enveloppe globalisée)		3h	--
Première générale	4h30 (enveloppe globalisée)		3h	Spécialité langues, littératures et cultures étrangères : 4h
Première technologique	4h (enveloppe globalisée) dont 1h d'ETLV (enseignement technologique en LV1)		3h (uniquement possible dans la série STHR)	--
Terminale générale	4h (enveloppe globalisée)		3h	Spécialité langues, littératures et cultures étrangères : 6h
Terminale technologique	4h (enveloppe globalisée) dont 1h d'ETLV (enseignement technologique en LV1)		3h (uniquement possible dans la série STHR)	--
La langue vivante B ou C peut être étrangère ou régionale. * Enseignement auquel peut s'ajouter une heure avec un assistant de langue.				

Tableau 4 : Enseignements et horaires des LVER au lycée

À cela peuvent s'ajouter les dispositifs de section européenne, binationale ou internationale que nous allons décrire maintenant.

Les dispositifs linguistiques sont nombreux en France. Nous les présentons ici de manière assez synthétique.

Cadrées par la circulaire n°92-234 du 19 août 1992, les sections européennes ou de langues orientales (SELO) offrent un enseignement d'une autre discipline (histoire-géographie, mathématiques, sciences…) en langue étrangère sur une partie de l'horaire disciplinaire. Elles sont uniquement ouvertes aux lycéens des voies générale, technologique et professionnelle depuis la réforme du collège en 2016. En effet, avant, elles existaient aussi au collège. Le ministre Blanquer les a partiellement rétablies en

2017 sous l'appellation « langues et cultures européennes », avec un maximum de 2h par an sur une ou plusieurs années du cycle 4. Les élèves de ces sections peuvent obtenir une mention européenne au baccalauréat.

Les sections binationales, mises en place au niveau du lycée sur la base d'accords bilatéraux avec l'Allemagne, l'Espagne et l'Italie, permettent aux élèves de suivre un parcours linguistique qui aboutit à la délivrance du baccalauréat et du diplôme équivalent dans le pays partenaire, à savoir Abibac, Bachibac et Esabac, respectivement. Ce dispositif concerne les séries générales du lycée, sauf l'Esabac qui peut concerner aussi les élèves de la série technologique STMG.

Les sections internationales, fruits de partenariats bilatéraux conclus entre la France et les États étrangers ou des organismes représentant leur système éducatif, concernent des élèves en école élémentaire, au collège et au lycée d'enseignement général en France et dans le réseau d'enseignement français à l'étranger. La liste des sections est la suivante : allemande, américaine, arabe, britannique, brésilienne, chinoise, coréenne, danoise, espagnole, italienne, japonaise, néerlandaise, norvégienne, polonaise, portugaise, russe et suédoise. Ces sections aboutissent à une mention OIB (option internationale du baccalauréat).

Quelques données, concernant l'implantation et le public qui fréquentent ces sections, nous semblent intéressantes. Nous les empruntons à nouveau à *Repères et références statistiques 2018* du MEN :

> Les sections européennes ou internationales (sections linguistiques) scolarisent 258400 élèves à la rentrée 2017, soit 4,7% des élèves du second degré (hors Segpa, ULIS, DIMA et dispositifs relais) de France métropolitaine et des DOM. Au collège, elles concernent peu d'élèves : 0,4% sont en section linguistique. En effet, depuis la rentrée 2016, la scolarité des sections européennes débute en classe de seconde uniquement. En lycée général et technologique, 13,6% des élèves sont en section linguistique et dans les formations professionnelles, l'enseignement dans ces sections concerne 3,4% des élèves.
>
> Pour l'ensemble du second degré, les filles sont surreprésentées en sections linguistiques (60,5%), particulièrement lorsque la langue de section est l'espagnol (69,1% de filles) ou l'italien (64,8%). L'anglais est la principale langue de section (73,0%), avec une surreprésentation dans les établissements privés (87,4% contre 68,9% dans le public). […]
>
> Le développement des sections linguistiques dans les académies reflète la mise en œuvre des politiques locales. À Mayotte, seulement 0,2% des élèves du second degré sont accueillis dans ces structures. En dehors de Mayotte, cette part est inférieure à 4% en Corse, en Île-de-France, en Guadeloupe, en Guyane et en Martinique. Elle est en

> revanche supérieure ou égale à 5% en Bourgogne-Franche-Comté, en Bretagne, en Normandie, à La Réunion, dans le Grand Est et en Occitanie. Même si l'anglais domine, la diversité des langues est également facteur de différenciation. Les sections d'allemand sont très répandues dans la région Grand Est avec 32,1% des élèves. Celles d'espagnol sont principalement dans les régions du Sud-Ouest, du Sud ainsi que dans les DOM sauf à Mayotte. L'italien est important en Corse et en Provence-Alpes-Côte d'Azur. Les sections de russe et langues orientales sont avant tout développées en Corse, à La Réunion et en Île-de-France.
> La scolarisation dans une section linguistique est fortement liée à l'origine sociale. Ainsi, en lycée général et technologique, 8,4% des élèves d'origine sociale défavorisée y sont scolarisés, contre 20,4% d'origine très favorisée.

Nous soulignons ici trois phénomènes :

- genré : ces sections attirent plus les filles. Sur ce point, il serait probablement intéressant d'analyser « l'héritage historique » depuis la XIX° siècle, époque où il était attendu des femmes cultivées qu'elles maîtrisent plusieurs langues étrangères afin de lire en version originale et converser lors des voyages en Europe. Mais, ce n'est pas ici l'objet de nos travaux.
- social : les élèves des classes plus favorisés s'y inscrivent plus. Nous pouvons sans doute avancer que « l'utilité » des langues est plus fortement perçue dans les milieux favorisés, du fait des enjeux de mobilité et de mondialisation des échanges.
- territorialisé : ces sections existent surtout dans les grands centres urbains et dans les académies où une des langues enseignées est « voisine ». Comme nous l'avions souligné dans le chapitre 1, nous constatons aussi le renvoi de la gouvernance à l'échelon académique, conduisant donc à des politiques linguistiques diverses.

C'est d'ailleurs ce que dénonçait déjà en 2000 le rapport intitulé *Les sections européennes et de langues orientales* :

> Le dispositif des sections européennes trouvera cependant sa pleine justification :
> - lorsque sera démontré qu'en permettant, en effet, une plus grande "exposition à la langue" d'un nombre toujours plus grand d'élèves, il participe largement et efficacement à l'amélioration de l'apprentissage des langues vivantes. Son extension réclame aujourd'hui un pilotage serré pour y garantir la qualité de l'enseignement sur tout le territoire.
> - lorsqu'il sera véritablement un facteur d'intégration sociale et européenne (voire internationale) mis à la disposition de tous.

À ces trois dispositifs linguistiques, plutôt mis en place au lycée, s'en ajoute un, plus modeste : les stages gratuits d'anglais (voire en allemand et en espagnol) proposés à

tous les lycéens volontaires pendant les vacances scolaires dans certains établissements. Mis en place en 2008, dans le cadre de l'accompagnement des lycéens prévu par la réforme Chatel des lycées, ils avaient été conçus pour permettre une pratique orale intensive pendant quelques heures.

Au collège, c'est le dispositif « bilangues » qui est le plus développé. Il consiste à commencer la seconde langue vivante dès la 6°. Selon *Repères et références statistiques 2018*, « en sixième, le ''bilanguisme'' concerne 113224 élèves (13,7% des effectifs de sixième) dont 110499 élèves sont en classes de sixième bilangue ». Le bilanguisme peut se faire avec une langue étrangère ou régionale.

Toujours en 6°, il est possible de suivre un enseignement de langues et cultures régionales jusqu'à 2 heures par semaine, tout comme au cycle 4 (5°, 4°, 3°), comme nous l'avons signalé dans le tableau n°2 précédemment, il est possible de suivre un enseignement de langues et cultures européennes mais, sans dotation fléchée et spécifique, ces enseignements restent peu développés.

Au primaire, nous revenons sur deux dispositifs particuliers, abordés plus haut, qui trouvent un prolongement parfois dans le second degré.

Le premier, les filières bilingues, français/langue régionale. À l'école primaire, les enseignements de ou en langue régionale sont dispensés par des professeurs des écoles ayant été obtenus un concours spécial ou étant titulaires d'une habilitation en langue régionale. Selon le rapport *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la République*, 272.000 élèves suivaient un enseignement de ou en langue régionale en 2013.

Le second, les ELCO (Enseignements de Langue et Culture d'Origine), remplacés par les EILE (Enseignements Internationaux de Langue Étrangère) à la rentrée 2016. Ils concernent neuf pays : l'Algérie, la Croatie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Serbie, la Tunisie et la Turquie, à partir d'accords bilatéraux prenant appui sur une directive européenne du 25 juillet 1977 visant à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants. Aujourd'hui, ces enseignements sont ouverts aux locuteurs natifs et aux non natifs. A la rentrée 2016, le MEN comptabilisait 85.000 élèves étudiant les langues dans ce dispositif.

La multiplication des dispositifs linguistiques français pose évidemment la question de la cohérence de la politique linguistique menée au fil des années. À défaut d'y répondre ici, nous nous proposons d'en poursuivre le panorama, en abordant dans les parties suivantes les programmes et objectifs assignés aux LVER en France et les résultats des élèves aux évaluations nationales et internationales.

3.3. Programmes et objectifs de l'enseignement des LVER

Alors que le Code de l'Éducation, en son article D312-16, mentionne les niveaux suivants du CECRL à atteindre :

> 1° A la fin de l'école élémentaire, le niveau A1 dans la langue vivante étudiée ;
> 2° A la fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée ;
> 3° A la fin des études du second degré, le niveau B2 pour la première langue vivante étudiée et le niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée.

les programmes de lycée de 2019 et de collège de 2015, eux, précisent les objectifs suivants que nous synthétisons dans ce tableau :

Collège LV1 (fin du cycle 3)	Toutes les activités langagières au niveau A1 et une à plusieurs au niveau A2.
Collège LV1 (fin du cycle 4)	Toutes les activités langagières au niveau A2 et deux au niveau B1.
Collège LV2 (fin du cycle 4)	Toutes les activités langagières au niveau A1 et deux au niveau A2.
Lycée général et technologique (fin de cycle terminal) **LVA** **LVB** **LVC**	Toutes les activités langagières au niveau : B2 B1 B1

Tableau 5 : Niveaux du CECRL attendus au collège et au lycée

Précisons que les activités langagières correspondent à la compréhension orale et écrite, à l'expression orale et écrite et à l'interaction orale.

Précisons également que l'articulation entre le primaire et le secondaire repose sur peu de choses :

- à la fois sur la mise en place d'un cycle (donc de programmes) « à cheval » entre primaire et collège : le cycle 3 ;
- sur un encouragement à des rencontres des collègues, via un « lien école-collège » que le MEN, sur son site dédié aux langues vivantes, décrit ainsi :

> Pour une meilleure continuité des apprentissages entre l'école élémentaire et le collège, les équipes enseignantes du premier et du second degrés sont amenées à travailler en commun sur les acquis du niveau A1 avant l'entrée en sixième. Les professeurs du collège abordent ainsi le plus tôt possible l'acquisition du niveau A2, sans recommencer ce qui a été vu à l'école.

Or, les statuts, horaires et fonctionnements de chacun des niveaux d'enseignement rendent ces rencontres peu développées. Par ailleurs, les niveaux A1 et A2 ne sauraient, en soi, constituer une progression linguistique à même de permettre une réelle continuité des enseignements et des apprentissages.

Autre élément important donc : les programmes. Tous les programmes de langues vivantes prennent appui, depuis 2005, sur le CECRL. Mais, en plus des niveaux visés précédemment évoqués, ils définissent des objectifs larges et précis à atteindre. Larges, au sens de grands principes auxquels concoure l'enseignement des langues vivantes. Précis, au sens de connaissances et compétences particulières à développer. Nous proposons ici une synthèse de ces objectifs généraux, communs à toutes les langues, sous la forme d'un tableau, afin de saisir les éléments qui nous semblent les plus importants pour notre travail :

Niveaux	Thèmes du programme	Objectifs généraux
Cycle 2 (CP-CE)	- l'enfant - la classe - l'univers enfantin	« Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves. La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de taches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient. » (programme 2015)
Cycle 3 (CM-6°)	- la personne et la vie quotidienne - des repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée - l'imaginaire	« Au cycle 3, l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française. Des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives, aux intérêts des élèves, contribuent à la construction de connaissances langagières, permettant d'atteindre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans les cinq activités langagières. » « Des connaissances linguistiques et des connaissances relatives aux modes de vie et a la culture du ou des pays ou de la région ou est parlée la langue confortent cet usage. » (programme 2015)
Cycle 4 (5°, 4°, 3°)	- langages - école et société - voyages et migrations - rencontres avec d'autres cultures	« Au cycle 4, les élèves apprennent en parallèle deux langues vivantes étrangères ou régionales. Ils acquièrent, à l'oral et a l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle. » (programme 2015) « La mise en relation des langues enseignées prend des formes diverses : comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transfert de stratégies, réflexion culturelle, ceci pour les langues étrangères et régionales mais aussi pour le français. » (programme 2015) « Le cycle 4 est, dans toutes les disciplines, marqué par une plus grande complexité langagière des documents et des activités proposés aux élèves. Les LVER ont a inclure cette perspective, en particulier quant aux activités de compréhension et de reformulation (compte rendu, résumé, prise de notes… passage de l'écrit a l'oral et inversement). » (programme 2015)
Seconde générale et technologique	L'entrée « Art de vivre ensemble » se décline en huit axes : - Vivre entre générations - Les univers professionnels, le monde du travail - Le village, le quartier, la ville - Représentations de soi et rapport à autrui - Sports et société - La création et le rapport aux arts - Sauver la planète, penser les futurs possibles - Le passé dans le présent	« L'objectif essentiel au lycée est donc de conforter sensiblement, dès la classe de seconde et tout au long des trois années de lycée, les progrès enregistrés ces dernières années dans la compétence orale. Cette amélioration recherchée ne dissocie pas pour autant l'oral et l'écrit : ces domaines de la langue sont complémentaires l'un de l'autre dans les apprentissages et s'articulent dans les situations de communication auxquelles l'élève prend part, quel que soit son niveau dans chacun d'eux. Les langues vivantes étrangères et régionales (LVER) contribuent à rendre l'élève actif et autonome ; elles le mettent en situation d'échanger, de convaincre et de débattre à l'oral, comme de décrire, de raconter, d'expliquer et d'argumenter à l'écrit. La classe est ainsi un espace où l'élève apprend à mobiliser des connaissances pour interagir avec les autres. Tout aussi prioritairement, en même temps qu'il consolide ses compétences linguistiques et de communication, l'élève approfondit au lycée sa connaissance des aires géographiques et culturelles des langues qu'il apprend, et s'ouvre à des mondes et des espaces nouveaux grâce à une présentation dénuée de stéréotypes et de préjugés. » (programmes 2019)
Cycle terminal (Première et Terminale générales et technologiques)	La thématique « Gestes fondateurs et mondes en mouvement » se décline en huit axes (six axes par an sont à étudier) : - Identités et échanges - Espace privé et espace public - Art et pouvoir - Citoyenneté et mondes virtuels - Fictions et réalités - Innovations scientifiques et responsabilité - Diversité et inclusion - Territoire et mémoire	

Tableau 6 : Objectifs généraux des programmes de LVER du primaire au lycée

Nous le voyons : les programmes sont désormais « uniques », au sens où ils s'appliquent à l'ensemble des langues, même si des documents d'accompagnement par langue existent pour traiter de certaines déclinaisons, notamment linguistiques, dimension forcément minorée dans un telle écriture. En rajoutant le fait qu'ils sont écrits par cycles, cela signifie qu'il n'y a pas de volonté de cohérence nationale concernant ce que les élèves apprennent d'une année à l'autre, d'un établissement à l'autre.

Ils sont également systématiquement « adossés » au CECRL, que ce soit pour les descripteurs des activités langagières, les repères de progressivité ou les niveaux attendus.

Par ailleurs, ces programmes sont souvent liés à la mise en place de parcours plus généraux pour les élèves : citoyen, avenir, culturel, artistique, etc.

Enfin, le fait que le MEN fixe des niveaux du CECRL aux différentes étapes de la scolarité signifie qu'il y a une attente de résultats. C'est ce que nous nous proposons d'analyser à présent.

3.4. Les résultats de l'enseignement des langues en France

Régulièrement, la presse se fait écho des « mauvais résultats » des élèves français en langues vivantes. Nous ne nous livrerons pas ici à une analyse de ces discours mais plutôt à une réflexion autour du pilotage par les résultats, ainsi qu'à un commentaire de quelques enquêtes qui nous semblent éclairantes pour notre travail. Nous faisons donc référence ici aux évaluations « larges », au sens anglais de « evaluation », celles qui permettent de porter un jugement sur la performance du système, sur le degré d'atteinte des objectifs, par conséquent orientées vers le produit, contrairement à l'« assessment », qui mesure la qualité du travail d'un individu, d'un élève par exemple, évaluation orientée vers le processus.

Tout d'abord, afin de rappeler que le système éducatif est évalué régulièrement, nous pouvons lister l'ensemble des évaluations qui existent :

- évaluation des enseignements par la DEPP (direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective), l'IGEN (inspection générale de l'éducation nationale), l'IFÉ (institut français de l'éducation) ;
- évaluation des politiques éducatives par la DEPP ;
- évaluation de la gestion par l'IGAENR (inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche), par la Cour des comptes ;
- évaluation des élèves par la DEPP, via des épreuves standardisées passées à des moments différents de la scolarité ;
- évaluation du système scolaire par le CNESCO (conseil national d'évaluation du système scolaire).

Depuis septembre 2019, l'IGEN, l'IGAENR et l'IGJS (Inspection Générale de la Jeunesse et des Sports) et l'IGB (Inspection Générale des Bibliothèques) ont certes fusionné en une seule inspection, l'IGESR (Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche), dans une logique interministérielle, mais cela n'enlève rien à la volonté d'évaluer. Au contraire, l'idée est de renforcer l'analyse globale des politiques mises en œuvre, en croisant le regard pédagogique et administratif, afin de les rendre plus « efficientes », c'est-à-dire rendre le service demandé mais en en rentabilisant les dépenses.

À ces enquêtes françaises, s'ajoutent des enquêtes internationales, mises en place par l'IEA (association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire), l'OCDE (organisation de coopération et de développement économiques), Eurydice, la Commission européenne ; les enquêtes PISA, TIMMS, PIRLS, TALIS étant des exemples d'études comparatives.

C'est dans ce cadre-là que les langues vivantes ont été évaluées par des enquêtes françaises en 2004, 2010 et 2016. Il s'agit d' enquêtes de la DEPP. Celles de 2016, les enquêtes CEDRE (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) de la DEPP, nous semblent intéressantes. Selon le résumé proposé sur le site *education.gouv.fr*, les compétences en langues vivantes en fin d'école sont les suivantes :

> En anglais et en allemand, le niveau des acquis des élèves de CM2 est globalement stable depuis six ans (2010-2016) en compréhension de l'oral et de l'écrit, après une

> période de forte progression (2004-2010). Les différences de niveaux restent très marquées par le profil social des écoles, comme lors des évaluations précédentes.

Et celles en fin de collège :

> En anglais, le niveau des acquis des élèves de troisième est en hausse depuis 2010 en compréhension de l'oral et, de manière encore plus marquée, en compréhension de l'écrit. La proportion d'élèves en situation de réussite augmente significativement. Les performances demeurent très contrastées selon le profil social des collèges dans lesquels les élèves sont scolarisés.

D'après ces enquêtes, le niveau progresserait, de manière globale, en langues vivantes. Disons en anglais, allemand et espagnol, seules langues retenues pour les études. Par ailleurs, deux éléments des enquêtes sont moins positifs. Tout d'abord, ils montrent que les filles sont plus performantes en langues, ce qui renvoie évidemment au poids des stéréotypes sociaux – évoqué précédemment déjà – mais qui n'est pas analysé dans la note, alors que cela était déjà pointé par les enquêtes PISA antérieures. Ensuite, l'origine sociale pèse fortement puisque les écarts de niveaux entre les élèves des établissements plus favorisés socialement et ceux des établissements plus défavorisés sont importants voire se creusent. Dans ces conditions, nous pouvons avancer que le bilan est contrasté. Cela nous pousse donc à nous interroger sur d'où vient ce « stéréotype » concernant le niveau très faible des élèves français en langues.

D'après Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h (2017, p.35), les évaluations menées par la Commission européenne en 2011 « aboutissent à classer la France avant-dernière des pays européens » et ce mauvais classement se retrouverait au TOEFL et à l'Education First. À cela se rajouterait une « piètre opinion [des Français] de leurs compétences en L2 », révélée par l'organisme Eurostat.

Or, c'est la même Commission européenne qui, dans une étude sur la comparabilité des tests linguistiques en Europe en 2016, mettait en garde :

> La mesure dans laquelle des résultats des examens linguistiques nationaux peuvent être comparés dépend d'un nombre important de facteurs. Premièrement, une comparaison des résultats nationaux n'est possible que lorsque les données comparées ont assez d'éléments en commun. Actuellement, il existe trop de variabilité dans la nature des données fournies par les autorités éducatives des différents territoires ainsi que le format

> dans lequel ces données sont présentées. De plus, cette étude a montré que les examens linguistiques dans les différents territoires présentent une très grande variabilité dans les constructions testées, les populations des étudiants qui passent les examens, les interprétations des résultats et les caractéristiques des systèmes de mesure sur lesquels ces examens sont basés. Ces caractéristiques déterminent en grande partie la qualité des tests, et à leur tour impactent sur la validité et la fiabilité des résultats obtenus. Par conséquent, une comparaison sérieuse des résultats nationaux des examens de langues des États Membres de l'UE ne dépendra pas seulement du format uniforme dans lequel ils pourraient être exprimés, mais aussi de la mise en pratique des mesures à niveau national et européen visées à une augmentation de la qualité des examens linguistiques actuels et, par la suite, à assurer que les résultats soient similairement valables et fiables dans tous les territoires.

Claire Tardieu (2008, p.220), s'intéressant aux résultats des tests PISA, souligne d'autres biais méthodologiques :

> si ces évaluations ont l'intérêt de permettre effectivement des comparaisons au-delà des cadres nationaux, elles empruntent nécessairement une méthodologie plus ou moins distincte de ces cadres. D'où le sentiment mitigé à l'annonce des résultats. Un pays dont les élèves réussissent le mieux est peut-être celui dont les méthodes d'apprentissage ressemblent le plus aux méthodes d'évaluation choisies. On a remarqué par exemple que les élèves français avaient été beaucoup plus performants dans la lecture de diagrammes et autres schémas que leurs homologues britanniques. Ce qui s'expliquait par le fait que ce genre d'activités est pratiqué en France dès l'école primaire. *A contrario*, d'autres pays ont dénoncé le caractère anglo-saxon de l'évaluation...

Par ailleurs, dans sa note d'information n°13-25 de novembre 2013, la DEPP explique à propos de l'exposition des élèves français à l'anglais :

> En France, les faibles résultats s'expliquent, dans une certaine mesure, par le fait que les élèves lisent rarement des livres en anglais (29,5% d'entre eux déclarent qu'ils en lisent quelques fois par mois ou par semaine, contre 89,8% d'élèves estoniens, par exemple) et qu'ils sont peu nombreux à regarder des films ou des programmes de télévision en anglais non sous-titrés (12,6% des élèves en France contre 63,8% en Estonie et 65,2% en Slovénie, par exemple).

Cette citation nous permet de rappeler que l'enseignement des langues ne peut pas être déconnecté de ses usages dans l'espace public et les différents domaines (médias, culture…) et de la place qui leur y est donc réservée (cf. Rollin, 2018). Elle pousse également à souligner la faible place accordée à l'intercompréhension dans les cours de langues, technique qui consiste à faire apparaître la parenté donc les ressemblances entre plusieurs langues étudiées. En effet, la parenté linguistique est

souvent considérée comme un problème car en cours de langue étrangère, le recours à la langue maternelle, à la traduction ou à la comparaison est souvent banni. Dans un article de 2016, Hughes Sheeren décrit le phénomène en ces termes :

> Si l'intercompréhension constitue un bouleversement dans le milieu éducatif des langues étrangères et qu'elle peut constituer une issue de secours pour le monde de demain, elle est néanmoins confrontée au poids de la tradition. Valorisant l'idée de plurilinguisme dans un monde globalisé et récusant l'étanchéité des langues, cette approche quelque peu révolutionnaire apparaît d'un côté comme fascinante, d'un autre elle se heurte à des modèles d'enseignement qui, depuis des décennies, cloisonnent les différents idiomes transmis en salle de classe, interdisant des interférences, veillant soigneusement à bannir les calques et à signaler les faux-amis. Que l'élève espagnol apprenant le portugais ne confonde surtout pas tel mot ressemblant à tel autre en espagnol, ils ont un sens différent ! Or, le nombre de faux-amis entre deux langues voisines est de loin inférieur aux termes similaires. Le lexique transparent constitue un corpus bien plus élevé que le lexique opaque et c'est justement sur ce premier type de vocabulaire que s'appuie l'IC.
> Au fil des siècles, les locuteurs d'une même famille linguistique ont oublié la "sororité" des langues qu'ils utilisent au point de ne plus en percevoir les similitudes.

Par conséquent, cela nous amène à la question de fond : que cherche-t-on à évaluer et comment ? Selon Claude Pair, dans un article sur l'évaluation du système éducatif (2005) :

> En France, le modèle n'est pas facile à qualifier car il est multiforme, voire foisonnant : à cause de sa richesse sans doute, mais ce n'est pas la seule raison. Par rapport aux pays anglo-saxons ou nordiques, on se méfie davantage de la transparence et on est plus critique sur les indicateurs quantitatifs. Cela conduit à une certaine frilosité et à de multiples précautions, qui rendent plus difficile une conception systémique. La concurrence ouverte est mal acceptée, et d'ailleurs la concurrence entre établissements est explicitement rejetée par le rapport annexé à la loi de 1989 sur l'éducation.
> Enfin, la répartition des pouvoirs est souvent imprécise et controversée, comme le montrent par exemple les compétences partagées dans le cadre de la décentralisation politique et les incertitudes sur l'autonomie des établissements. Toutes ces raisons conduisent à la faiblesse des usages de l'évaluation que nous avons signalée. L'évaluation n'est pas clairement vue comme un instrument de management, le management lui-même n'étant pas revendiqué ni clairement organisé.

En effet, Olivier Rey explique dans un dossier de veille de l'IFÉ (2019, p.2) que le *new public management*, appliqué à l'Éducation nationale, est fait d'indicateurs de performance qui viennent changer la culture professionnelle antérieure :

> La plupart des travaux de recherche qui abordent le pilotage en éducation soulignent le contexte général de développement des politiques publiques marqué, depuis la fin du siècle dernier, par ce qu'on appelle la « nouvelle gestion publique », traduction française d'une doctrine internationale plus familièrement connue sous le nom de *new public management*. Cette doctrine n'a pas vraiment de source unique, même si l'on se réfère souvent à des rapports internationaux de l'OCDE pour l'illustrer, ni de définition univoque, même si plusieurs auteurs en identifient des traits saillants. Dans notre domaine, les traits caractéristiques de cette politique se retrouvent dans les évolutions qui tendent à valoriser l'autonomie et la responsabilisation des établissements, sur la base d'indicateurs de performance (comme les taux de réussite des élèves à certaines évaluations standardisées), à confier des responsabilités plus élevées aux échelons intermédiaires du système éducatif en contrepartie d'une évaluation partagée à partir d'indicateurs et de systèmes d'information (« tableaux de bord »), à privilégier une régulation générale du système par les résultats plutôt que par les logiques bureaucratiques ou professionnelles traditionnelles (Maroy, 2006).

C'est précisément ce modèle du nouveau management public et son mode d'évaluation que dénonce Angélique del Rey (2013, p.39-40) :

> Émerge alors l'idée selon laquelle l'évaluation peut être un instrument *au service* du management et de la gestion, plutôt qu'un simple instrument de planification des programmes et des actions publiques. Avec l'arrivée de la crise économique, la mondialisation des échanges et le développement des pouvoirs néolibéraux qui, peu à peu, remplacent l'État social un peu partout dans le monde, l'idée d'une nouvelle gestion publique apte à conduire efficacement les changements fait son chemin et s'impose. Ces évaluations ont vocation à ne pas rester cantonnées à une étude de faisabilité, mais à vérifier plus spécifiquement l'efficacité *ex post*, c'est-à-dire postérieure à l'action effectuée. Autrement dit, à évaluer si les moyens investis ont été suivis de « résultats », ces derniers étant rapportés, plus qu'à l'atteinte des objectifs, à la *performance* produite.

Pour cela, les données chiffrées sont nécessaires mais l'auteure met également en garde sur la prétendue objectivité des statistiques et ce, pour plusieurs raisons (2013, p.46-48) :

> Premièrement, les statistiques impliquent une certaine modélisation du modèle, autrement dit un « choix » : celui de chiffrer tel élément plutôt que tel autre. C'est ainsi que, par exemple, derrière le fameux programme d'évaluation internationale des résultats des élèves qui fait aujourd'hui autorité (le PISA, *Programme for International Student Assessment*) se cache une certaine définition de la réussite de la vie en termes d'employabilité, avec un choix des « items » permettant de mesurer ladite employabilité : une certaine modélisation de la « réussite dans la vie », donc. […]
> Deuxièmement, cette idée d'une objectivité des statistiques est trompeuse au sens où toute statistique repose sur une interprétation qui sera différente selon l'obédience de l'évaluateur. […]

> Il est vrai que le nouveau management prétend tenir compte de cette multiplicité d'interprétations à travers ce qu'il appelle l'évaluation à 360 degrés (autrement dit par le haut, par le bas et par les pairs), mais seulement dans le but de renforcer l'apparence d'une évaluation « objective », c'est-à-dire totale, définitive, ayant fait le « tour » de tous les points de vue. En réalité, cette évaluation crée de l'arbitraire en ce qu'elle ouvre la porte aux interprétations non fondées […] et confie l'interprétation « finale » à un simple gestionnaire, autrement dit à quelqu'un qui n'y connaît rien.
> Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'objectivité comme suppression de tout point de vue est donc un leurre.

Évelyne Bechtold-Rognon explique, dans le même ordre d'idées, combien cette évaluation peut être sournoise puisque pouvant conduire à la manipulation des données (2018, p.77-78) :

> L'usage des indicateurs de performance, qui est un des traits majeurs du NMP, freine l'innovation, conduit à une ossification de l'organisation et renforce son caractère tatillon. La fixation par le management d'objectifs étroits ou centrés sur certains résultats peut conduire à un « effet tunnel » au détriment des objectifs et de la stratégie d'ensemble. On va d'une part se concentrer sur l'apprentissage de ce qui va être évalué, et d'autre part ne pas parler de domaines ou de questions importantes, mais qui ne figureront pas dans l'évaluation. Donc, dans les faits, les performances s'améliorent tandis que le niveau baisse…
> Le paradoxe de la performance révèle une faible corrélation entre les indicateurs de performance et la performance elle-même. Quand les organisations ou les individus savent quels aspects de la performance sont mesurés (et ceux qui ne le sont pas), ils peuvent utiliser l'information pour manipuler les évaluations. En plaçant toute leur énergie sur ce qui est mesuré, la performance évaluée grimpe alors qu'il peut y avoir en définitive une détérioration globale.

Si cela nous éclaire sur l'analyse du système de manière générale, il nous semble qu'au niveau de la performance recherchée des élèves, nous pouvons avancer l'idée suivante : les responsables politiques poussent à la mise en place de systèmes d'obligation de résultats – sans paradoxalement investir dans le renforcement des compétences des enseignants mais en leur faisant modifier leurs pratiques – pour parvenir à l'amélioration des résultats des élèves. Ainsi, la question de l'évaluation devient centrale. En LVER, les niveaux du CECRL, qui doivent être atteints via les diplômes nationaux ou les certifications publiques ou privées, c'est-à-dire via des épreuves plus ou moins standardisées, participent de ce phénomène. Or, qu'est-ce qu'un résultat en éducation ? Nous l'avons vu dans les propres résumés de la DEPP mentionnés précédemment : il semble qu'il y ait des incertitudes « méthodologiques »

dès lors qu'il est difficile de déterminer la part de « l'effet établissement », pris au sens large (« effet enseignant », effectifs, matériel…), dans les résultats.

Surtout, il faut apprécier les résultats au regard des objectifs assignés au système éducatif, à savoir la transmission et l'acquisition de connaissances et de compétences, la préparation et l'obtention de qualifications, l'insertion sociale et professionnelle, le « développement » de la citoyenneté, etc, autant d'éléments difficilement mesurables. Dans le cas des langues, nous pourrions citer d'autres objectifs qui pourraient leur être assignées : le plurilinguisme, l'ouverture internationale et interculturelle, la mobilité des personnes, etc, autant d'éléments que nous trouvons dans les objectifs du CECRL et qui pourraient bien expliquer pourquoi celui-ci est devenu central dans tous les textes et discours sur les langues vivantes en France.

Autrement dit, la complexité réside dans la caractérisation de l'évaluation. Dans les éléments précédemment cités, nous sommes du côté de l'évaluation « extérieure », celle de l'institution et des décideurs politiques. Or, l'enseignant au sein de sa classe est confronté à d'autres types d'évaluation, plus « pédagogiques », que Charles Hadji (2015, p.109-110) synthétise ainsi dans un tableau :

Les 6 principales formes de l'évaluation scolaire		
Forme de l'évaluation	**Fonction centrale**	**Décision préparée**
1. Formative	Éclairer le travail pédagogique	Ajustement pédagogique
2. Diagnostique / pronostique d'étape	Éclairer les décideurs à l'intérieur de l'institution éducative, à la fin d'une étape significative.	Passage à l'étape suivante (passage, ou non, dans la classe ou le cours supérieurs).
3. Diagnostique / pronostique de synthèse	Éclairer le choix d'une « filière » ou d'un type d'établissement.	Orientation.
4. Sommative / certificative	Vérifier et attester socialement la maîtrise de savoirs et de compétences.	Validation d'acquis. Attribution d'un diplôme.
5. Normative de groupe	Donner des repères collectifs de niveaux d'acquis des élèves.	Allocation de moyens (selon les résultats). Ou choix curriculaires (adaptation des curricula au niveau réel).
6. Externe	Éclairer les décideurs socio-politiques, et informer l'ensemble des citoyens sur l'état du système scolaire.	Régulation du système scolaire (décisions politiques).

Tableau 7 : Les 6 principales formes de l'évaluation scolaire (Hadji, 2015)

À l'aune de ces précisions, faisons un détour par la méthodologie et l'évaluation telles qu'elles sont pensées en France, dans le contexte du CECRL.

3.5. L'évaluation des LVER avec le CECRL

En ce qui concerne l'évaluation, le CECRL a proposé, pour toutes les langues, six niveaux de compétences (de A1 à C2), avec des critères permettant d'évaluer des degrés de maîtrise dans divers domaines (étendue, correction, aisance, interaction, cohérence). Cette proposition a été reprise « telle quelle » par l'institution scolaire, alors que débats existent autour des conceptions didactiques retenues par le CECRL (cf. chapitre 1) et sur l'usage « pratique » des grilles des descripteurs, notamment pour évaluer des compétences, comme nous le verrons dans cette partie.

Selon Angélique del Rey, l'approche par compétences est une « tendance mondialisée » depuis les années 1980. Développée aux États-Unis (*Competence-based Education*), cette approche a progressivement gagné l'Europe avec comme idée centrale l'utilisation ou la réutilisation de savoirs et contenus dans des situations non-scolaires, c'est-à-dire dans le monde du travail. Ainsi, l'auteure écrit, concernant la France (2010, p.25-32) que, sur le plan historique, l'approche par compétences s'est développée via la formation et l'évaluation :

> Les compétences sont apparues dans les politiques françaises d'éducation nationale à la fin des années 1980, avec la redéfinition des contenus d'enseignement par les socialistes au pouvoir. Le contexte théorique est alors le suivant : dans les années 1960, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron avaient montré que, selon l'origine sociale, l'enfant dispose ou non d'un « capital culturel » déterminant sa réussite scolaire […].
> En 1998, Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, demande… à Pierre Bourdieu et à François Gros de proposer un cadre conceptuel et réflexif à la redéfinition des contenus d'enseignement dans les lycées. Dans leur rapport, […] ils défendent notamment la priorité des *apprentissages* transversaux sur les *savoirs* disciplinaires […]. Mais c'est avec la notion de « compétences exigées », au croisement de disciplines […] que l'on trouve affirmé avec le plus de clarté le principe d'une démocratisation de l'enseignement. […]
> La remise du rapport entraîne la création du Conseil national des programmes, ainsi que l'élaboration d'une *Charte des programmes* qui place au centre la notion de compétences. […]
> Contrairement à ce qui sera le cas au Québec, l'approche par compétences en France n'est pas assortie d'une pédagogie *ad hoc.* Elle est simplement articulée à l'essor

> institutionnel des pédagogies dites « actives » enseignées dans les Instituts universitaires de formation des maîtres et notamment la « pédagogie par objectifs », bien ancrée dans la culture de ces établissements […]. Les IUFM formeront les futurs enseignants […] à définir, en début de séquence, leurs « objectifs » relativement aux « objectifs de référence » de la discipline concernée, et à utiliser les « contenus » comme autant de « ressources » permettant l'acquisition des *compétences exigibles* », au cas où ces dernières figureraient dans les programmes.
> Au cas où… car, plus encore qu'à travers la formation, c'est à travers l'*évaluation* que les compétences se sont imposées en France. […]
> Plus proche de la France, l'Europe plaçait en 1995 la « reconnaissance des compétences » au premier plan de sa stratégie économique. En 2000, à Lisbonne, le Conseil de l'Europe recommande l'adoption d'un « cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie » […]. Enfin, en décembre 2006, les « Recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Europe sur les *compétences clés tout au long de la vie* » systématisent les compétences clés en précisant le sens à donner à la notion : « On entend par compétence une combinaison de *connaissances*, d'*aptitudes* et d'*attitudes* appropriées à une situation donnée ».

Elle ajoute (2010, p.51) que la notion de compétences en éducation est au carrefour de plusieurs processus :

> Le premier est psychométrique (au sens large) : c'est un processus de mesure et d'évaluation des « aptitudes », issu notamment de la recherche en psychologie cognitive (bien que celle-ci ne s'y réduise pas) et qui aboutira dans une évaluation-monde des résultats scolaires des élèves. Le deuxième est économico-politique, il commence après guerre et consiste dans la planification des systèmes éducatifs au niveau mondial, s'appuyant sur la toute nouvelle économie de l'éducation : c'est un processus de modélisation de l'éducation comme marchandise. Le troisième est un processus de gestion des ressources humaines qui a contaminé l'école dans les années 1980, *via* la formation professionnelle et l'orientation scolaire : le « nouveau management des entreprises ».

Nous le voyons : tout cela semble assez extérieur aux questions d'enseignement dans un premier temps. Mais, les compétences ont vite fait leur apparition dans ce domaine, pour les raisons pré-citées par Angélique del Rey (contexte international de mutation du monde du travail et impact sur la formation et l'évaluation) mais aussi, parallèlement, en LVER, du fait de la mise en place du CECRL qui a pesé dans cette direction. Ainsi, « la volonté institutionnelle de faire évoluer les conceptions et surtout les pratiques » (Tardieu, 2008, p.191) se trouve au cœur du rapport de l'inspection générale sur l'évaluation en 2007 (c'est-à-dire en pleine période d'introduction progressive du CECRL dans les programmes) quand celle-ci recommande (p.35) que :

> Les pratiques d'évaluation, qu'elles soient diagnostiques, formatives ou sommatives, doivent évoluer pour bien correspondre aux nouveaux programmes de langues vivantes. Les objectifs qui y sont définis s'appuient le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et conduisent de ce fait à centrer l'évaluation sur ce que l'élève parvient à faire dans les langues qu'il étudie. En d'autres termes, il lui faut « *être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école, puis dans sa vie* », pour reprendre et élargir à l'ensemble du cursus le premier objectif général que la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences doit assurer dans tous les domaines. La recherche d'une mise en œuvre des compétences en langues vivantes dans des contextes de plus en plus complexes, qui implique une bonne prise en compte des références culturelles propres à chaque situation de communication, est donc en pleine cohérence avec une attente générale de la puissance publique à l'égard de l'institution scolaire.

En effet, depuis sa parution, le CECRL a eu un fort impact fort sur l'approche de l'évaluation en LVER. Selon nous, pour deux raisons principales.

La première raison est que, dans le chapitre 9, consacré à l'évaluation, le CECRL (2001, p.142) prend soin d'établir la différence entre « performance », « connaissance » et « compétence » qui, dès lors, a modifié les attentes en termes d'évaluation des LVER :

> L'évaluation de la performance exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit.
> L'évaluation des connaissances exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a.
> Il est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences. On ne peut alors que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence. On peut considérer la capacité comme la mise en œuvre de la compétence. En ce sens, un test n'évalue jamais que la performance, bien que l'on tente de déduire des performances les compétences sous-jacentes.

Si nous nous intéressons aux motifs qui rendent « impossible de tester directement les compétences », nous pouvons en avancer deux qui nous semblent majeurs.

Tout d'abord, sociodidactique. Jean-Pierre Astolfi résume le débat (2017, p.106-107) en ces termes :

> l'usage du terme *compétences* correspond à un problème didactique réel : celui de la capacité de l'école à fournir des outils de pensée capables de fonctionner dans des situations diversifiées. Le problème est d'y parvenir sans dévaloriser les savoirs

> disciplinaires, mais au contraire en restaurant leur saveur. Nous dirons, volontiers, avec Bernard Rey, qu'il n'y a de savoir authentique qui ne fournisse déjà une compétence et, inversement, qu'une compétence dépourvue de savoir ne serait qu'une procédure vide ou une simple recette. Ou, avec Gérard Vergnaud (1990), que les concepts sont la forme *prédicative* de la connaissance, quand les compétences en sont la forme *opératoire*.

Cependant, selon Christian Laval *et al.*, certains « démocrates » ou pédagogues ont vu et/ou voient dans l'approche par compétences une voie de transformation positive de l'école, confondant ses objectifs avec ceux de l'éducation nouvelle ou des courants constructivistes, sans se rendre compte de l'inversion de « normes » que cela engendre (2011, p.252) :

> La promotion de la notion de compétences et des dispositifs d'évaluation qui lui sont liés opère donc une mutation radicale de l'action pédagogique, de ses contenus et de son sens. La transformation systématique des programmes présente progressivement les savoirs et les connaissances comme de simples supports à des « savoir agir » (des savoir-faire) considérés comme les seules justifications et finalités de l'action pédagogique. C'est donc à travers des disciplines privées de sens et des dispositifs de contrôle permanent (des élèves comme des enseignants) que la mutation de l'école s'opère.

Nous trouvons déjà cette critique chez Nico Hirtt (2009, p.3), dans un article qui parle de l'approche par compétences comme d'une « mystification pédagogique » car modifiant la place et le sens des connaissances :

> Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des « ressources » que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément « posséder », mais qu'il doit être capable de « mobiliser » d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière.

Ainsi, Marcel Crahay estime que le concept de compétence qui « propose une mauvaise solution à un vrai problème : celui de la mobilisation à bon escient de ressources multiples pour résoudre des problèmes complexes » (2014, p.191) devrait être abandonné notamment parce que son évaluation est extrêmement délicate (2014, p.194) :

> Par le fait même de ce caractère hiérarchique, ces taxonomies [des compétences] offrent une représentation statique du fonctionnement cognitif de l'élève. Sans doute, leur raison d'être est de se prêter aisément à des finalités pratiques et surtout évaluatives ; le fait même de postuler que certaines « compétences » sont supérieures à d'autres satisfait particulièrement la visée évaluative de l'école. Néanmoins, le fait qu'elles donnent une image fausse de la vie mentale des individus devrait amener les enseignants à s'en dispenser.

Ensuite, un motif épistémologique lié au précédent. Christophe Dierendonck, en conclusion de l'ouvrage collectif *L'évaluation en milieu scolaire et professionnel*, craignant que le concept de compétence ait mené « vers une voie sans issue » écrit (2014, p.313) :

> l'analyse des écrits et des débats scientifiques [met] en lumière le caractère polysémique et la multidimensionnalité du concept […]. Bien que la notion soit apparue dans les années 1970-80 dans les domaines de la formation professionnelle et du travail et environ une dizaine d'années plus tard dans le domaine de l'éducation, on reste en effet dubitatif face au nombre et à la diversité des définitions rencontrées selon le contexte, le champ de recherche, l'auteur ou le référentiel considéré. Bien que des éléments de définition commune aient émergé au fil du temps, des controverses demeurent […] tant au niveau des finalités poursuivies (avec l'opposition classique entre savoirs et compétences et la probable influence néolibéraliste), des fondements théoriques du concept (transfert des apprentissages, caractère inédit des situations, complexité des tâches, degrés de compétence, familles de situations, compétences transversales…) qu'au niveau de ses implications en termes de pratiques d'enseignement et de formation (combien d'enseignants et/ou de formateurs savent en effet exactement comment s'y prendre pour appliquer l'approche par compétences prônée par les référentiels ?).

De même, dans sa thèse sur l'enseignement par compétences dans le système éducatif algérien (2015), Mohammed Saïd Berkaine explique (p.200) que :

> le discours qui accompagne l'APC au niveau épistémologique n'est pour le moment pas fondé scientifiquement et que l'ensemble des notions sur lesquelles elle s'appuie : la *notion de compétence*(s), à celle *de la mobilisation en situation*, celle de *situation* mais également celle de *situation complexe et inédite*, sont comme l'écrit Perrenoud un champ de questions ouvert et non de solutions. […]
> L'APC prône une nécessaire contextualisation des apprentissages et centration sur l'apprenant, elle impose de ce fait une nécessaire prise en compte d'un certain nombre de conditionnalités et de préparation de son environnement d'implantation. Paradoxalement, les récentes réformes curriculaires qui ont vu l'introduction de l'APC se sont faites dans une sorte d'apesanteur comme l'a souligné à juste titre, Pilhion (2009). En l'absence d'étude de faisabilité et d'expérimentation mais aussi des moyens matériels, d'outils pédagogiques mais surtout de ressources humaines formées et

préparées à accepter de jouer un nouveau rôle, celui dans le cas des enseignants, de l'enseignant animateur que lui assigne l'APC.

S'intéressant également au contexte d'enseignement-apprentissage, Valérie Jean (2014, p.55-56) écrit :

> l'approche par compétences peut se référer à une vision techniciste du développement curriculaire de source néobéhavioriste (Lasnier, 2000) et/ou à un objectif éducatif qui consiste à développer des compétences chez les élèves. D'une part, cela rend compte d'un besoin de changement externe de l'éducation, dont le curriculum constitue le support. D'autre part, cela soulève la question du "comment enseigner" dans un contexte où il faut maintenant développer les compétences chez les élèves.

Ainsi, comme conséquence de ce changement de contexte, l'évaluation serait différente. Gérald Boutin (2004) formule la question en ces termes :

> Le problème de l'évaluation dans la perspective de l'APC est particulièrement complexe. Le paradoxe qui marque les réformes de l'éducation apparaît ici de façon évidente : comment répondre à des compétences attendues d'une part et procéder à l'acquisition de connaissances selon une perspective constructiviste ? La plupart des systèmes éducatifs qui optent pour l'APC ont fini par imposer des examens à la fin de chaque cycle de l'école primaire et conserver les épreuves qui ponctuent la fin du cours secondaire, etc. Il y a là un paradoxe que certains observateurs n'ont pas manqué de souligner à juste titre. Les enseignants, pour leur part, en sont venus à jouer sur les deux plans : d'une part, une pédagogie souple liée à l'autoévaluation par le truchement de portfolios et, de l'autre, un « bachotage » dans le but de préparer leurs élèves aux examens officiels.

Pour Christine Tagliante (2005, p.36), en LVER, l'évaluation aurait changé de nature :

> L'évaluation des langues n'est plus dominée par l'évaluation des structures linguistiques placées hors de tout contexte. Depuis la publication du *Niveau seuil* en 1976, on cherche à évaluer la capacité des individus à être autonomes dans leur pratique de la langue, car c'est cette autonomie qui doit leur permettre de lier des relations avec les personnes dont ils apprennent la langue. Échanger des informations, donner son opinion, raconter ses expériences, convaincre, argumenter, nuancer sa pensée, autant d'actes de parole qui permettent de mieux comprendre les modes de vie, les cultures et les mentalités des autres peuples.

Sur le plan historique, Emmanuelle Huver et Claude Springer confirment ces évolutions dans leur ouvrage *L'évaluation en langues* (2011) qui déterminent trois périodes clés :

- 1960/1970, période structuraliste : « conception techniciste et psychométrique de l'évaluation » ;
- 1970/1995, période communicative : « définition des objectifs d'enseignement / apprentissage » dont l'auto-évaluation ;
- 1996/aujourd'hui : « approche par compétences » dont le *Portfolio Européen des Langues* (PEL).

Concernant la période actuelle, les auteurs expliquent que deux directions coexistent sur la définition de la compétence ; deux directions qui s'opposent sur les finalités (p.87-88) :

> La lecture « actionnelle », […] explicitement choisie comme fondement didactique du *CECR*, […] se fonde en effet sur les notions d'acteur social et de tâche et se situe de ce fait dans une visée de résolution de problèmes complexes, l'objectif étant d'apprendre à gérer la complexité de l'agir social, qui ne peut se révéler et donc s'évaluer que dans le cadre d'activités sociales situées. […]
> Cependant, une deuxième lecture, dite « communicationnelle », plus en phase avec la tradition didactique […], semble devoir s'imposer par le biais de l'institution scolaire, mais aussi de nombre d'établissements de formation linguistique. […] L'entrée discursive joue ici un rôle fédérateur (Beacco, 2007) et conduit à maintenir la cohésion de la DDL autour de ses objets traditionnels, la langue et la communication.

Et d'expliquer que, par conséquent, les objectifs d'évaluation seront différents (p.88) :

> dans l'interprétation « actionnelle » du *CECR*, les stratégies sont au cœur même de l'action, si bien qu'on va s'intéresser aux facteurs subjectifs et pragmatiques parallèlement aux aspects communicatifs et langagiers ; dans une interprétation « communicationnelle » en revanche, l'évaluation pourra se limiter aux activités langagières.

C'est effectivement une relativisation du concept de « tâche » que propose Claire Bourguignon dans son ouvrage dédié à l'approche « communic'actionnelle » (2010, p.62-63) :

> Comme nous l'avons dit précédemment, l'évaluation de la compétence n'exclut pas le contrôle des connaissances. Il peut être opportun, à différents moments de l'apprentissage et pour différentes raisons, de contrôler des connaissances et des capacités. L'important est de savoir qu'il s'agit bien de contrôle et pas d'évaluation, donc de ne pas donner une note qui soit transformée en niveau de compétence !
> Puisqu'aujourd'hui, il n'est plus question que de « tâches » et d'« évaluation », le risque est élevé que l'évaluation porte exclusivement sur la réussite de ladite « tâche », ce qui dès lors ne nous apprendrait plus rien sur les types de connaissances et de capacités que les apprenants sont capables de mobiliser.

La seconde raison qui explique l'impact du CECRL sur l'évaluation, c'est qu'il a créé des échelles de niveaux, de A1 à C2, composées de descripteurs pour chaque activité langagière, qui se résument de la manière suivante :

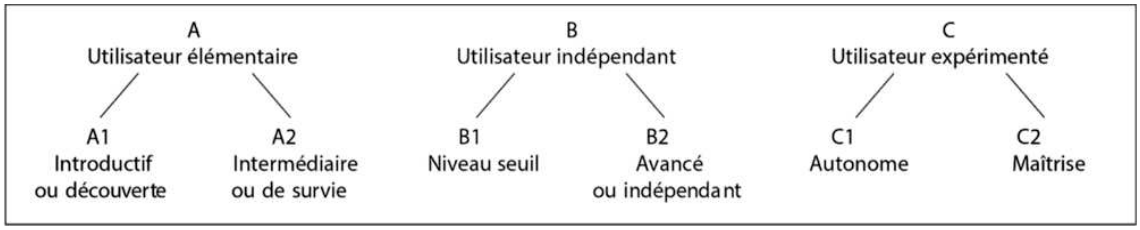

Figure 1 : Arborescence en trois niveaux généraux (CECRL, Chapitre 3, 2001)

L'impact de ces échelles sur l'évaluation en LVER se mesure probablement à la référence quasi permanente qui leur est faite, tant dans les diplômes nationaux que dans les certifications d'organismes privés. Ainsi, ces échelles sont-elles utilisées désormais par des organismes certificateurs, tel ETS (Educational Testing Service), à l'origine du TOEFL (Test of English as a Foreign Language) ou du TOIC (Test of English for International Communication).

En effet, dans une logique d'objectivité, de décontextualisation et de standardisation des évaluations, Emmanuelle Huver et Claude Springer expliquent que les pratiques d'évaluation en langues sont héritières d'une histoire et que (2011, p.207) :

> Les pratiques d'évaluation dominantes […] se contentent majoritairement de renouveler le paradigme mécaniciste/analytique, basé sur l'idée selon laquelle l'évaluation doit être la plus objective possible. […] [C]ela suppose une évaluation basée sur des comportements observables et le recours à des standards, réduisant l'évaluation en langues à ses dimensions linguistiques et langagières.

C'est pourquoi, selon eux (2011, p.35) :

> Le *CECR* est au cœur de cette tendance actuelle, dans la mesure où, malgré sa finalité initiale de diversification et de contextualisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation, l'interprétation qui en domine actuellement semble contribuer à renforcer le paradigme mécaniciste. Ainsi, de plus en plus de certifications en langues ont recours à des exercices calibrés, étalonnés, standardisés et s'inscrivant explicitement dans une approche psychométrique.

Ils ajoutent (2011, p.137), concernant le rôle du CECRL dans la conception des programmes, que :

> La fonction d'harmonisation des systèmes d'évaluation en Europe en constitue une des caractéristiques essentielles, et l'échelle des niveaux de performance constitue par conséquent des standards officiels et communs à tous les systèmes éducatifs européens. Cette standardisation va dans le sens d'une évaluation institutionnelle permettant de comparer les résultats des systèmes éducatifs et pas uniquement de certifier les compétences des élèves. En effet, les grands organismes certificateurs (CIEP, Cambridge, Goethe, Cervantes, etc.) ont largement contribué à la conception des chapitres et annexes du *CECR*, qui ont été conçus pour « faciliter la description du niveau de compétence atteint dans les certifications existantes » et pour « aider ainsi à la comparaison des systèmes » (*CECR* : 138).

Pourtant, de l'aveu même des auteurs du volume complémentaire du CECRL (2018, p.42) :

> Les échelles de descripteurs présentent des descripteurs indépendants, autonomes et n'ont pas pour fonction première d'être destinées à l'évaluation. Ce ne sont pas des échelles d'évaluation dans le sens où ce terme est généralement utilisé dans l'évaluation des langues. Elles ne cherchent pas à couvrir chaque aspect pertinent à chaque niveau comme le feraient des échelles d'évaluation destinées à évaluer une compétence de façon conventionnelle. Elles sont là pour illustrer, non seulement parce qu'elles sont non prescriptives, mais parce qu'elles fournissent des *illustrations* de la compétence à différents niveaux dans le domaine concerné. Elles mettent l'accent sur les éléments nouveaux et marquants ; leur but n'est pas de chercher à décrire de façon exhaustive tout ce qui est pertinent. Elles sont ouvertes et incomplètes.

Et, plus loin (p.43), d'ajouter :

> La principale fonction des descripteurs est d'aider à l'harmonisation entre curriculum, enseignement et évaluation. Les enseignants peuvent choisir les descripteurs du CECR en fonction de leur pertinence pour un contexte spécifique, et si besoin est, les adapter.

Or, comme nous l'avons écrit, ces échelles et descripteurs sont la référence pour l'évaluation des LVER en France. Un article d'*Eduscol*, intitulé *Ressources pour l'évaluation du socle commun en langues vivantes étrangères* est éclairant de ce point de vue :

> Dans la perspective des bilans de fin de cycle, les enseignants de langue vivante étrangère ont à adapter leur évaluation fondée sur le CECRL à celle attendue réglementairement et relative aux niveaux de maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
> En langues vivantes étrangères, les programmes ainsi que les compétences travaillées découlent du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui fait lui-même référence au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce dernier permet de positionner l'élève à un certain niveau (de A1 à C2) dans les cinq activités langagières.

Autrement dit, l'enseignant de LVER « jongle » avec trois prescriptions (cf. Rollin, 2019) : les programmes, le socle commun et le CECRL, même si le MEN explique que ces trois éléments sont liés. En effet, cette articulation – et non opposition – entre notes et compétences se trouve abordée dans le décret de février 2015 sur le socle commun au primaire et au collège dans les termes suivants :

> Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

Ainsi est-il demandé à l'enseignant, en fin de cycle 3 et 4, de positionner l'élève sur un des quatre degrés de maîtrise de manière « globale », comme l'indiquent les tableaux reproduits suivants :

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) LV	**Échelle de maîtrise du socle**
À partir du niveau A2 dans au moins une des cinq activités langagières et A1 dans toutes les autres	Très bonne maîtrise
Niveau A1 dans les cinq activités langagières	Maîtrise satisfaisante
Niveau A1 dans au moins trois des cinq activités langagières	Maîtrise fragile
Niveau A1 atteint dans une ou deux des cinq activités langagières	Maîtrise insuffisante

Tableau 8 : Niveaux attendus en fin de cycle 3 (Eduscol)

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)		**Échelle de maîtrise du socle**
LV1	**LV2**	
À partir du niveau B1 dans au moins une des cinq activités langagières et A2 dans toutes les autres	À partir du niveau A2 dans plus de deux activités langagières et A1 dans toutes les autres	Très bonne maîtrise
Niveau A2 dans les cinq activités langagières	Niveau A2 dans au moins deux des cinq activités langagières et A1 dans toutes les autres	Maîtrise satisfaisante
Niveau A2 dans au moins trois des cinq activités langagières et A1 dans toutes les autres	Niveau A2 dans une des cinq activités langagières et A1 dans toutes les autres	Maîtrise fragile
Niveau A2 dans une ou deux des cinq activités langagières et A1 dans toutes les autres	Niveau A1 dans les cinq activités langagières	Maîtrise insuffisante

Tableau 9 : Niveaux attendus en fin de cycle 4 (Eduscol)

Il s'agit donc d'un contrôle continu sans épreuve.

Au lycée, c'est également le contrôle continu qui est retenu dans la réforme du lycée de J.M Blanquer (B.O du 19 juillet 2018) mais articulé à des épreuves ponctuelles, la LVA et la LVB entrant dans les 40 % de la note finale du Baccalauréat :

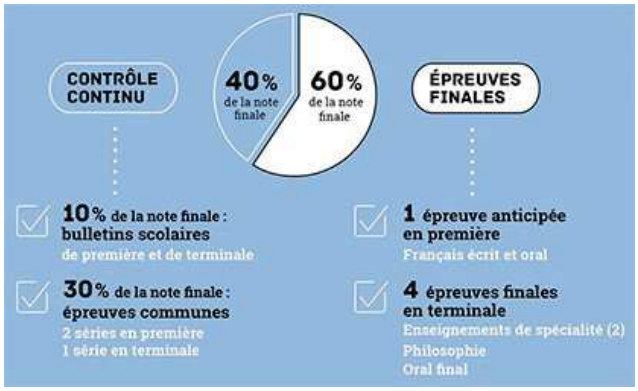

Figure 2 : Modalités du Baccalauréat (MEN)

Concrètement, les lycéens, en LVA et LVB, passent en Première deux épreuves et en Terminale une épreuve en cours d'année ; épreuves qui « évaluent les compétences écrites et orales » (article 4 du B.O). Nous avons mentionné au chapitre 2 les niveaux du CECRL attendus dans les programmes mais, au Baccalauréat, tous les niveaux du CECRL sont acceptés puisque les grilles d'évaluation prévoient des points selon les niveaux du CECRL, dans une logique qui articule donc les compétences et les notes. Nous reproduisons ici une des grilles d'évaluation à titre d'exemple :

Baccalauréat – Épreuves de langues vivantes : grille pour l'évaluation de la compréhension de l'oral et de l'écrit						
	Identification du contexte ou de la situation d'énonciation	**Points-score**	Identification des réseaux de sens	**Points-score**	Identification des stratégies de communication	**Points-score**
C1	**Peut identifier les détails fins ou l'implicite** tout en le replaçant dans le contexte.	**30**	**Peut identifier et analyser la logique** interne d'un document ou dossier en distinguant le cas échéant ce qui est de l'ordre de la digression.	**30**	**Peut identifier l'articulation de documents.** **Peut identifier la tonalité d'un propos** : ironie, humour, stratégies interpersonnelles, etc.	**30**
B2	**Peut identifier la richesse d'un contexte ou d'une situation d'énonciation**, y compris en relevant le cas échéant des éléments implicites.	**20**	**Peut identifier la cohérence globale** d'un document ou dossier : identifier les principales raisons pour ou contre une idée ; reconstituer une chronologie d'événements dans un récit ; repérer des sauts ou retours en arrière.	**20**	**Peut repérer une intention en distinguant l'expression d'un point de vue de l'exposé de faits.** **Peut identifier des éléments implicites de l'articulation** entre des documents.	**20**
B1	**Peut relever des informations détaillées sur le contexte** (objet, enjeux, perspective narrative, expériences relatées, etc.) **et établir des liens entre elles.**	**10**	**Peut relever l'essentiel des éléments porteurs de sens** d'un document ou dossier : reconstituer le plan général d'un texte ; suivre les points principaux d'une discussion, d'un reportage ; identifier des liens de causalité simples, etc.	**10**	**Peut identifier l'expression de points de vue, souhaits et/ou perspectives.** **Peut identifier la nature de l'articulation entre les documents** (lien chronologique, illustratif, d'opposition, etc.).	**10**
A2	**Peut relever des informations explicites** sur le contexte (thème, lieux, personnes, événements, etc.).	**5**	**Peut comprendre globalement un document ou dossier** : identifier le sujet principal, regrouper des termes d'un même champ lexical.	**5**	**Peut identifier la nature du (ou des) documents** et la mettre en lien avec quelques éléments du contenu.	**5**
A1	**Peut relever des informations isolées simples et les articuler en partie les unes aux autres.**	**3**	**Peut construire une amorce de compréhension** en relevant des mots ou expressions.	**3**	**Peut relever quelques données ou caractéristiques évidentes** d'un document (dates, titres, paragraphes, bande son, etc.).	**3**
Pré-A1	**Peut relever quelques données.**	**1**	**Peut relever des mots transparents et/ou familiers.**	**1**	**Peut relever quelques informations isolées simples.**	**1**

Tableau 10 : Grille pour l'évaluation de la compréhension de l'oral ou de l'écrit au Baccalauréat (Eduscol)

Cette grille est commune à la compréhension écrite et orale car, selon les outils d'aide à l'évaluation des épreuves de contrôle continu d'*Eduscol* d'où elle provient, « [l]es stratégies utilisées pour comprendre l'oral et l'écrit [sont] globalement les mêmes ».

Une fois les points-score inscrits, ils sont transformés en une note sur 20 points, selon le tableau de conversion suivant, que nous empruntons au même document d'*Eduscol* :

Tableau de conversion : compréhension (A1 à partir de 9 points ; A2 à partir de 15 points ; B1 à partir de 30 points ; B2 à partir de 60 points ; C1 = 90 points)											
LVA	N°1	CO	0	1-5	6-9	10-12	13-15	16-22	23-29	30+	**B1 visé**
	N°2	CE	0	1-5	6-13	14-17	18-22	23-29	30-49	50+	**B1-B2 visé**
	N°3	CO/CE	0	1-11	12-15	16-20	21-29	30-39	40-59	60+	**B2 visé**
Note sur 20			**0**	**1 2 3 4**	**5 6 7**	**8 9 10**	**11 12 13**	**14 15 16**	**17 18 19**	**20**	
LVB	N°1	CO	0	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-22	23+	**A2-B1 visé**
	N°2	CE	0	1-5	6-9	10-12	13-15	16-19	20-24	25+	**A2-B1 visé**
	N°3	CO/CE	0	1-5	6-9	10-12	13-15	16-22	23-29	30+	**B1 visé**

Tableau 11 : Tableau de conversion de points-score en notation sur 20 points (Eduscol)

Ces grilles sont inspirées du CECRL. Le Ministère l'affirme d'ailleurs dans ce même document encore :

> Des grilles qui s'adossent au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) ainsi qu'à son *Volume complémentaire* paru en 2018.
> Les grilles permettent d'évaluer les différentes activités langagières (compréhension de l'oral et de l'écrit, expression écrite et orale, en continu et en interaction).
> Elles prennent en compte les niveaux de compétences du CECRL et de son *Volume complémentaire* et s'appuient sur les descripteurs qui y figurent.
> Cette démarche permet d'entrer directement dans l'évaluation par des niveaux de compétences. Elle favorise ainsi l'harmonisation des évaluations, comme a pu le montrer une récente étude menée par le CIEP.

Or, que se passe-t-il avec celles-ci ? Outre le débat sur les conceptions didactiques qui pourraient se cacher derrière que nous avons développées précédemment, celles-ci poussent à une homogénéisation, non seulement de l'évaluation comme l'écrit le Ministère, mais aussi des pratiques et des attendus, alors

même que Daniel Coste, un des artisans du *Cadre* avait mis en garde contre cette dérive possible (2009, p.21) :

> les questions touchant à l'établissement de progressions restaient, non pas entières, mais traitées seulement de manière indirecte et demandant quelque réélaboration quand la focalisation se fait sur les tâches, dans des instruments de référence tels que le CECR.
> Sauf bien entendu à considérer que les descripteurs des échelles de niveau (de A1 àC2) suggèrent des gradations de tâches articulées à des situations de communication prototypiques. Cette dernière lecture est plus que possible. Elle n'a pas manque d'être faite. Mais le risque est peut-être alors d'inscrire l'apprentissage dans une linéarité (ou au mieux une « spiralité » ascendante) de tâches communicationnelles et d'objectifs eux-mêmes (uniquement) communicationnels, dont la complexité et l'exigence vont croissant du point de vue linguistique. Ce qui peut induire des modalités pédagogiques essentiellement analogues aux modalités d'évaluation et entraîner certains effets de sur-saturation. Et ce qui peut aussi conduire à ce que la conception des curriculums se cale sur (et soit régulée par) le seul étagement des échelles de niveau.

Pourtant, comme nous l'avons vu, ce sont bien les paliers du CECRL et leurs descripteurs qui servent de repères pour l'évaluation dans de nombreux textes officiels. Et, le concept de « validité », un des trois « fondamentaux » concernant l'évaluation selon le CECRL dans son chapitre 9 (2001, p.135), semble au centre de l'ensemble :

> La validité est le concept dont traite le *Cadre de référence*. La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérablement valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question.

Nous le voyons : il y a une affirmation de scientificité (« le concept », « démontrer », « image exacte ») de l'évaluation qui se confond alors avec la certification comme nous le verrons plus bas. Pourtant, de l'aveu même du CECRL (2001, p.142), il est :

> malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences. On ne peut alors que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence. On peut considérer la capacité comme la mise en œuvre de la compétence. En ce sens, un test n'évalue jamais que la performance, bien que l'on tente de déduire des performances les compétences sous-jacentes.

Cela explique sans doute en partie pourquoi le CECRL ne propose pas d'évaluation puisque les descripteurs qu'il fournit peuvent seulement permettre de créer des items qui, eux, entreront dans un test qui pourra, *in fine*, être jugé « valide ».

Par ailleurs, concernant l'évaluation, nous souhaitons souligner « l'esprit » que celle-ci doit avoir à tous les niveaux de la scolarité : elle doit être « bienveillante ». Cela revient dans de nombreux documents. Par exemple, les notes de service du 14 novembre 2013 et du 4 juillet 2017 stipulent que « toutes les épreuves doivent être conduites dans un esprit positif, en mettant le candidat en situation de confiance et en évitant de le déstabiliser ». L'article d'*Eduscol Entraîner les élèves et les évaluer positivement en référence au niveau arrêté dans les programmes* rappelle que « seul un entraînement cohérent et adapté peut mener à une évaluation positive et réussie » et qu' « évaluer positivement consiste à identifier et attester des éléments réussis lors d'une situation d'évaluation commune ». De même, l'article d'*Eduscol Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves à compter de la rentrée 2016* explique que « les modalités d'évaluation évoluent, privilégiant une évaluation positive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves ». Cela découle de la loi d'orientation de 2013 qui indique que :

> les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.

Effectivement, selon Charles Hadji, l'évaluation telle qu'elle est pratiquée est une fausse mesure qui devrait être remplacée par une « lecture analytique des prestations et des productions scolaires » (2015, p.30), qui impliquerait de privilégier l'évaluation formative à la sommative ou certificative. Or, selon nous, l'évaluation des LVER en France relève tant de l'évaluation (au sens de « mesure ») du travail de l'élève que de la certification (classement de la performance), via l'évaluation sommative – peu importe sa forme – qui est mise en place. Mais, en matière d'évaluation, il faut se méfier, comme l'écrit Louis Porcher (2004, p.14) de ne pas se tromper d'objectif :

> L'évaluation peut se transformer en certification, c'est-à-dire en diplôme à valeur officielle, et conférer à l'apprenant une légitimité professionnelle et sociale dans le domaine. Il faut cependant veiller attentivement à ce que, risque toujours renaissant, l'obtention de la certification ne devienne pas le véritable objectif d'apprentissage.

Et, comme le souligne Maria-Alice Médioni (2016, p.45) :

> [l'évaluation] n'a d'intérêt que si elle contribue à nous permettre de mieux entrer dans l'aventure humaine du savoir, de le savourer encore davantage, d'accepter les tâtonnements, les erreurs, les ajustements dans une posture d'autorégulation pour se voir avancer et grandir en intelligence […], autrement dit, en compréhension du monde, en capacité de faire des choix.

Cependant, force est de constater que le Ministère utilise les évaluations à d'autres fins. Un extrait d'un rapport sur l'évaluation de 2007, intitulé *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*, est révélateur de cela, dans la mesure où après avoir présenté l'importance de l'évaluation pour l'élève et l'enseignant, il y est écrit (p.36-37) :

> L'institution scolaire se doit de savoir si les objectifs fixés par les programmes d'enseignement sont bien atteints. Dans l'avis déjà cité, le Haut Conseil de l'Éducation mentionne, entre autres conditions nécessaires pour garantir que tout élève ait acquis le socle commun de connaissances et de compétences à l'issue de sa scolarité obligatoire, *« la conception dans cette perspective, au niveau national, d'outils d'évaluation précis, opérationnels et réalistes, d'exercices-types adaptés à chaque niveau et mis à la disposition des enseignants »*. Le Haut Conseil ajoute : *« L'objectivité des évaluations doit être garantie : l'exigence dans le contenu est indissociable d'une exigence dans l'évaluation, puisque l'École a une obligation de résultats, effectifs et vérifiables »*. Il est à noter, là encore, que ces remarques s'appliquent à tous les éléments du socle, et pas uniquement à la maîtrise d'une langue étrangère au niveau A2 du CECRL, qui en est le second pilier.

Nous le voyons : c'est l'efficacité du système éducatif qui, *in fine*, est visée, dans une logique de « performance », via des évaluations censées être « objectives » et standardisées. Les progrès individuels de l'élève sont là pour concourir à cet ensemble. Emmanuelle Huver, dans un article de 2012, explique :

> L'évaluation tient à l'heure actuelle une place grandissante dans le pilotage des systèmes, et notamment des systèmes éducatifs et formatifs. Cette évolution est massivement quantitative, standardisée et/ou automatisée […]. L'évaluation en langue n'échappe pas à cette tendance, celle-ci étant en outre renforcée par une certaine lecture

> du CECRL focalisée sur les descripteurs, les échelles et les standards. Cette vision techniciste s'incarne notamment dans la sur-représentation de travaux portant sur les outils, envisagés sous l'angle des bonnes pratiques, c'est-à-dire de procédures fiables, objectives, reproductibles et indépendantes des contextes.

Depuis 2007, c'est cette orientation qui est maintenue ; phénomène amplifié par le développement du numérique. Ainsi, le ministre Blanquer, dans sa présentation « Le numérique au service de l'école de la confiance », en août 2018, affirme (p.9) :

> L'ensemble des recherches et des expérimentations actuellement menées dans le secteur du numérique éducatif met en évidence les potentialités pédagogiques majeures offertes par le recueil et l'analyse des données scolaires :
> - […]
> - pour le pilotage global du système éducatif enfin l'utilisation statistique des données recueillies permettant d'évaluer des pratiques et d'en modéliser les évolutions futures.

Cela est une des traductions de « l'Action Fonction Publique 2022 » qui, dans un communiqué du 2 août 2018 sur la politique éducative, est déclinée de la manière suivante :

> - Une véritable culture de l'évaluation, transparente et publique, doit se déployer au service de la réussite des élèves et de la qualité de la vie scolaire.
> - La mise en place d'évaluations des acquis des élèves en début de CP, mi-CP, début de CE1, début 6ème et début de 2nde générale, technologique et professionnelle sera effective à la rentrée 2018.
> - Pour assurer une évaluation régulière et transparente des établissements scolaires, une instance d'évaluation sera créée par voie législative au 1er trimestre 2019.

Bien sûr ; ici, il ne s'agit pas d'évaluer les LVER, mais le français et les mathématiques, néanmoins, ce qui nous intéresse c'est de souligner que c'est la même logique qui est à l'œuvre dans les deux cas, à savoir une approche technicisante ou techniciste de l'école, via une « culture de l'évaluation » à développer.

Pourtant, comme l'écrivent Isabelle Harlé-Giard et Anne Josso-Perrochaud, dans un article sur les évaluations entre « enjeux institutionnels et tensions professionnelles » (2013) :

> Les évaluations nationales telles qu'elles sont construites donnent lieu à une analyse de type macro par une agrégation de résultats collectés et par l'usage de procédures standardisées tant dans les modes de passation que de correction.

> Pour autant, si elles sont revendiquées par le politique comme un outil de mesure des acquis scolaires, elles n'en sont pas moins un instrument d'audit visant à apprécier, à démontrer mais aussi à médiatiser l'efficacité de la politique éducative mise en place.
> Parce qu'elles quantifient des performances en présentant des résultats globaux, les évaluations ignorent les effets de contexte […].
> L'évaluation par les résultats devient ici un objectif pour le système éducatif (Marcel 2011) tout en étant justifiée, dans la communication auprès des enseignants et des parents d'élèves, par son possible aspect diagnostic auprès des élèves. Christian Maroy souligne le glissement d'une vision sociologique telle que se définissait l'École dans les années soixante-dix à une vision performative aujourd'hui (Cattonar et *al*. 2010). […]
> Les évaluations nationales véhiculent un modèle de rationalité scientifique fondée sur l'agrégation de résultats personnels qui relie directement *inputs* et *outputs*, modèle emprunté au monde industriel et économique. En effet, les résultats quantifiés et agrégés plutôt à la base des échanges économiques et financiers s'imposent et deviennent incontournables aux yeux des décideurs pour rendre des comptes d'une meilleure efficacité du système et ce, jusque dans l'Éducation nationale.

Élisabeth Chatel (2013) insiste sur ces mêmes tensions entre le métier / le terrain et la politique / les résultats :

> L'évaluation externe quantifiée est entrée dans les systèmes éducatifs. Elle porte l'ambition d'en connaître objectivement les résultats par la mesure des acquis des élèves. Ce phénomène, qui se produit dans un contexte de mondialisation des économies et sociétés, contribue à une mise en visibilité mutuelle et en concurrence des systèmes éducatifs. Pour autant l'homogénéisation internationale tant des contenus enseignés que des pratiques pédagogiques ou encore des types d'organisation éducatives supposées les plus efficaces dont ce processus est potentiellement porteur ne se produit pas nécessairement. […]
> Par ailleurs, ces travaux remarquent que les évaluations ne sont jamais demandées par les acteurs de l'éducation. Elles ne les aident pas vraiment dans leur action car, le plus souvent, ils ne participent ni à leur conception, ni à leur élaboration, elles ne prennent pas vraiment en considération la nature de leur activité. Elles peuvent même les mettre en tension et être considérées par eux comme un contrôle de plus et non un soutien. La quantification se développe sans que soit suffisamment comprise et interrogée la façon dont ces chiffres sont conçus et produits au regard de ce qu'ils prétendent mesurer. Est ainsi instauré un langage puissant parce qu'il permet des comparaisons et des totalisations, mais un langage qui reste relativement étranger à l'action qu'il est supposé guider. Tous ces repères pourraient intéresser les diverses parties prenantes, à condition qu'ils se les approprient. Cependant, particulièrement en matière éducative, il est indispensable de ne pas confondre les divers niveaux d'action et de responsabilités, de distinguer éducation et gestion.

Pour en revenir à l'évaluation des langues, et faire le lien avec cette « objectivisation » recherchée, Claire Bourguignon (et *al.*), dès 2005, insistait sur le rôle fondamental du contexte dans le processus d'évaluation pour lui donner un sens :

> Retenir un cadre conceptuel commun et l'appliquer sans considérer les diversités singulières de chaque public ne peut que conduire à l'échec, comme l'illustre l'évaluation en langue dans le second degré. En revanche, l'approche retenue pour les publics migrants souligne l'importance du comparatisme interne qui doit accompagner toute réflexion commune. Ce n'est qu'à partir de ce moment-là que peuvent être créés des outils originaux qui, bien que relevant d'une démarche commune, sont conçus en fonction de la singularité du public concerné.

Or, une des recommandations de la Conférence de consensus du CNESCO sur l'enseignement des langues de 2019 est :

> Afin de guider les élèves tout au long de leur parcours éducatif, il est nécessaire de mettre en place, au-delà de l'attribution d'une note globale, une évaluation par activité langagière à chaque étape-clé de la scolarité : à chaque changement de cycle, dans les relevés de notes aux examens, lors de la procédure d'entrée dans l'enseignement supérieur.

Si nous pensons que l'intention est « bonne » (vouloir indiquer à chaque élève ce qu'il réussit bien ou moins bien), nous pensons que cela revient à insister sur la maîtrise des activités langagières (se posant alors la question de l'articulation avec celle des compétences linguistiques et du « projet » plus global, actionnel) et à pousser à la mise en place de tests standardisés pour « objectiver » le positionnement et « justifier » le niveau de l'élève.

Nous verrons si, lors de l'analyse, ces « tensions » entre objectifs d'évaluation du système et celle des élèves, plus formative, émergent des textes officiels.

Venons-en à présent à l'enseignement des langues dans les établissements français à l'étranger pour compléter la contextualisation de notre étude.

Chapitre 4 : Programmes et structures internationaux d'enseignement des LVER

L'enseignement des langues à l'école est touché par le développement des échanges internationaux et l'accroissement de la mobilité. Ainsi, de nombreux gouvernements, dont le gouvernement français, questionne et réoriente l'enseignement des langues à l'aune de ces aspects.

Mais, ce n'est pas chose simple car cela questionne les contenus, l'organisation et l'insertion de cet enseignement au sein de l'ensemble du système éducatif et ne peut pas être résolu par une simple adéquation entre l'offre et la demande. Par exemple, faut-il réserver une place particulière à l'anglais ? Comment promouvoir la diversité linguistique ? Comment répondre aux « stratégies » d'options linguistiques des parents d'élèves ?

Ce débat est d'autant plus saillant en Europe que ses propres institutions sont traversées par ces interrogations sur les langues à utiliser et/ou à promouvoir, dans un « jeu à somme nulle » que décrit bien Louis-Jean Calvet (2017) dans *Les langues : quel avenir ?*

Dans ce chapitre, nous allons donc pointer un certain nombre d'éléments qui éclairent la dimension internationale liée à l'enseignement des langues en France.

4.1. Les différentes formes de mobilité

Dans une circulaire de 2016, intitulée *Ouverture européenne et internationale des établissements du second degré*, le Ministère donne une définition qui nous semble être un bon point de départ pour comprendre la logique dans laquelle se placent les différents dispositifs que nous allons aborder :

> La mobilité européenne et internationale des élèves constitue un investissement éducatif efficace au service du développement des compétences clés, de l'employabilité, de la croissance et de l'inclusion sociale, ainsi que du renforcement de l'estime de soi et des valeurs citoyennes de tolérance et de compréhension mutuelle.
> Dans le cadre de la stratégie « Éducation et formation 2020 », le développement de la mobilité est un des quatre objectifs stratégiques fixés par le Conseil de l'Union Européenne : « Élément essentiel de l'éducation et de la formation et moyen important

> de renforcer l'employabilité, la mobilité devrait être progressivement accrue, de façon à ce qu'elle devienne la règle et non l'exception ».

Dans cet extrait, nous voyons que l'enseignement se trouve tourné vers un objectif qui n'a rien d'éducatif : l'employabilité. Cet objectif s'inscrit dans le cadre européen d'*Éducation et formation 2020* qui a fixé des objectifs à atteindre en matière d'emploi, d'innovation, d'éducation, d'inclusion sociale et d'énergie. Rappelons que la Commission européenne met en œuvre des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie, censée respecter néanmoins le principe de subsidiarité, à savoir le fait que les États membres restent responsables de leur système d'éducation. Autrement dit, il s'agit d'une politique de convergence : les États membres doivent répondre aux orientations européennes et l'Union européenne doit accompagner les politiques éducatives nationales. Ainsi, pouvons-nous lire dans une circulaire de 2009 sur la coopération éducative européenne et internationale :

> Chaque académie devra définir une stratégie et un plan d'action pour développer sa dimension européenne et internationale et conduire une véritable politique de coopération internationale qui s'appuie notamment sur la mobilité de l'ensemble des acteurs et l'ouverture des établissements vers l'étranger.
> Sept ans après l'instauration des premiers projets d'ouverture internationale (circulaire n° 2002-017 du 24 janvier 2002), chaque académie devra donc, dans le cadre défini de sa stratégie européenne et internationale, prendre toutes les mesures nécessaires - objectifs et descriptif d'actions, indicateurs de performance - pour mener à terme sa politique. […] Les choix que vous ferez devront néanmoins tenir compte de la mise en œuvre des accords bilatéraux pilotés nationalement, et notamment des actions conduites par la DGESCO dans le cadre des accords de Paris signés avec l'Angleterre, pour lesquels les crédits nécessaires doivent être réservés.

À l'échelon académique, c'est la DAREIC (Délégation Académique aux Relations Internationale et à la Coopération) qui est donc chargée de l'ouverture internationale des établissements scolaires. Le schéma suivant, tiré du site de la DAREIC de l'académie de Lyon illustre bien ses missions :



Figure 3 : Missions de la DAREIC (site de l'académie de Lyon)

En France, dans l'Éducation nationale, trois formes de mobilité existent et renvoient à une multitude de programmes, détaillés sur le site d'*Eduscol* et que nous listons ici :

- la mobilité des enseignants : CODOFIL (séjour en Louisiane), stages de perfectionnement, programme Jules Verne, séjours professionnels d'enseignants français en Allemagne, Autriche, Espagne, Irlande, Italie, Portugal et Royaume-Uni et accueil d'enseignants européens, échange franco-allemand des enseignants du 1er degré, échanges d'enseignants et de formateurs impliqués dans les échanges franco-allemands de lycéens professionnels et d'apprentis, échange poste pour poste avec le Québec, échange poste pour poste de professeurs d'anglais avec les États-Unis ;
- la mobilité des étudiants : programme Erasmus, assistant Comenius, assistant de langue française aux États-Unis : bourses Fullbright, bourses d'études « Entente Cordiale » ;
- la mobilité des élèves : bourses pour les lycées français de Londres, Dublin, Munich, Vienne, Madrid, Barcelone, échanges franco-allemands de jeunes et d'adultes en formation professionnelle, programmes jeunes ambassadeurs, programme Comenius – mobilité individuelle, programme Voltaire, bourse Charles de Gaulle, bourses de voyage

Zellidja, programme Leonardo da Vinci, programme Brigitte Sauzay, programme de mobilité franco-suédois « Éducation européenne – Une année en France », projets-IN/réseau des projets scolaires franco-allemands, interculturels, interdisciplinaires et innovants, bourse individuelle de mobilité pour le Royaume-Uni.

Ces nombreux programmes reflètent la volonté politique de développer ces échanges internationaux. Ainsi, trouvons-nous des références à la nécessité d'encourager cette mobilité dans des circulaires, comme celle du 29 janvier 2010 sur l'enseignement des langues au lycée mais aussi dans le propre *Code de l'Éducation*, en son article D421-2-1 :

> Dans les lycées, les échanges linguistiques et culturels prévus à l'article L.421-7 sont organisés en partenariat avec des établissements d'enseignement européens ou étrangers. Ces échanges peuvent se faire dans le cadre d'une mobilité d'élèves ou d'enseignants, individuelle ou collective, ou à distance, par des outils de communication adaptés. Ils sont mentionnés au projet d'établissement.

En effet, la mobilité peut revêtir diverses formes : individuelle ou collective, brève ou longue, sous forme de voyages ou d'échanges ou de stages, etc. Dans tous les cas, elle doit être organisée. Ainsi est-il demandé aux établissements scolaires, dans une circulaire de 2011 sur l'encadrement de la mobilité européenne et internationale au collège et au lycée, de veiller au suivi de la scolarité donc des examens :

> Dans le cas où la mobilité concerne des élèves de troisième qui sont candidats au diplôme national du brevet, il importe de prévoir suffisamment en amont de leur départ les dispositions leur permettant d'obtenir leur diplôme dans les conditions réglementaires. […]
> Dans le cas où la mobilité concerne des élèves de première ou de terminale de lycées généraux ou technologiques, il importe de prévoir suffisamment en amont de leur départ les dispositions leur permettant d'obtenir leur diplôme du baccalauréat général ou technologique dans les conditions réglementaires. […]
> Au collège, la période de mobilité accomplie à l'étranger est suivie, lors du retour de l'élève dans son établissement d'origine, de l'élaboration, par ce dernier, d'un compte rendu dont la forme et les modalités de présentation sont déterminées par les enseignants de sa classe, sous la responsabilité du chef d'établissement. […]
> Le document produit et présenté par l'élève est pris en compte dans le processus d'évaluation pour l'acquisition du palier 3 du socle commun de compétences et de connaissances. Lors de la présentation de ce document par l'élève, une attention particulière est apportée à l'évaluation d'acquis relevant de la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (compétence 4), mais également d'acquis relevant d'autres compétences telles que la pratique de la langue vivante

> étrangère, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative.

Dans ce cadre, la mobilité n'est pas qu'une question de projet pédagogique mais aussi une question d'objectifs d'apprentissage.

La volonté politique, précédemment évoquée, se reflète également dans le nombre de partenariats menés dans chaque langue. Ainsi, si nous reprenons la liste des programmes de mobilité, il apparaît que l'anglais et l'allemand sont les deux langues les plus visées. Les raisons sociolinguistiques sont nombreuses.

Tout d'abord, la mondialisation a un impact sur les langues et, dans les 20 à 50 ans à venir, selon Louis-Jean Calvet (2017, p.216) :

> Le *premier scénario* est celui selon lequel l'anglais confirmera son statut actuel de véhiculaire mondial dans les domaines diplomatique, scientifique et économique, la gestion des organisations internationales renforçant ce statut et reléguant les autres langues internationales au rang de langues subalternes. […]
> Un *deuxième scénario* pourrait venir contrarier ou atténuer le précédent. Des alliances entre grands ensembles linguistiques (francophonie, hispanophonie, lusophonie, arabophonie) limiteront l'expansion de l'anglais, parvenant à instaurer une diversité « horizontale » […]
> Le *troisième scénario*, qui n'est en contradiction ni avec le premier ni avec le deuxième mais en constitue plutôt un complément, concerne le nombre de langues qui disparaîtront.

Autrement dit, l'anglais se trouve en position hyper-centrale et cette position dominante est parfois reprise par certains universitaires. Ainsi, Pierre Mathiot, dans le rapport rendu au Ministre sur le Baccalauréat, en janvier 2018, écrit (p.33) :

> L'anglais devient une discipline à part des langues vivantes, tant il nous semble logique de la considérer comme une discipline fondamentale, à côté bien entendu d'une autre langue vivante enseignée dans l'Unité Générale.

De la même manière, dans leur rapport *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères* (2018), Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale d'anglais, et Alex Taylor, journaliste, écrivent (p.3) :

> Le 23 février dernier, à l'occasion d'une intervention sur le commerce extérieur, le Premier ministre a ainsi souligné que la maîtrise de l'anglais était un levier culturel majeur et il a demandé aux ministres Blanquer et Vidal d'accélérer la transformation de son enseignement.

Élément déjà formulé par Richard Descoings (haut fonctionnaire, directeur de l'Institut d'études politiques de Paris entre 1996 et 2012) dans son rapport sur le lycée en 2009 où l'anglais est la seule langue considérée dans la partie portant sur les « finalités pour l'enseignement des langues » (observons le passage du pluriel au singulier, à l'anglais en l'occurrence car seule langue étudiée 7 ans à l'époque) :

> L'enseignement des langues vivantes provoque de grandes frustrations liées sans doute aux fortes attentes qu'il suscite. De nombreux lycéens notent une insuffisante maîtrise de la langue étrangère qu'ils ont pourtant pratiquée de façon régulière pendant au moins sept ans. Les conditions et les formats d'enseignement gagnent à être repensés de même que les formes d'évaluation de façon à gagner en efficience et en cohérence.

Ces éléments s'ajoutent à ceux qui concourent à la place particulière de l'anglais dans le système éducatif français (cf. chapitres 1 et 2).

Notons que cela n'est malheureusement pas nouveau : Angélique del Rey (2010, p.142-143) rappelle que Jacqueline Quéniart, lors de la commission Thélot (débat sur l'avenir de l'école de 2003-2004), affirmait déjà que :

> « la maîtrise de l'anglais était devenue une compétence indispensable à tout citoyen du deuxième millénaire […]. Avec la diffusion et l'utilisation d'Internet dans le monde, le besoin d'anglais se généralise ». Encore ce fameux besoin… au point que la commission considérera l'anglais comme *la* compétence en langue étrangère indispensable à affronter la « vie moderne ».
> Mais, attention, pas n'importe quel anglais : pas celui de Shakespeare par exemple ! « L'anglais du marché mondial, de la science, de la technologie, de la culture et des médias », tout le monde doit pouvoir le comprendre, partout quel que soit le territoire considéré. Justement, lâchons le mot : il ne doit pas être *territorialisé*. Parce que le problème de l'anglais territorialisé, voyez-vous, c'est qu'il diffère selon les territoires […]. La dimension native de la langue, sa territorialisation, ce qui fait en l'occurrence de l'anglais une qualité qui renvoie à l'appartenance ou à l'imprégnation, est forcément affecté d'un signe négatif : cela entraîne des malentendus, c'est *inutile*. Et le moindre des choses, c'est quand même que la compétence communicationnelle que l'on fait acquérir à nos chérubins leur serve à quelque chose, leur soit *utile*. Il faut donc viser un anglais en quelque sorte épuré, OGM (organisme grammaticalement modifié) que l'on ne pratique plus depuis le ou les territoires qui l'ont vu se développer, mais depuis la *fin* à laquelle il servira… comme *moyen* de communication.

De même, Barbara Cassin revendique, dans un entretien avec Fabienne Durand-Bogaert de 2014, la contestation du « globish » :

> Refuser le globish, voilà le geste politique : il ne s'agit pas de réduire toutes les langues à une langue de communication qui n'en est plus une, qui n'a d'ailleurs rien à voir avec l'anglais, ce dont le British Council se désole tous les jours.

De son côté, Martine Derivry-Plard (2015, p.26) considère le problème sous l'angle des représentations et pense que le débat porte sur des aspects sociolinguistiques tels l'usage et la position de l'anglais dans le monde :

> toute langue peut tout traduire, avec des nuances plus ou moins subtiles et exactes, mais toutes les valeurs, toutes les idées peuvent y être exprimées. Par conséquent, l'anglais peut signifier tout autant la domination et l'aliénation que l'émancipation et la révolution. Toutefois, sa position hypercentrale et certaines utilisations hégémoniques et impérialistes posent problème.

L'auteure souligne aussi le rapport paradoxal qu'entretiennent les institutions européennes avec cette langue (2015, p.27-28) :

> - d'un côté le Conseil de l'Europe […] promeut un ensemble de réflexions, d'outils et d'experts en langues sur une approche plurilingue et inter-culturelle des langues, pour lequel il existe une réflexion de politique linguistique avec les travaux de la division des politiques linguistiques ;
> - de l'autre, la Commission européenne qui s'en tient à un multilinguisme de façade.
> En privilégiant un « monolinguisme anglais », la Commission adopte une politique à minima, fortement basée sur le « laisser-faire » et renvoie les 24 autres langues européennes officielles à une *dévaluation* ou à une *relégation*.

Selon nous, l'utilitarisme associé à l'anglais porte en lui un débat plus général sur les langues « de demain ». Pour Michaël Oustinoff, la place dominante de l'anglais doit être questionnée et résume son article *La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation* (2013) de la manière suivante :

> Le monde contemporain se caractérise par la conjonction de trois phénomènes majeurs : la mondialisation et l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTICs), l'émergence d'un monde multipolaire en raison de la montée en puissance des BRICS, l'entrée dans un « monde post-américain » (F. Zakaria). Ce triple processus fait de la diversité linguistique un enjeu central de la mondialisation et rend obsolète le modèle dominant du tout-anglais.

Nous le voyons : le temps (c'est-à-dire les relations géo-politiques) dira lequel des scénarios cités par Louis-Jean Calvet précédemment sera le gagnant.

Ensuite, en ce qui concerne l'allemand, il nous faut nous tourner vers l'Histoire. Comme le rappelle Monique Mombert (2005, p.6) :

> depuis la Première Guerre mondiale, l'allemand n'a plus jamais connu la position dominante qui avait été la sienne au XIXe siècle, qui lui avait permis de jouer un rôle de premier plan dans l'avènement et dans la consolidation de l'enseignement des langues étrangères. La césure de la Grande Guerre est double : elle marque le début d'une désaffection durable pour l'allemand et l'émergence, par réaction, d'une attitude volontariste des enseignants d'allemand, qui sont conduits par la situation à construire un argumentaire et à mettre au point une stratégie de « propagande » unique en son genre dans le système éducatif.

Par ailleurs, l'auteure souligne (p.6) que :

> Force est de reconnaître que les mises en garde, qui n'ont pas manqué, contre l'incidence que la baisse de fréquentation des classes d'allemand aurait dans le domaine économique et sur les relations franco-allemandes, sont restées sans effet. Le fait que la question de l'enseignement de la langue du partenaire figure régulièrement à l'ordre du jour des sommets franco-allemands, est un indice de la dimension politique de cet enseignement. Si l'allemand est à considérer comme une langue vivante parmi d'autres, dans une offre maintenant largement diversifiée, elle n'en a pas moins, par le discours porté sur elle, toujours un statut particulier. Ce statut ne la met cependant à l'abri ni d'une baisse de popularité, ni d'avatars divers (baisse du nombre de postes aux concours, fermetures de classe, etc.) qui témoignent de l'écart entre les déclarations d'intention et le fonctionnement du système éducatif, avec ses contingences propres. Quelle que soit leur nature, les difficultés auxquelles l'allemand doit faire face sont mesurées à l'aune de l'importance prêtée à cet enseignement dans les représentations qu'en a l'opinion, et donnent lieu à des protestations répétées des organes représentatifs de la discipline.

Un des exemples les plus récents sont les protestations qui ont eu lieu lors de la suppression des classes bilangues anglais/allemand, dans le cadre de la réforme du collège de la ministre Vallaud-Belkacem en 2015. Leurs défenseurs avancent alors l'argument que leur existence a permis de limiter la désaffection des élèves pour l'allemand au fil des années. Parmi ces défenseurs, Susanne Wasum-Rainer, ambassadrice d'Allemagne en France qui, dans un article du journal *Le Monde*, daté du 12 mai 2015, dit :

> C'est un des éléments essentiels de l'amitié entre nos deux pays. L'esprit de nos traités bilatéraux donne à l'enseignement de nos langues respectives une dimension importante. Ces accords nous invitent à faire tout ce que nous pouvons pour renforcer la compréhension mutuelle. L'apprentissage de nos langues, qui joue un rôle primordial en ouvrant des portes et les mentalités, y est systématiquement présent. Le moment est maintenant venu de les appliquer.

C'est que la relation entre la France et l'Allemagne est particulière. Ne parle-t-on pas du « couple franco-allemand » pour dire la coopération qui existe entre les deux pays, tant d'un point de vue politique, que commercial, éducatif ou culturel ? Une telle relation ne pouvait d'ailleurs entraîner qu'une reprise en mains du dossier des bilangues. Ainsi, à peine arrivé au pouvoir, le ministre Blanquer a rétabli lesdites classes en 2017 qui s'ajoutent aux dispositifs existants, propres à l'allemand : les établissements préparant à l'Abibac, les filières bilingues à profil franco-allemand (créées suite à une déclaration conjointe signée le 7 décembre 1995), les lycées franco-allemands (qui existent depuis 1972). Cela illustre combien la diplomatie et les relations internationales pèsent de tout leur poids parfois dans les politiques éducatives de manière générale et dans l'enseignement des langues, en particulier.

Enfin, nous ne pouvons pas ignorer le poids de l'économie dans le choix et le développement des langues. Ainsi, dans un communiqué de presse du 19 mai 2016, les Assises européennes du plurilinguisme rappellent que :

> Si le besoin d'une langue internationale dans la vie des affaires ne saurait être contesté, ce besoin, de nombreuses enquêtes le confirment, est loin de se limiter à l'anglais. D'autres langues internationales existent et ont une réelle portée économique. Les langues locales et les « langues du voisin » ont elles aussi leur portée économique et ne peuvent être ignorées des entreprises.

En effet, à titre d'exemple, selon le rapport *Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères* (2016), « une entreprise sur deux recherche une compétence en langue vivante étrangère chez les candidats lors du recrutement » et :

> Si l'anglais est incontournable, l'enquête sur l'analyse d'offres d'emploi de Pôle emploi et de l'Apec fait apparaître que la maîtrise de deux langues étrangères est demandée dans deux annonces sur cinq exigeant une compétence linguistique.

En 2011, le rapport de la Commission Européenne, intitulé *Des langues pour l'emploi*, avançait déjà la même idée.

Mais, notons que le rapport de 2016 précise que les LVER sont un atout de promotion, de mobilité et de rémunération, surtout pour les cadres et dirigeants (à 58%), plus que pour les ouvriers (à 8%). L'enquête précise que les compétences attendues dans les entreprises sont autant orales qu'écrites. Enfin, elle indique :

> L'espagnol, et l'allemand sont les plus demandées en deuxième ou troisième langue étrangère parmi les offres d'emploi. D'autres langues sont requises dans les énoncés avec une prédominance des langues européennes, mais pas seulement : figurent ainsi l'arabe, le chinois, le danois, le finlandais, le flamand, le géorgien, l'italien, le japonais, le malgache, le mandarin, le néerlandais, le polonais, le portugais, le roumain, le russe, le slovaque, le suédois, le tchèque, le turc.

Nous le voyons donc : la diversification des langues apprises et pratiquées serait un atout de compétitivité, un atout économique, élément qui peut donc peser sur les politiques linguistiques menées (cf. les ELCO abordées aux chapitres précédents). Ainsi, François Grin explique, dans un de ses nombreux articles (2013) sur le sujet, que la valorisation des compétences linguistiques porte généralement sur plusieurs axes :

> - le rendement social des compétences en langues étrangères : combien rapporte économiquement chaque euro, franc, livre ou couronne investi dans l'enseignement des langues ?
> - la valeur macroéconomique des langues étrangères : quelle est la contribution du plurilinguisme des acteurs au PIB d'un pays - ou, alternativement, combien un pays perdrait-il si tous ses plurilingues devenaient subitement unilingues, tout en conservant intactes leurs autres compétences ?
> - la valeur du plurilinguisme pour les entreprises au moment du recrutement: combien les entreprises doivent-elles raisonnablement consacrer à l'identification et à l'embauche des travailleurs qui disposent réellement de certaines compétences en langues étrangères ?
>
> Et bien évidemment, la liste ne s'arrête pas là, puisque l'économie des langues aborde également des questions telles que la détermination du prix d'équilibre sur le marché de la traduction, l'influence d'une langue commune dans la détermination des flux du commerce international, le rôle des forces économiques dans les processus de diffusion ou de déclin des langues, la coût-efficacité des politiques linguistiques, etc.

Mais, le rapport qu'entretiennent les langues et l'économie n'est pas toujours simple et sain. Alexandre Duchêne (2011) précise sur ce sujet que :

> les secteurs économiques suivent une logique de coût-profit, dans lesquelles les langues, et plus fondamentalement encore, les locuteurs s'inscrivent. Le plurilinguisme revêt certes une certaine valeur marchande qui permet de valoriser certaines (mais pas toutes) compétences linguistiques. Reste que la logique économiciste des langues recrée des processus de hiérarchisation à la fois entre les langues et les locuteurs, ceci dans une logique de marché, labile et en constante évolution. Les langues continuent à être un terrain de sélection sociale.

Et, cette hiérarchisation des langues provient et reflète des représentations sur les langues.

Nous voudrions terminer ce point en revenant sur le concept de mobilité « apprenante », expression utilisée par le MEN sur *Eduscol*, et qui semble être la modalité retenue quand il s'agit de ces programmes d'échanges internationaux. Ce concept semble avoir été théorisé par Søren Kristensen, au Danemark, et est aujourd'hui utilisé dans la formation professionnelle.

Selon Søren Kristensen, la mobilité à des fins d'apprentissage remonte à l'époque des compagnons du Moyen-Âge et serait un outil pédagogique capable de favoriser l'acquisition de différentes compétences. Ainsi, écrit-il (1999) :

> Ce à quoi l'on assiste avec les nouveaux programmes de mobilité de l'UE et avec un certain nombre d'initiatives similaires au niveau national, est quelque chose de différent. La mobilité ici n'est pas employée dans un cadre marché du travail/migration, mais s'insère dans un contexte d'enseignement et de formation en tant qu'outil pédagogique servant à encourager l'acquisition d'un ensemble de compétences que les deux dernières décennies ont conduit à considérer comme primordiales. Ces compétences sont :
> - compétences en langues étrangères ;
> - compétences interculturelles (ou "transculturelles") ;
> - compétences transversales (ou "qualifications clés").

Or, selon Clotilde Talleu, dans son rapport d'étude de 2017, il faut différencier les objectifs des gouvernements des intérêts des jeunes :

> Instrument de l'action publique dédiée à la jeunesse, la mobilité internationale réalisée dans un cadre non formel génère des attentes politiques en partie divergentes avec celles – nombreuses, diversifiées et différenciées – des jeunes bénéficiaires. Le développement de l'employabilité, à titre d'exemple, n'arrive généralement pas en tête des motivations des jeunes. Les expériences de mobilité internationales restent également sélectives, marquées des déterminismes sociaux et influencées par un ensemble de freins et d'obstacles –individuels, institutionnels, organisationnels et

> sociétaux – et ce, malgré l'existence de dispositifs et programmes censés la faciliter. Régulièrement évalués, ces derniers permettent néanmoins aux jeunes bénéficiaires – sous certaines conditions – de faire des apprentissages multiples et multidimensionnels qui peuvent infléchir leur parcours de vie et leurs trajectoires sociales et professionnelles. La reconnaissance individuelle de ces acquis reste toutefois plus ou moins accompagnée et formalisée, et inachevée dans ses volets social et institutionnel. Enfin, l'impact de la mobilité internationale non formelle sur les professionnels, les organisations et les territoires semble moins prononcé, même si des investigations complémentaires restent nécessaires sur ces champs de recherche.

Cette question nous permet d'en venir aux enjeux de cet enseignement pour la France.

4.2. Quels enjeux pour la France ?

Nous n'avons pas la prétention de l'exhaustivité dans ce point. Nous nous contenterons de cibler trois axes qui nous semblent centraux lorsqu'il s'agit de relier l'enseignement des LVER à l'aspect international.

Le premier porte sur des questions pédagogiques et didactiques. Sur cet aspect, l'article de Jean-Pierre Maillard (1995) est intéressant car il rapproche l'enseignement international de l'enseignement bilingue :

> On aurait tort d'opposer systématiquement l'enseignement international à l'enseignement bilingue. Certes, il vise prioritairement à l'heure actuelle une population différente et peut-être un objectif plus ambitieux, plus intensément interculturel, et il repose souvent sur la collaboration institutionnelle d'autorités étrangères, mais ce ne sont là que des modalités historiques ou réglementaires souvent démenties par la réalité. Il est sans doute plus utile de contempler l'enseignement international à la française comme une structure réussie d'enseignement bilingue multiple : par opposition aux écoles nationales étrangères ou au réseau des écoles internationales anglophones, il rend les étrangers authentiquement bilingues, et a rendu souvent (même à Saint-Germain-en-Laye), et rend encore, des Français bilingues.

Et d'ajouter :

> On le voit bien avec les modèles de certification des sections bilingues en Europe, ou avec le baccalauréat européen, et, sauf à la remplacer par des formules de double délivrance d'ailleurs aussi compliquées, on tuerait l'enseignement international en France (en tout cas pour les étrangers) si on supprimait l'OIB. Le principe de l'OIB consiste à substituer à la LV1 et à l'histoire-géographie deux « matières spécifiques » en

> langue étrangère, à haut niveau d'exigence et affectées de coefficients renforcés, à la fois pour sanctionner le caractère biculturel de la formation et pour compenser l'obligation faite aux étrangers de passer la totalité des autres épreuves en français, même s'ils ont appris récemment cette langue. Renoncer à cette conception intégrative reviendrait à se priver de la coopération avec les systèmes éducatifs étrangers et à détourner les étrangers de l'enseignement international avec le français comme langue de travail, au profit du baccalauréat international (essentiellement anglophone) et de l'enseignement privé. Il est par contre possible d'en simplifier les modalités, en accord avec les partenaires concernés.

L'enjeu qui apparaît ici est celui des accords bilatéraux avec des pays étrangers. Cette coopération au niveau de l'enseignement scolaire passe par de nombreux partenariats. Nous en citons quelques uns ici concernant l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien :

- le traité de l'Élysée, de 1963, entre le général de Gaulle et le chancelier Adenauer, a donné naissance à l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ), au Haut Conseil culturel franco-allemand, à la chaîne de télévision ARTE.

- la coopération franco-britannique, qui passe par le *Department for Education* anglais et le *Scottish Government*, est renouvelée périodiquement par différentes conventions. Un des projets les plus souvent mentionnés est le « e-Twinning » (créé en 2005) qui consiste à monter des projets collaboratifs à distance avec les élèves.

- le décret n° 2010-1089 du 16 septembre 2010 « portant publication de l'accord-cadre entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume d'Espagne sur les dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels dans les établissements de l'enseignement scolaire des deux États ».

- les protocoles de 2007 et de 2009 sur la coopération franco-italienne concernent principalement la mobilité des élèves et l'enseignement de la langue du pays partenaire.

À cette coopération au niveau de l'enseignement scolaire s'ajoutent une coopération au niveau de l'enseignement supérieur (cf. le plus connu, Erasmus+) et une coopération multilatérale avec l'UNESCO, l'OCDE, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe, l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents.

Troisième élément, selon Jean-Pierre Maillard (1995) : les représentations sur les LVER. Et d'écrire :

> Dans l'enseignement international, la langue en question est choisie, que ce soit par les familles étrangères, les familles « mixtes », mais aussi par les familles françaises, parce que, au-delà de la langue, c'est une culture qui est visée (à condition d'ailleurs que cela ne se fasse pas au détriment d'une autre langue vivante considérée comme utile), et que cette culture a une valeur affective ou un prestige à l'égal d'autres cultures concurrentes. Cela est évident dans le choix de l'anglais comme dans le choix de leur langue fait par les familles étrangères. Cela l'est moins, et mériterait un développement particulier, dans tous les autres cas, mais l'exemple le plus instructif est celui des populations immigrées.
> Il est évident que l'enseignement international, pas plus que l'enseignement bilingue, ne s'est développé en faveur de ce type de public scolaire malgré les affirmations réitérées, au niveau du Conseil de l'Europe, en faveur du droit à la langue maternelle et, au niveau de l'Union européenne, en faveur du multilinguisme européen.

Dit autrement, l'enseignement international serait « réservé » à certaines catégories socio-professionnelles et/ou socio-culturelles et dédié à certaines langues plutôt qu'à d'autres. Cela nous permet d'aborder le second enjeu pour la France, à savoir sa gestion du multilinguisme (coexistence de plusieurs langues dans une société) et du plurilinguisme (pratique de plusieurs langues par les individus).

Le rapport du sénateur Legendre de 2003 était, de ce point de vue, très clair :

> L'Europe du libre-échange est un espace de communication et de mobilité. Mais c'est aussi un espace riche d'une diversité culturelle et linguistique entre les peuples qu'il unit : environ 225 variétés linguistiques autochtones, sans compter les langues des immigrés et réfugiés, sont encore parlées en Europe, dont plus de 40 ont le statut de langues officielles. Si ce patrimoine constitue l'un des atouts les plus précieux de l'Europe, mais aussi sa marque originale, le préserver fait partie de ses plus grands défis : défendre l'objectif de plurilinguisme, c'est affirmer le sens de l'Europe que nous voulons construire. L'Europe des citoyens ne peut se bâtir que sur l'Europe des langues.
> Dans ce contexte, l'apprentissage des langues étrangères acquiert une dimension particulière :
> - il s'agit d'une part d'une compétence de base qui s'impose pour faire face aux exigences de mobilité et d'adaptation sur le marché du travail et tirer parti de la libre circulation à l'intérieur de l'Union européenne ;
> - d'autre part, la compétence plurilingue doit être perçue comme une dimension essentielle de l'éducation de tout citoyen européen : « la maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés ».
> En effet, une langue n'est pas un simple langage, un outil de communication. C'est aussi le vecteur d'une identité et d'une culture.

Ainsi, était-il proposé à la fin du rapport de « gagner l'opinion publique à la cause du plurilinguisme ». Quant au multilinguisme, comme le mentionne le Ministère de la Culture sur son site, à l'article dédié :

> La préservation et la promotion du multilinguisme constituent un enjeu majeur dans une société caractérisée par la mondialisation des échanges, l'accroissement de la mobilité internationale, mais aussi par l'appauvrissement du patrimoine linguistique.

Or, comme l'indiquent les données, notamment chiffrées, relevées aux chapitres 1 et 2, la France est en panne de diversification linguistique, tant dans son système scolaire que sur ses territoires, de manière générale, à la fois à cause du monolinguisme institutionnalisé mais aussi du manque de volonté politique de diversifier l'offre scolaire. À cela s'ajoutent la non-ratification de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, proposée par le Conseil de l'Europe, dont l'objectif est de protéger les langues régionales des États membres et les langues minoritaires en Europe et l'absence de politique et de programmes plurilingues dans l'enseignement (cf. chapitre 3).

Parmi ces préoccupations autour du multilinguisme, la francophonie nous semble fondamentale car, sans en comprendre la portée (81 millions d'individus de 36 États ou gouvernements suivraient un enseignement en français dans le monde, selon le site de l'OIF en 2019), il est difficile de cerner le (non-)développement de telle ou telle langue étrangère ou régionale. En effet, afin de promouvoir le français et la francophonie, la France a mis en place une politique bilatérale, comme nous l'avons mentionné auparavant avec les dispositifs d'enseignement binationaux, mais aussi une politique multilatérale qui vise à réunir les pays francophones dans une communauté linguistique et politique. Plusieurs organisations ont contribué à cette coopération culturelle : l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACTT) en 1970, puis l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) en 1995 puis l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) en 2005. Les propos du président E. Macron, dans un article en ligne du *Figaro* (*Pour Emmanuel Macron, « le français s'est émancipé de son lien avec la nation française »*, 11/10/18) sont révélateurs :

> « Notre langue n'est pas installée pour toute éternité à travers nos continents », a jugé Emmanuel Macron. Il faut, selon lui, la « réinventer » en la promouvant au sein des institutions internationales et régionales comme l'ONU, l'Union européenne et l'Union africaine où « se forge le statut de langue internationale ». « On doit pouvoir échanger, négocier, proposer des initiatives dans notre langue », a-t-il lancé. « L'anglais est devenu une langue de consommation. Le français est une langue de création ».

Dans ce cas, comme nous l'avons montré (Rollin, 2018), le multilinguisme devient un outil du multilatéralisme politique, une des facettes de la politique étrangère et intérieure qui nous semble constituer le troisième axe majeur du lien entre enseignement des langues et dimension internationale.

Selon nous, la politique linguistique française est souvent liée à des préoccupations territoriales. Ainsi, dans le cadre de l'intégration de la France dans l'espace Schengen (26 États européens et 4 associés), la France a besoin de gérer des flux permanents de personnes, notamment de travailleurs et de touristes. Cet élément ne peut que peser dans les politiques linguistiques, nationales ou locales. Cela se révèle évident dans les espaces transfrontaliers. À titre d'exemple, citons une des recommandations du CÉSER (Conseil Économique, Social et Environnemental Régional) d'Alsace dans son avis *Faire de l'Alsace un carrefour des langues* de 2012 :

> Le CESER-Alsace recommande que les personnes travaillant dans les secteurs du tourisme et du commerce puissent bénéficier d'une formation leur permettant d'acquérir les connaissances linguistiques indispensables à l'exercice de leur profession. Il est effectivement toujours apprécié des personnes étrangères en visite en Alsace que leur langue soit parlée et comprise. Des techniques existent pour apprendre le nombre suffisant de mots pour travailler. A titre d'exemples, connaître les 300 mots les plus souvent utilisés permet de comprendre 65% d'un texte écrit dans une langue étrangère, et la connaissance de 1000 mots permet de comprendre une langue étrangère à 80% environ.

Nous le voyons ici : la langue « utilitaire » est recherchée dans une logique économique d'une zone transfrontalière où l'allemand standard ou dialectal est vu comme un atout. Cet exemple illustre d'ailleurs les limites de la dénomination « régionale » pour les langues transfrontalières, dès lors que celles-ci sont parlées de part et d'autre d'une frontière, dans des usages variés (cf. Rollin, 2018).

Concernant les territoires français, la présence d'une population diversifiée pèse aussi sur les enseignements de LVER. Ainsi, Jean-Claude Beacco et Kenza Cherkaoui Messin écrivent (2010) :

> Dans les espaces nationaux, la gestion de la diversité des langues est souvent « protectionniste » et conservatoire : la mondialisation et les circulations migratoires du

> XXIe siècle y ont rendu plus crucial le rôle de toute politique linguistique nationale qui recherche des équilibres acceptables entre des groupes de citoyens, égaux en droits et en devoirs, donc non appréhendés dans leurs identités culturelles mais cependant culturellement divers, ceci dans le cadre d'une « identité nationale » perçue comme menacée. Par exemple, l'opinion publique souhaite, dans sa majorité, que les immigrants adultes ou les migrants résidents « parlent bien » la/les langue/s officielle/s ou qu'ils la parlent « comme eux ».

Autrement dit, les questions qui relient les langues et les identités touchent autant les langues d'immigration que les langues régionales ; questions d'autant plus complexes qu'elles agissent dans le cadre d'une glottophobie qui peut exister dans les espaces communs, publics mais aussi personnels, privés (cf. Guespin et Marcellesi, 1986) :

> il importe de ne pas oublier ce que nous appellerions volontiers les... agents passifs ; en face des diffuseurs des nouvelles normes, il y a des individus, des groupes ou des couches qu'un certain consensus social répute tacitement porteurs de norme. D'autres formes de passivité opérante sont à prendre en compte ; en face de l'activité déployée par divers agents (y compris, selon les familles, les parents, l'entourage, le quartier), il existe des attitudes de refus qui ont également des conséquences glottopolitiques : les spécialistes des langues minorées ont souvent cité le cas des parents qui refusent de transmettre à leurs enfants la langue régionale ; cette attitude des « patoisants » se retrouve aujourd'hui dans les milieux immigrés, avec des conséquences souvent graves : les parents, apprenant sur le tas, et sur le tard, la langue du pays d'accueil, se forgent un sabir familial plus dangereux pour l'acquisition des structures linguistiques par les enfants que tout ce que peuvent prévoir de pire les détracteurs du bilinguisme.
> Les phénomènes d'*auto-odi*, selon l'expression des catalanistes, sont à étudier non seulement dans le cadre des langues régionales, mais pour les cas d'immigration ; cette crise langagière peut aller jusqu'à de graves difficultés d'identité.

En résumé de ce point, nous pourrions écrire que les LVER constituent un enjeu dans la valorisation de la France à l'étranger, tout en participant à l'ouverture internationale de celle-ci, dans un mouvement de va-et-vient entre les deux et dans un espace où les langues se trouvent « en concurrence » pour des raisons extralinguistiques : politiques, économiques, symboliques, etc. La place accordée aux langues dans le réseau d'enseignement français à l'étranger nous semble incarné ce double mouvement. Ce sera le dernier point de contextualisation de notre recherche.

4.3. Les langues dans le réseau AEFE

L'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger), créée en 1990 et est placée sous la tutelle du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, est composée d'environ 500 établissements (de la maternelle à la Terminale) à travers le monde qui scolarisent des enfants français et étrangers. De part sa taille, cela en fait un des plus grands réseaux éducatifs sur le planète. En ce sens, il obéit clairement à un objectif politique et culturel.

L'AEFE nous intéresse de part sa particularité car elle conjugue enseignement du français, de la langue du pays hôte et éducation plurilingue. Une brochure, éditée en 2018, intitulée *Les parcours Langues dans le réseau AEFE*, résume ces trois axes.

Concernant le français, la brochure indique :

> La langue française occupe une place prépondérante dans les établissements du réseau homologué à plus d'un titre : elle est la langue de communication au sein des établissements ; outre le cours de français, elle est le support des enseignements dans de nombreuses disciplines autres que linguistiques, et à ce titre, elle est la langue de nombreuses épreuves d'examens auxquelles préparent nos établissements. Enfin, elle est le tissu sur lequel s'imprime toute une vision du rapport à l'homme et au monde.
> Dans la plupart des cas, le français ne peut prétendre au statut de langue maternelle mais, à l'inverse, la langue française ne saurait se cantonner au statut d'une langue de scolarisation, au risque d'en limiter l'impact.

Nous voyons ici que l'AEFE est un instrument de la francophonie et que le français ne doit pas y être vu comme une langue de « scolarisation ». Pourtant, certains élèves n'ont pas le français comme langue maternelle dans ce réseau.

Concernant les langues des pays hôtes, la brochure explique que :

> Pour favoriser le développement de la coopération bilatérale, la place réservée dans chaque établissement homologué, parallèlement au français, à la langue, à la culture, à l'histoire du pays hôte est la clé de la réussite de cette relation éducative.
> Les élèves sont au contact des cultures du pays où ils résident et sont scolarisés.
> Plus de 70 langues sont à ce jour enseignées dans le réseau. Un grand nombre de ces langues peuvent être présentées au baccalauréat.

Nous comprenons dans cet extrait que l'apprentissage de la langue du pays hôte (soulignons l'emploi du singulier alors que la majorité des pays sont multilingues) vise à développer des compétences plurilingues et interculturelles.

Cette dimension serait renforcée, selon la brochure, par la possibilité d'étudier d'autres langues étrangères (mais aucune langue africaine, ce qui reflète les équilibres géopolitiques mondiaux) :

> - 17 langues et cultures peuvent faire l'objet d'un parcours en section internationale (section allemande, américaine, arabe, brésilienne, britannique, chinoise, coréenne, danoise, espagnole, italienne, japonaise, néerlandaise, norvégienne, polonaise, portugaise, russe et suédoise) ;
> - 3 langues en section binationale (allemand, espagnol, italien) ;
> - 6 langues en section européenne (allemand, anglais, espagnol, italien, portugais, russe) et 4 langues en section de langues orientales (arabe, chinois, japonais, vietnamien).

Il ne s'agit pas de cours en classes « ordinaires » mais en sections européennes, bi ou internationales. En ce sens, l'AEFE participe des accords bilatéraux et du multilatéralisme évoqués précédemment.

Dans ce système, nous comprenons que la coopération bilatérale passe par la mise en place d'un bilinguisme français / langue du pays hôte, articulé à d'autres langues étrangères. Nous sommes proches de l'éducation plurilingue souhaité par le Conseil de l'Europe dans la mesure où cet enseignement semble revêtir les deux aspects préconisés : l'éducation *au* plurilinguisme et l'éducation *par* le plurilinguisme, basées sur des compétences dites « partielles » de l'apprenant.

Ce système propose donc un enseignement des langues différent de celui de la Métropole dans la mesure où les accords bilatéraux avec les pays hôtes impliquent des adaptations, par exemple l'enseignement de la langue et de l'histoire du pays.

Même si le cas des établissements de l'AEFE peut paraître « marginal », il représente néanmoins une modalité particulière d'enseignement des LVER qui, dans le panorama général que nous avons dressé, a sa place comme tous les autres éléments qui, mis en rapport les uns avec les autres, permettent de donner une image de l'enseignement des langues en France ces dernières années. Liée à l'AEFE, par un protocole d'entente de 2017, citons également la Mission Laïque Française (MLF), association reconnue d'utilité publique, présente dans 41 pays, qui fonctionne également

sur les principes d'un enseignement plurilingue et interculturel. Ainsi, dans le référentiel *Politique des langues* (2012) de la MLF, nous pouvons lire :

> Cette didactique plurilingue et multi-intégrée peut se traduire par différentes approches et méthodes d'enseignement, toutes possibles dans un établissement, en fonction de ses priorités et des degrés scolaires :
> - enseigner *vers* la langue seconde. Cela peut se traduire par des approches d'éveil aux langues, dont l'objectif n'est pas tant que les enfants comprennent, mais de les sensibiliser à la diversité linguistique. La plus-value se situe à un niveau social ou sociocognitif ;
> - enseigner *avec* la langue seconde. Pas plus qu'avec les projets d'éveil aux langues, on ne se place ici dans un objectif d'apprentissage de compétences pratiques mesurables dans les L2. Il s'agit de développer un certain nombre de compétences plus ou moins transversales et spécifiques. C'est l'objectif des méthodes dites « intercompréhensives » (didactique comparative) utilisées dans le contexte des langues romanes, germaniques ou encore slaves. L'idée est de travailler avec plusieurs langues dans le but de démultiplier rapidement des compétences sans chercher à ce que les élèves maîtrisent toutes ces langues au même niveau. Il s'agit bien de développer une plus-value stratégique interlinguistique ;
> - enseigner *en* langue seconde, c'est-à-dire enseigner les disciplines non linguistiques au moyen d'une autre langue au moins. Une économie curriculaire en découle : utiliser les disciplines scolaires permet d'augmenter à douze heures le temps d'exposition dans une langue sans avoir à ajouter des cours de langues ;
> - enseigner *la* langue seconde. Enseigner la L2 reste tout à fait légitime, évidemment davantage au primaire ou au collège qu'avec des tout-petits, bien que cela soit envisageable dans une perspective de didactique intégrée.

Par ailleurs, dans ce chapitre, nous aurons vu que l'enseignement des LVER, dans une dimension internationale, permet à la France de répondre à des objectifs de diversité linguistique, de mobilité, de cohésion interne, de relations internationales et d'éducation plurilingue et interculturelle. La partie suivante, consacrée aux aspects théoriques et méthodologiques, va nous permettre de revenir et de développer certains des éléments pointés tout au long de cette première partie contextuelle.

PARTIE 2 : ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Les chapitres 5, 6 et 7 définissent les concepts-clés qui sont utilisés dans cette thèse. Ils présentent également le cadre méthodologique retenu pour notre recherche. Du fait de notre sujet, les apports sont issus de différents champs de recherche.

Chapitre 5. De la sociolinguistique et de la sociodidactique des LVER

Ce chapitre s'attache à définir les approches utiles à notre recherche, la clarification des mots et des concepts étant nécessaire à la délimitation de notre objet d'étude. En effet, comme le rappelle Philippe Blanchet (2011, p.9) :

> Il serait pour le moins naïf, en tout cas biaisé voire dangereux (sur les plans éducatifs, sociaux, politiques, éthiques) de mener une recherche sans s'interroger sur ce qu'est cette recherche elle-même, quels sont ses tenants et ses aboutissants. Cela reviendrait à l'inclure dans la cadre d'une croyance superficielle en l'« évidence » de ce que seraient une connaissance, une démarche scientifique, une recherche. Cela reviendrait à se désintéresser des utilisations potentiellement inacceptables voire dangereuses que d'aucuns pourraient en faire. Dans le domaine didactologique, où la recherche est souvent sinon toujours une recherche-action (à finalité directe de formation et/ou d'intervention institutionnelle, politique, etc.), il est d'autant plus important d'« expliciter ses présupposés » (Germain, 2000 : 297 ; Reuter, 2006).

De nombreuses définitions existent de la « recherche-action » à laquelle fait référence Philippe Blanchet. Celle proposée par Angélique del Rey (2013, p.138) nous semble intéressante :

> [dans les] « recherches-actions » en sciences sociales (méthode fondée en 1986 par Kurt Lewin), […] le chercheur non seulement se met au service du collectif de travail en tenant compte du développement des conflits qui le traversent (ainsi que des non-dits et des évitements qu'il laisse transparaître), mais relativise son propre point de vue en l'intégrant au questionnement de recherche.

Dans cette définition, les points de vue ne sont donc pas niés. À l'inverse, écrit Angélique del Rey (2013, p.48) :

> Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'objectivité comme suppression de tout point de vue est donc un leurre. Du reste, les sciences sociales, depuis leur naissance, le reconnaissent et ne prétendent pas obéir à la même rationalité que les sciences de la nature. À la fin du XIXe siècle, le philosophe allemand Wilhelm Dilthey (1833-1911) a formalisé leurs différences en affirmant que, tandis que la rationalité des sciences de la nature est *démonstrative*, celle des sciences sociales est *interprétative*. La démonstration fonde, par un enchaînement logique allant des principes aux conséquences, une vérité une et incontestable : si elle est contestée, elle disparaît en tant que vérité. L'interprétation ne fonde pas une telle vérité, car plusieurs interprétations peuvent être données d'un même phénomène, d'un même discours, voire d'une même mesure : la « rigueur » d'une interprétation tient à ce qu'elle ne se prétend pas totalement objective, mais laisse place à d'autres interprétations. En revanche, elle donne sens, elle est *qualitative*.

5.1. Textes, discours et représentations

La sociolinguistique est, sur le plan historique, assez récente. Dans *Introduction à la sociolinguistique* (2017, p.11-12), Henri Boyer rappelle que :

> On doit donc considérer que l'émergence du territoire de recherches appelé *sociolinguistique* s'est produite d'abord sur la base d'une critique assez radicale des orientations théoriques et méthodologiques de la linguistique dominante au milieu du XX° siècle – un certain structuralisme, gardien de l'orthodoxie saussurienne – et d'une révision des tâches du linguiste.

En effet, il ne s'agit plus d'étudier la langue dans une perspective saussurienne, comme un système de signes, ni dans la perspective de la grammaire universelle de Chomsky, comme un système de règles, mais d'étudier le langage dans son contexte socioculturel. Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer (1999, p.143-147) expliquent que la sociolinguistique :

> se propose d'étudier la langue dans son contexte social, à partir du langage concret plutôt qu'à partir des seules données de l'introspection. Elle s'est développée dans trois directions principales, la *sociolinguistique variationniste*, l'*ethnographie de la communication* et la *sociolinguistique interactionnelle*.
> La sociolinguistique variationniste, dont William Labov est le fondateur, se définit comme une linguistique qui prend en compte l'hétérogénéité de la langue. Elle s'oppose à l'approche chomskiste, qui se donne comme objectif de décrire la compétence d'un locuteur-auditeur idéal dans une communauté homogène en s'appuyant sur des jugements de grammaticalité. […]

> L'ethnographie de la communication est un domaine de recherches issu de la tradition anthropologique dont le point de départ est l'étude comparative des événements de parole propres à chaque société et à chaque culture. […]
> La sociolinguistique interactionnelle étudie les processus par lesquels les énoncés se voient ancrés dans des contextes, contextes, qui, à leur tour, rendent possible l'interprétation de ces énoncés. Elle se veut une théorie de la contextualisation des énoncés en décrivant comment les contextes sociaux sont constitués interactionnellement par les participants au moyen d'activités sociales verbales et non verbales qui sont à leur tour rendues interprétables par ces mêmes contextes.

Parce que la notion de contexte est fondamentale en (socio)linguistique, Louis-Jean Calvet (2015, p.123) écrit :

> Si l'on prend au sérieux l'affirmation assez largement acceptée, selon laquelle la langue est un fait (ou un produit) social, alors *la linguistique ne peut être définie que comme l'étude de la communauté sociale sous son aspect linguistique*. Et la sociolinguistique ne peut à son tour se définir que comme la linguistique. On voit tous les inconvénients sémantiques de cette proposition. Elle nous force en effet à définir deux linguistiques, la linguistique 1, celle qu'illustrent par exemple le structuralisme et le générativisme, et la linguistique 2, celle qui découle de la définition ci-dessus. Mais la linguistique 1 n'aurait alors plus aucune raison d'être, sauf à la considérer comme la partie de la sociolinguistique qui décrirait le fonctionnement interne des langues. Et il n'est pas sûr qu'une telle abstraction (fonctionnement interne de la langue et des langues, sans prise en compte de leur réalité sociale) soit même acceptable.

Quant à Philippe Blanchet, il précise la notion de « contexte » de la manière suivante (2016, p.9) :

> Pour moi, le *contexte* doit être pensé comme une construction et non comme une donnée, car le contexte est doublement construit par rapport à la démarche de focalisation (ce sur quoi est centrée l'analyse et depuis quel point de vue) et par rapport au hors champ (le hors champ est ce qui n'est *volontairement* pas pris en compte, dont on ne fait pas un élément de contexte). Il me semble fondamental que le choix de ce qui constitue le contexte soit explicité dans la démarche de recherche et/ou d'intervention, notamment les critères selon lesquels on sélectionne *consciemment* ce qui fait contexte et ce qui reste hors contexte. J'insiste sur le fait qu'il doit s'agir, je crois, d'un processus réfléchi. *Contextualiser* ne se limite pas à « mettre en contexte », c'est-à-dire à (re)situer un phénomène ou un ensemble de phénomènes dans un contexte donné, qui lui reste extérieur, dont on l'a extrait et dans lequel on le réinsère éventuellement après observation. *Contextualiser*, c'est « mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de *contexte*, c'est-à-dire de paramètres efficients mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales (car il s'agit pour moi d'étudier des pratiques sociales) ».

Ce contexte est, dans notre cas, hétérogène puisqu'il s'agit d'étudier les représentations sociolinguistiques et sociodidactiques dans les textes et les discours officiels sur l'enseignement des langues en France, ce qui suppose de dire en quoi différents aspects influencent ces discours : le statut des langues, les lois qui encadrent l'Éducation nationale, les conditions dans lesquelles exercent les enseignants, les résultats des élèves, les attentes des parents, etc., autant d'éléments qui légitiment telle ou telle décision concernant la didactique des LVER. En ce sens, la sociolinguistique constitue le cadre général de notre travail et l'étude des idéologies, des représentations et des attitudes sociolinguistiques notre domaine de recherche. Celui-ci se situe entre une approche macrosociolinguistique (étude du bilinguisme, de la planification linguistique…) et microsociolinguistique (étude d'énoncés, de mots…), dans une sorte de position intermédiaire qui implique un va-et-vient constant entre les deux pôles. Henri Boyer (2017, p.26) le formule ainsi :

> On pourrait considérer qu'il s'agit d'un interdomaine tant les objets d'études concernés, loin de relever d'une exclusivité sociolinguistique, ont au contraire été parfois traités (sous d'autres modalités) dans des champs disciplinaires connexes : la psychologie sociale en premier lieu, mais aussi la sociologie, l'anthropologie et les sciences cognitives entres autres […].
> Ces domaines majeurs […] nous paraissent constituer le noyau dur des préoccupations de la discipline.

Comme nous l'écrivions précédemment, il s'agit d'un travail sur les représentations. Introduit en 1898 par Émile Durkheim, qui fait référence à des « représentations collectives » qui sont des « phénomènes, mais réels, doués de propriétés spécifiques » (2014, p.18), le concept est repris par Serge Moscovici en 1961 dans le champ de la recherche en sciences humaines. En psychologie sociale, selon Denise Jodelet (2003, p.53), il désigne « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Pierre Mannoni (2016, p.4) complète la définition de la manière suivante :

> schèmes cognitifs élaborés et partagés par un groupe qui permettent à ses membres de penser, de se représenter le monde environnant, d'orienter et d'organiser les comportements, souvent en prescrivant ou en interdisant des objets ou des pratiques.

Autrement dit, les représentations peuvent porter sur :

- l'individu et le monde (les objets) ;
- l'individu et l'action (la sienne ou celle des autres) ;
- l'individu et lui-même (ses propres représentations).

Mais précisons, avec Jean-Claude Abric (2016, p.16), que la distinction entre le monde extérieur et le monde intérieur d'un individu ou d'un groupe n'est pas valide dans le cas d'une représentation car :

> un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même. Une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un. Et comme le dit Moscovici (1986), cette relation, « ce lien avec l'objet est une partie intrinsèque du lien social et il doit donc être interprété dans ce cadre », la représentation dès lors est bien toujours une représentation sociale.

Selon Jean-Claude Abric, la représentation est également « un *guide pour l'action*, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de prédécodage de la réalité, car elle détermine un ensemble d'*anticipations* et d'*attentes* » (2016, p.18). En effet, la représentation a ceci de particulier qu'elle peut orienter une action, dans un sens ou dans un autre. Sa nature y contribuerait puisque, selon le chercheur, une représentation est organisée autour d'un « noyau central » (ou « structurant »), doté d'une fonction génératrice et organisatrice de sens (assurant la stabilité de la représentation), et d'éléments « périphériques », plus instables et moins prégnants dans la représentation mais s'organisant autour du noyau central. Cette théorie est néanmoins relativisée par Bruno Maurer (2013, p.46) :

> les recherches les plus fréquemment prises en référence ne permettent pas selon nous de retrouver des éléments incontestables de démonstration ou de validation expérimentales de la théorie du noyau central qui rendraient possible sa reconnaissance en tant qu'unité discrète, repérable sans contestation et formant un isolat dans l'ensemble des éléments de la représentation.

Par conséquent, nous revenons à la conception d'un contenu des représentations comme « champ structuré » qui, selon Denise Jodelet (2003, p.72), suppose une recherche où :

> on dégage les constituants des représentations (informations, images, croyances, valeurs, opinions, éléments culturels, idéologiques, etc.). Cette analyse dimensionnelle est complétée par la recherche du principe de cohérence structurant les champs de représentation : organisateurs socioculturels, attitudes, modèles normatifs ou encore schèmes cognitifs.

De plus, la représentation comporte une double composante : cognitive et sociale. Jean-Claude Abric explique (2016, p.19) que les représentations :

> peuvent être définies comme des *constructions sociocognitives*, régies par leurs règles propres. La coexistence de ces deux logiques permet de rendre compte et de comprendre par exemple pourquoi la représentation intègre à la fois du rationnel et de l'irrationnel. Pourquoi aussi elle tolère et intègre des contradictions apparentes. Pourquoi les raisonnement qu'elle engendre peuvent apparaître « illogiques » ou incohérentes.

Par ailleurs, la représentation se produit toujours dans un contexte que Jean-Claude Abric (2016, p.19-20) décrit comme double :

> *discursif* tout d'abord, c'est-à-dire par la nature des conditions de production du discours, à partir duquel va être formulée ou découverte une représentation. Dans la mesure où, dans la plupart des cas, ce sont des productions discursives qui permettent d'accéder aux représentations, il est nécessaire d'analyser leurs conditions de production, et de tenir compte que la représentation recueillie est produite en situation, pour un auditoire, qu'elle vise à argumenter et à convaincre […]
> *social* ensuite, c'est-à-dire d'une part le contexte idéologique et d'autre part la place occupée dans le système social par l'individu ou le groupe concerné.

Sociolinguistique, la représentation peut être décrite comme une catégorie des représentations sociales / collectives (Boyer, 2017, p.62) :

> Depuis un certain temps déjà, il s'agit d'un objet particulièrement travaillé par les sociolinguistes qui en ont fait au fil des analyses un élément fondamental de toute dynamique langagière (Boyer, 1990 ; Matthey éd., 1997). Les représentations sociolinguistiques sont, fondamentalement, partagées. Et comme les autres représentations catégories de représentations sociales / collectives, ce sont des « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres » (Jodelet, 1989, p.36), donc à la langue, à ses usages et aux usagers de la communauté linguistique.

En 1991, ce même auteur développait l'idée ainsi (p.42) :

> D'une manière générale, les « attitudes linguistiques » et donc les représentations de la/les langue(s) et de ses/leurs variations « font partir intégrante de l'objet d'étude de la sociolinguistique » (Garmadi, 1981). Qu'elle étudie les sentiments des usagers à l'égard de tel ou tel fait linguistique, normé ou non, qu'elle tente d'apprécier les systèmes d'évaluation inscrits dans la langue elle-même et/ou à l'œuvre dans les discours, qu'elle s'interroge sur les phénomènes de focalisation, de sédimentation, de stéréotype en matière d'*attitudes* linguistiques, qu'elle analyse les images réciproques de langues en contact et leur incidence sur l'évolution de ce contact, la sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la / des langue(s) et des représentations de cette / ces langue(s) et de ses / leurs usages sociaux, qui repère à la fois *consensus* et *conflits* (Apothéloz, 1982) et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales.

De ce point de vue, le processus de représentation introduit un caractère de différenciation qui peut s'exercer, par exemple, entre les langues étrangères et les langues régionales, entre la langue maternelle et les langues étudiées à l'école, entre l'anglais et les autres langues étrangères, etc. Il donne lieu à une (re)construction de la réalité, en intégrant la dimension sociale, dans le discours ou le texte officiels. Dit autrement, en tant que système d'interprétation de la réalité, les représentations sociolinguistiques influencent les discours et déterminent un cadre d'écriture des textes officiels, en même temps que ceux-ci nourrissent les premières, dans un mouvement mutuel.

En effet, comme l'écrit Isabelle Danic (2006), posons les postulats suivants :

> Le premier est que la réalité est construite historiquement, dans la durée, et reconstruite, reproduite, transformée dans les pratiques et les interactions quotidiennes. Ce processus de construction génère un monde à la fois objectivé et intériorisé : nous faisons nôtre le monde objectivé que nous trouvons à notre naissance, les espaces, les objets, les institutions, les règles, le langage, etc., qui constituent autant d'éléments contraignants et structurants de nos actions. Simultanément, nous l'intériorisons sous la forme de perceptions, de connaissances, de représentations qui nous permettent d'agir. La réalité objectivée et la réalité subjectivée se génèrent l'une l'autre : la réalité résulte à la fois de « l'extériorisation de l'intériorité et de l'intériorisation de l'extériorité » pour le dire comme Bourdieu.
> Dans cette approche, la réalité n'est pas réductible aux représentations : les représentations contribuent à la production de la réalité. La réalité existe ici, non comme donné naturel, atemporel, mais comme construction humaine, socio-historique.

Par ailleurs, Philippe Blanchet, en s'appuyant sur l'épistémologie constructiviste, écrit (2012, p.166-167) :

> De ce point de vue, les représentations, mentales, individuellement construites et aussi socialement diffusées/partagées/inculquées, sont tout bonnement la principale modalité sociocognitive de connaissance chez l'humain (voire celle qui est à la base de toutes les autres). Les représentations *sont* les connaissances. […] Si l'on examine les définitions théorisées de ce concept de *représentation sociale* que nous propose les sociopsychologues, on constate qu'elles convergent toutes vers ce constructivisme fondamental : de Moscovici […], à Jodelet […], à Roussiau et Bonardi […]. Tous y ajoutent le principe interprétatif d'attribution de signification.

C'est effectivement ce va-et-vient entre réalité et représentations, entre discours et textes officiels, qui est au cœur de notre analyse.

Parmi ces représentations, nous traiterons du *stéréotype* qu'Henri Boyer (2017, p.63) définit ainsi :

> représentation d'un genre particulier, issu d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement.

Nous parlerons aussi d'*idéologie*, système prédéfini d'idées qu'Henri Boyer (2017, p.64) propose d'analyser plutôt :

> comme un corps de représentations (en nombre certainement limité), articulé et mobilisé à des fins plus ou moins ouvertement politiques (au sens large du terme) de contrôle des esprits et d'orientation des comportements.

Par ailleurs, selon Lilian Negura (2006), il est important de différencier l'analyse *du* contenu de l'analyse *de* contenu :

> Le contenu d'une représentation sociale est formé par l'ensemble des éléments d'une représentation (Flament, 1994). L'analyse du contenu est la méthode par laquelle on examine ces éléments. Si l'analyse du contenu se réfère à la représentation sociale, l'analyse de contenu se réfère au discours.

Le *discours* (du latin *discurrere*, « courir çà et là ») est, à l'origine, l'organisation au-delà de la phrase. Son analyse va se développer à partir du courant distributionnaliste états-unien (cf. Zellig Harris, 1951) et des travaux de Michel Foucault (cf. *Archéologie du savoir*, 1969).

Pour citer la définition de Pierre Achard (1993), le discours est « l'usage du langage en situation pratique, envisagé comme acte effectif, et en relation avec

l'ensemble des actes (langagiers ou non) dont il fait partie ». Sociologue, il conçoit alors l'analyse de discours de la manière suivante (1995) :

> Pratique interdisciplinaire, l'analyse de discours s'appuie sur la cohérence des disciplines. Une sociologie du langage qui étudie le rôle du langage dans les processus sociaux envisage les « actes effectifs » et les « situations pratiques » sous l'angle de leur structuration sociale : ce qui, dans un acte, est social — plutôt que « quels actes » sont sociaux. L'acte de langage comporte de multiples aspects, du fait de la pluralité des séries dans lesquelles il est pris. L'envisager comme acte social, c'est « filtrer » sa stabilité dans le système régulé des rapports sociaux, cette composante de son sens que le locuteur partage avec d'autres, dans la série des actes analogues, en indépendance relative de la singularité du locuteur.

Mais, pour nous, cette dichotomie entre langue / linguistique et société / sociologie n'a pas de sens car, comme l'écrit Louis-Jean Calvet (2015, p.104) :

> les distinctions entre *sociolinguistique* et *sociologie du langage*, entre *approche micro* et *approche macro*, n'ont aucune pertinence théorique. Elles ont, certes, une valeur méthodologique : on peut selon les cas travailler sur de grands groupes ou sur quelques locuteurs, étudier les réalisations d'une variable ou l'alternance codique, analyser les sentiments linguistiques et la forme des langues utilisées, calculer la statistique d'apparition des langues sur un marché ou décrire la syntaxe d'une langue, mais toutes ces approches ne constituent pas des sciences séparées puisque leur objet est unique et que […] *l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique*. De ce point de vue, il n'y a plus lieu de distinguer entre sociolinguistique et linguistique, et encore moins entre sociolinguistique et sociologie du langage.

Le discours présente plusieurs particularités que Dominique Maingueneau développe dans ses travaux. Pour lui (2016, p.46-50), le discours :

- est « orienté », parce qu'il a un objectif et parce qu'il se développe de manière linéaire ;
- est « une forme d'action » (un acte de parole qui vise à modifier une situation) ;
- est « interactif », car il implique toujours un énonciateur et un destinataire ;
- est « contextualisé », le contexte étant fondamental tant pour la production que pour l'interprétation du discours ;
- est « pris en charge par un sujet » : un discours se rapporte à un énonciateur ;
- est « régi par des normes » (ex : genres des discours) ;

- est « pris dans un interdiscours » (chaque discours appartient à un genre de discours, distinct des autres) ;
- et « construit socialement le sens ».

Il s'agit donc d'un objet complexe, multiforme puisqu'il possède une dimension linguistique (en tant que texte), une dimension sociologique (car produit en contexte) et une dimension communicationnelle (en tant qu'interaction choisie). Mais, c'est sa dimension inter-discursive qui nous semble particulièrement intéressante. En effet, avancer que le discours est pris dans un inter-discours signifie qu'il ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers et en relation avec d'autres discours. Ce sont les travaux de Michel Foucault et Michel Pêcheux autour de la notion de formation discursive et ceux de Backtine autour de celle de dialogisme qui ont mis en avant ces concepts (comme nous le verrons dans le chapitre 7) et Dominique Maingueneau les reprend et les développe (2016, p.50):

> Le discours ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours à travers lequel il doit se frayer un chemin. Pour interpréter le moindre énoncé, il faut le mettre en relation avec toutes sortes d'autres, que l'on commente, parodie, cite… Chaque genre de discours a sa manière de gérer la multiplicité des relations interdiscursives : un manuel de philosophie ne cite pas de la même manière et les mêmes sources qu'un animateur de vente promotionnelle… Le seul fait de ranger un discours dans un genre (la conférence, le journal télévisé…) implique qu'on le mette en relation avec l'ensemble illimité des autres discours du même genre.

C'est pourquoi, selon Francine Mazière (2018, p.4), l'analyse du discours (AD) s'appuie sur les principes suivants :

> - toute AD tient compte de la langue en tant qu'objet construit du linguiste, et des langues empiriques particulières en tant que dotées de formes particulières ;
> - toute AD ne prend en compte que des productions attestées ;
> - elle configure les énoncés à analyser en corpus construits, souvent hétérogènes, selon un savoir revendiqué, linguistique, historique, politique et philosophique ;
> - elle construit ses interprétations, ses « lectures », par une critique matérialiste et des méthodes assumées, en tenant compte des données de langue(s) et d'histoire, en prenant en compte les capacités réflexives des sujets parlants, mais aussi en refusant de poser à la source de l'énoncé un sujet énonciateur individuel qui serait « maître en sa demeure ».

L'auteure explique aussi (2018, p.67) que l'analyse du discours est profondément pluridisciplinaire :

> La pluridisciplinarité est une question pour l'AD dès sa construction. Elle privilégie deux alliances, avec la sociologie et avec l'histoire. Elle écarte un domaine, la psychologie – ou, plutôt, le « psychologisme ». Puis elle rencontre, parce qu'elle travaille sur corpus, la linguistique informatique et rejette le cognitivisme.

Dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours*, Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau écrivent ainsi, dans l'avant-propos (2002, p.7) :

> À l'intérieur des sciences du langage, l'analyse du discours n'est pas née d'un acte fondateur, mais résulte de la convergence progressive de mouvements aux présupposés extrêmement différents, apparus dans les années 60 en Europe et aux États-Unis ; ils tournent tous autour de l'étude de productions transphrastiques, orales ou écrites, dont on cherche à comprendre la signification sociale. Une grande part de ces recherches s'étant développée autour de domaines empiriques, il a fallu pour chacun élaborer une terminologie locale, dans l'ignorance souvent de ce qui se faisait dans des domaines voisins. À partir des années 80, et cela s'est considérablement accru dans les années 90, il s'est produit un décloisonnement généralisé entre les différents courants théoriques qui ont pris le « discours » pour objet.

Ces *discours* sont liés à des *textes*, sans qu'ils se confondent. En effet, comme l'écrit Patrick Charaudeau dans un article (1984) :

> Discours ne doit pas être confondu avec texte. Ce dernier doit être considéré comme un objet qui représente la matérialisation de la mise en scène de l'autre langage. Il est un résultat toujours singulier d'un processus qui dépend d'un sujet parlant particulier et de circonstances de production particulières.

Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau précisent (2002, p.571) :

> il est préférable de distinguer texte et discours comme les deux faces complémentaires d'un objet commun pris en charge par la *linguistique textuelle* – qui privilégie l'organisation du cotexte et la cohésion comme cohérence linguistique, « *Textverknüpfung* » (Stierle 1977 : 172) – et par *l'analyse de discours* – plus attentive au contexte de l'interaction verbale et à la cohérence comme « *Textzusammenhang* » (*id.*).

Georges-Elia Sarfati explique également (2019, p.17) :

> Quelque domaine d'application qu'elle envisage, l'analyse du discours sépare le discours à proprement parler, qui est l'objet de connaissance de la discipline, du texte qui est son objet empirique.

Et ajoute (2019, p.21) qu'il existe un lien qui unit texte et discours dans l'analyse :

> La définition canonique de l'analyse du discours – comme étude d'un texte en rapport avec ses conditions de production – peut alors être spécifiée avec profit. C'est relativement à l'analyse de textes particuliers que l'analyse du discours peut formuler des hypothèses sur la spécificité des discours dont relèvent ces mêmes textes. D'autre part, ce n'est qu'à travers et à partir de l'analyse des textes que la théorisation de la notion de discours est possible ou, mieux encore, qu'un type de discours est connaissable. Un texte véhicule en effet une bonne part des enjeux extralinguistiques dont il relève, sans pour autant que son analyse attende nécessairement du « dehors » les moyens de sa mise en œuvre.

Tentons donc d'identifier à présent les différents textes qui nous intéressent. Une partie des textes étudiés dans notre travail sont de type discursif juridique. Nous pouvons les regrouper selon plusieurs blocs :

- le bloc constitutionnel où figurent la Constitution et les lois constitutionnelles ;
- le bloc législatif qui renvoie aux ordonnances, prises par les gouvernements, et aux lois, élaborées par le Parlement, promulguées par le président de la République et publiées au Journal Officiel ;
- le bloc réglementaire qui comprend les décrets d'application des lois, pris par le président de la République ou le premier Ministre, et les arrêtés, pris par les ministres, les préfets, les recteurs qui ont pour objectif de préciser des articles de lois ;
- le bloc « explicatif » qui fait référence aux circulaires, notes de service, lettres, c'est-à-dire des instructions de service écrites par une autorité supérieure, afin de mettre en œuvre l'application des textes réglementaires.

Selon Henri Boyer (1993, p.386) qui a analysé l'écrit institutionnel en usage chez les travailleurs sociaux, celui-ci possède différentes fonctions dont certaines nous semblent applicables aux textes de l'Éducation nationale :

> - le lien, le suivi (entre plusieurs agents ou entre plusieurs services d'une même institution) ; […]
> - l'information : c'est sûrement la fonction la plus courante de l'écrit institutionnel lorsqu'il s'adresse soit aux collègues, soit aux subordonnés ou au contraire aux responsables, ou lorsqu'il vise les usagers ;
> - la justification/légitimation (d'un rôle, d'un poste, face à l'institution ou au public) : c'est une fonction non négligeable de l'écrit institutionnel.

L'auteur ajoute (1993, p.391-392) que l'écrit institutionnel est volontiers « polymorphe » et est traversé par trois types de discours : « le constatif-informatif (narration et/ou description) », « le démonstratif-argumentatif » et « l'injonctif-directif (le discours prescrit ou/et proscrit) ».

À ces textes juridiques s'ajoutent d'autres textes et discours officiels (communiqués de presse, interviews…) de ministres, notamment de l'Éducation nationale, reprenant partiellement ou totalement des idées développées dans les instructions officielles. Ces moyens de communication posent d'ailleurs la question des discours des médias et des discours dans les médias puisque, par exemple, un discours de rentrée d'un ministre constituera à la fois un discours social, politique et médiatique.

En ce qui concerne les textes, nous rappelons que, selon Dominique Maingueneau (2014, p.33-34), ils peuvent être de nature diverse :

> - Envisagé comme *texte-structure*, le texte est l'objet de la linguistique textuelle, discipline qui étudie les régularités au-delà de la phrase. Le texte est alors appréhendé comme un réseau de relations de phrase à phrase […] ou de groupements de phrases […].
> - Envisagé comme *texte-produit*, le texte est appréhendé comme la trace d'une activité discursive – orale, écrite ou visuelle – référée à des dispositifs de communication, des genres de discours […].
> - Comme *texte-archive*, le texte n'est pas associé à une activité de discours, mais considéré comme quelque chose qui demeure, par la fixation sur un support matériel ou par la mémoire […].

Dans notre cas, ces textes traiteront notamment de didactique des LVER. C'est à ce concept auquel nous allons nous intéresser à présent.

5.2. Pour une sociodidactique des LVER

Dans le langage courant, la *didactique* (du grec *didaskein*) qualifie ce qui est propre à l'enseignement. Science humaine, elle a pour objet les **méthode**s d'enseignement et d'apprentissage. Reliée aux disciplines scolaires, elle a pour objectif la mise en place et l'analyse des processus de construction de connaissances et de savoir-faire qui sont à l'œuvre lors d'un acte d'enseignement, par exemple. Elle se joue

dans un scénario à trois, appelé parfois « triangle didactique » : l'enseignant, l'apprenant et la discipline enseignée. Pour cela, elle s'intéresse tant aux processus d'enseignement qu'aux conditions et conséquences desdits processus car les savoirs ne se transmettent pas mais doivent être (ré)appropriés.

Nous pourrions donc, de manière générale, définir le terme *didactique* par l'étude des processus (méthodes et pratiques) d'enseignement du point de vue privilégié des contenus (dimension épistémologique). Ainsi, si le verbe *apprendre* sera réservé à l'activité de l'élève, le verbe *enseigner* sera associé à l'enseignant. De même, la *pédagogie* sera liée à l'apprenant (méthodes d'apprentissage) et la *didactique*, à l'enseignant (moyens utilisés et mis en œuvre), même si les deux sont complémentaires au moment de faire cours.

La didactique utilise et s'intéresse à de nombreux concepts : le « contrat didactique » (règles implicites qui régissent la relation enseignant/apprenant), les « représentations » (manière dont un apprenant stabilise à un moment donné certains concepts), la « situation-problème » (aménagement d'une tâche de travail destiné à faire découvrir, par l'élève lui-même, des solutions à un problème) ou encore la « transposition didactique » (transformations subies par un « savoir savant » pour devenir un objet d'enseignement accessible à l'apprenant), etc., qui permettent de constituer une grille d'analyse de la situation d'enseignement. Voici ce qu'en écrivait Jean-Pierre Astolfi en 1997 :

> Les « objets trouvés » par les didacticiens (Astolfi, 1993) ni ne balaient d'autres d'acquis ni ne s'y agrègent platement. Le chercheur « monomaniaque », comme le dit Mireille Cifali (1994), ne doit jamais oublier que son parti pris réductionniste n'est qu'une posture provisoire, condition de possibilité pour ses investigations, mais qu'à terme il devra re-situer ses trouvailles parmi les autres apports disciplinaires. Cette posture est précieuse parce qu'elle rend possible l'usage de concepts, soit empruntés et adaptés *« comme un voyou »*, soit créés *de novo* au sein du champ. C'est bien ainsi qu'ont agi les didacticiens en développant les concepts de représentation, de contrat didactique, d'objectif-obstacle, de transposition didactique, de matrice disciplinaire, de trame conceptuelle, de pratique sociale de référence, etc. Grâce à de tels artifices construits, non seulement s'effectue au sein de la « mer de l'empirie » (Le Moigne, 1995) une sélection d'éléments préférentiels, mais surtout se révèlent de façon saillante des observables inédits. Grâce aux concepts développés — originaux ou rectifiés —, les yeux se dessillent. Il n'est pas possible de faire ici la liste des phénomènes d'enseignement rendus « visibles » grâce à l'emploi des concepts didactiques, mais il n'est que de lire l'abondante littérature de synthèse produite ces dernières années pour voir à quel point se sont ainsi renouvelées les « grilles de lecture » des situations

> d'enseignement. Et cela n'altère en rien l'intérêt ni l'efficacité d'autres grilles de lecture alternatives de ces mêmes situations.

Dans cette citation, Jean-Pierre Astolfi parle de « resituer » les travaux. Nous revenons ici à la question du contexte, abordée *supra*, qui, quand elle est croisée à la question des langues, permet à l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (ACEDLE) de définir ainsi la didactique (sur leur site Internet, en 2019) :

> Par didactique, nous entendons l'approche scientifique des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues envisagés dans la diversité de leurs contextes. Cette approche se donne pour but et pour fonction sociale d'éclairer les partenaires impliqués dans l'acte éducatif sur les différentes stratégies possibles et sur les effets potentiels qu'ils sont en droit d'en attendre, de façon à rendre plus aisée leur prise de décision.

Cette définition nous permet donc d'en venir aux spécificités de la didactique des langues.

Le premier élément spécifique la concernant est qu'elle a pris son « indépendance » par rapport à la linguistique. Pierre Martinez (2011, p.26) explique que :

> la didactique des langues et la linguistique ne sont plus dans la même étroite dépendance. Elles ne sont pas même en relation de complémentarité, si l'on reconnaît, à la suite de R. Galisson, qu'elles « ne sauraient viser le même objectif, parce qu'elles n'œuvrent pas sur le même plan. La didactique travaille en amont sur quelque chose de complètement instable et inachevé, la langue en voie de construction, et le sujet apprenant est au centre de ses préoccupations. On voit bien que d'une discipline à l'autre, il y a déplacement du centre de gravité : de l'objet (la langue) vers le sujet (et du sujet parlant vers le sujet apprenant, qui ne sont pas des sujets à confondre) » (Galisson, 1989).
> Il reste clair que l'objet à enseigner est bien une langue, et comme c'est l'objet même de la description linguistique, le didacticien a tout à gagner à ce travail conduit à côté du sien.

Le second élément est que la didactique des langues s'inscrit dans un cadre de référence qui lui est propre. Pierre Martinez (2011, p.30-31) expose cela ainsi :

> la didactique doit être située dans l'ensemble des *domaines de référence.* De nombreux auteurs s'y sont essayé et, entre autres, on mentionnera la proposition de H. H. Stern (1983, reprise dans Stern, 1992). Trois niveaux d'appréhension sont retenus :

> - celui des « fondations » : histoire de l'enseignement des langues, linguistique, sociologie, sociolinguistique et anthropologie, psychologie et psycholinguistique, théorie de l'éducation ;
> - un niveau intermédiaire, celui des concepts de base de l'enseignement des langues qui sont relatifs à la langue, à l'apprentissage, à l'enseignement, au contexte social. Il associe étroitement théorie et pratique ;
> - un troisième niveau, enfin, celui de la pratique et des « praticiens » (enseignants, mais aussi conseillers, administratifs, voire hommes politiques) concerne directement la méthodologie (contenus et objectifs, stratégies, ressources, évaluation des résultats) et l'organisation (planification et administration, dans tous types et à tous degrés de formation).
>
> Le modèle de Stern, pris ici comme un exemple majeur parmi d'autres, tend à répondre à plusieurs critères : sa globalité ; le fait que les éléments inclus y sont interactifs ; la multiplicité des facteurs en jeu ; une approche multidisciplinaire. Mais il est aussi, à l'évidence, le reflet d'une conception du système où, désormais, les éléments donnent l'impression de s'équilibrer.

Le troisième élément est que la didactique des langues se distingue des autres disciplines par le fait que l'appropriation d'une langue se produit soit par appropriation naturelle, soit par un enseignement/apprentissage. Dans le cas des langues étrangères, la spécificité de la didactique s'explique par différents phénomènes que décrivent Laurence Cornu et Alain Vergnioux (1992) :

> Une langue étrangère est un objet social, essentiellement de communication : on attend de son enseignement que l'utilisation non scolaire de l'apprentissage soit le plus rapidement la meilleure possible ; les compétences des élèves peuvent être immédiatement jugées : ou bien ils sont capables de s'exprimer ou de comprendre ou bien ils ne le sont pas. […]
>
> Mais, une langue, dans son existence sociale, a un double statut : c'est à la fois un objet (qui peut être étudié d'une certaine façon : linguistique, ethnologique, etc.) et un outil renvoyant à des pratiques (remplissant alors des fonctions sociales, économiques, politiques). La connaissance d'une langue renvoie à la fois à un savoir et un savoir-faire mais ce n'est pas la même chose d'enseigner des savoirs sur la langue ou d'enseigner des compétences.
>
> Certes, l'ouverture des frontières, les voyages à l'étranger de plus en plus fréquents en particulier pour les jeunes aujourd'hui scolarisés, mettent au premier rang des objectifs la performance linguistique en situation de communication orale. Mais les choses ne sont pas totalement aussi simples car la connaissance d'une langue, c'est aussi la connaissance d'une culture, d'une littérature, d'une autre civilisation avec ses valeurs, ses modes propres de représentation et de structuration de l'expérience humaine.

Enfin, pour Pierre Escudé, dans l'ouvrage collectif *Politique linguistique et enseignement des « Langues de France »* (2009), la didactique des langues doit porter une vision de la langue portée vers la variation :

> L'autre vision didactique fait de la langue un système ouvert de variations. La langue est un système compatible avec l'approximation. La langue admet fondamentalement l'approximation, elle se construit avec cette forme didactique dynamique : on va du vague au précis, du concret à l'abstrait. Nos ressources sont au début limitées ; elles se renforcent en fonction de nos situations de parole. La précision n'est rien d'autre qu'une série d'approximations successives, resserrées sur l'objet que la parole cerne et révèle. La langue n'est pas donnée ; elle se construit.
> À une langue aboutie répond la représentation d'une langue en construction en fonction de situations toujours diverses : on comprend que cette seconde vision soit essentiellement préférable dans le cadre de l'apprentissage de la langue, notamment en milieu scolaire.

L'enseignant de LVER est donc effectivement « pris » entre les objectifs linguistiques, culturels, citoyens et sa didactique doit parvenir à répondre à chacun de ces axes. De ce point de vue, la didactique des LVER diffère de la didactique du français.

Tout d'abord, sur le plan épistémologique, Christiane Luc (1992) explique que :

> Parce qu'il s'agit dans les deux cas de maîtrise d'une langue, on a longtemps eu tendance à définir l'apprentissage d'une langue étrangère dans les même termes que ceux qu'on utilise pour décrire l'acquisition de la langue maternelle : placer un enfant dans un environnement linguistique spécifique entraînerait de façon quasi automatique, sans enseignement à proprement parler, le développement d'une capacité à traiter les informations et, dans un délai relativement bref, à s'approprier la langue avec laquelle le contact est établi. D'où toutes les images de bain de langue, d'imprégnation, etc., pleines de poésie sans doute, mais le plus souvent erronées, voire fallacieuses, dès lors qu'il ne s'agit pas d'un milieu de vie permanent. En effet, dans les conditions qu'offre le contexte scolaire, ce tableau enchanteur n'est malheureusement confirmé ni par la réalité des faits, ni par les connaissances théoriques […] sur la question.

Ensuite, sur le plan historique, l'auteure rappelle (1992) que :

> Toute l'histoire de la discipline Langues Vivantes témoigne de cette volonté farouche d'autonomie qui, entre autres composantes bien entendu, met l'utilisation du français au ban des pratiques pédagogiques et instaure de fait une coupure entre les enseignants de Lettres, à quelque niveau d'enseignement que ce soit, et ceux de Langues Vivantes. Sans doute cette radicalisation extrême des principes et des pratiques était-elle nécessaire pour que la discipline Langues Vivantes et ses enseignants puissent trouver non seulement leur légitimation - dans un système scolaire où les langues vivantes n'ont jamais joui d'un statut prestigieux - mais aussi, beaucoup plus fondamentalement, leur identité. Ce n'est donc pas un problème mineur.
> Ce n'est que très récemment et non sans controverses, sous la pression de l'évolution de la population scolaire d'une part, grâce au développement des travaux universitaires des linguistes et psycholinguistes d'autre part, que la langue maternelle est redevenue aux

> yeux des enseignants un facteur déterminant en matière d'apprentissage, que la didactique des langues vivantes ne peut plus ignorer. Mais il demeure, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, une crainte majeure : qu'à travers la brèche entr'ouverte dans une méthodologie jadis extrêmement stricte s'engouffrent des pratiques qui, s'inscrivant sur la ligne de plus forte pente, réintroduisent « trop » de français et un discours sur la langue au détriment du lent et patient travail dans la langue étrangère, composante primordiale de l'apprentissage.

Enfin, Christiane Luc pointe (1992) des contraintes contextuelles :

> Il faut bien se rendre compte que l'identité des professeurs de langues vivantes mentionnée plus haut repose en fait sur l'acquisition, la mise en œuvre et le maintien de compétences liées à la maîtrise de la langue étrangère. Pour le niveau d'enseignement qui nous occupe, il s'agit essentiellement d'une capacité à utiliser la « langue contemporaine de la communication quotidienne » qui suppose à la fois une excellente qualité de prononciation et une pratique aisée, spontanée, d'une langue orale authentique dans les situations de communication les plus communes. Cette maîtrise de l'oral, qui n'est en définitive ni très fréquente, ni très facile à atteindre, peut être acquise grâce à une formation suffisamment longue et de bon niveau. Elle doit, pour se maintenir, s'appuyer sur des contacts suffisants et régulièrement renouvelés avec des autochtones.

Nous le voyons : de nombreux auteurs parlent d'une didactique des langues au singulier. D'autres émettent des réserves sur cela. C'est notamment le cas de Jean-Louis Martinand (2014) qui revendique un usage au pluriel du mot :

> Comme je l'ai déjà affirmé, je considère que le critère d'une posture didactique, qu'elle soit investie dans des fonctions « praticiennes » (enseignante ou formatrice), administratrice, innovatrice ou élaboratrice de ressources, d'expertise ou de recherche, c'est qu'elle assume une responsabilité par rapport à des contenus, que ceux-ci soient structurés en disciplines comme dans de nombreux enseignements du secondaire, ou non. Les multiples « incarnations » didactiques peuvent sans doute se ramener sur un plan plus abstrait à trois « orientations didactiques », praticienne, normative, critique et prospective. De ce point de vue, au-delà du fait de la multiplicité des disciplines d'enseignement, les didactiques sont fondamentalement plurielles. Lorsqu'il s'agit de disciplines, à la fois parce qu'il y a structuration de contenus spécifiques, pas seulement épistémiques d'ailleurs, et prises en charge par des corps sociaux spécifiques dont la discipline est une composante essentielle de l'identité professionnelle, il me semble que la rigueur impose de parler de didactiques de discipline, avec les trois orientations ; j'ai longtemps regretté d'avoir accepté sans critique la notion de « didactique des disciplines », intitulé de la toute première UF (Unité « fonctionnelle » et pas encore UFR) en didactique à l'université Paris 7.

Pour James Costa (2008), la question des représentations est également importante car elle influence les didactiques des langues :

> l'enseignement des langues dans les systèmes scolaires européens en général est l'héritier d'une conception structuraliste de la langue qui en fait un bloc séparé des autres, et cette conception contribue encore aujourd'hui à isoler les matières linguistiques les unes des autres, chacun des enseignements répondant par ailleurs à un certain nombre de stéréotypes propres : l'espagnol est une langue de culture (par conséquent on enseigne beaucoup de littérature, d'histoire de l'art en Espagne), l'allemand est une langue très grammaticale (donc très logique), l'anglais est la langue des affaires et elle est simple, elle a peu de grammaire, les autres langues sont marginalisées, et les langues dites régionales, dans ce système établi, sont vues comme étant sans pertinence particulière, survivances d'un état de société ancien que l'on enseigne au titre de la culture locale aux élèves volontaires. Les éventuelles langues maternelles des immigrés sont quant à elles généralement reléguées dans la sphère privée.

Ainsi, il plaide (2008) pour une « convergence didactique » des langues :

> L'enseignement des langues régionales, les enseignants l'ont bien compris, a tout à gagner d'un rapprochement et d'un travail convergent avec les langues étrangères et le français, en termes d'efficacité comme en termes d'image et de représentations, et rien à gagner d'une logique d'affrontement frontal ou d'isolement […].
> C'est bien de planification linguistique qu'il s'agit là, et d'une planification qui ne peut se permettre de se faire au détriment de l'une ou l'autre des composantes linguistiques (les "coinhabitants" dont parlait Mühlhäusler (1996b)) de l'établissement scolaire. Dans une écologie linguistique saine, "the majority of […] links are mutually beneficial (90 per cent) and only a small number competitive or exploitative" (Mühlhäusler 2002 : 38).

Cet extrait qui fait référence à la fois à la planification et à l'écologie linguistiques nous amène à définir pourquoi nous souscrivons à l'idée d'une *socio*didactique des langues. Marielle Rispail définit cette perspective ainsi (2017, p.117) :

> Approche située au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues, la sociodidactique a pris forme et consistance à partir de la nécessité de plus en plus criante de considérer toute acquisition ou transmission linguistique dans le cadre de son contexte social et sociolinguistique. […] A l'autre bout de la chaîne explicative, la sociodidactique s'appuie fortement sur « *l'évidence que l'enseignant comme l'élève participent en tant que sujets socialement situés à cet univers langagier* » […], observé, vécu, transmis que véhicule l'école, par lequel elle véhicule ses savoirs et dans lequel elle baigne elle-même. C'est ainsi qu'on s'est intéressé à mettre en lumière de façon systématique les *pratiques* et les *représentations* individuelles et sociales des langues, parfois pour les confronter, afin de construire l'environnement langagier dans lequel se développent les enseignements / apprentissages.

Elle expose, dans un article de 2012, certaines de ses implications :

> La sociodidactique émerge peu à peu comme un domaine biface, qui recouvre à la fois un type de recherches et une lunette pour regarder le social : la dimension méthodologique prend donc une grande importance, car c'est peut-être plus par elle que par les objets observés qu'on reconnaît une recherche sociodidactique. Certes on la définira comme une didactique à forte dimension sociale et sociolinguistique, mais aussi et surtout comme une sociolinguistique qui pense les discours de et sur l'école, en quelque sorte une façon de penser les langues et leur vie sous l'angle de leur dynamisme, de leur transition, de leur enseignement entre autre.
> Cela revient aussi à réintégrer l'école dans un mouvement social plus vaste de transformations perpétuelles dont la giration engendre des formes de pouvoir, de prise de pouvoir, de mise à la marge, de tensions idéologiques, auxquelles l'école participe, qu'elle le veuille ou non.

Et, dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisée* (2011, p.67), avec Philippe Blanchet, elle précise :

> Cette approche remet bien sûr en question les confortables transferts des méthodes de langues à prétention universelle, les kits didactiques tout faits et la préférence pour le savoir au détriment des apprenants et de leurs processus particuliers d'avancée dans les apprentissages. Elle s'ouvre à la rencontre des cultures comme indissociable de la rencontre des langues et interroge les déterminismes sociaux autant qu'elle veut les faire évoluer voire les éradiquer. Son articulation avec la variété des contextes et les aspects institutionnels, socioculturels et politiques des situations d'enseignement/ apprentissage la met en contact étroit avec les champs anthropologique et sociologique.
> La sociodidactique, dans ses dimensions théorique et méthodologique, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action.

Les deux auteurs nomment cela la « contextualisation didactique » qui insiste, écrivent-ils (2011, p.68-69) sur :

> le processus […] plus que sur un contexte « donné » qui ne serait qu'un simple « décor ». De cela découle une recherche en didactique qui doit être elle-même contextualisée dans ses repères, ses objectifs, ses méthodes, ses implications et ses interventions. D'où l'adoption de cadres scientifiques adaptés : méthodes ethnographiques, conceptualisation sociolinguistique des pratiques langagières, anthropologie interculturelle.

Dans le même *Guide* (2011, p.132), Bruno Maurer rajoute que :

> La recherche en didactique des langues est forcément une activité située. Elle se doit de prendre en compte un contexte, de la manière la plus large possible, ce qui la conduit à faire sienne les résultats de travaux menés dans d'autres sciences humaines, la sociologie (pour ce qui est des relations entre société et école), l'anthropologie (en ce qui concerne les relations et modes d'éducation dans la société étudiée) la sociolinguistique (pour les contacts de langues et les pratiques linguistiques), la psychopédagogie (pour les aspects liés à l'enseignement/apprentissage) et la linguistique (afin de constituer des progressions en langue cible et de tenir compte de la ou des langues sources).

Pour sa part, Emmanuelle Guérin (2011) interroge la didactique du français dans des termes qui nous semblent pouvoir être repris en didactique des langues :

> Peut-on raisonnablement entreprendre une réflexion sur la transmission de savoirs linguistiques sans s'interroger sur l'usage ? Sans l'intervention de la sociolinguistique, l'enseignement de la langue s'enferme dans une forme d'autojustification où la langue apparaît comme un objet dont la maîtrise n'a pas d'autre sens que celui de servir d'argument au bon fonctionnement du système institutionnel. Or la langue existe en dehors des cadres institutionnels ; elle est même en jeu dans les cadres les plus resserrés que sont les échanges entre interactants liés par une forte connivence. On a donc intérêt à traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence.

Aussi, nous proposons maintenant d'évoquer ce que nous entendons par représentations sociales des langues.

5.3. Représentations sociales des langues

Après avoir vu au point 5.1 ce que revêtait la notion de représentation sociale de manière générale, nous souhaitons nous consacrer ici aux particularités des représentations sociales des langues. Partons de ce qu'écrivait Henri Boyer en 1990 :

> On peut raisonnablement considérer que les représentations de la langue ne sont qu'une catégorie de représentations sociales : même si la notion de représentation sociolinguistique, d'un point de vue épistémologique, fonctionne de manière autonome dans certains secteurs des sciences du langage, il convient de situer la problématique des « représentations » par référence à son champ disciplinaire originel : la psychologie sociale.

Pour Danièle Moore (2001), les représentations sociales des langues sont souvent liées à l'identité :

> Dans le domaine des langues, de leur apprentissage et de leur usage, qu'il s'agisse de langues maternelles, secondes ou étrangères (ces distinctions étant elles-mêmes interrogeables comme construites et non données), les représentations sont d'autant plus disponibles et susceptibles de donner lieu à formulation, à verbalisation (quel que soit le crédit qu'on puisse accorder à ces verbalisations) qu'elles ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre, le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger. Elles constituent des topiques et des objets de discours (Berthoud 1996). Elles donnent lieu à traces ou à symptômes observables dans les pratiques langagières. Et elles ne portent pas seulement sur les langues et les usages linguistiques "en général", mais bien aussi sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance.

Dans cet extrait, nous soulignons l'importance de comprendre que la représentation des langues revêt à la fois un caractère individuel et collectif. Ainsi, dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (2002), Danièle Moore et Véronique Castellotti écrivent que parmi les traits constitutifs de ces représentations :

> on peut noter des configurations particulières, faisant intervenir le positionnement personnel des locuteurs, ainsi que leur perception des enjeux sociaux des langues, en lien avec les politiques linguistiques et éducatives privilégiées dans les différents contextes. Cavalli & Coletta 2002 distinguent plus spécifiquement, dans l'environnement scolaire, certains traits contextuels saillants à propos de l'éducation bi/plurilingue : la façon d'envisager la langue, l'apprentissage des langues, la compétence langagière, les phénomènes de contacts de langues, l'importance accordée à la norme prescription, la façon d'envisager le rapport entre l'école et la société, parmi d'autres (Cavalli & Coletta 2002 : 28). […]
> A l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lesquelles on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir.

Autrement dit, la représentation des langues fonctionne avec une interaction entre la dimension individuelle et la dimension collective. Mais, en contexte scolaire, ces dimensions croisent forcément le champ didactique. Noëlle Groult (2017, p.24) développe le lien entre représentations et méthodes d'enseignement qu'elle résume ainsi :

> Étant donné que les représentations surgissent dans des contextes historiques et sociaux particuliers, un enseignant formé à réfléchir sur ses propres représentations (sur son rôle et celui de ses élèves, la méthodologie et le matériel qu'il utilise, les objectifs et les thèmes d'enseignement, l'évaluation du travail accompli) et qui est capable de travailler ces sujets avec ses apprenants créera une meilleure ambiance de travail et obtiendra sans nul doute de meilleurs résultats.

Cependant, ces représentations « internes » à la classe ou « propres » à l'enseignant sont mises en lien avec le statut des langues à l'heure de la mondialisation et avec les représentations des langues dans la société (Groult, 2017, p.14-15) :

> En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, les nouvelles situations qui surgissent à partir de la mondialisation changent constamment la donne. Ainsi, dans bien des pays, les statuts et les représentations des langues changent, selon qu'elles sont perçues, par exemple, comme la langue de la colonisation ou la plus utile pour le futur professionnel des étudiants, que ce soit le français, l'anglais ou le japonais, pour en citer quelques-unes. Cela provoque évidemment bien des discussions et des échanges à tous les niveaux.

Nous revenons donc à la notion de contexte. Diane Dagenais et Danièle Moore écrivent (2004) ainsi qu'il existe une :

> variabilité des représentations en fonction des contextes d'apprentissage, à travers l'articulation des *macro-contextes*, qui prennent en compte les options curriculaires de l'enseignement des langues, les orientations pédagogiques, les rapports entre les langues dans la société élargie et dans la classe, et les *micro-contextes,* liés directement aux activités de classe et aux dynamiques attitudinales et d'apprentissage qu'elles mettent en place.

En effet, selon Évangelia Moussouri (2010), le processus d'enseignement se confronte sans cesse aux représentations et dresse ainsi une « typologie de la formation des représentations pendant l'appropriation d'une langue étrangère et/ou seconde » :

Représentations formées en milieu familial		**Représentations formées en milieu scolaire**
Niveau social Paramètres : - politique linguistique ; - statut formel de la LE/LS ; - statut informel de la LE/LS (utilité, facilité, prestige, sympathie ou antipathie) ; - vitalité de la LE/LS (facteurs d'ordre démographique, facteurs institutionnels, économiques et sociaux).	Niveau individuel créées par l'apport l'apport du niveau social mais aussi dues à des paramètres d'ordre individuel comme Paramètres : - le mode d'acquisition ou non de la LE/LS en milieu familial (successive / antérieure / simultanée avec d'autres langues – maternelle, seconde, étrangère) ; - les fonctions attribuées aux langues : • référentielle • heuristique • intégratrice • religieuse et magique • esthético-ludique • inter-personnelle - les habitus communicatifs et interactionnels de la famille et de chaque individu ; - le statut informel de la LE/LS tissé par chaque personne ; - le parcours familial (migratoire, historique etc.) ; - les relations entretenues avec la culture de la LE/LS.	- Elles reflètent et elles constituent la suite de représentations formées en milieu familial. - Elles portent sur deux aspects centraux du processus d'apprentissage: <u>Le contenu</u> : linguistique, sociolinguistique, culturel. Ce contenu définit le schéma interactionnel développé dans la classe, dont l'analyse nous informe sur l'ensemble des représentations des acteurs. <u>La forme</u> : caractérisée par la forte ou faible présence de l'usage alterné des langues à des fins communicatives, interactionnelles et discursives. L'analyse interactionnelle de ces usages alternés met en évidence les représentations portées sur chaque code mais aussi sur le répertoire communicatif. Les valeurs attribuées à cet enseignement/apprentissage : - valeurs attribuées par les enseignants (elles reflètent la politique linguistique du pays et les objections qu'on peut lui porter) ; - valeurs attribuées par les apprenants (elles reflètent les aspects individuels, ceux développés en famille et la qualité de l'enseignement offert).

Tableau 12 : Typologie des représentations pendant l'appropriation d'une langue (Moussouri, 2010)

Nous le voyons dans le tableau : un des éléments qui doit être pris en compte dans le cas des représentations sociales des langues, ce sont les « systèmes de valeurs » associés aux langues. Bruno Maurer explique (2013, p.22) :

> il est une dimension représentationnelle qui n'est pas directement liée à des pratiques linguistiques. Il s'agit du système de valeurs dans lequel, pour le sujet ou le groupe de sujets sur lequel on enquête, la/les langues se trouve(nt) insérée(s) : langue de la modernité ou de la tradition, langue du religieux, langue du cœur ou de la raison, langue dotée de qualités esthétiques, associée à des formes culturelles particulières, langue de la ruralité ou au contraire de la ville, langue d'identité nationale ou langue d'un groupe de locuteurs, langue du pays ou langue étrangère, langue des vieux ou langues des jeunes, langue des femmes ou langue des hommes, langue d'apprentissage difficile ou au contraire aisé…
> Pour atteindre ce système de valeurs et la manière dont il est organisé, l'observation directe ou participante est de peu d'intérêt. Il faut mettre en places des procédures visant à le faire émerger, recueil de discours ou questionnaire étant les voies les plus utilisées.

Car la langue n'est jamais un objet neutre : elle entretient des liens avec l'univers politique car elle constitue un enjeu de pouvoir, même sous des régimes

démocratiques. Ainsi, au sujet du français qui, comme nous l'avons vu dans la première partie contextuelle a une histoire particulière liée à la construction de l'État, écrit Valérie Spaëth (2010) :

> Il parait difficile de faire une histoire sociale du français, au-delà de l'histoire de la langue elle-même, sans, même en creux, faire surgir les rivalités politiques, idéologiques, linguistiques et culturelles qui semblent depuis si longtemps la traverser, que ce soit face au latin (durant la grammatisation du français), aux patois (durant la francisation des Français), à l'allemand (durant l'introduction des langues vivantes au lycée et après 1870), à l'arabe et aux « langues indigènes » et aux créoles (durant la colonisation), plus récemment, à l'anglais (dans le mouvement de globalisation), ou encore aux langues de France (dans la question de l'immigration).

Mais, il en va de même pour les langues étrangères ou régionales apprises en France : leurs usages sont liés à une histoire et à des rapports socio-politiques particuliers dont découlent ensuite des représentations des langues et/ou de leur apprentissage par les usagers. Jean-Claude Beacco explique (2016, p.37) à ce propos :

> Les représentations sociales des langues commandent la demande sociale en langues et les stratégies langagières des personnes et des familles qui font peu intervenir d'autres critères comme leur valeur quant à la motivation des apprenants, leur utilité d'un point de vue formatif (apprendre à apprendre, par exemple), dans l'expérience esthétique, dans la formation intellectuelle ou dans la construction des identités. Toutes caractéristiques qui ne sont pas sollicitées dans les représentations sociales.

L'auteur développe l'idée plus loin dans le même ouvrage (2016, p.88-89) :

> Les familles sont des espaces importants de décision quant aux langues. […] Mais, en fonction du capital social et éducatif des familles, on peut faire des choix plus stratégiques et moins majoritaires, destinés à créer de la distinction ou de la plus-value comme : faire apprendre une langue « rare » (allemand en France, japonais ou russe) puis l'anglais comme seconde langue, apprentissage éventuellement renforcé par des cours particuliers ou des séjours sur place. Les choix dominants des familles, qui sont largement établis en fonction des représentations sociales (et non nécessairement à partir de considérations spécifiques et contextuelles) ont une grande incidence sur les langues proposées par le système éducatif. Ce dernier peut rarement proposer des dispositifs qui vont à l'encontre des convictions des parents d'élèves (qui sont aussi des électeurs), par exemple, ne pas mettre en place les enseignements dits précoces considérés indistinctement comme très profitables […].

Nous illustrons notre propos par un extrait du rapport Legendre de 2003 sur *L'enseignement des langues étrangères en France* qui évoque l'impact des représentations sociales des langues sur les choix des élèves et de leurs familles :

> Le choix dominant pour l'anglais et l'espagnol est porté par la conviction que ce bagage est le meilleur passeport pour circuler et se faire comprendre dans une large partie du monde : les élèves et leurs familles y trouvent un équilibre, dans leur perception des langues, entre une « langue de communication », l'anglais, qui jouit de l'étiquette de « langue internationale », et une « langue de loisir », l'espagnol, autrement dit entre une « langue utile » et une « langue facile ».
> D'autres préjugés tenaces contribuent à figer ce choix :
> - l'opposition entre « langue facile » et « langue difficile » profite à l'espagnol en LV2 et à l'italien en LV3, du fait des consonances voisines entre langues latines, mais détourne de l'apprentissage de langues à sonorités gutturales, comme l'allemand ou le russe... La réputation de langue élitiste s'est en effet retournée contre l'allemand, dès lors que la politique consistant à casser tout effet de « filière » en créant des classes hétérogènes ne garantit plus que le choix de l'allemand soit une stratégie pour « être dans une bonne classe » ;
> - l'image renvoyée par le pays est également un critère déterminant : si cela est un handicap pour l'allemand ou le russe, pays perçus à tort comme peu dynamiques sur le plan culturel, il est incontestable et incontesté que la montée en puissance de l'espagnol est portée par le succès de la vague « latino » et l' « effet Costa del Sol »... ; en outre, l'exotisme joue pour le relatif essor du chinois ou du japonais, même si leur part reste minime.
> Ces représentations sociales jouent ainsi le plus souvent au détriment des langues les moins connues, et contribuent à figer les choix linguistiques.

Tous ces mots et expressions, associés à telle ou telle langue, sont importants. Pierre Bourdieu y fait référence quand il écrit (1982, p.99) que :

> La science sociale a affaire à des réalités déjà nommées, déjà classées, porteuses de noms propres et de noms communs, de titres, de signes, de sigles. Sous peine de rendre compte sans le savoir des actes de constitution dont elle ignore la logique et la nécessité, il lui faut prendre pour objet les opérations sociales de *nomination* et les rites d'institution à travers lesquelles elles s'accomplissent. Mais, plus profondément, il lui faut examiner la part qui revient aux mots dans la construction des choses sociales ; et la contribution que la lutte des classements, dimension de toute lutte des classes, apporte à la constitution des classes, classe d'âge, classes sexuelles ou classes sociales, mais aussi clans, tribus, ethnies ou nations.

Dans *Dictionnaire d'analyse du discours*, Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002, p.504) développent l'idée de la manière suivante :

> (1) « Les représentations, en tant qu'elles construisent une organisation du réel à travers des images mentales elles-mêmes portées par du discours […] sont incluses dans le réel, voire sont données pour le réel lui-même » (Charaudeau 1997). Ainsi, les représentations se configurent en discours sociaux qui témoignent les uns d'un savoir de connaissance sur le monde, les autres d'un savoir de croyance renfermant des systèmes de valeurs dont se dotent les individus pour juger cette réalité. (2) Ces discours sociaux se configurent soit de façon explicite en « s'objectalisant » (Bourdieu 1979) dans des signes emblématiques (drapeaux, peintures, icônes, mots ou expressions), soit de façon implicite, par allusion (comme dans le discours publicitaire). (3) Ces discours de connaissance et de croyance jouent un rôle identitaire, c'est-à-dire constituent la médiation sociale qui permet aux membres d'un groupe de se construire une *conscience de soi* et partant une *identité collective*.

C'est dans ce cadre que le discours politique nous semble revêtir une importance particulière, en tant que producteur et transmetteur de représentations sociales ; discours politique qui peut porter, dans notre cas, sur les LVER. En effet, le discours politique se caractérise par un *ethos*, individuel et collectif que Patrick Charaudeau, dans *Les masques du pouvoir* (2014, p.90-91), définit en ces termes :

> il faut rappeler que la question de l'identité du sujet passe par des représentations sociales : il n'y a d'autre réalité du sujet parlant que celle que permettent les représentations qui circulent dans un groupe social donné, représentations configurées en « imaginaires sociodiscursifs ». […]
> L'ethos étant affaire de perception à travers des représentations sociales qui tendent à essentialiser cette vision, il peut concerner aussi bien des individus que des groupes. Dans ce dernier cas, on a affaire au jugement qu'un groupe porte sur un autre groupe quant à un trait de son identité. […] L'ethos collectif correspond à une vision globale, mais à la différence de l'ethos singulier, il n'est construit que par attribution apriorique, attribution d'une identité émanant d'une opinion collective vis-à-vis d'un groupe autre.
> L'ethos est bien le résultat d'une mise en scène sociolangagière qui dépend des jugements croisés que les individus d'un groupe social donné portent les uns sur les autres en tant qu'ils agissent et parlent. […]
> On ne peut pas dire qu'il y ait des marques spécifiques de l'ethos. Celui-ci transparaît, plus qu'il n'apparaît, à travers divers types de comportements du sujet (le ton de la voix, les gestes et les manières de parler), mais également à travers le contenu de ses propos. Il ne faut pas séparer l'ethos des idées […].
> Séparer les idées de l'ethos est toujours un alibi qui empêche de voir qu'en politique les idées ne valent que par le sujet qui les porte, les exprime et les met en œuvre.

Et, comme le souligne ce même auteur (2014, p.142), l'*ethos* est lié aux attentes de la société :

> Les ethos dépendent, pour leurs effets, de la rencontre entre les stratégies déployées par l'acteur politique et une certaine demande sociale (floue et inconsciente) d'ethos, de sorte que cette dernière puisse se reconnaître dans le miroir qui lui est tendu.

Il nous semble que ces éléments liés à l'ethos sont importants si on veut mieux comprendre, lors de l'analyse, l'impact que peut avoir un discours sur les esprits. Autrement dit, en quoi les discours de raison (qui fondent l'*ethos* de crédibilité, selon Charaudeau) ou les discours d'affect (qui fondent l'*ethos* d'identification chez le même auteur) peuvent être jugés pertinents, dans le cas des premiers, ou « faire écho », dans le cas des seconds, dans la société et, au final, répondre à une forme de demande sociale qui, pour les LVER, pourrait être celle d'efficacité de l'enseignement, du « tout anglais », du bilinguisme, etc.

En effet, il existe un lien entre représentations sociales et systèmes de pensée lorsqu'on s'intéresse aux discours. Patrick Charaudeau explique cette relation en trois points (2014, p.151-152) :

> a) Le premier de ces points est que l'individu se trouve pris entre des *pratiques sociales* concrètes, dans lesquelles il est amené à échanger avec d'autres, et une activité de *conceptualisation* qui a pour but de rendre le monde intelligible en lui attribuant des valeurs. Cette activité de conceptualisation repose à la fois sur une conscience affective du fait du rapport de désirabilité que le sujet entretient avec les objets du monde, et sur une conscience raisonnée du fait des discours de justification qu'il produit à propos de son expérience du monde en s'appuyant sur les connaissances qu'il a pu acquérir et sur les jugements dont il a hérité. De là que les représentations sociales comportent une triple dimension : cognitive (organisation mentale de la perception), symbolique (interprétation du réel), idéologique (attribution de valeurs jouant le rôle de normes sociétales).
> b) On ne peut séparer les représentations sociales d'une *théorie du sujet*. Sujet individuel ou sujet collectif, celui-ci est surdéterminé – en partie du moins – par les représentations du groupe auquel il appartient ou souhaite appartenir. Tout acte de communication étant un acte d'échange entre deux ou plusieurs partenaires, il crée du lien social, partant des normes de comportements, ce qui établit des représentations nécessairement partagées. Ceci explique que les représentations puissent varier d'un groupe à l'autre et changer à l'intérieur d'un même groupe.
> c) Les représentations ont pour fonction « d'interpréter la réalité qui nous entoure d'une part en entretenant avec elle des rapports de symbolisation, et d'autre part en lui attribuant des significations ». Elles sont constituées de « l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné ». Pour la psychologie sociale, cette définition résulte d'un mécanisme qui comprend un double processus : d' « objectivation » qui consiste à dégager de l'expérience un ensemble d'informations préalablement sélectionnées et filtrées pour les décontextualiser et construire une signification globale sous la forme d'un *noyau figuratif* ; d' « ancrage » qui assure « l'enracinement de la représentation dans le système de pensée préexistant » pour aboutir à une catégorisation permettant au groupe de se reconnaître dans un ensemble de ressemblances et de différences. Ainsi, les représentations sociales organisent des

schèmes de classement et de jugements d'un groupe social et permettent à celui-ci de s'*exhiber* à travers des rituels, des stylisations de vie, des signes symboliques.

Pour faire le lien avec les langues, nous pouvons avancer, comme le fait Juana Ugarte (1997) sur la langue en Espagne, que :

> le fonctionnement du discours politique sur la langue s'est formé historiquement, et encore de nos jours, par l'association entre les formes d'organisation géopolitique des peuples et des États et les différents types de discours sur la langue. Cette association est implicite et contenue dans la langue en tant qu'instrument de communication des peuples, de matérialisation de leur pensée et, en conséquence, en tant que le véhicule de leurs idéologies. Quand on se pense, on se pense toujours en mots. Cela constitue la langue, dans son actualité et non dans sa virtualité, en un pouvoir politique qui s'exprime en particulier dans un certain discours, portant sur la langue elle-même.

En effet, comme l'écrivent Cécile Canut et Alexandre Duchêne (2011) :

> Nous considérons que l'étude des processus et conséquences de ces formes d'instrumentalisation politique et économique des langues et du plurilinguisme, fait pleinement partie des « programmes » de la sociolinguistique contemporaine […]. [C]omprendre les enjeux de la diversité linguistique revient moins à étudier l'opposition binaire monolinguisme *vs* plurilinguisme, qu'à s'interroger sur les processus sociaux et politiques, nécessairement idéologiques, dans lesquels s'inscrivent pratiques sociales et discours sur le plurilinguisme.

Mais, entre discours et actions, parfois, l'écart peut être grand. Ainsi, Jean-Michel Eloy questionne la notion d' « aménagement » linguistique au profit de « politique » linguistique (1997) :

> Qu'il s'agisse d'une « politique intérieure » de la langue nationale, de la francophonie et de la diffusion internationale du français, ou du plurilinguisme, on voit donc apparaître un fossé entre les discours tenus et les actions réellement menées. Selon le sujet, des interprétations différentes peuvent être avancées pour expliquer ce divorce. Et ces questions essentielles ne se posent pas en termes d'aménagement, mais bien de politique linguistique, avec toutes les composantes du champ politique.
> Mais il faut encore envisager le problème autrement. On peut se demander si les discours ne sont pas essentiellement rituels, et dans quelle mesure les questions linguistiques sont pensées en tant que telles, autonomisées dans une action délibérée d' « aménagement linguistique ». De cette question découle l'hypothèse, tout simplement, d'une absence de doctrine : le domaine ne serait pas pensé, ou plutôt ne le serait que de façon fragmentaire, et la cohérence serait tout bonnement absente des préoccupations des acteurs politiques. Le discours sur la langue serait un thème sectoriel, circonscrit au discours purement idéologique ou à une certaine clientèle, et déconnecté des décisions « sérieuses ». Il est bien évident que dans cette hypothèse, qui

> couvre sans doute une partie de la réalité, les réalités peuvent difficilement être analysées comme un « processus décisionnel » de type aménagementiste.
> Il resterait, dans cette hypothèse, à décrire les faits et à en dégager les cohérences. Il n'est plus question alors d' « actions linguistiques » au sens aménagementiste, mais des aspects linguistiques de politiques plus générales : le domaine de la « politique linguistique » n'est qu'un chapitre de la science politique.

Plus nuancé, mais pointant les contradictions internes aux politiques linguistiques, Jean-Claude Beacco (2016, p.29) écrit :

> les principes au nom desquels sont menées, promues ou défendues les politiques linguistiques sont non seulement différents entre eux (voire antagonistes), mais de nature diverse : ils peuvent être objectivés comme dans le cas des besoins langagiers ; ils peuvent être implicites, car portés par des représentations sociales partagées et non discutées. Ils relèvent enfin de valeurs, inscrites ou non dans des idéologies, plus larges.

La définition de la politique linguistique, donnée par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* (2007, p.17) prend d'ailleurs en compte la question des représentations des acteurs :

> On posera que la *politique linguistique* se définit comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par delà les circonstances.
> Le champ des politiques linguistiques est constitué par cet ensemble d'enjeux (conception de la nation, finalités de l'éducation...), d'acteurs (politiques, militants, syndicalistes...) et de niveaux d'intervention (législatif, réglementaire...).

Nous le voyons : posé ainsi, les interventions politiques en matière de langue seraient peu linguistiques mais plus tournées vers une vision de la société basée sur des objectifs culturels, économiques et/ou politiques (cf. la construction, à la place et aux représentations du français et des langues étrangères et régionales abordées au chapitre 2) ; l'aménagement étant alors renvoyé à un aspect fort juridique (cf. décret, circulaires, notes de service…) de « mise en application » par les agents sur le terrain.

Chapitre 6 : Évolutions de la didactique des langues

Si, au chapitre 3, nous avons présenté une rapide histoire de l'enseignement des LVER en France et, au chapitre 5, défini ce que nous entendions par didactique des langues, dans ce chapitre, nous allons tenter de dresser un panorama des méthodologies, approches et perspectives employées en didactique des langues.

En effet, au vu de notre sujet de recherche, cela nous semble fondamental pour pouvoir, lors de notre analyse des textes et discours officiels sur l'enseignement des LVER, montrer à quel courant se rattachent les arguments avancés ou sous-entendus.

Ce chapitre recherche donc aussi à clarifier, sur le plan théorique, l'utilisation des concepts employés dans la dernière perspective encouragée par les textes officiels, à savoir la perspective « actionnelle ».

De fait, après avoir longtemps considéré que l'enseignement des langues consistait à apprendre leur fonctionnement puis à communiquer en langue cible, la didactique des langues s'est complexifiée, intégrant des paramètres extra-linguistiques, sociaux, liés à un contexte politique et économique en constante évolution.

6.1. Précisions terminologiques

L'histoire de l'enseignement des langues est faite de méthodologies, approches, perspectives et stratégies. Selon Pierre Martinez (2011, p.51) :

> Les termes *méthodologie* et *approche*, voire encore *démarche*, se rencontrent et, parfois, de manière assez indifférenciée. Ils manifestent une évolution vers plus d'ouverture, non tant de la didactique que de l'idée qu'on s'en fait.

En effet, pour Christian Puren (2000), la didactique des langues est un objet complexe qui mélange plusieurs choses :

> La "didactique des langues étrangères" est une appellation commune qui ne correspond plus depuis déjà longtemps à la conception que les didacticiens en ont actuellement :

> a) On parle toujours de "didactique" (terme qui renvoie, de par son étymologie, au seul enseignement) alors qu'on y considère en priorité le processus d'apprentissage et la relation entre le processus d'apprentissage et celui d'enseignement.
> b) On parle toujours de "didactique des langues", alors qu'on s'y intéresse tout autant aux cultures correspondantes ainsi qu'à relation entre la langue et la culture dans le processus d'enseignement/apprentissage.
> c) On parle toujours de "didactique" pour une discipline qui, pour gérer la complexité de son objet, s'est, au cours de cette prise de conscience, elle-même naturellement complexifiée au cours de son histoire au point que l'on peut actuellement en proposer une modélisation à trois niveaux :
> 1) Le niveau "*méthodologique*", qui correspond :
> – aux activités d'élaboration, développement, opérationnalisation et mise en pratique sur le terrain d'une "méthodologie constituée" déterminée (comme l'ont été dans le passé les méthodologies directe, audiovisuelle, audio-orale et encore dans une certaine mesure l'approche communicative) ;
> – ou, plus récemment, aux activités de montage en temps plus ou moins réel ou différé, d'une manière plus ou moins empirique ou réfléchie, de "briques méthodologiques" par les enseignants dans leurs classes.
> 2) Le niveau "*didactique*" proprement dit, qui correspond à un niveau métaméthodologique. Entre d'autres termes, je définis pour ma part le champ de la "didactique", dans le sens restreint de ce niveau interne à la discipline, comme l'ensemble des différentes positions extérieures à partir desquelles il est possible d'analyser et de traiter directement un problème méthodologique. […]
> 3) Le niveau "didactologique", qui est à son tour "métadidactique", et où se situent actuellement un certain nombre d'activités de recherches non encore articulées entre elles (si tant est qu'elles puissent l'être un jour), parmi lesquelles l'analyse du fonctionnement du champ didactique en relation avec son contexte institutionnel et social, les problèmes de politique linguistique, l'élaboration de *curricula*, l'évolution historique de la didactique, ou encore les analyses et propositions concernant l'épistémologie, l'idéologie et la déontologie en didactique des langues.

Dans notre travail, c'est ce dernier niveau, « didactologique », qui nous intéresse particulièrement puisque, au-delà de la réflexion sur les pratiques (niveau 1 précité), notre analyse porte sur les fonctionnements institutionnels et leurs répercussions. Autrement dit, ce niveau « métadidactique » se préoccupe du lien entre la didactique et son contexte d'existence et d'exercice. En ce sens, la didactologie constitue un discours que nous dirons « réfléchi » sur l'enseignement-apprentissage des LVER.

Cette complexification de la didactique au cours du temps est confirmée par Paul Cyr qui explique que la didactique des langues s'est enrichie des recherches sur les stratégies d'apprentissage qu'il regroupe en trois grandes catégories (1998, p.62-63) :

> - les stratégies métacognitives, qui consistent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger ;
> - les stratégies cognitives, qui impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, etc.) ;
> - les stratégies socio-affectives, qui impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions).

L'auteur précise que cet intérêt pour les stratégies est apparu après celui pour les méthodes (1998, p.7) :

> En même temps que se produisait, dans les milieux de la recherche, cette désaffection face aux méthodes, l'approche communicative et le courant andragogique venaient mettre en évidence et rehausser, pour ainsi dire, le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Il devenait de plus en plus clair que les élèves n'apprenaient pas nécessairement ce qui leur était enseigné. Les pratiques nouvelles en didactique et les données de la recherche en acquisition des L2 venaient invalider le vieil adage selon lequel les professeurs enseignent et les élèves apprennent.

Selon le *CNRTL* en ligne (en mai 2019), en pédagogie, une « méthode » est un « ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière » et, en linguistique, notamment dans l'enseignement des langues, c'est la « somme de démarches raisonnées, fondées sur un ensemble cohérent d'hypothèses ou de principes linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé » et cite comme exemple les méthodes audio-orale et audio-visuelle, sur lesquelles nous reviendrons plus bas.

En ce qui concerne la différence entre « approche » et « perspective », Christian Puren explique (2009a) :

> Nous avons vu que les auteurs du *CECRL* hésitent, dans leur document, entre les appellations d' « approche actionnelle » et de « perspective actionnelle ». C'est la seconde qui semble actuellement s'imposer, comme on le voit encore dans le titre du numéro 45 (janvier 2009) « Recherches et applications » du *Français dans le monde* : « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue » (ROSEN 2009). Je m'en réjouis personnellement, parce que le terme de « perspective » correspond mieux à l'idée que je me fais de la nécessité pour les enseignants et les

> didacticiens − afin de gérer au mieux la complexité des environnements d'enseignement-apprentissage et pour cela de maintenir une réflexion complexe sur les processus correspondants − de diversifier au maximum les manières de considérer les problématiques didactiques en enchaînant les perspectives différentes les unes aux autres, comme on peut le faire pour un objet aux formes tarabiscotées dont on ne peut appréhender visuellement l'ensemble de la forme en 3D qu'en le faisant tourner constamment entre ses doigts.

Il ajoute, dans ce même article (2009a), que :

> L' « approche *communicative* » (AC) avait été ainsi nommée parce que l'objectif social de référence de cette méthodologie était de former les apprenants à communiquer en langue étrangère (L2). Le choix de l'appellation « perspective *actionnelle* » (PA) par les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECRL*) est tout aussi logique : l'objectif affiché dans ce document est en effet la formation d'un « *acteur* social », et tous les nouveaux concepts-clés – *compétence, contexte, texte, domaine et stratégie* – y sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : *acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche* […].

Il précise, dans un article de « mises au point sur la perspective actionnelle » de 2011, que :

> « La mise en avant de l'objectif de formation d'un « acteur social » amène obligatoirement à relativiser l'importance accordée à l'autonomie individuelle : un « acteur social » est certes un individu critique et autonome, mais c'est aussi un citoyen responsable et solidaire. » […]
> Passer de « mais » à « ainsi que » dans la présentation des deux parties de cet ensemble conceptuel revient à neutraliser consciemment une opposition pourtant décisive. On peut en effet présenter grammaticalement la nouvelle finalité de la perspective actionnelle comme un simple ajout à celle de l'approche communicative, mais le fait de passer d'un seul type de finalité à la prise en compte simultanée de deux types *antagonistes* de finalité constitue une véritable rupture, tant philosophique qu'épistémologique… et pratique : mobiliser le groupe-classe en tant que tel seulement comme le public passif de la communication, par les groupes de deux, de leurs productions langagières (comme c'est généralement le cas dans l'approche communicative), ou le mobiliser pour la prise de décision collective de l'action qui sera réalisée ensuite par le groupe-classe (comme on le voit d'ores et déjà apparaître dans certains manuels actionnels), ce n'est pas de l'ordre de l'évolution, mais de la rupture.

En effet, comme l'indique le tableau emprunté à Christian Puren au chapitre 1, ce qui différencie les différentes méthodologies, qu'elles se désignent comme « approches », « méthodes » ou « perspectives », ce sont les situations sociales de référence. L'auteur, dans une contribution aux *CRAP* en 2009, rappelant que l'approche

communicative était fondée sur la communication langagière, dans le cadre d'un voyage touristique, écrit :

> Cet ensemble [situation + objectif] social de référence de l'approche communicative présente quatre caractéristiques « fondamentales » (dans le sens fort du terme) : l'*inchoativité*, la *brièveté, l'autosuffisance* et l'*individualité*.

À l'inverse, avec la perspective actionnelle, il explique (2009b) que deux nouvelles situations sociales de référence émergent :

> 1) D'une part la société multiculturelle et multilingue, pour laquelle nous devons désormais former nos élèves à être capables de cohabiter en permanence avec des personnes entièrement ou partiellement de langues et de cultures différentes ; d'où l'apparition, dans le *CECRL*, de la « compétence plurilingue » (et de ce fait aussi « pluriculturelle ») à côté de la compétence communicative […].
> 2) D'autre part l'espace professionnel en voie d'intégration au niveau européen – celui des universités et celui des entreprises, en particulier, les plus naturellement ouverts à l'international –, pour lequel nous devons désormais former nos élèves à être capables de travailler dans la durée avec des étudiants, des enseignants et des collègues de travail de langues et de cultures différentes […].

Dans ce cadre :

- le concept d'action, selon Puren, recoupe à la fois un « agir social » (les attentes de la société et de l'École à un moment donné) et un « agir d'apprentissage » (activités mises en place dans la classe) qui découle du premier ;
- les méthodologies mises en place sont le reflet des attentes sociales d'une période particulière.

C'est déjà ce qu'affirmait Dell Hathaway Hymes en introduisant le langage en acte. En effet, selon Brigitte Juanals et Jean-Max Noyer (2007) :

> Les travaux de D. H. Hymes contribuent à approfondir la pensée des phénomènes communicationnels. Son refus de considérer le langage comme un système clos et autonome l'amène à repenser la manière dont il est à la fois l'exprimé et l'expression d'agencements sociaux, eux-mêmes pris dans une perspective historique.

Pierre Martinez considère, de même (2011, p.89-90), que :

> Si l'on se demande *comment la didactique* va évoluer, il faut aussi se demander *pourquoi* elle devrait le faire. Il nous faut souligner fortement qu'elle est soumise à des logiques extérieures repérables :
> - autour de l'apprenant […] ;
> - autour de la technologie […] ;
> - autour du politique et de la mondialisation des échanges […] ;
> - autour du scientifique […] ;
> - autour de l'idéologique, du social ou du philosophique […].

Pour Évelyne Rosen et Claus Reinhardt (2010, p.12), il ne faut pas oublier qu'en « arrière-plan du *Cadre* », il y a les visées politiques du Conseil de l'Europe qui :

> a été créé pour remplir différentes missions dont une qui intéresse particulièrement l'enseignement/apprentissage des langues-cultures : promouvoir la prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs communes, partagées, et dépassant les cultures particulières (Morrow, 2014).

Selon Francis Goullier, dans un article sur les évolutions dans l'enseignement des langues (2009), l'aspect économique et social est également important :

> On assiste ainsi, à travers ces évolutions rapides, à une harmonisation des objectifs en Europe, ce qui s'apparente à l'apparition de standards communs ou même à une norme, conformément à la lettre et à l'esprit du CECR. Cette évolution vers des standards similaires est compréhensible. L'importance de la mobilité en Europe génère un besoin de transparence dans les qualifications. L'urgence d'une amélioration du niveau de compétences en langues, en France comme dans de nombreux autres pays européens, explique l'apparition de tels standards. Cette évolution est tout autant inévitable qu'elle est indéniable.

Ces éclaircissements terminologiques étant faits, nous nous proposons maintenant de dresser un panorama rapide des « méthodes » qui ont existé avant la perspective actionnelle, au cœur des textes officiels français actuels sur l'enseignement des langues, afin de permettre, comme nous l'écrivions en introduction de ce chapitre, de pouvoir relier, lors de l'analyse, le contenu des textes et discours retenus avec un ou des courants méthodologiques.

6.2. Aperçu des méthodologies d'enseignement des LVER

Selon Rémi Thibert (2010), qui cite Jean-Paul Bronckart, il y aurait toujours eu deux courants méthodologiques opposés en didactique des langues :

> - une approche dite traditionnelle, inspirée de l'enseignement du latin qui était, avec le grec, la seule langue enseignée dans le système scolaire en France avant le XIXe siècle. Cette approche est axée sur la grammaire et la traduction ;
> - une approche plus cognitive, inductive et actionnelle (pédagogie de projet) qui trouve son origine chez Comenius et est ensuite défendue par des philosophes comme Rousseau et Kant, ou par des pédagogues comme Pestalozzi, Cousinet, Dewey et encore Freinet, et qui s'est retrouvée plus tard dans les mouvements d'Éducation Nouvelle, avant d'être reprise par la didactique moderne.

Selon Pierre Martinez (2011, p.51-53), dans les méthodologies traditionnelles, fondées sur « une pédagogie du modèle » (l'enseignant et les auteurs) :

> L'approche est très analytique et les outils privilégiés seront les manuels ou recueils de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue. La démarche didactique est, dans ses grandes lignes, la suivante : un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on s'essaie à rédiger sur un sujet proche, et c'est le « thème d'imitation ».

Notons, avec Christine Tagliante (2006, p.50), que cette méthode traditionnelle de « grammaire-traduction » perdure :

> C'est celle qui a eu la plus longue durée de vie, car caractéristique du XVIe siècle, elle s'impose encore de nos jours, dans les exercices traditionnels de thème et de version, voire même dans les activités de traduction de phrases isolées.
> C'est par la pratique de la traduction qu'est enseignée la grammaire.
> La critique est aujourd'hui aisée, car la compétence communicative est totalement absente de cette méthodologie.

En remontant dans le temps, et de manière synthétique, nous pouvons avancer, avec Rémi Thibert (2010), que :

> Les différentes méthodologies qui se sont succédé répondaient à des objectifs différents : la méthodologie traditionnelle du XIXe siècle s'intéressait à la littérature classique et privilégiait la traduction de textes littéraires, car il était important de garder

> ce contact avec la littérature classique. Les méthodologies directe et active qui ont suivi s'intéressaient davantage aux Humanités classiques et s'appuyaient sur des documents « authentiques » de manière à développer chez les élèves la connaissance des cultures étrangères. Puis arrivèrent la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative qui avaient pour but de favoriser les échanges ponctuels et privilégiaient la simulation dans l'apprentissage. L'accent a ensuite été mis sur la cohabitation avec des personnes de cultures différentes, pour finalement arriver aujourd'hui à une perspective actionnelle, dont l'objectif est de développer la capacité à travailler de manière collaborative en langue étrangère, avec donc une composante co-culturelle importante.

Sur le plan didactique, la méthode directe, selon Pierre Martinez (2011, p.54-55) donne :

> la *priorité à l'oral*, avec une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, et c'est une grande attention à une bonne prononciation. Il n'y a d'énoncés que signifiants, c'est-à-dire inscrits dans une situation imaginable.

Christine Tagliante précise (2006, p.50) :

> Une des caractéristiques est l'importance donnée à la prononciation et donc à des activités liées à l'application de l'alphabet phonétique international (API).
> En réaction à la méthodologie précédente, la traduction est bannie de la classe de langue. Les explications lexicales, du plus concret au plus abstrait, se font en langue cible, voire à l'aide de gestes et de mimiques. […] La grammaire n'est pas explicite, sa découverte par les élèves est implicite et inductive, selon les documents proposés. Les exercices de réemploi sont nombreux.

Basée sur la linguistique appliquée américaine de type structuraliste et behavioriste, la MAO, méthode audio-orale, émerge dans les années 50 avec un outil pour la classe : le magnétophone. Pierre Martinez (2011, p.60) explique l'influence de la linguistique structurale et la psychologie du comportement sur cette méthode :

> a) D'abord une linguistique *structurale*, c'est-à-dire où la valeur d'un terme se définit par opposition aux autres termes du système (Saussure, 1916). Cette linguistique de type « distributionnel » (Bloomfield, Harris, Fries) met en évidence les deux axes de la langue, axe paradigmatique, celui de la distribution des éléments dans l'énoncé, et axe syntagmatique, celui de la transformation. […]
> b) Ensuite une théorie comportementale empruntée à la psychologie et en particulier au *modèle béhavioriste* (Skinner, 1957) […]. Le schéma stimulus / réponse / renforcement a pour objectif la réapparition d'un comportement acquis et désormais automatisé.

La description de ce modèle, faite par Jean-Marc Defays et Sarah Deltour (2006, p.9), est très claire :

> l'apprentissage d'une langue était considéré comme un simple conditionnement plus ou moins abrutissant, en tout cas sans que soit beaucoup sollicitée l'intelligence de l'apprenant. Les cours se déroulaient soit entre les cloisons du laboratoire de langues, sous un casque, soit dans la somnolente pénombre imposée par le projecteur de diapositives, à répéter des phrases toutes faites dont les élèves ne saisissaient pas toujours le sens, et encore moins l'utilité. Le professeur, qui refusait obstinément d'expliquer et encore moins de traduire, soutenait que les apprenants finiraient *naturellement* par comprendre et parler, renforçant leur conviction que l'apprentissage d'une langue étrangère dépend moins de capacités ou d'efforts intellectuels que d'un don inné, comme pour le cours de dessin ou de gymnastique.

Dans le prolongement de la MAO, la méthode audio-visuelle (MAV), appelée aussi approche Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV), dans les années 50-60, met le focus sur la langue orale, sans remettre en cause les fondements des méthodes précédentes puisque le SGAV consiste à s'appuyer sur un document (enregistrement ou image) conçu pour déclencher la parole et présenter le vocabulaire et les structures à étudier. Effectivement, pour Pierre Martinez (2011, p.63), les fondements du SGAV sont les suivants :

> - une théorie linguistique explicitement structurale (inspirée de la linguistique de la parole de C. Bally, et non au sens de Saussure ou des linguistiques américains) pour les contenus et la progression ;
> - une primauté résolue à l'oral (comme le montre le français fondamental) ;
> - une forte intégration des moyens audiovisuels ;
> - une théorie de l'apprentissage fondée sur une « structuration mobile des stimuli optimaux » (où certains comprendront exercices béhavioristes) ;
> - une conception globale de la communication ouverte *in fine* sur la pratique sociale.

Il précise (2011, p.64) qu'une séquence-type se déroule selon le schéma suivant : « présentation, explication, répétition, mémorisation et correction, exploitation, transposition ».

Puis, le cognitivisme prenant la place du behaviorisme, l'approche communicative (années 80-90) va mettre l'apprenant au centre du processus, dans des formes diverses de simulations d'échanges « authentiques ». Cette approche apparaît à la suite du Niveau Seuil (rédigé par groupe d'experts du Conseil de l'Europe chargé de mettre en place un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par

des adultes en Europe) et de la théorie des actes de parole (cf. John Langshaw Austin, 1970) qui s'intéresse aux effets produits par la langue. Le concept de compétence de communication, au centre de l'approche communicative, est complexe car malgré les différentes descriptions qui ont été données, la définition n'est pas tranchée. Nous pourrions le résumer en la capacité de communiquer efficacement dans une langue, via différentes composantes (linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique…), selon les auteurs. Ce qui est certain, c'est qu'avec l'approche communicative se développe une grande variété de pratiques que Jean-Marc Defays et Sarah Deltour (2006, p.10) décrivent ainsi :

> Cette méthodologie se caractérise aussi par son éclectisme. […] L'approche communicative s'inspire, certes, des changements opérés par la linguistique et la psychologie, mais elle n'en renie pas pour autant les activités du passé. Si l'on ajoute à cela l'attention redoublée que l'on porte aux apprenants, tous différents – certains plutôt sensibles aux supports visuels, d'autres aux supports auditifs, certains privilégiant une vue d'ensemble d'un problème, d'autres s'attachant davantage aux détails, certains aimant travailler seuls, d'autres préférant les exercices de groupes, etc. – on comprend ce parti pris pour la multiplicité des activités et des procédés d'enseignement.

Par contre, il semble que l'approche communicative a délaissé la répétition, observée dans les méthodologies précédentes, selon Paul Cyr (1998, p.48) :

> En didactique des L2, la répétition a peut-être été quelque peu négligée par l'approche communicative sous prétexte qu'elle ne faisait pas authentique et que les approches audio-orales et audiovisuelles avaient exagéré en faisant répéter des segments insensés du genre « Mon ami a un cousin qui travaille à Tombouctou ». Bien comprise et bien faite, la répétition est pourtant d'une importance capitale, ne serait-ce que pour la correction phonétique et pour la mémorisation de certaines formules ou structures ritualisées.

Selon Christine Tagliante (2006, p.58-60), avec l'approche communicative, ce qui change fondamentalement c'est la relation entre l'enseignant et l'apprenant, le contrat d'apprentissage : moins directif, l'enseignant « précise les modalités de travail », les « objectifs » et « la variété des supports ». De son côté, l'apprenant s'engage à « saisir toutes les occasions de communiquer et de pratiquer la langue cible ».

Un autre aspect caractéristique de l'approche communicative est la visée notionnelle-fonctionnelle, éléments que Pierre Martinez (2011, p.74-75) définit ainsi :

> Une *notion* est une catégorie d'appréhension ou, mieux, de découpage du réel. Elle est évidemment variable selon les groupes humains pour lesquels la taille, la vitesse, la fréquence, la localisation, la forme ou la quantité ne sont pas conçues de façon identique. Une notion se traduit donc à travers les langues différemment : classificateurs, genre, nombre, flexion du nom, etc. L'intérêt d'une notion est lié à la fois à sa signification et à son rôle dans l'énonciation, c'est-à-dire dans les conditions effectives de la communication.
> Une *fonction* est « une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde » (Galisson, Coste, 1976). Ce qui définit donc une approche notionnelle-fonctionnelle, c'est qu'à son point de départ on trouve une description des « fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel » (Trim). La fonction est elle-même analysée et intégrée dans le déroulement de l'événement de la parole (*speech event*).

Liée à cette visée, cette approche veut concilier apprentissage linguistique et communication, dans une relation entre l'apprenant et l'enseignant où celui-ci est moins directif, où sa position est moins centrale, moins modélisante.

Néanmoins, cette approche va être critiquée pour ses incohérences, comme l'affirmation d'authenticité d'une part et le mise en place d'exercices grammaticaux (les « drills ») de l'autre car comme l'oral occupe la place centrale, au détriment de l'écrit, se ressent le besoin, à un moment donné, de réaliser un travail spécifique sur la langue, hors-contexte, comme dans les méthodologies précédentes. Autrement dit, l'approche communicative a pu sous-estimer les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage. Évoquées en partie 6.1, les stratégies métacognitives consistent, pour Paul Cyr (1998, p.42) :

> à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger. Ce type de stratégie est d'une importance capitale, comme l'a amplement démontré la recherche tant en éducation (Brown et coll. 1983) qu'en didactique des L2 (Wenden, 1987, Vann et Abraham 1990).

Or, pour Jean-Claude Beacco (2007, p.65-66), l'approche communicative a, au contraire, développé des clichés sur l'apprentissage des langues :

> L'approche communicative achoppe aussi sur la méthodologie globaliste qui a statut de représentation sociale, connaissance spontanée socialement élaborée et partagée relativement à un objet. Ces représentations collectives ne sont pas nécessairement fondées objectivement, mais elles influencent les conceptions de l'apprentissage que

> s'en font les non-professionnels, dont les apprenants eux-mêmes. Tout locuteur peut faire état de représentations concernant la manière dont il convient d'apprendre et d'enseigner les langues. Ces représentations, variables culturellement et socialement, concernent l'organisation des enseignements (par exemple, penser que les enseignants natifs sont préférables aux autres), les techniques à utiliser (apprendre des listes de mots par cœur) ou encore les finalités à atteindre (bien parler).

D'autres réserves à l'encontre de l'approche communicative sont résumées par Christian Ollivier (2019, p.16) :

> Du côté des critiques, celle touchant à l'authenticité ou plus exactement à l'impossibilité de l'authenticité recherchée est une des critiques les plus fréquentes faite à l'encontre de l'approche communicative – mais aussi d'autres approches qui, elles aussi, visent à permettre aux apprenants d'utiliser les langues de la façon la plus authentique possible, autrement dit pour communiquer réellement et non primairement pour apprendre les langues […].
> Dans le système ritualisé de la classe de langue émerge en effet ce que Trevise (1979) nomme un phénomène de « double énonciation ». Le sujet-apprenant produisant du discours le fait généralement à la fois en tant qu'apprenant et en tant que personne. Dans son rôle d'apprenant, il produit du discours pour montrer qu'il est capable de s'exprimer en langue étrangère. Il se concentre essentiellement sur la forme et attend souvent de l'enseignant un retour à ce sujet. En tant que personne, il produit du discours qui devrait se focaliser sur le sens. Or, comme le rappellent Moore et Simon (2002, p.3), dans le lieu d'apprentissage que représente la classe, « le sujet qui apprend s'[...]exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne ». Sans compter que l'approche communicative fait largement appel à la simulation, ce qui fait que l'apprenant produit alors ce que Cicurel (1985, p.16) appelle du « discours simulé » lequel n'a pas de « valeur communicative "réelle" » puisque « lorsqu'on simule, on ne fait jamais que semblant de communiquer ». Bange (1992) constatant que, dans une majorité de cas, c'est l'attention à la forme qui prend le pas sur la communication en soi, en conclut que cela fait de la classe un espace de communication sans véritable force communicative; parler n'est bien souvent qu'un prétexte pour apprendre la langue alors qu'en dehors de la classe, c'est la communication qui l'emporte sur la forme, même dans les cas de communication exolingue […].

Le même type de critiques est formulé par Évelyne Rosen et Craus Reinhardt (2010, p.17) quand ils écrivent :

> Certaines dérives de l'approche communicative avaient en effet conduit à mettre en avant un profil de « super-apprenant de langue », capable de parler la langue étrangère comme un natif et ayant développé ses aptitudes de manière homogène, tant en compréhensions orale et écrite qu'en productions orale et écrite. De quoi décourager plus d'un débutant faisant ses premiers pas dans la langue étrangère et mesurant ses progrès à l'aune de ce « super-apprenant » !

Enfin, c'est la perspective actionnelle, avec ses concepts d'élève / acteur social, de tâches à réaliser, de compétences, qui, promue par le CECRL et les programmes, s'est imposée. Nous avons effectivement expliqué au chapitre 1 la mise en place progressive de cette perspective que Pierre Martinez (2011, p.85) résume ainsi :

> C'est, en effet, à partir d'une vision politique et philosophique qu'est né, depuis quelques années, un « outil essentiel pour la création d'un espace éducatif européen dans le domaines des langues vivantes ». L'idée de base « favoriser la transparence et la comparabilité des dispositifs d'enseignement et des qualifications en langues » - s'est concrétisée très vite par un document cadre, le CECRL, et des outils immédiatement utilisables tel que le *Portfolio européen des langues* (PEL) […]. L'apport direct du CECRL, qui visait en premier lieu à intervenir sur l'évaluation en indiquant des niveaux et échelles de référence et des descripteurs de compétences (être capable de…), s'est trouvé largement et très vite dépassé. Au risque de devenir une norme et non plus une référence, le CECRL fait un peu figure de statue de Commandeur pour les méthodologues en Europe et dans la zone d'influence, au point que le moment semble venu de le « recadrer » lui-même […].

Sur le plan de l'histoire de la didactique, Christian Ollivier (2019, p.16) explique les origines de la perspective :

> Cette approche, issue d'un double mouvement entre le monde des pratiques éducatives et la recherche qui l'a théorisée, a essentiellement été travaillée dans le monde anglo-saxon sous la dénomination de « task based language teaching » (TBLT) – enseignement des langues fondé sur les tâches. Le concept de tâche et, avec lui, la TBLT (sous des formes parfois proches parfois éloignées de la pensée originale) s'est répandue dans de très nombreux pays sous l'influence des théoriciens anglophones travaillant dans des pays très différents tels que la Nouvelle-Zélande (R. Ellis), l'Inde (N. Prabhu), Hong-Kong, l'Australie, Singapour, le Japon... dans le cas de D. Nunan ou encore la Grande-Bretagne (P. Skehan, J. et D. Willis par exemple). En Europe et tout spécialement en France, le *Cadre européen de référence* pour les langues a contribué à la diffusion du concept de tâche et de perspective actionnelle (qui est une forme d'approche par les tâches) au niveau des enseignants, notamment des langues autres que l'anglais, les anglicistes connaissant déjà le TBLT avant la publication du *Cadre*.

Quant à Nathalie Boiget (2016), elle rappelle l'ambiguïté du CECRL qui consiste à affirmer et rejeter en même temps toute théorie didactique :

> Pour le CECRL, la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes sera de type actionnel dans le sens où « l'usager et l'apprenant d'une langue » [sont considérés] « 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 donné. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Nous remarquons

> que les auteurs du CECRL auraient pu parler "d'hypothèse actionnelle quant à l'apprentissage" au lieu de "perspective actionnelle" de l'apprentissage et de l'enseignement, une manière de ne pas « prétendre ouvertement (ou explicitement) bâtir une théorie de l'acquisition des langues », mais cependant le faire (Suso López, 2006 : 361).

Ainsi, l'auteure explique (2016) qu'au final, dans la perspective actionnelle, la tâche :

> devrait être « authentique » ou encore « réelle » (réaliser un montage ou une recette de cuisine, préparer une réunion ou un voyage…etc.) et basée sur des textes authentiques, mais souvent elle sera pédagogique, c'est-à-dire fictive, adaptée aux possibilités souvent limitées de la classe (jeux de rôle, organisation d'un pseudo événement imaginé, etc.). Cependant dans les deux cas, la tâche sera toujours communicative du fait qu'elle oblige les apprenants à en comprendre, négocier et exprimer le sens afin d'atteindre le but communicatif (Conseil de l'Europe, 2001 : 19)

Cela explique pourquoi Elke Nissen (2011) liste différents types de tâche dans le CECRL, à partir d'une analyse de revues. Nous reproduisons ici son tableau récapitulatif qui nous semble éclairer le caractère polysémique de « tâche » :

La tâche dans la perspective actionnelle (*CECR*)	**Les exemples de tâches analysées**
1. La tâche peut être langagière, avoir une composante langagière ou être non langagière (Conseil de l'Europe, 2001 : 19)	Compétences travaillées : langagières et autres (interculturelles, d'apprentissage autonome, méthodologique)
2. Elle peut être complexe et comporter des sous-tâches (Conseil de l'Europe, 2001 : 121)	Les tâches sont complexes, ces mono-tâches, projets ou suites de tâches scénarisées se trouvent au centre du scénario pédagogique
3. Elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre, une obligation à remplir ; elle est "un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier" (Conseil de l'Europe, 2001 : 121)	Ce critère de la tâche du *CECR* s'applique le plus souvent, mais la définition de la tâche peut différer, essentiellement en référence à la tâche chez Ellis (2003)
4. Elle est une tâche sociale qui s'inscrit dans un contexte social et peut être réalisée seul ou à plusieurs (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)	Le travail en groupe est très répandu (il est explicité dans neuf textes sur 13)
5. Elle est "authentique" en ce qu'elle consiste en une activité quotidienne, dans le cadre du travail, des études ou de la vie privée (Conseil de l'Europe, 2001 : 121)	"Réalisme" de la tâche, mais auquel il existe des exceptions (par exemple, par la thématique artistique, culturelle ou interculturelle)

Tableau 13 : Résumé des caractéristiques des tâches analysées et de leur lien avec la tâche dans le CECR (Nissen, 2011)

Cette notion de « tâche » questionne d'ailleurs les enseignants. Christian Ollivier (2019, p.21) explique :

> De façon générale, la mise en œuvre de l'approche fondée sur les tâches semble poser des questions et des soucis aux enseignants qui se disent inquiets quant au temps que demande la mise en œuvre des tâches, la trop faible place faite à l'enseignement explicite de la grammaire, le risque de perte de contrôle sur la classe, la difficulté de combiner cette approche avec la nécessité de suivre le manuel et le programme. Les enseignants tendent alors à adapter l'approche, par exemple, en donnant très souvent une plus grande place à l'enseignement explicite, parfois même contraint et contrôlé, de la grammaire. Ces adaptations sont réalisées par les enseignants en fonction de leurs propres styles d'enseignement et de leur zone de confort. On en arrive ainsi à ce que certains nomment un éclectisme méthodologique (East, 2015 ; Klapper, 2003 ; Puren, 1994, 1998), auquel il manque cependant parfois la cohérence interne que défend Richer lorsqu'il rappelle que l'éclectisme ne devrait pas être une « autorisation au n'importe quoi méthodologique » (Richer, 2007, p.27) ni une « opération de mise ensemble aléatoire d'éléments pris à droite et à gauche » (Richer, 2007, p.31) […].

De plus, dans le CECRL, la notion de « tâche » est liée à celle de « compétence ». Francis Goullier écrit ainsi (2009) :

> Le CECR place au cœur du dispositif d'enseignement et d'apprentissage la relation entre compétences et tâches communicatives, en gardant bien à l'esprit que l'enjeu est bien de développer des compétences à travers les tâches et non pas d'apprendre aux élèves à réaliser des tâches pour elles-mêmes. Enfin le CECR explicite la nécessaire articulation entre savoir et compétence.

Ce point de vue est développé par Jean-Jacques Richer dans un article de 2014 :

> *la compétence à communiquer langagièrement* (avec ses trois composantes d'ordre linguistique et sociolinguistique : composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique), virtuelle, appelle une théorie du langage renouvelée, la *linguistique actionnelle*. Elle s'actualise, tout en mobilisant des activités langagières sous forme de *tâches* où langage et action peuvent se combiner. Ces tâches, pour se concrétiser, nécessitent de faire intervenir des *stratégies* qui déterminent, combinent et régulent de façon efficace et économique les ressources nécessaires à la réalisation des actions langagières, intellectuelles et physiques.
> Parmi ces ressources sur lesquelles interviennent les stratégies figurent, outre les ressources linguistiques et sociolinguistiques constitutives de la compétence à communiquer langagièrement, celles réunies dans le *Cadre* sous l'appellation de *compétences générales individuelles* (Conseil de l'Europe 2001 : 16). Celles-ci regroupent des savoirs (connaissances du monde, savoirs (inter)culturels), des savoir-faire procéduraux très généraux, des savoir-être liés à l'acquisition des langues et des savoir-apprendre.

Du fait de la reprise d'un certain nombre de composantes qui existent dans l'approche communicative, la perspective actionnelle n'est pas considérée de la même manière selon les chercheurs.

Pour certains auteurs, la perspective actionnelle ne représente pas une grande évolution : elle serait dans la continuité de l'approche communicative. Ainsi, Christine Tagliante (2006, p.64) écrit :

> Le *Cadre européen commun de référence* a adopté les recherches des linguistes Canale et Swain (1981) ainsi que celles de Bachman (1990), et propose un modèle dit « actionnel », peu éloigné de l'approche dite « communicative », mais encore plus ciblé sur les actions langagières que l'apprenant peut faire en langue cible. […]
> L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble des ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière.

C'est également le point de vue de Jean-Claude Beacco qui écrit (2007, p.55) :

> Cette approche par compétences n'est cependant pas une inconnue, car elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite *communicative* de l'enseignement des langues.

En effet, l'auteur met sur un même plan les « skills », les activités langagières, et les compétences. Il écrit (2007, p.78) :

> La notion de compétence ne date pas de l'approche communicative de l'enseignement. Elle lui préexiste, sous une forme toujours répandue, désignée par la dénomination traditionnelle ordinaire : les *quatre compétences*, équivalent de *four skills* anglais (que nous rendrons donc par les *quatre savoir-faire*), comprenant *parler*, *lire*, *écrire* et *écouter*.

Ainsi, il explique (2007, p.91) que :

> le *Cadre* offre la possibilité de mettre en œuvre l'approche communicative dans sa version haute, dans la mesure où le modèle de composantes de la compétence de communication qu'il propose permet de structurer l'organisation des enseignements par stratégies […].

En ce sens, Jean-Jacques Richer (2017, p.19) considère que « J.C Beacco en reste à la pragmatique d'Austin et Searle ». Il rajoute que d'autres chercheurs, tel J. Suso López, s'inscrivent dans cette « lecture de continuité » (2017, p.24) et plaide, au contraire, pour une « lecture de rupture » (2017, p.25) :

> Mais, une autre lecture du *CECR*, autrement plus stimulante parce qu'ouvrant de multiples chantiers de recherches didactiques, est envisageable, une lecture de rupture qui trouve sa double justification et dans la mise en avant par le *Cadre* d'une linguistique actionnelle et dans le nouveau contenu sémantique que revêt dans le *Cadre* le terme compétence.

Et d'ajouter (2017, p.37) :

> Le virage actionnel de la linguistique et une compétence façonnée par les paramètres du monde du travail contemporain, reconduite en grande partie par le *Cadre*, comportent de larges zones de recouvrement : tous deux ont à voir avec l'action située, redéfinie constamment par l'évaluation des paramètres contextuels ; tous deux ont partie liée avec l'action collective où se tressent langage et faire concret.
> Sous l'éclairage de ces deux références théoriques, peut se concevoir une lecture de rupture du *Cadre* qui le démarque nettement de l'Approche communicative. Elle dessine alors dans le *Cadre* une architecture notionnelle qui tire sa cohérence forte de la notion d'action, action langagière articulée à l'action physique, et dont la clé de voûte est la tâche, et qui peut être condensée dans la formule suivante :
> *Conformément à une perspective actionnelle du langage, la compétence à communiquer langagièrement composée de compétences plurielles se concrétise et se développe dans des tâches sociales, complexes, collectives, mêlant dire et faire, qui, pour leur réalisation, exigent la mobilisation d'une composante stratégique et requièrent de l'acteur social réflexivité et autonomie.*

Pour d'autres, une « perspective » ne dit rien de didactique. C'est le cas de Claire Bourguignon qui explique (2010, p.33) :

> Il a dû apparaître à tout un chacun qu'à aucun moment, dans le *CECRL*, il n'est question de « démarche » ou d'« approche », il est simplement fait référence à une « perspective ». Or, une « perspective » reste virtuelle tant qu'elle n'est pas rendue opérationnelle. Avant donc d'« appliquer le *Cadre* » comme il est coutume d'entendre, il faut d'abord passer du discours, des concepts, à une démarche qui, elle même, servira de guide aux pratiques.

Par conséquent, Claire Bourguignon plaide pour une démarche « communic'actionnelle » qu'elle définit (2010, p.7) comme « l'opérationnalisation de

[la] perspective actionnelle » qui repose sur quatre piliers : compétence, action, tâche et stratégie. Elle pose les postulats de son approche dans un article de 2006 :

> - La communication n'est pas une fin en soi ; la communication est au service de l'action : je communique toujours « pour quelque chose ». De ce fait, il n'est pas possible de déconnecter la communication d'un objectif à atteindre.
> - Développer des aptitudes pour comprendre d'un côté, et pour produire de l'autre, ne garantit pas que l'on sera un usager de la langue opérationnel dès lors que compréhension, production et interaction seront intégrées.
> - Être un usager de la langue autonome ne signifie pas « j'ai un 'capital' de connaissances que j'ai développées à travers des stratégies cognitives de plus en plus élevées » mais « je suis à même de gérer l'Autre sans lequel il n'y a pas de communication ».

Favorable à un enseignement par « scénario d'apprentissage-action », elle écrit (2017, p.76) :

> Dans la logique communic'actionnelle, le projet de l'enseignant ne sera pas seulement « une analyse approfondie du support de cours utilisé et la définition d'objectifs pour chaque cours de langue ».
> En préparant un scénario d'apprentissage-action, ce n'est pas tant le support qui doit faire l'objet d'une analyse approfondie que la mission qui est demandée, car c'est elle qui va guider de manière intégrée les tâches communicatives demandées aux élèves en relation avec les activités de communication langagière qui seront les unes après les autres au service de l'accomplissement de la tâche finale et à travers lesquelles se fera l'apprentissage de la langue.
> Cette démarche évite le cloisonnement des différentes séances car elle invite l'enseignant à concevoir sa séquence selon un processus et non plus autour d'un « produit », qu'il s'agisse d'une activité de communication langagière, d'un thème ou d'un élément langagier.

Enfin, pour certains chercheurs, comme Christian Puren, cette perspective actionnelle constitue bien une rupture mais qui n'a pas vocation à faire « table rase du passé ». Il écrit dans son article *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés… et complémentaires* (2014) :

> Pour ma part, depuis la publication du CECRL en 2001, j'ai activement participé à l'élaboration d'une PA la plus opposée possible à l'AC, non pas parce que l'une serait meilleure que l'autre dans l'absolu et devrait la remplacer (en application d'un paradigme d' « optimisation-substitution »), mais pour fournir aux enseignants des moyens *supplémentaires* d'élaboration de dispositifs didactiques plus variés, de manière à accroître leurs capacités d'adaptation à la diversité des publics, objectifs et

> environnements d'enseignement-apprentissage (en application du paradigme opposé d' « adéquation-addition ») : la PA doit d'autant plus venir *s'ajouter* à l'AC, et non la *remplacer*, que la (bonne) communication entre acteurs est indispensable à une action commune efficace.

L'auteur se positionne ainsi car sa vision de « l'actionnel » est très large (2009a) :

> Toutes les configurations didactiques ont eu dans le passé leur propre « perspective actionnelle », dans le sens très général […] d'une relation d'homologie maximale entre un certain agir d'usage de référence et l'agir d'apprentissage de référence correspondant […]. J'ai cherché à montrer […] que la nouvelle perspective actionnelle, la perspective de l'agir social, permet de jeter de multiples regards renouvelés sur des problématiques traditionnelles de la didactique des langues-cultures aussi fondamentales que la relation entre enseignement et apprentissage, entre salle de classe et société, entre enseignement-apprentissage « scolaire » et acquisition « naturelle », entre documents « fabriqués » et documents « authentiques », entre autonomie et guidage, entre dimension collective et dimension individuelle.
> On connaît le mot de Georges Braque : « Il faut toujours deux idées. L'une pour tuer l'autre. » Il faut certainement aller bien plus loin encore dans cette logique en DLC, de manière à y conserver disponibles en permanence non seulement la perspective de l'agir communicationnel (la perspective actionnelle de l'approche communicative) et celle de l'agir social (la perspective actionnelle ébauchée par le *CECRL*), mais toutes les perspectives actionnelles antérieures […]. Cela me paraît nécessaire tout autant pour y maintenir la possibilité d'une vision complexe – c'est-à-dire en particulier dynamique, enchaînant constamment toutes les perspectives possibles –, que pour éviter à la dernière le sort qu'ont subi toutes les précédentes, celui d'opérer un « arrêt image automatique » imposant finalement une vision figée et donc réductrice, ce que l'on appelle maintenant une « pensée unique ». La pédagogie du projet aura certainement aussi besoin, pour se complexifier elle-même (en particulier pour que soit géré contextuellement le mieux possible l'équilibre entre l'individuel et le collectif, et entre le travail sur le projet et le travail sur la langue), de se combiner avec d'autres orientations pédagogiques elles aussi déjà connues, telles que la « pédagogie différenciée » […] et la « pédagogie du contrat » […].
> Je suis intimement persuadé que ce n'est qu'en maintenant actives toutes les perspectives actionnelles possibles que l'on pourra construire cette « didactique complexe des langues-cultures » indispensable pour qu'enseignants de toutes cultures sociales et traditions didactiques puissent être eux aussi, comme leurs apprenants, des co-acteurs à part entière de cette nouvelle « perspective de l'agir social ».

Nous le voyons : il s'agit ici d'une défense de la multiplicité des pratiques, liée aux différences de contextes et de situations d'apprentissage.

Afin de synthétiser notre propos, nous empruntons à Françoise Demougin (2008) un tableau qui différencie les dernières approches en LVER que nous venons d'aborder :

Approches	Conception de la langue	Compétences visées
Méthode audiovisuelle	= ensemble de structures permettant un apprentissage par répétition	Linguistiques « pré-communicatives » à travers des activités de compréhension et de production orales guidées (l'écrit étant un « oral scripturé » comme le souligne Danielle Bailly - 1997)
Approche communicative et cognitive	= moyen de communication authentique, outil à maîtriser	Linguistiques et fonctionnelles à travers des activités langagières de réception et de production, à l'oral et à l'écrit. De réflexion sur la langue, l'apprentissage, la culture à travers des activités de conscientisation.
Approche actionnelle européenne (ce que Christian Puren – 2002 – appellerait « une perspective co-actionnelle co-culturelle »	= moyen d'interaction sociale	Linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques orthographiques) Socio-linguistiques (marqueurs linguistiques de relations sociales, conventions de politesse, expressions de sagesse populaire, différences de registres, dialectes et accents) Pragmatiques (compétence discursive, compétence fonctionnelle) à travers des activités langagières de réception, production, interaction, médiation (à l'oral et à l'écrit).

Tableau 14 : Évolution de l'enseignement-apprentissage des langues (Demougin, 2008)

Même si ce tableau présente les approches de manière successive, voire opposée, nous constatons néanmoins que toutes traitent, évidemment, de la question de l'étude de la langue, point auquel nous allons nous consacrer à présent, en questionnant sa place dans l'actuelle perspective dominante, à savoir la perspective actionnelle. En effet, pour mieux comprendre, lors de l'analyse un certain nombre d'éléments, il nous faut nous interroger sur ce point qui est source de débats réguliers entre les chercheurs et les praticiens.

6.3. L'étude de la langue dans la perspective actionnelle

Pour poursuivre cette partie, il nous semble essentiel d'interroger la place laissée à l'apprentissage de la langue car l'approche par tâches est venue questionner la façon d'enseigner la « grammaire », comme à chaque fois que se met en place une « nouvelle » perspective didactique. Cet élément interpelle d'autant plus quand on lit,

par exemple, cet extrait du rapport de l'IGEN sur l'évaluation en langue vivante (2007, p.26) :

> La langue apprise en milieu scolaire est par définition objet d'enseignement puisqu'elle a le statut de discipline scolaire inscrite à l'emploi du temps des élèves. De ce fait, elle est abordée en tant que système qu'il faut acquérir, avec ses codes et ses règles, souvent au détriment de la fonction pragmatique qui est la raison première d'exister d'une langue. C'est sa double nature – objet d'étude et outil de communication – qui constitue un défi en milieu scolaire car les finalités sont inversées : alors qu'en milieu naturel l'usage de la langue a pour but de communiquer et d'agir, en milieu scolaire la pratique de la langue a pour visée l'apprentissage de la langue elle-même. D'où un retour, par un effet de miroir, sur le système linguistique lui-même qui détourne l'usage de la langue de sa fonction première. Si l'on admet que c'est la finalité qui donne du sens à l'action, il y a sûrement là une part d'explication à la faible motivation des élèves pour l'apprentissage des langues en milieu institutionnel.

Nous le voyons ici : une certaine conception de l'enseignement tend à une mise en application de connaissances linguistiques. Avant d'en venir à la place de la grammaire dans l'enseignement des LVER, essayons d'en définir les contours.

Selon le *CNRTL* en ligne (en juillet 2019), parmi plusieurs définitions, la grammaire est :

> [l']étude objective et systématique des éléments (phonèmes, morphèmes, mots) et des procédés (de formation, de construction, d'expression) qui constituent et caractérisent le système d'une langue naturelle ; *en partic.,* étude de la morphologie et de la syntaxe d'une langue (à l'exclusion de la phonologie, de la lexicologie et de la stylistique).

Pour Claude Germain et Hubert Séguin, il s'agit d'une « connaissance intériorisée » (1998, p.31-34) :

> La grammaire [est] la connaissance intériorisée que possède l'usager d'une langue. Il s'agit d'une forme de compétence : la compétence grammaticale. Se représenter la grammaire comme une forme de connaissance intériorisée pose de prime abord toute la question du mode d'accès à ce type de connaissance. […]
> La question fondamentale de l'apprentissage de la grammaire revient donc à se demander dans quelle mesure l'apprentissage d'une description / simulation, approximative, paraît susceptible de conduire à la maîtrise d'une certain usage.

Car, pour les auteurs, s'il convient de différencier les règles d'usage et les règles d'emploi en grammaire, il faut les relier dans le cadre de la didactique des langues (1998, p.40) :

> acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des énoncés grammaticalement corrects (dans le sens traditionnel de conformité aux règles de la morphologie et de la syntaxe) grâce à la connaissance des règles d'usage, mais aussi à maîtriser les règles d'emploi de manière à ce que les énoncés soient appropriés à l'intention et à la situation de communication. Pour nous, la connaissance des règles d'emploi d'une langue autant que de ses règles d'usage fait partie de la connaissance intériorisée de la grammaire d'une langue. En ce sens, règles d'usage et règles d'emploi devraient toujours aller de pair, même si tel n'a pas toujours été le cas en didactique des langues.

En effet, en dressant un historique de la grammaire liée à l'enseignement des langues, Claude Germain et Hubert Séguin rappellent (1998) les étapes, parfois contradictoires, qui ont conduit à la situation actuelle. Tout d'abord, le latin (p.18) :

> pourtant devenu une langue morte, a donc servi de modèle à l'enseignement des langues vivantes. On comprend pourquoi : la méthode grammaire-traduction était pratiquement le seul modèle disponible et connu en milieu scolaire.

Ensuite, la méthode directe (début du XXe siècle) privilégie la démarche inductive (1998, p.19-20) :

> Avec la méthode directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales. C'est, affirme-t-on, par de nombreux exercices oraux qu'il sera possible à l'apprenant de recourir de façon spontanée aux formes linguistiques lorsque le besoin se fera sentir […]. Il n'y a donc pas, à proprement parler, d'enseignement de la grammaire.

Après, avec la méthode SGAV, la grammaire se fonde (1998, p.25) :

> sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes. La grammaire est considérée comme étant mise au service de la communication ; c'est ce qui fait qu'elle doit toujours être saisie en situation […].

Enfin, au travers des exercices structuraux de la méthode audio-orale, c'est l'analogie qui est recherchée (1998, p.27) :

> On croit que, grâce à l'analogie – et donc, grâce à un processus de généralisation – l'apprenant en arrivera à saisir, implicitement et inductivement, la règle sous-jacente aux cas présentés. […] Dans cette perspective, on peut donc dire qu'il n'y a pas, à proprement parler, d'enseignement explicite de la grammaire […].

Étant donné la date de parution de leur ouvrage, les auteurs n'abordent pas la place de la grammaire dans les méthodes suivantes. Ils notent cependant, dans l'avant-propos :

> le parent pauvre de la grammaire en didactique des langues reste l'enseignement. Les recherches sur l'enseignement de la grammaire font cruellement défaut. Cela s'explique vraisemblablement par le fait qu'il n'existe toujours pas de théorie de l'enseignement des langues. Tout porte à croire que le domaine sera malheureusement appelé à piétiner – même s'il s'agit précisément de ce qui intéresse au plus haut point tout enseignant de langue – tant et aussi longtemps qu'on ne disposera pas d'au moins une théorie de l'enseignement des langues (articulée, bien entendu, sur une théorie de l'apprentissage, but ultime de tout enseignement).

C'est ce que cherchera à fonder l'approche communicative avec une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Ainsi, pour Christine Tagliante (2006, p.61) :

> L'approche communicative fait une large place à la grammaire explicite […].
> L'approche communicative sollicite considérablement les capacités cognitives supérieures : observation, réflexion, analyse ayant comme objet des phénomènes linguistiques sélectionnés et présentés dans un corpus. […] Cette activité est dite de conceptualisation grammaticale. La conceptualisation est en elle-même une activité communicative puisqu'elle fait produire des énoncés en langue cible dans une situation authentique de classe : la situation de recherche active. Pour être efficace, elle est suivie d'exercices de systématisation.
> La grammaire communicative s'intéresse également à la grammaire en situation : grammaire de l'oral, de l'écrit, grammaire textuelle, grammaire situationnelle.

Dans une forme de continuité avec l'approche communicative, dans le CECRL, la compétence grammaticale, qui apparaît au chapitre 6 (2001, p.115-116), est définie de la manière suivante :

> La compétence grammaticale, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est au centre même de la compétence communicative et la plupart de ceux (bien que pas tous) qui s'intéressent à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation des langues s'attachent tout particulièrement à la gestion du processus d'apprentissage qui y conduit. Ce qui a généralement pour conséquence la sélection, l'organisation, la progression et la pratique de données nouvelles, en commençant par des phrases simples […] et en terminant par des phrases multi-propositionnelles complexes […].

Analysant la place qu'occupe la grammaire dans le CECRL, Jean-Claude Beacco aborde les « compétences formelles » qui, selon lui, seraient indépendantes de toute communication et écrit (2007, p.107-108) :

> Elles concernent la maîtrise des formes linguistiques, désignées par le terme vague de « grammaire », indépendamment de leur usage dans la communication. Elles portent sur la connaissance de moyens grammaticaux des langues dans les termes définis par le *Cadre* : éléments (morphèmes, affixes…), catégories (genre, nombre…), classes (conjugaisons), structures (mots composés, syntagmes, propositions), processus (nominalisation, affixation…), relations (accord, valence…). Cette connaissance est appréhendée en termes d'étendue, de correction grammaticale, de contrôle… Toujours dans le *Cadre*, le choix des formes à enseigner est laissé à l'appréciation des utilisateurs, puisque le conseil aux utilisateurs correspondant est le suivant :
> Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et préciseront, selon le cas, les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire.
> Cette indétermination est accrue par le fait que les descripteurs retenus ne sont pas explicités (*manipuler*, *être outillé pour*, *avoir besoin de manipuler*). Les modalités de sélection des caractéristiques morphologiques et syntaxiques considérées comme devant être connues restent donc à élaborer.

Pour Claude Germain et Hubert Séguin, on ne peut effectivement pas séparer les choix grammaticaux du contexte et des objectifs au moment d'élaborer la grammaire d'enseignement, c'est-à-dire de la sélection et de la progression grammaticales (1998, p.115-116) :

> Pour notre part, nous ne croyons pas que l'on puisse, à priori, répondre à la question de la place de la grammaire dans un programme de langue sans d'abord s'interroger sur les objectifs du cours en question, sur les caractéristiques des apprenants et du milieu d'enseignement. […]
> Essentiellement, la question revient à s'interroger sur la manière d'intégrer les formes ou notions grammaticales dans une approche qui privilégie avant tout le message (notions, fonctions, situations, tâches).

Afin de répondre à la question des conditions qui font que la grammaire favorise la communication, Maria-Alice Médioni écrit (2018a, p.28) :

> Le travail d'observation du fonctionnement de la langue et de conceptualisation, notamment à partir de corpus, a sa place plus que jamais et à part entière dans la classe de langue (Bourdet et Fouillet, 2018). Mais, une grammaire explicite favorisera-t-elle l'acquisition de la langue ? Certainement, à condition que cette explicitation soit du

> ressort de l'apprenant. Elle ne peut donc se faire qu'après un temps raisonnable d'exposition et de manipulation de la langue.

Nous comprenons qu'ici l'auteure plaide pour une logique plus procédurale que déclarative.

En somme, il semble que s'il est inévitable d'avoir un savoir grammatical pour apprendre une langue, la grammaire doit néanmoins avant tout être un outil au service de la communication. Mais, dans le quotidien de la classe, il n'est pas toujours chose aisée de faire mobiliser des connaissances grammaticales par les apprenants, et non pas « juste » les faire appliquer à ces derniers, d'autant que le CECRL ne propose pas de référentiels de règles grammaticales à posséder à chacun des six niveaux : il se contente de formulations vagues, telle « utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires », au niveau A2 (2001, p.28). L'utilisation des moyens linguistiques dans un objectif de communication pose donc de nombreuses questions didactiques et pédagogiques, accrues par les interrogations sur l'apprentissage du vocabulaire que nous entendons au sens donné par Dominique Maingueneau (2009b, p.132) :

> Les linguistes utilisent plutôt le terme *lexique* pour désigner l'ensemble des ressources lexicales dont disposent les locuteurs d'une langue et réservent le terme *vocabulaire* à des ensembles discursifs délimités, quelle qu'en soit la nature : *vocabulaire* de la médecine, du théâtre, du parti socialiste, de La Fontaine...

L'enseignement-apprentissage du vocabulaire est, lui aussi, fruit d'une histoire. Maria-Alice Médioni la résume ainsi (2011, p.33) :

> Si l'entrée par la grammaire a été une priorité pendant longtemps – jusqu'au XIX° siècle, – à l'aube du XX° on se focalise davantage sur le vocabulaire. Paradoxalement, les deux méthodologies les plus anciennes, très différentes en apparence – méthodologie traditionnelle grammaire-traduction et méthodologies directes –, accordent au vocabulaire une place fort importante, à tel point que Robert Galisson va nommer ces deux périodes celles des « vaches grasses » […].
> La période des « vaches maigres », pour reprendre la métaphore de Robert Galisson correspond aux méthodologies suivantes. Dans ces méthodes structuro-globales behaviouristes, l'accent est mis cette fois-ci sur l'acquisition d'automatismes par la répétition de structures et moins sur la signification qui n'est plus prioritaire : le vocabulaire passe au second plan.

> Avec l'approche communicative, l'intérêt se déplace vers l'inventaire non plus de mots mais d'actes de parole : se présenter, exprimer un souhait ou son mécontentement, saluer, remercier, apprécier, etc.
> La perspective actionnelle s'intéresse plus particulièrement aux actions langagières et non langagières d'acteurs sociaux engagés dans un agir commun […].

En effet, dans le CECRL, nous pouvons lire (2001, p.114) :

> La quantité, l'étendue et la maîtrise du vocabulaire sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue.

Et, plus loin, sur les choix didactiques et pédagogiques à opérer (2001, p.114) :

> Les concepteurs d'examens et de matériel pédagogique sont tenus de choisir le vocabulaire qu'ils y feront entrer. Les concepteurs de programmes et de référentiels ne sont pas obligés de le faire mais peuvent souhaiter donner des lignes directrices dans l'intérêt de la transparence et de la cohérence des instructions officielles. Il y a un certain nombre d'options.
> – Choisir des mots et des expressions clés a. dans les domaines thématiques exigés pour réaliser les tâches communicatives correspondant aux besoins des apprenants, b. qui concrétisent la différence culturelle et/ou les valeurs et croyances significatives partagées par le ou les groupes sociaux dont on étudie la langue.
> – Suivre les principes de statistiques lexicales en sélectionnant les mots à grande fréquence dans un large corpus ou dans des domaines thématiques réduits.
> – Sélectionner des textes (authentiques) oraux et écrits et apprendre/enseigner sans restrictions les mots qu'ils contiennent.
> – Ne pas planifier l'enrichissement du vocabulaire mais lui permettre de se développer organiquement en quelque sorte en réponse à la demande de l'apprenant lorsqu'il entreprend des tâches communicatives.

Comme pour la grammaire, il semble qu'il n'y ait aucune théorie d'enseignement-apprentissage préconisée plus qu'une autre. En effet, Jean-Claude Beacco explique (2007, p.280-283) :

> Cette dimension lexicale ne s'est jamais vraiment constituée en méthodologie d'enseignement à l'exception de l'approche lexicale (*lexical approach*) promue au rang de stratégie par M. Levis et D. Willis […].
> Donc, moins que de problèmes d'articulation globale entre la compétence lexicale et les autres compétences, il s'agit pour l'enseignant, le réalisateur de matériel pédagogique ou l'apprenant autonome, de choisir les formes méthodologiques concrètes d'enseignement du vocabulaire parmi celles disponibles. Le développement de la compétence lexicale suppose de concevoir des activités d'enseignement articulées aux

> compétences communicationnelles, dont elles sont une composante, et donc d'articuler les méthodologies du vocabulaire aux compétences communicationnelles […].
> Le fait que la compétence lexicale soit transversale ne doit pas conduire à la minimiser ou à la diluer dans les activités communicationnelles, à compter du moment où elle est reconnue dans sa spécificité méthodologique et qu'elle ne se substitue pas aux activités communicationnelles proprement dites.

Concernant le vocabulaire à enseigner, Maria-Alice Médioni synthétise et préconise alors la chose suivante (2011, p.34) :

> La question de l'apprentissage est devenue plus centrale et l'enseignant est amené à se demander plutôt comment il va fournir et permettre aux élèves de trouver le matériel lexical pour accomplir les tâches requises dans des situations données, aussi bien pour comprendre des messages que pour en produire.

Ce matériel est en parti fourni par les DNR (Descriptions de Niveaux de Référence), tant pour des langues nationales que régionales, à ce jour réalisées en allemand, anglais, croate, espagnol, français, italien, portugais et tchèque, souvent par des organismes certificateurs comme l'institut Cervantès ou Cambridge ESOL. Elles sont constituées par des mots et expressions d'une langue et non par des descripteurs généraux comme dans le CECRL. Nous illustrons notre propos par la reproduction d'un extrait du PCC (*Plan Curricular Cervantes*), sur le substantif au niveau A1-A2 :

1.1 Clases de sustantivos	
A1	**A2**
1.1.1. Nombres propios [v. Ortografía 1.4.3.] • Antropónimos - Nombres de pila sin artículo *María*, *Antonio* - Hipocorísticos y diminutivos *Pepe* (José), *Paco* (Francisco), *Chelo* (Consuelo), *Lola* (Dolores) [Hispanoamérica] *Chayo* (Rosario), *Chava* (Isabel), *Güicho* (Luis), *Pancho* (Francisco) - Apellidos sin artículo *Fernández*, *González* • Formas de tratamiento *el Sr. Fernández*, *(Don) Fernando* - [Ecuador y Colombia] *Don* y *doña* + nombre / apellido sin connotación despreciativa. Uso exclusivo con sustantivo para ciertos estratos sociales - [República Dominicana] *Su merced* • Topónimos - Países sin artículo *España*, *Italia* - Excepción: *El Salvador* - Ciudades y localidades *Madrid*, *París*, *Alcalá de Henares* **1.1.2. Nombres comunes** • Nombres de periodos temporales *mediodía*, *tarde*, *noche*	**1.1.1. Nombres propios** [v. Ortografía 1.4.3.] • Topónimos que llevan incorporado el artículo *La Coruña*, *El Escorial*, *La Habana* • Nombres de instituciones *Instituto Cervantes*, *Universidad Complutense* • Nombres de cargos, departamentos *Director*, *Centro de idiomas* • Nombres de materias o disciplinas *Física*, *Medicina* • Nombres de periodos temporales *Pascua*, *Nochevieja* **1.1.2. Nombres comunes** • Nombres eventivos *accidente*, *concierto*

Tableau 15 : Extrait du Plan Curricular Cervantes (site de l'Institut Cervantes, juillet 2019)

À l'issue de ce point, nous constatons que la grammaire et le vocabulaire semblent pris comme des compétences transversales dans le CECRL et qu'une vision holistique semble s'imposer avec la perspective actionnelle puisque l'ensemble des compétences se veut être d'égale importance. Mais, ce tour d'horizon des compétences ne serait pas complet sans aborder les compétences (inter)culturelles, au cœur de l'enseignement des LVER.

6.4. Dimension (inter)culturelle de l'enseignement des LVER

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, selon le CECRL, fruit d'une politique européenne, l'enseignement des LVER doit permettre de développer des compétences plurilingues et interculturelles chez les élèves, dans une perspective de « vivre

ensemble », de cohésion sociale et de paix, donnant ainsi à l'enseignant de LVER une fonction sociale et citoyenne importante. Un extrait du *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (2008, p.32-33) du Conseil de l'Europe illustre cette idée :

> Dans une Europe multiculturelle, l'éducation non seulement prépare les jeunes au marché du travail, mais favorise également leur développement personnel et leur apporte une large base de connaissances. Les écoles sont des vecteurs importants pour préparer les jeunes à leur vie de citoyens actifs. Elles doivent, d'une part les guider et les aider à acquérir les outils et à développer les attitudes nécessaires à la vie en société, sous tous ses aspects, ou leur proposer des stratégies afin d'acquérir ces outils et, d'autre part les aider à comprendre et à maîtriser les valeurs sur lesquelles la vie démocratique repose, en introduisant le respect des droits de l'homme comme fondement de la gestion de la diversité et en stimulant l'ouverture aux autres cultures.
> Dans le curriculum formel, toutes les matières comportent une dimension interculturelle. L'histoire, l'enseignement des langues et l'enseignement des faits religieux et relatifs aux convictions figurent peut-être parmi les matières les plus concernées.

Effectivement, Francis Goullier explique dans son ouvrage *Les Clés du Cadre* (2019, p.56-57) que :

> La compétence interculturelle renvoie à l'attitude que les apprenants doivent développer à propos des composantes culturelles. Elle désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. Elle permet d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, de permettre la médiation entre les participants à différents groupes sociaux. Elle invite également à questionner des aspects considérés comme allant de soi au sein de son propre environnement.
> La compétence interculturelle est définie comme la capacité à interagir de façon critique et bienveillante envers toute forme d'altérité, culturelle et/ou linguistique.

Mais le concept d'interculturalité existait avant la parution du CECRL. Nous empruntons à Françoise Haramboure un bref historique qui, écrit en 1994, éclaire sur l'introduction du concept dans l'enseignement-apprentissage des LVER :

> Depuis une dizaine d'années, l'interculturel est devenu un thème récurrent dans le champ de la didactique des langues étrangères comme en témoignent les diverses publications dans ce domaine. Dès 1983, la revue *Échanges Pédagogiques* lui consacre un numéro spécial. En 1990, les *Études de Linguistique Appliquée* tout en conservant leur sigle, réactualisent leur appellation pour devenir *Revue de Didactologie des langues-cultures*. En effet, le développement de la compétence de communication, qui est aujourd'hui l'objectif affiché de tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère […] se fonde non seulement sur l'acquisition de la compétence grammaticale

> mais également sur l'acquisition d'autres compétences et particulièrement la compétence sociolinguistique comme l'a démontré D.L.HYMES. Dans ces circonstances, le développement de savoirs interculturels en relève directement dès lors que, selon la définition du chercheur américain, il s'agit d'"une compétence qui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière". En ce sens, l'acquisition de la compétence de communication est subordonnée à la connaissance de savoir-faire et de pratiques langagières spécifiques à la culture cible et la composante interculturelle y participe directement.

Par ailleurs, de manière générale, enseigner une langue est pensé comme une éducation à la diversité linguistique donc comme une activité culturelle. Cette conception provient de nombreuses théories dont celle de Lévi-Strauss (la langue peut être perçue comme produit, partie ou condition de la culture), celle de Whorf-Sapir (les représentations du monde dépendent des catégories linguistiques), celle de Galisson (la langue est un moyen d'accès à la culture), celle des sociolinguistes, qui, bien que ne partant pas des mêmes postulats, conduisent toutes à l'idée que l'enseignement des LVER ouvre d'autres horizons culturels.

Cependant, cela n'enlève rien à la question fondamentale de ce qu'est la culture. Michèle Foucard et Roselyne Mogin-Martin résument les conceptions, souvent binaires, qui « cohabitent » en didactique des langues-cultures (2014, p.12) :

> Il s'agit :
> - de l'opposition entre une culture « diachronique » attachée à la transmission de savoirs et de valeurs et une culture plus « synchronique » relevant du quotidien,
> - des tensions parfois fortes opposant la culture dite « savante » privilégiée par un ordre dominant, politique, sociétal ou universitaire à une culture populaire, plus vivante, mais liée à des pratiques considérées comme inférieures ou mineures,
> - des perspectives permettant de distinguer une vision « objet » de la culture conçue comme un ensemble statique de savoirs, d'une vision plus « sujet », plus intérieure, d'une culture en mouvement qui s'élabore au jour le jour, au fil des créations et des échanges (Puren, 1998).

Derrière ces conceptions se cachent aussi des contextes qui font évoluer le rapport entre langue et culture dans l'enseignement des LVER. Autrement dit, si le terme « culture » peut être pris comme « concept générique », celui-ci se divise en « différentes composantes », par nature mais aussi du fait des évolutions didactiques, explique Christian Puren (2013). Ainsi, si nous reprenons la taxinomie qu'il propose, nous pouvons synthétiser l'évolution du concept de la manière suivante :

- méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction, jusqu'au XIX siècle) : composante trans-culturelle (activité de référence culturelle : reconnaître) ;
- méthodologie active (1920-1960) : composante méta-culturelle (activité de référence culturelle : repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer) ;
- approche communicative (1970-1990) : composante inter-culturelle (activité de référence culturelle : rencontrer, découvrir) ;
- didactiques du plurilinguisme (actuellement) : composante pluri-culturelle (activité de référence culturelle : co-habiter) ;
- perspective actionnelle (actuellement) : composante co-culturelle (activité de référence culturelle : co-agir).

Nous voyons ici le lien avec les situations sociales de référence que nous évoquions au chapitre 1 : la didactique (et ses concepts) évolue au gré des contextes socio-politiques et socio-économiques. Cela n'empêche en rien qu'une approche soit concomitante avec une autre.

Une fois ces précisions faites, reste le questionnement autour de l'enseignement-apprentissage « concret », dans la classe, de la culture. Certaines interrogations rejoignent celles soulevées sur la place de la langue, étudiée au point précédent, puisque le choix des contenus culturels, leur articulation aux autres aspects du cours et leur évaluation sont trois éléments problématiques, tant du point de vue de l'élève que de celui de l'enseignant car, comme l'écrit Maria-Alice Médioni (2005, p.13) :

> Il ne suffit pas d'exposer les élèves à des œuvres d'art pour qu'ils puissent laisser « parler leur sensibilité ». C'est prendre le risque de creuser les écarts entre les « héritiers » dont parle Bourdieu et les autres.

Or, les objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage des LVER par le CECRL sont ambitieux. En effet, il s'agit, pour l'enseignant, de développer la « conscience interculturelle » des élèves (2001, p.83) :

> La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de

> l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.

Ainsi que les « aptitudes et savoir-faire interculturels » (CECRL, 2001, p.84) qui comprennent :

> - la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
> - la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
> - la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
> - la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Ici, la compétence interculturelle rejoint le concept de médiation, « nouvelle » compétence largement développée dans le volume complémentaire du CECRL (2018) mais également présente dans les nouveaux programmes de lycée (2019) donc devenant une prescription. Citons ici encore Francis Goullier qui met en lien ce qu'il nomme « activité de médiation culturelle » et compétence interculturelle (2019, p.58) :

> L'un des modes d'expression de cette compétence est la pratique de la « médiation ». Il s'agit pour l'essentiel, comme évoqué plus haut, de chercher à lever des obstacles à la compréhension linguistique et/ou culturelle et de réduire un écart potentiel existant entre deux interlocuteurs. La médiation nécessite de s'interroger sur ce qui peut éventuellement poser des problèmes, et, d'autre part, de mobiliser connaissances et savoir-faire permettant de lever ces obstacles et de clarifier les situations pouvant créer des ambiguïtés.

Or, en plus de l'ambition affichée, l'approche de l'interculturalité retenue par le CECRL interroge. Claire Ravez fait part des deux objections les plus courantes dans un dossier de synthèse de l'IFÉ (2019, p.22-23) :

> Deux grands axes permettent de catégoriser les appréhensions que la notion d'interculturel a suscitées depuis sa naissance : le *« syndrome de l'utopie »* d'une part, la *« domination du modèle culturaliste »* de l'autre (Abdallah-Pretceille, 2017). […]
> Dans la perspective d'une société pacifiée, les pratiques interculturelles sont perçues comme *« des actions au service d'une société idéale où les conflits inhérents aux contacts entre groupes et individus (se percevant ou se représentant comme culturellement différents) seraient résolus »*, comme dans l'expression courante de *« dialogue inter-culturel »* (Abdallah-Pretceille, 2017). […]

> *« La dérive culturaliste correspond à une accentuation systématique et exclusive de la dimension culturelle dans l'explication des pratiques sociales et éducatives. Toute survalorisation d'une variable sur les autres conduit à des scientismes »* (Abdallah-Pretceille, 2017). Une grille de lecture culturaliste entraîne un renoncement à l'autonomie du sujet, insistant au contraire sur sa dépendance et sa déresponsabilisation.

Par conséquent, il nous restera à voir, lors de l'analyse, quelles conceptions interculturelles portent ou traversent les textes et discours officiels concernant l'enseignement-apprentissage des LVER, discipline particulière dans la mesure où elle instaure un dialogue entre deux cultures, une source et une cible, et où elle est à la fois véhicule et objet d'apprentissage, lui-même piloté par des instructions officielles qui orientent et, en même temps, « cadrent » les pratiques didactiques et pédagogiques.

Chapitre 7. Les discours officiels sur les LVER

L'enseignement des langues revêt une dimension politique, parfois sous-estimée. Jean-Claude Beacco (2016, p118-120) écrit sur ce point :

> L'enseignement des langues doit être appréhendé en termes de politiques linguistiques éducatives. Mais ce domaine ne fait pas fréquemment l'objet de débats publics dans les sociétés, sauf dans des situations ou des circonstances dans lesquelles les questions de langue prennent des formes aiguës ou sur des sujets devenus récurrents : efficacité du système éducatif en ce qui concerne la lecture, transmission des normes graphiques, place de l'anglais comme langue étrangère, enseignement des langues vivantes dès le plus jeune âge que bien des parents voudraient voir établis avant même le début de la scolarité obligatoire. […]
> Les questions de politique linguistique éducative ne sont pas habituellement identifiées comme relevant du débat politique, à la différence des politiques économiques, culturelles ou d'autres points concernant l'éducation en général : égalité des chances, liberté d'enseignement. […] Comme ce sont souvent des décisions réglementaires élaborées par les instances administratives (directions générales ou régionales des enseignements, par exemple), elles passent largement inaperçues ou sont présentées comme répondant à la demande sociale dominante, comme techniquement inévitables ou rendues nécessaires par les contraintes budgétaires. […]
> Enfin, […] l'État a à gérer l'offre privée d'enseignement, quel qu'en soit le statut juridique. Or, des enseignements de langues sont volontiers proposés en dehors du système éducatif, même si celui-ci les prend en charge. […]
> Les formes de présence multiples des enseignements des langues dans et en dehors du système éducatif en font sans nul doute l'instrument de politique linguistique le plus démultiplicateur et le plus susceptible de créer les effets escomptés sur la transmission et la légitimation des langues.

Ce concept de politique linguistique éducative est emprunté au Conseil de l'Europe. Dans le *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe* (2007, p.10), nous pouvons lire :

> La finalité de ce *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* est de proposer un instrument d'analyse qui serve de cadre à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langues dans les États membres (essentiellement dans les systèmes éducatifs) et, à travers lui, à une réflexion sur les politiques linguistiques européennes. Il n'a aucune visée prescriptive, mais cherche à susciter l'adhésion autour de principes et de modalités d'action qui puissent être partagés. On nommera ce domaine d'intervention politiques linguistiques éducatives, pour souligner qu'il ne s'agit pas de l'aborder uniquement en termes techniques, propres à l'ingénierie éducative et à la didactique des langues, qu'il s'agisse des langues nationales ou étrangères, des dites maternelles ou secondes, des langues majoritaires ou de minorités... Au contraire, le présent document souligne la place centrale des langues,

> quelles qu'elles soient, et des systèmes éducatifs par rapport aux problèmes de société à affronter en Europe à partir de principes partagés.

La dernière phrase est on ne peut plus claire sur les objectifs politiques assignés à l'enseignement des langues. Dans ce cadre, il existe des « interfaces » entre les programmes et les politiques éducatives, comme l'écrit Jean-Claude Beacco (2016, p.129-131) :

> Les programmes de langues sont les lieux où s'articulent le politique et la didactique des langues. Et l'interface tend à se situer entre les finalités et les objectifs.
> Les décisions de politique linguistique éducative relèvent des instances de décisions compétentes que sont les élus ou les responsables politiques (ministres, secrétaires d'État…). Elles sont traduites en directives réglementaires par les responsables administratifs de haut niveau du système éducatif, dans le cadre national ou régional. […]
> Ces décisions portent sur les finalités globales de l'enseignement : l'enseignement des langues a pour mission, selon les contextes et les idéologies, de préparer à la vie professionnelle, à la vie démocratique, à la formation de citoyens respectueux des lois, au développement économique du pays, à son rayonnement culturel, au développement de la personne, à la cohésion sociale à travers une éducation interculturelle… […]
> La didactique des langues a, entre autres, pour rôle de traduire ou de transposer ces orientations en objectifs opérationnels. […]
> Mais, les relations entre politique linguistique éducative et didactique des langues ne sont pas aussi simples que ce que ce « rôle technique » de la didactique pourrait laisser entendre. D'une part, il revient aussi à la didactique de discuter de la pertinence des finalités assignées par le politique à l'enseignement des langues […].
> D'autre part, la didactique des langues n'a pas toujours disposé des moyens techniques adaptés aux finalités assignées à l'enseignement des langues.

Autrement dit, l'objectif est que les instructions permettent de construire des parcours adaptés, de la maternelle à l'Université, en langues. Néanmoins, au-delà de ce niveau « opérationnel », les discours et textes officiels constituent également une « mise en voix » de ces politiques, chargée de représentations. Ce chapitre se consacre donc à cerner ces notions, ainsi qu'à expliciter la démarche méthodologique retenue pour analyser ces dits discours.

7.1. Discours et interdiscours

Comme nous l'avons vu au chapitre 5, et comme le rappellent Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours* (2002, p.186), « le discours est conçu comme l'inclusion d'un texte dans son contexte (= conditions de production et de réception) ». En cela, ils se réfèrent aux travaux de Jean-Michel Adam qui, dans un article de 1997, écrit :

> un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) ; ce dont rend bien compte le concept de « conduite langagière » comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée. La linguistique textuelle fait partie de l'analyse de discours. La formule souvent retenue :
> Discours = Texte + Conditions de Production
> Texte = Discours - Conditions de Production
> n'est pas une formule de soustraction, mais tout au contraire d'inclusion du texte dans le discours et donc de la linguistique textuelle dans l'analyse de discours, comme une théorie des différents plans d'organisations (plus ou moins) réglés par les genres et sous genres discursifs.

Cependant, Patrick Charaudeau prend soin de remarquer – à juste titre selon nous – que le phénomène est un peu plus complexe (2009) :

> Je ne pense pas avoir un point de vue très différent de celui de Jean-Michel Adam, sauf à considérer que le rapport de complémentarité entre analyse de texte et analyse de discours n'est pas de symétrie. Ce ne sont pas les deux faces d'une même pièce, parce qu'il y a *des* discours dans un même texte, et un même discours dans plusieurs textes. Le discours n'est pas le texte mais il est porté par des textes. Le discours est un parcours de signifiance qui se trouve inscrit dans un texte, et qui dépend de ses conditions de production et des locuteurs qui le produisent et l'interprète. Un même texte est donc porteur de divers discours et un même discours peut irriguer des textes différents. Du discours traverse des textes différents, et un même texte peut être porteur de discours différents.

Ces textes et discours (définis au chapitre 5) sont donc pris dans des échanges incessants : on parle alors d'intertextualité et d'interdiscours.

Les termes d'intertexte et d'intertextualité ont été forgés par plusieurs théoriciens mais deux publications posent le contour de ces notions : *Théorie d'ensemble* (1968), ouvrage collectif (Barthes, Derrida, Foucault, Kristeva, Sollers), et *Sèméiôtikè. Recherches pour une sémanalyse*, ouvrage de Julia Kristeva (1969)

réunissant plusieurs articles. Par la suite, Gérard Genette viendra étayer le concept, notamment dans *Palimpsestes* (1982). De façon générale, l'intertextualité peut être définie par le fait qu'un texte fasse des références explicites (citations, jeux de mots…) ou implicites (allusions...) à d'autres textes.

Dérivée de celle d'intertextualité, la notion d'interdiscursivité. Comme nous l'avons évoqué dans la partie 5.1 de notre travail, ce concept est héritier de deux théories. D'une part, celle de dialogisme, notion développée par Mikhail Bakhtine dans son ouvrage *Problème de la poétique de Dostoïevski* (1929) où la polyphonie est considérée comme l'interaction entre le discours du narrateur et les discours des autres personnages, ou entre deux discours internes d'un personnage. D'autre part, celle de formation discursive qui, de manière générale, chez Michel Foucault et Michel Pêcheux, pose comme postulat que tout énoncé est traversé par d'autres discours. En effet, pour Dominique Maingueneau (2009b, p.64-65) :

> Chez Foucault, elle désigne des ensembles d'énoncés rapportables à des règles historiquement déterminées : « Dans le cas où entre les objets, les types d'énonciation, les concepts, les choix thématiques, on pourrait définir une régularité […], on dira, par convention, qu'on a affaire à une *formation discursive* […] ».
> Mais, c'est avec M. Pêcheux que cette notion est entrée dans l'analyse du discours proprement dite. Dans le cadre théorique du marxisme althusserien, il avançait que toute « formation sociale », caractérisable par un certain rapport entre classes sociales, implique l'existence de « *positions* politiques et idéologiques, qui ne sont pas le fait d'individus, mais qui s'organisent en formations entretenant entre elles des rapports d'antagonisme, d'alliance ou de domination ». […] Dans une telle problématique, les formations discursives traversent les frontières entre les genres de discours.

Préférant le concept d'unité, Dominique Maingueneau et Patrick Charaudeau, dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* (2002, p.324), définissent l'interdiscursivité comme :

> un espace discursif, un *ensemble de discours* (d'un même champ discursif ou de champs distincts) qui entretiennent des relations de délimitation réciproque les uns avec les autres. […]
> Plus largement, on appelle aussi « interdiscours » l'ensemble des unités discursives (relevant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc.) avec lesquelles un *discours particulier* entre en relation implicite ou explicite. Cet interdiscours peut concerner des unités discursives de dimensions très variables […].

À l'intérieur de cette interdiscursivité, Patrick Charaudeau, dans *Les masques du pouvoir* (2014, p.160), place les « imaginaires sociodiscursifs » qui relient représentations, discours et imaginaire, et écrit :

> Les imaginaires sociodiscursifs circulent […] dans un espace d'interdiscursivité. Ils témoignent des identités collectives, de la perception que les individus et les groupes ont des événements, des jugements qu'ils portent sur les activités sociales.

Ce concept d'« imaginaires sociodiscursifs » est défini par Patrick Charaudeau de la manière suivante (2007) :

> cet imaginaire peut être qualifié de *socio-discursif* dans la mesure où on fait l'hypothèse que le symptôme d'un imaginaire est la parole. En effet, celui-ci résulte de l'activité de représentation qui construit des univers de pensée, lieux d'institution de vérités, et cette construction se fait par le biais de la sédimentation de discours narratifs et argumentatifs proposant une description et une explication des phénomènes du monde et des comportements humains. Il se construit ainsi des systèmes de pensée cohérents à partir de types de savoir qui sont investis, tantôt, de *pathos* (le savoir comme affect), d'*ethos* (le savoir comme image de soi), de *logos* (le savoir comme argument rationnel). Ainsi, les imaginaires sont engendrés par les discours qui circulent dans les groupes sociaux, s'organisant en systèmes de pensée cohérents créateur de valeurs, jouant le rôle de justification de l'action sociale et se déposant dans la mémoire collective.

Il nous semble que ce concept est d'autant plus intéressant qu'appliqué à l'Éducation nationale, il permet de voir l'entrelacs de discours qui peut être engendré, à la fois dans la verticalité (du Ministère vers les agents, de l'Institution vers les usagers dont les parents, des inspecteurs vers les enseignants, des enseignants vers les élèves) et dans l'horizontalité (les enseignants entre eux), multipliant et croisant les représentations sur les langues, jusqu'à faire entrer dans l'imaginaire collectif des vérités et contre-vérités sur l'enseignement des langues.

Dans notre cas, ce sont les discours de l'institution scolaire qui nous intéressent. Selon Pascale Delormas (2010), il s'agit bien d'interdiscours :

> Du point de vue de l'analyse du discours, le discours institutionnel de l'école, et plus particulièrement les Programmes officiels, est envisagé comme interdiscours. Cela suppose que l'on tienne compte de l'interaction de trois « disciplines » concernées - « discipline scolaire, discipline de recherche, discipline de formation » (Garcia-Debanc, 2007) - et de la coexistence de différents domaines de recherche dont les résultats sont

> diversement « vulgarisés » dans les curricula, en fonction de décisions qui relèvent de choix idéologiques et d'un format imposé par la tradition. Produits dans le cadre d'une institution contraignante pour servir de cadrage et de référent à une communauté discursive, les Programmes sont traversés de paradoxes liés à l'hétérogénéité des domaines concernés, des enjeux et des objectifs poursuivis, à la diversité des acteurs et à des « résistances » d'ordre cognitif et culturel.

Or, l'interdiscours constitue un regard particulier sur les discours. Comme l'écrivent Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002, p.325-326) :

> L'affirmation de la primauté de l'interdiscours exclut qu'on mette en contraste des formations discursives considérées indépendamment les unes des autres. L'identité d'un discours ne fait qu'un avec son émergence et son maintien à travers l'interdiscours. « L'énonciation ne se développe pas sur la ligne d'une intention fermée, elle est de part en part traversée par les multiples formes de rappel de paroles déjà tenues ou virtuelles, par le menace de glissement dans ce qu'il ne faut surtout par dire » (Maingueneau, 1997).

Notre travail étant axé sur les discours institutionnels, nous allons tenter de les définir à présent.

7.2. Les discours institutionnels

Ayant déjà abordé la notion de discours précédemment, nous allons nous intéresser ici au terme « institution ». Selon le *CNRTL* en ligne (en juillet 2019) :

> A. Action d'instituer […], d'établir ; résultat de cette action. […]
> − *D'institution.* Qui ne s'est pas établi naturellement, mais a été institué par les hommes. […]
> B. − *P. méton.* Ce qui est institué.
> 1. Organisme public ou privé, régime légal ou social, établi pour répondre à quelque besoin déterminé d'une société donnée. […]
> 2. *En partic., au plur.* Ensemble des structures politiques et sociales établies par la loi ou la coutume et qui régissent un État donné.

Nous observons, dans cette définition, que les institutions peuvent être publiques ou privées dès lors qu'elles sont « instituées par les hommes » ou « par la loi ». Dans notre travail, nous nous consacrerons uniquement aux institutions publiques et aux

discours qui s'y rapportent. Alice Krieg-Planque les définit globalement comme suit (2017, p.12) :

> les discours institutionnels peuvent être identifiés en tant qu'ils sont guidés par un double principe de formation, conjuguant stabilisation des énoncés et effacement de la conflictualité. […] Ainsi, les énoncés performatifs […], dont certains textes institutionnels sont densément ponctués, combinent fréquemment des écritures stéréotypées […] et des formes d'imposition de l'autorité qui ne prévoient pas de place pour l'opposition.

Par ailleurs, en ce qui concerne les programmes qui constituent une grande partie des discours institutionnels concernant l'enseignement des LVER, Pascale Delormas écrit (2010) :

> On constate que le discours des Programmes partage certaines caractéristiques des discours constituants (Maingueneau et Cossutta, 1995) :
> - ils ont valeur d'archive pour les acteurs de l'institution : ils constituent la référence ultime de l'enseignement disciplinaire.
> - ils ne réfèrent pas explicitement aux textes qui les précèdent et pas davantage aux discours qui les nourrissent, c'est-à-dire aux discours de la recherche : les sources ne sont jamais citées, ni les références confrontées comme autant de théories ou d'hypothèses ; ils ne se soucient pas de la compatibilité des approches évoquées, ni des pratiques effectives qui en découlent.
> - le choix énonciatif de l'effacement du locuteur et l'absence de prise en charge qui l'accompagne soutiennent un simulacre de neutralité.
> - le surénonciateur, regard en surplomb, est à même de rassembler sous l'égide d'une même autorité les assertions de nombreux énonciateurs. Issus de rapports de force, les Programmes, pas plus que d'autres textes institutionnels, ne donnent à voir d'auteur ; l'énoncé sans auteur est décontextualisé.
> - une lecture herméneutique s'impose au lecteur. Il lui faut interpréter un discours aporétique et, comme l'y invite la construction binaire des énoncés prescriptifs, trouver un chemin médiant, sans avoir toujours connaissance des controverses qui traversent le champ disciplinaire et politique, pour passer à la pratique.
> Mais le caractère politique des Programmes les éloigne de la constituance :
> « le discours politique nous semble opérer sur un plan différent, construisant des configurations mouvantes à la confluence des discours constituants, sur lesquels il s'appuie, et les multiples strates de topoï d'une collectivité. » (Maingueneau et Cossutta, 1995).

Ces textes et discours officiels ont aussi la particularité de reprendre des éléments de « didacticité », selon Sandrine Reboul-Touré (1999) :

> Le discours des I.O. [Instructions Officielles] pris au sens large, c'est-à-dire en associant programmes et accompagnements des programmes se présente comme un discours

> second avec quelques références aux savoirs savants et des traces de reformulation. Les I.O. appartiennent aux discours de transmission de connaissance qui regroupent un large espace discursif comprenant toutes *les formes de divulgation des discours-sources : diffusion, vulgarisation, formation, enseignement*. […]
> Le discours des I.O. occupe une position institutionnelle particulière car le destinateur est pluriel tout comme le public allant des spécialistes aux non spécialistes donc pluralité des rédacteurs, pluralité des lecteurs. […]
> Les I.O. constituent un objet d'étude complexe car elles doivent présenter des formulations permettant un accord bien qu'il y ait polyphonie de rédacteurs et que le public supposé « large » soit en fait celui des spécialistes des disciplines. Le discours qui résulte de cette situation est un compromis entre un discours d'information où l'on cherche à « faire savoir » (plus particulièrement dans les programmes) et un discours porteur de traces formelles de didacticité – sans pour autant être un discours didactique – afin de réaliser un « faire comprendre » (dans les accompagnements).

Nous le voyons : il se pose ici des questions liées à l'énonciation. Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002, p.231) décrivent, sur ce point, l'existence de deux niveaux :

> - Le niveau *local* des marquages de discours rapporté, de reformulations, de modalités, etc., qui permet de confronter divers positionnements ou de caractériser des genres de discours.
> - Le niveau *global* où l'on définit le cadre à l'intérieur duquel se développe le discours. À ce niveau, on raisonne en termes de scène d'énonciation, de situation de communication, de genre de discours… S'agissant d'analyse du discours, on ne peut en effet se contenter d'une définition strictement linguistique de l'énonciation comme mise en fonctionnement individuelle de la langue.
> En outre, d'un point de vue d'analyse du discours, l'énonciation est fondamentalement prise dans l'interdiscours […].

Cette question de contexte d'énonciation est également pointée par Laura Cîţu quand elle met en garde sur la nature des discours institutionnels et écrit (2015) :

> Autrement dit, un discours appartenant à un locuteur remplissant apparemment *les conditions d'autorité* lors de la production d'un discours ne doit pas être automatiquement considéré comme discours institutionnel. Il est donc nécessaire de distinguer entre un discours produit par le représentant d'une institution – soit, par exemple, un membre du Gouvernement –, au nom de l'institution, et celui que le même locuteur produit, toujours de son hypostase sociale, mais sans que son point de vue représente nécessairement celui de son institution.

Par conséquent, afin de clarifier les concepts, nous empruntons à Claire Oger et à Caroline Ollivier-Yaniv (2003a) les définitions suivantes :

> 1. – Nous entendons par « discours institutionnel », au sens strict, le discours produit officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l'appareil d'État, qu'il soit fonctionnaire ou représentant politique.
> 2. – Au-delà, un deuxième cercle comprend le discours produit par les mêmes énonciateurs en dehors des contextes officiels (exemple : le discours produit par un ministre dans le cadre d'interviews avec des journalistes […]).
> 3. Il est important de distinguer ces deux cercles, car à notre sens, le statut de ces deux discours n'est pas le même : seul le premier a véritablement une valeur performative au sens où il peut comporter des conséquences juridiques, y compris des formes de coercition. La distinction n'est donc nullement de pure forme.
> 4. – Un troisième cercle pourrait comprendre le discours produit par des énonciateurs similaires dans des contextes moins contraints […].
> 5. – Enfin, au sens large, le discours institutionnel (institutionnalisé et institutionnalisant) peut comprendre l'ensemble des discours que l'on peut considérer à des degrés divers comme des discours « autorisés » dans un milieu donné, sans référence nécessaire à l'État (productions des syndicats, des états-majors des partis politiques, chartes des associations professionnelles, programmes et règlements d'écoles privées…)

Elles ajoutent que bien qu'ayant une visée réglementaire, ces discours ne sont pas toujours homogènes, prescriptifs ou normatifs et affirment (2003) :

> 1/ qu'il existe une pluralité de discours institutionnels (à la fois en termes d'énoncés et d'énonciateurs) qui débordent le cadre du discours institutionnel, lesquels discours correspondent aux différentes échelles de représentation de l'institution ou différents cercles de définitions de l'institution (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003) ;
> 2/ qu'il est de l'intérêt du chercheur de prendre en considération cette pluralité de discours ou d'énoncés institutionnels en travaillant sur des corpus hétérogènes […].

Différenciant donc « discours instituant » (discours officiel de l'institution) de « discours institutionnels » (pluriels), les auteures proposent un tableau (2003b) qui résument les différences entre les deux :

Discours instituant	**Discours institutionnels**
Énonciation homogène	Voix concurrentes et potentiellement hétérogènes
1. Dominante prescriptive	Présence de séquences narratives
2. Produit	Processus

Tableau 16 : Discours instituant et discours institutionnels (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003)

Enfin, ces textes et discours ont une fonction « structurante » de l'enseignement, tel que le rappelle Thierry Piot (2009) :

> Les documents officiels exercent donc bien une fonction structurante d'orientation de l'activité des enseignants, mais ces documents doivent composer et s'articuler à d'autres composantes de l'activité professionnelle qui ont également un caractère structurant : les contextes socio-scolaires et les situations d'enseignement-apprentissages telles qu'éprouvées au quotidien par les enseignants, ainsi que leurs connaissances et leurs convictions personnelles. Le manque de lisibilité dû à l'inflation perçue de ces documents vient compliquer ce processus de pragmatisation critique.

Au-delà du nombre, se pose, d'après nous, la question du contenu, des orientations données à l'enseignement-apprentissage des LVER dans ces instructions officielles qui, selon leur clarté et/ou leur continuité, peuvent conduire les pratiques des enseignants dans un ou dans un autre. C'est ce qui nous intéressera aussi lors de l'analyse.

7.3. Méthodologie retenue

Si nous voulons synthétiser les principes théoriques développés depuis le chapitre 5, nous pouvons avancer l'idée que l'analyse des textes et discours institutionnels est à la croisée de deux champs de recherche : l'analyse du discours et la sociolinguistique, d'autant plus quand les documents traitent de l'enseignement des LVER. Cette approche langagière du social, au croisement de ces deux champs, est affirmée par Josiane Boutet et Dominique Maingueneau en 2005 :

> Quelles que soient les différences entre les démarches de l'analyse du discours et de la sociolinguistique, elles sont prises dans ce qu'on pourrait métaphoriquement désigner comme des mouvements de fond. Par là nous entendons un horizon intellectuel commun dont les effets se font sentir sur trois plans étroitement liés : le mode de construction des données, les méthodes d'analyse, la conception même de l'activité de langage. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous retiendrons ici quatre de ces mouvements de fond : les supports ou médias, les grands corpus et l'automatisation des données, l'interdisciplinarité, l'interaction et l'action.

En effet, l'école française d'analyse du discours a toujours revendiqué que les discours ne sont pas dissociables de l'identité des énonciateurs et du contexte de leur production. Comme l'écrit Dominique Maingueneau (2014, p.43-44) :

> l'intérêt spécifique qui gouverne l'analyse du discours, c'est de rapporter la structuration des textes aux lieux sociaux qui les rendent possibles et qu'ils rendent possibles. Ici la notion de « lieu social » ne doit pas être appréhendée de manière immédiate : il peut s'agir par exemple d'un positionnement dans un champ discursif (un parti politique, une doctrine religieuse ou philosophique…). L'objet de l'analyse du discours, ce n'est donc ni les fonctionnements textuels, ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation qui relève à la fois du verbal et de l'institutionnel. Dans cette perspective, penser les lieux indépendamment des paroles (réduction sociologique), ou penser les paroles indépendamment des lieux dont elles sont partie prenante (réduction linguistique), c'est rester en deçà des exigences qui fondent l'analyse du discours. Qu'on entre dans le discours par le biais de son inscription sociale ou par celui des fonctionnements linguistiques, on est de toute façon amené à retrouver l'autre versant.

Quant à la sociolinguistique, si nous la qualifions de « critique », nous pouvons avec Monica Heller et Josiane Boutet (2007) en dire qu'elle considère « la langue comme partie inhérente des pratiques sociales », vise « des espaces ou des acteurs qui donnent à observer des pratiques ayant des conséquences pour la structuration sociale » ou encore théorise que « le langage nous renseigne sur nos manières de nous organiser, de faire sens, de produire et distribuer les ressources essentielles à la vie ». Elle nous éclaire notamment sur les représentations, parce que comme l'écrit Henri Boyer (2017, p.76) :

> les usages et les pratiques sont habités par des représentations sociolinguistiques, des stéréotypes, des attitudes, et […] reposent sur des valeurs (en vigueur sur le marché des langues en présence) qui pèsent sur la dynamique du conflit, et le plus souvent en faveur de la langue dominante. Car c'est la langue dominée qui est perçue par l'imaginaire collectif (y compris celui des usagers de cette même langue) comme la moins valorisée, souvent stigmatisée (porteuse de signes d'identification négatifs) […].

De plus, comme le souligne Michel Gilly (2003) :

> L'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits d'éducation est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif. Ainsi que le soulignent Deschamps et *al.* (1982), elle offre ainsi une voie nouvelle à l'explication des mécanismes pas lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats ; et, du même coup, elle favorise les articulations entre psychosociologie et sociologie de l'éducation.

Pour ce qui est de la sociodidactique, autre versant de notre recherche, Marielle Rispail rappelle (2012, p.81) que les recherches sur divers sujets :

> ont peu à peu forgé la certitude qu'on ne pouvait détacher l'étude des objets et sujets didactiques (surtout linguistiques) de leur ancrage social, de leur dimension sociolinguistique. On peut même dire à présent que parler de « didactique des langues » sans se demander qui enseigne quoi, à qui, comment, pourquoi et dans quelles circonstances, est une entreprise vouée à l'échec – ou du moins que nous laissons à d'autres.

Afin de concilier tous ces aspects, nous optons donc, sur le plan méthodologique, pour une approche intégrative qui, comme l'écrit Georges-Elia Sarfati (2019, p.128), « présuppose qu'un discours est accessible à l'analyse moyennant sa mise en rapport avec d'autres paramètres qui lui donnent sens ». Cependant, nous avons conscience des débats épistémologiques que suscite l'analyse du discours de l'école et que pointe Pascale Delormas (2017) :

> Les analystes du discours scolaire se heurtent à plusieurs obstacles épistémologiques. Nous en retiendrons trois : l'hétérogénéité constitutive des corpus, la dimension institutionnelle, la perspective idéologique. […]
> Les corpus sont nécessairement hétérogènes et mouvants et l'on conçoit que « l'on puisse s'effrayer du disparate de la collection des textes ; [car] celle-ci se caractérise non seulement par son extrême diversité, mais encore par son instabilité fondamentale » (Sumpf et Dubois). […]
> Or la crainte de ne pouvoir appréhender les discours institutionnels du fait de leur extrême mobilité amène certains à y renoncer au bénéfice d'objets apparemment plus stables, comme celui de la place octroyée à la linguistique dans les manuels et dans les pratiques. […]
> La perspective de l'analyse du discours suppose de tenir les deux bouts de la chaîne, c'est-à-dire de ne pas déconnecter idéologie et spécificité énonciative du propos.

Effectivement, rechercher, recueillir et analyser les textes réglementaires et les discours officiels, sur une période déterminée, suppose une lecture et une interprétation à la fois synchronique ou verticale (étude de l'ensemble des documents), diachronique ou horizontale (comparaison des éléments pris dans leur linéarité chronologique), en lien avec le contexte dans lequel ils entrent aussi en interdiscursivité.

Il s'agit donc d'adopter une démarche constructiviste qui met en relation textes, discours et interdiscours. Comme l'écrivent Frédérique Sitri et Christine Barats (2017, p.12-13) :

> Pour l'AD [l'analyse du discours], la situation, le contexte, l'environnement du discours ne sont pas ou pas seulement conçus comme matériels : ces extérieurs au discours, ce sont aussi des discours, qui le conditionnent en partie (notion d'« interdiscours »), avec lesquels il « dialogue » (notion de « dialogisme », forgée par Mikhaïl Bakhtine / Valentin Volochinov), ou entre en relation d'une façon ou d'une autre. […]
> L'AD est une discipline interprétative : elle vise à rendre compte de la façon dont se construit le sens dans le discours étudié. Or, pour l'AD, le sens ne se construit pas « en dehors » de la langue, mais dans l'interaction entre les formes (mots, constructions syntaxiques, ponctuation…) et les déterminations extérieures dont on vient de parler.

De même, Pierre-Marc Daigneault et François Pétry écrivent (2017, p.3-4) que :

> l'analyse de discours est en effet une approche fondée sur des postulats épistémologiques et théoriques constructivistes selon lesquels le contenu d'un texte n'est jamais neutre ni « donné » au chercheur […]. Par conséquent, l'analyse de discours, qui a des ambitions plus larges que la simple analyse de contenu, est centrée sur l'interprétation du sens du contenu sous-jacent et implicite d'un texte […].

En effet, si nous empruntons à Claire Oger le résumé des différences entre analyse du discours et analyse de contenu qu'elle fait dans un des chapitres de l'ouvrage collectif *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* (2007), nous pouvons rappeler que :

> R. Robin […] dès 1973 relevait que les études menées en analyse de contenu, « au-delà de leur rigueur, de leurs mérites qui sont immenses, reposent malgré tout sur le postulat de l'immédiateté du sens, et son univocité. » [Robin, 1973 : 62]
> À l'autre bout d'une longue chaîne bibliographique parfaitement consistante sur ce point, les réflexions récentes de S. Bonnafous [2006] font encore écho à cette nécessité de se démarquer de l'analyse de contenu, ainsi que des principes de précatégorisation thématique et de fonctionnement synonymique qui la gouvernent, et qui restent inacceptables pour l'analyste du discours.

Et, dans notre cas, cela nous apparaît d'autant plus fondé que, comme l'explique Alice Krieg-Planque (2017, p.13) :

> l'analyse des discours « institutionnels » ne doit pas être comprise seulement comme l'analyse des discours que produiraient les institutions, ni comme l'analyse des discours qui présenteraient certaines caractéristiques supposément typiques de ces productions, mais plutôt comme un point de réflexion central pour l'analyse du discours elle-même. En effet, il est dans la vocation même de l'analyse du discours d'identifier, de décrire, et d'interpréter différentes intrications entre un texte (manifesté par la mise en œuvre de moyens langagiers et par une organisation textuelle) et un lieu social (manifesté par des

> acteurs autorisés et des situations de communication). Chacune de ces intrications singulières constitue un dispositif d'énonciation spécifique, relevant tout à la fois du verbal et de l'institutionnel, et qui constitue un objet pour l'analyse du discours.

De manière générale, l'analyse de discours permet donc de décrire des textes et tant que pratiques sociales, sans ignorer leur organisation rhétorique et/ou argumentaire, dans un objectif de rendre compte de leurs diverses significations.

La méthode retenue se veut également qualitative au sens où la définissent globalement Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2016, p.11) :

> démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction du sens. Elle ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet (Paillé, 2009b).

En effet, dans ce type d'approche, les auteurs écrivent (2016, p.15-16) que :

> ce qui caractérise les techniques de traitement ou d'analyse c'est, essentiellement, la mise en œuvre des ressources de l'intelligence pour saisir des significations. Les rapprochements, les confrontations et les mises en relation de données, les mises en perspective et les cadrages, la saisie des récurrences et des analogies ainsi que les généralisations et les synthèses font surgir ces significations. Il s'agit donc toujours, par un travail intellectuel, de faire surgir le sens […].

Par ailleurs, pour Christophe Lejeune (2019, p.23), la démarche est « itérative » dans la mesure où :

> Toute recherche scientifique implique quatre activités :
> 1. la problématisation, instruite par la consultation de la littérature du domaine ;
> 2. la collecte de matériau empirique ;
> 3. l'analyse du matériau collecté ;
> 4. la rédaction des résultats de l'analyse.
>
> Ces quatre activités peuvent s'organiser de manière séquentielle ou de manière parallèle. Dans le premier cas (plus classique), elles se succèdent de manière linéaire. Dans le second, elles se superposent et s'influencent de manière circulaire.

Effectivement, Daniel K. Schneider (2007), citant Ian Dey (auteur d'ouvrages sur la méthode par théorisation ancrée ou enracinée, « grounded theory method » en

anglais, qui correspond à la « manière parallèle » évoquée par Lejeune précédemment), rappelle que les méthodes qualitatives se situent au centre d'un triangle description, classification, connexion. Il ajoute (2007), s'appuyant toujours sur les travaux de Ian Dey (1993), que le processus de recherche est également dynamique dans la mesure où il s'agit d'un va-et-vient constant entre ce qui a été analysé et ce qui reste à l'être, entre les données et les résultats (intermédiaires) – et le schématise ainsi :

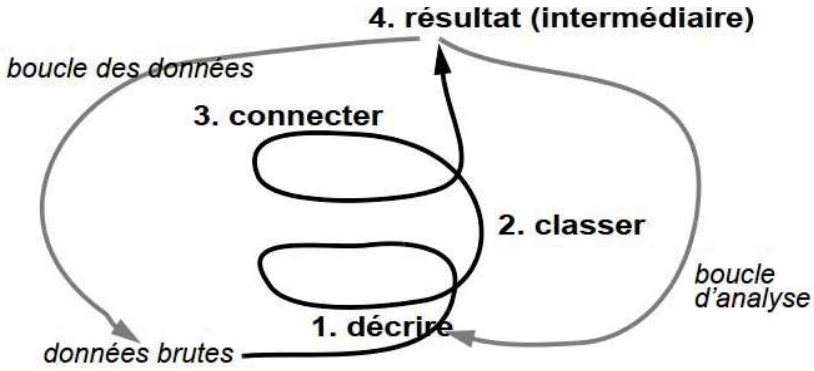

Figure 4 : Schéma de l'analyse qualitative (Schneider, 2007)

Selon nous, ces deux éléments généraux (triangle et dynamisme), qui caractérisent avant tout chez les auteurs précédemment cités les analyses de notes de terrain et de transcriptions d'entretiens dans le cadre d'approches qualitatives, peuvent caractériser de nombreuses études en sciences humaines et sociales (SHS), peu importe leur discipline de rattachement.

Cependant, nous ne voulons pas laisser entendre ici que l'analyse de discours fonctionne comme toute autre analyse qualitative. D'ailleurs, afin de rappeler les grandes différences entre chaque type d'analyse, nous empruntons à Mireille Blais et Stéphane Martineau (2006) un tableau qui différencient les objectifs de chaque méthode :

	Approche générale d'analyse inductive	**Théorie ancrée**	**Analyse du discours**	**Phénoménologie**
Objectif général visé	Dégager les significations centrales et évidentes parmi les données brutes et relevant des objectifs de recherche.	Développer une théorie en s'enracinant dans l'analyse des données de terrain.	Fournir une description détaillée du langage et des textes en tant que pratiques sociales de même que de leur organisation rhétorique et argumentaire.	Explorer la manière dont une expérience de vie a été ressentie et comprise par la personne qui l'a vécue.
Résultat attendu au terme de l'analyse	Des catégories étant les plus révélatrices des objectifs de recherche identifiés au départ par le chercheur.	Une théorie qui inclut des thèmes ou des catégories mis en relation.	Un compte rendu descriptif des diverses significations dans le texte analysé.	Une description cohérente et explicite du sens de l'expérience et du vécu des acteurs.

Tableau 17 : Comparaisons entre des approches d'analyse qualitative (Blais et Martineau, 2006)

Ce tableau nous semble éclairer la perspective particulière qu'est l'analyse de discours : elle ne consiste pas à appliquer un ensemble de méthodes à un corpus car elle tend à récuser tout formalisme. Au contraire, comme l'écrit Alice Krieg-Planque (2012, p.47), l'analyse de discours :

> ne relève donc en rien d'une question technique ou de protocole d'enquête. La démarche portée par l'analyse du discours consiste plutôt à produire un point de vue particulier sur le monde social, pour proposer, complémentairement à d'autres sciences humaines et sociales, des modes de compréhension de ce monde.

Un point de vue « particulier », certes, mais que nous qualifions aussi de « critique », au sens où l'entend Dominique Maingueneau (2012) :

> L'analyse du discours n'est en effet réellement critique que si elle n'autonomise pas les textes, qu'elle les rapporte à des pratiques sociales et à des intérêts situés. Une analyse du discours religieux ou scientifique, par exemple, implique la prise en compte des institutions qui produisent et gèrent ces textes, et pas seulement de leurs contenus. Or une telle démarche a une force critique considérable : l'attention prêtée aux institutions qui rendent possible un discours est plus déstabilisante que bien des dénonciations qui ne portent que sur les contenus.

Autrement dit, nous pouvons avancer que, de manière générale, les sciences du langage constituent une démarche spécifique au sein des sciences humaines et sociales. Selon Patrick Charaudeau (2009) :

> Dans les sciences humaines et sociales, certaines disciplines privilégient des études de terrain avec des procédures suivant une démarche descriptivo-empirique (sociologie, anthropologie), d'autres privilégient des procédures d'expérimentation (psychologie sociale), d'autres des analyses à partir d'archives ou en construisant des corpus avec des procédures plus ou moins systématiques de recueil et traitement du matériel sémiologique réuni (histoire, sciences du langage).

Notre travail s'inscrit dans ce dernier courant. Ce type d'approche conduit parfois à des critiques en objectivité, parce qu'elle privilégie le qualitatif sur le quantitatif. Or, nous souscrivons à l'idée défendue par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002, p.150) selon laquelle il faut être prudent « à l'égard des analyses quantitatives parce qu'elles peuvent induire des analyses purement descriptivistes ». Nous ajoutons que les catégorisations, faites dans une logique quantitative, peuvent avoir un sens sur le plan statistique mais pas toujours sur le plan substantif. Par ailleurs, nous sommes de l'avis de Philippe Blanchet (2011, p.17) lorsqu'il écrit, concernant les données statistiques :

> La question des chiffres est fortement corrélée à celle de l'objectivité, dont ils sont supposés être porteurs et garants par « nature » (et par opposition au qualitatif suspecté de « subjectivité ») selon une représentation commune y compris dans l'épistémologie HD [hypothético-déductives] dominante en science et instrumentalisée politiquement de façon récurrente […]. Or, au fond, le quantitatif est du qualitatif. D'une part, tout dépend de la façon dont on définit, dont on identifie et dont on va chercher ce que l'on compte : les questions et les catégories selon lesquelles les « données » quantitatives sont « recueillies » sont des éléments signifiants, issus d'interprétations préalables. D'autre part, de toute façon, les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les *interpréter*, c'est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser, même dans une démarche statistique qui commence par « interroger les données » selon des procédures mathématiques et non selon des procédures qualitatives.

Les autres critiques faites aux méthodes qualitatives résident dans les « biais » dont Christian Puren fait la liste dans un article de 2001 et dont le chercheur doit effectivement se méfier :

> 1) *Le biais holiste* : il consiste à accorder *a priori* une certaine cohérence aux ensembles de données recueillies, aux dépens de la recherche des hétérogénéités et contradictions.
> 2) *Le biais universaliste*, qui fonctionne en relais du biais holiste : il consiste à rechercher systématiquement de nouvelles données et à construire de nouvelles conceptualisations dans le but d'élargir au maximum l'aire de validité du principe de cohérence retenu. […]

> 3) *Le biais élitiste* : accorder *a priori* une portée particulière aux données/concepts/conceptualisations exposés dans des textes publiés, en particulier les écrits de didacticiens reconnus et/ou se réclamant d'autres disciplines plus reconnues dans l'Université.
> 4) *Le biais d'innovation* : accorder *a priori* une importance et un intérêt supérieurs aux données/concepts/conceptualisations nouvellement apparus dans la discipline.
> 5) *Le biais individualiste* : accorder *a priori* une fiabilité et un poids privilégiés aux données provenant de son expérience ou de ses observations personnelles.
> 6) *Le biais de proximité* : privilégier les données/concepts/conceptualisations recueillis ou rencontrés le plus récemment.

Ces biais n'enlèvent néanmoins rien au projet, au questionnement de recherche par méthode empirico-inductive pour lequel nous avons opté et que Philippe Blanchet expose dans ces termes (2012, p.33-34) :

> Les méthodes empirico-inductives caractérisent notamment un « paradigme compréhensif » émergent en science de l'Homme/SHS. Il continue une approche dialogique, interprétative […]. Ce paradigme dit « qualitatif » réintègre le sujet et son contexte dans l'analyse, considérant que lorsque l'Homme est « l'objet » de sa propre démarche de connaissance, il ne peut inévitablement être que subjectif, c'est-à-dire ici, interprétatif […].
> De plus, il intègre le fait que la complexité aléatoire et chaotique des facteurs intervenants dans les phénomènes humains est telle qu'il apparaît généralement impossible d'en maîtriser totalement et précisément les variables. […] Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la *signification* de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font […]. Il s'agit de *comprendre* (c'est-à-dire de « donner du sens à des événements spécifiques ») et non d'*expliquer* (c'est-à-dire d'établir des lois universelles et uniquement rationnelles de causalité).

Pour terminer cet exposé méthodologique, nous reprendrons une image utilisée par Alice Krieg-Planque : analyser les discours c'est comme observer un paysage afin d'en comprendre la nature et la composition (2017, p.6) :

> « Lire un paysage » consiste alors à aiguiser son sens de l'observation et à saisir, au-delà de l'impression générale et de la confusion du regard non-instruit, les raisons qui nous font percevoir ce paysage comme « accueillant », « hostile », « urbain », « champêtre », « harmonieux » ou « triste ». De la même manière, [il faut] saisir ce que forme les soubassements, toujours construits et jamais naturels, des discours : il s'agit […] d'identifier des éléments pertinents d'un énoncé ou d'une documentation, de savoir où porter son regard pour comprendre comment le discours s'y prend pour manifester à

la fois son caractère unique et son appartenance à différents ensembles de discours qui ont recours à des procédés similaires.

7.4. Un corpus hétérogène

Avant de décrire le corpus retenu, nous souhaitons en rappeler les spécificités dans le cadre de notre travail. Dominique Maingueneau explique (2009b, p.39-41) qu'en analyse du discours :

> la question de la constitution du *corpus* est essentielle, puisqu'on dispose rarement de données exhaustives et qu'il s'agit, à partir d'un ensemble partiel de données, de tirer des conclusions qui portent sur un ensemble beaucoup plus vaste.
> C'est donc la *représentativité* du corpus qui est recherchée. […]
> Si l'on part du postulat qu'il y a primauté de l'interdiscours, on considère que le sens n'est pas *dans* un corpus homogène (où les énoncés rassemblés relèvent du même genre de discours ou du même positionnement) mais dans la relation entre interdiscours et intradiscours. Pour être conséquent, on doit alors mettre les textes étudiés en relation avec diverses zones de l'interdiscours, qu'il faut choisir à bon escient.

Si la question de la représentativité du corpus retenu se pose régulièrement en sciences humaines, néanmoins il nous semble qu'il faut aussi l'interroger de la manière suivante : un corpus « représentatif » de quoi ? En effet, nous souscrivons à ce que développe Philippe Blanchet (2011, p.18-19), à savoir que :

> Dans une approche empirico-inductive qualitative, ethnographique, des phénomènes humains et sociaux, on peut considérer qu'il n'y a pas de corpus « objectivement représentatif », pas de données objectives, pas de généralisation déterministe acceptable à partir d'un corpus clos. […] La question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel « reflète le réel » mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition).

Par conséquent, si nous suivons la définition donnée par Marielle Rispail (2017, p.34), le corpus est donc :

> un « construit » méthodologique, qui n'est pas donné, demande de la réflexion et une orientation pensée préalablement. Un *corpus* est toujours « situé » car saisi dans l'espace et dans le temps par une (ou des) personne(s) particulière(s). Il peut être

> homogène (une série d'entretiens par exemple) ou hétérogène (certains disent « complexe ») quand il réunit des éléments de plusieurs natures […].

Par ailleurs, partant du fait que les sciences du langage font partie des disciplines de corpus, Patrick Charaudeau (2009) écrit que « la construction d'un corpus, en analyse de discours, dépend d'un positionnement théorique lié à un objectif d'analyse » et qu'il existe « trois types de corpus selon qu'ils se réfèrent à une problématique (entendue comme « postulat ») dite *cognitive*, *communicative* ou *représentationnelle »* (2009).

Notre thèse se situe dans la troisième problématique puisque, selon l'auteur (2009) :

> L'*objet* d'étude de cette problématique est défini à travers des hypothèses de représentations socio-discursives dont on suppose qu'elles sont dominantes à un moment donné de l'histoire d'une société (elles sont donc socio-historiques), et qu'elles caractérisent tel ou tel groupe social. En cela elles sont interprétatives, puisqu'il faut bien avoir, au départ, une hypothèse sur ce que sont les « positionnements sociaux » en relation avec les « pratiques discursives » et les « types de sujets » qui s'y attachent. La difficulté de cette problématique réside justement dans le fait qu'il faut faire ces hypothèses et que pour ce faire on doit s'appuyer sur des manifestations discursives extrêmement diverses, non toujours explicites, voire diffuses et même floues, ce qui est un problème pour la constitution du corpus. […]
> Le corpus est ici d'ordre *interdiscursif*, mais il pourrait inclure d'autres composantes dans la mesure où l'on peut faire l'hypothèse que les divers éléments d'une situation de communication (identités, finalité, dispositifs) témoignent également des valeurs et des idéologies.

Dans notre cas, si nous reprenons la terminologie employée par Christian Puren dans son cours *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche* (2013), disponible sur son site personnel (en octobre 2019), notre corpus, n'étant composé « que » de textes et discours officiels, est un corpus fait de « documents premiers », sans corpus complémentaire (ou « documents seconds » produits par le chercheur lui-même), mais qui pourront être croisés avec des « documents tiers ». En effet, nous rappelons, avec Patrick Charaudeau (2009), la dimension heuristique du corpus en analyse du discours :

> Le corpus participe ainsi d'une démarche heuristique, en ce que celle-ci propose un certain cheminement intellectuel à partir d'hypothèses de base pour découvrir « des faits et des idées », c'est-à-dire pour *interpréter*. Or, interpréter est une opération délicate qui ne peut se faire qu'après coup, même lorsque dans une démarche plus expérimentale on

> fait des hypothèses préalables. Interpréter consiste en une opération de mise en relation des faits observés avec d'autres faits pour en tirer, par inférence, des hypothèses de sens. […]
>
> C'est pourquoi un corpus n'est jamais qu'un *prétexte*, au sens de ce qu'il est un point de départ indispensable pour une analyse du discours, les textes devant être confrontés en permanence à d'autres textes et d'autres corpus. Car les significations sociales se répartissent dans une large combinatoire des mots en rapport avec leurs différents contextes.

Mais, construire un corpus, c'est le circonscrire. Pour cela, nous avons opté pour délimiter les éléments par nature (textes et discours écrits et déposés sur des sites officiels) et dans le temps (période déterminée).

Ainsi, nous avons retenu les programmes d'enseignement de primaire, collège, lycée général, technologique et professionnel entre 2005 (date du plan de rénovation) et 2019 (réforme du lycée Blanquer), soit 24 programmes ou ensemble de programmes que nous avons regroupés en 20 « unités » par date de publication au B.O. Parfois sous-déclinés par langue, ces programmes représentent en fait 138 documents programmatiques au total. Nous considérons qu'ils offrent une période relativement longue et une variété assez large pour mesurer les continuités et les ruptures.

Et, comme nous faisons le choix d'un corpus hétérogène pour « mieux révéler », en croisant, comparant, reliant, mettant en perspective les différents documents, en nous intéressant donc aux interdiscours, entre discours instituants et discours institutionnels, nous avons également retenu :

- 10 circulaires de rentrée évoquant les LVER depuis 2005 et le plan de rénovation (les années qui ne figurent pas signifient que la circulaire ne faisait aucune mention des LVER) ;
- 7 communiqués de presse (choisis et téléchargés sur le site *Vie publique* à partir des éléments suivants dans le moteur de recherche : onglet discours publics / langues vivantes / pédagogie / communiqué / depuis 2005) ;
- 5 conférences de presse (choisis et téléchargés sur le site *Vie publique* à partir des éléments suivants dans le moteur de recherche : onglet discours publics / langues vivantes / pédagogie / conférence de presse / depuis 2005) ;
- 10 interviews (choisis et téléchargés sur le site *Vie publique* à partir des éléments suivants dans le moteur de recherche : onglet discours publics / langues vivantes / pédagogie / interview / depuis 2005).

Pour ces trois derniers types de documents (communiqués, conférences, interviews), ils ont été recherchés sur le site *Vie publique* (avant sa modification d'octobre 2019) car, comme cela est indiqué en ligne, il s'agit d'un « site gratuit d'information […] réalisé par la DILA (Direction de l'information légale et administrative), rattachée aux services du Premier ministre » donc permettant un accès « fiable » aux sources. Les documents ont été retenus dès lors que l'extrait qui apparaissait sur le site était pertinent et exclus dans le cas inverse. Par exemple, quand les termes « langue » et « vivante » étaient au singulier et séparés. Ou encore quand la personne interrogée n'avait pas de poste au gouvernement. Quant au choix des mots-clés (mentionnés précédemment), il s'est imposé pour réduire le champ de notre recherche, en cohérence avec notre sujet.

Le tableau suivant présente chaque document retenu, par nature et par ordre chronologique, ainsi que le codage créé pour l'identifier. Il mentionne soit le titre du document soit propose un descriptif quand le titre ne nous semblait pas suffisamment explicite pour en comprendre le contenu exact :

Programmes		
Code	**Référence**	**Descriptif**
P2005	B.O n°6 du 25/08/2005 Hors-série	Programmes de langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, portugais et russe) – collège, palier 1
P2007a	B.O n°7 du 26/04/2007 Hors-série	- Programmes de langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, portugais et russe) – collège, palier 2 - Programme de japonais – collège
P2007b	B.O n°9 du 27/09/2007 Hors-série	Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire
P2007c	B.O n°10 du 4/10/2007 Hors-série	Programmes de langues régionales (basque, breton, catalan, corse et occitan - langue d'Oc) – collège, palier 1
P2007d	B.O n°8 du 30/08/2007	Programmes de langues étrangères pour l'école primaire (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe).
P2008a	B.O n°3 du 17/01/2008	Programmes de langues régionales pour l'école primaire (langue régionale d'Alsace et des pays mosellans)
P2008b	B.O n°3 du 17/01/2008	Programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 1 du collège (langue régionale d'Alsace et des pays mosellans)
P2008c	B.O n°3 du 19/06/2008 Hors-série	Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire
P2009	B.O spécial n°2	Programmes de langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe,

	du 19/02/2009	espagnol, italien et portugais) – CAP, BEP, Bac professionnel
P2010a	B.O spécial n°4 du 29/04/2010	Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique
P2010b	B.O n°27 du 8/07/2010	Programmes de langues régionales (basque, breton, catalan, corse et occitan - langue d'Oc, langue régionale d'Alsace et des pays mosellans) – collège, palier 2
P2010c	B.O spécial n°9 du 30/09/2010	- Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques - Programme d'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère au cycle terminal de la série littéraire
P2011	B.O spécial n°3 du 17/03/2011	Programme de langues vivantes 1 et 2 du cycle terminal des séries STI2D, STL et STD2A
P2012	B.O n°1 du 05/01/2012	École primaire - Programmes d'enseignement : modification
P2015	B.O spécial n°11 du 26/11/2015	Programmes de langues vivantes étrangères et régionales du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)
P2016	B.O n°11 du 17/03/2016	Programme de langues vivantes du cycle terminal de la série STHR
P2019a	B.O spécial n°1 du 22/01/2019	- Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel - Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel - Programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères de la classe de première de la voie générale (allemand, anglais, espagnol, italien)
P2019b	B.O spécial n°5 du 11/04/2019	Programme d'enseignement de langues vivantes des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et des classes préparant au baccalauréat professionnel
P2019c	B.O n°28 du 11/07/2019	Programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures régionales de la classe de première de la voie générale (basque, breton, catalan, corse, créole, occitan et tahitien)
P2019d	B.O n°8 du 25/07/2019	Programme de l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales de la classe de terminale de la voie générale
Circulaires de rentrée		
Code	**Référence**	**Titre**
C2006	Circulaire n°2006-051 du 27/03/2006	Préparation de la rentrée 2006
C2007	Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007	Préparation de la rentrée 2007
C2009	Circulaire n°2009-068 du 20-5-2009	Préparation de la rentrée 2009
C2010	Circulaire n°2010-38 du 16-3-2010	Préparation de la rentrée 2010
C2011	Circulaire n°2011-071 du 02/05/2011	Préparation de la rentrée 2011

C2012a	Circulaire n° 2012-056 du 27/03/2012	Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012
C2012b	Circulaire n° 2012-119 du 31/07/2012	Rentrée scolaire 2012-2013. Information des parents
C2013	Circulaire n° 2013-060 du 10/04/2013	Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013
C2016	Circulaire n° 2016-058 du 13/04/2016	Circulaire de rentrée 2016
C2017	Circulaire n° 2017-045 du 9/03/2017	Circulaire de rentrée 2017
Communiqués de presse		
Code	**Référence**	**Titre**
CP2005	Conseil des ministres, 7/09/2005	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a présenté une communication relative à la rentrée scolaire 2005.
CP2006	Conseil des ministres, 12/04/2006	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a présenté une communication relative au socle commun de connaissances et de compétences.
CP2008	Conseil des ministres, 20/02/2008	Le ministre de l'éducation nationale a présenté une communication relative au développement de la pratique des langues vivantes étrangères.
CP2009	Conseil des ministres, 21/01/2009	Le ministre de l'éducation nationale a présenté une communication relative au bilan de l'accompagnement éducatif.
CP2013	Conseil des ministres, 23/01/2013	Le ministre de l'éducation nationale a présenté un projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
CP2014	Conseil des ministres, 26/02/2014	Le ministre de l'éducation nationale a présenté une ordonnance relative à l'établissement public local d'enseignement dénommé « École européenne de Strasbourg »
CP2015	Conseil des ministres, 11/03/2015	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a présenté une communication relative aux grands axes de la réforme du collège.
Conférences de presse		
Code	**Date**	**Titre**
CFP2006a	10/05/2006	Conférence de presse de M. Gilles de Robien, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur le socle commun de connaissances prévu par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école
CFP2006b	31/08/2006	Conférence de presse de M. Gilles de Robien, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur la rentrée scolaire, l'acquisition des savoirs fondamentaux, l'apprentissage de la lecture et la réussite scolaire
CFP2007	29/08/2007	Conférence de presse de M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur la rentrée scolaire et les grandes orientations de la politique de l'enseignement

CFP2008	30/06/2008	Conférence de presse de M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur le lancement du site éducatif "Mon cahier d'Europe" à l'occasion de la présidence française de l'Union européenne
CFP2010	31/08/2010	Conférence de presse de M. Luc Chatel, ministre de l'éducation nationale, sur le suivi personnalisé des élèves, le nouveau pacte de carrière des enseignants et la réforme des lycées
Interviews		
Code	**Date**	**Titre**
I2005	15/02/2005	Interview de M. François Fillon, Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur France Inter le 15 février 2005, sur les critiques portées au projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école, concernant notamment la question de son financement, la réforme du baccalauréat, les effectifs enseignants et les méthodes pédagogiques.
I2006	17/10/2006	Interview de M. Gilles de Robien, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, à Radio Classique le 17 octobre 2006, sur le coût de l'enseignement secondaire, la pédagogie de la lecture et la mise en place du socle commun des connaissances.
I2008	02/09/2008	Interview de M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, à France 2 le 2 septembre 2008, sur la rentrée scolaire, les effectifs des enseignants et les heures supplémentaires
I2014	07/11/2014	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à I-Télé le 7 novembre 2014, sur l'échec scolaire et le phénomène des adolescents "décrocheurs".
I2015a	11/03/2015	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à Europe 1 le 11 mars 2015, sur la réforme des collèges et la laïcité.
I2015b	12/05/2015	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à France-Inter le 12 mai 2015, sur la réforme du collège, notamment les classes bi-langues.
I2015c	18/05/2015	Interview de M. Manuel Valls, Premier ministre, à France Culture le 18 mai 2015, sur la politique culturelle et la réforme du collège.
I2015d	15/09/2015	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à France-Info le 15 septembre 2015, sur l'accueil et la scolarisation des enfants immigrés et réfugiés dans le système scolaire.
I2016	25/10/2016	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à France O le 25 octobre 2016, sur le renouvellement de la convention décennale sur l'enseignement en Polynésie.
I2018	20/02/2018	Facebook Live de M. Édouard Philippe, Premier ministre, en compagnie de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, le 20 février 2018, sur les enjeux liés à la réforme du baccalauréat.

Tableau 18 : Éléments du corpus

Nous le voyons : notre corpus est composé de textes et de discours dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des LVER qui ont plusieurs points communs. Tout d'abord, ils ont pour objectif d'orienter les contenus et pratiques des enseignants donc constituent des écrits professionnels de type injonctif (malgré leur nature différente).

Ensuite, ils sont sous-tendus par des orientations et discours plus globaux (autour des politiques éducatives, de manière globale). Enfin, ils sont hétérogènes du point de vue énonciatif puisque produits par différents acteurs de l'institution (Éducation nationale).

Néanmoins, nous pouvons avancer, avec Alice Krieg-Planque (2017, p.22) que la particularité des institutions, c'est qu'elles forment des « communautés discursives » dotées d'un langage qui irrigue ces différents acteurs :

> L'existence d'institutions suppose un langage permettant la formation, l'expression, la transmission et la transformation de croyances et d'attitudes par lesquelles sont créées et organisées ces formes et ces structures sociales que sont les institutions : le langage est donc essentiel aux institutions.

Avec cette affirmation, nous en arrivons à l'analyse de notre corpus.

PARTIE 3 : ANALYSE DU CORPUS

Les chapitres suivants (8, 9 et 10) présentent les résultats de notre recherche. Afin de les rendre clairs, nous avons dû les regrouper par « domaines de représentations » (telles que définies au point 5.1, mais que nous résumons ici en un savoir construit et partagé dans la sphère sociale) mais nous espérons que les liens qui existent entre ceux-ci s'en trouveront néanmoins révélés. Leur présentation n'obéit à aucune hiérarchie, les différents aspects – qu'ils soient politiques, idéologiques, didactiques, etc. – nous apparaissant tous aussi importants les uns que les autres. Le choix opéré pour rendre compte de nos analyses est celui de la « méthode de l'entonnoir » : des aspects généraux (politique éducative) aux aspects « pratiques » (orientations pédagogiques), en passant par la place et le rôle associés à différentes langues.

Chapitre 8. Politique éducative et linguistique

Comme nous l'avons expliqué dans la partie contextuelle, la société post-industrielle a fait place à une « économie de la connaissance » que nous pourrions résumer en une volonté, voire un besoin, dès lors que les individus n'ont pas vraiment d'autres alternatives, de rester compétitif sur le marché européen de l'emploi. Dans ce cadre, notamment depuis « l'année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » (1996), suivie de l'objectif du Conseil européen de faire de l'Union « l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde » (Lisbonne, 2000), déclinée dans une résolution adoptée à Barcelone (2002), l'éducation et la formation sont devenues des instruments de promotion de la citoyenneté, du développement personnel et professionnel et de l'employabilité en Europe. Cette « stratégie », terme utilisé dans les textes européens sur le sujet, a conduit à passer des savoirs aux compétences, ces dernières étant une mise en œuvre, une mise en « action », des premiers. Inspirées du néo-management anglo-américain, nous avons vu que ces orientations politiques ont conduit et conduisent les États à mettre en place des politiques d'évaluation de leur système éducatif.

Ce mouvement n'est pas seulement européen, il est volontiers global, comme le montrent les différents rapports, tests ou classements internationaux des pays (voire des établissements comme celui de Shanghai), l'étude PISA de l'OCDE qui compare les résultats des élèves de 15 ans dans 80 pays étant l'une des plus connues. De nombreux termes émergent alors : efficacité, qualité, indicateurs, pilotage, performance, niveaux… C'est par cette recherche d'efficacité dont sont empreints les textes et discours officiels sur l'enseignement des langues que nous commençons cette partie.

8.1. La performance du système

L'interview de F. Fillon (I2005) illustre parfaitement cette volonté de rendre performant le système éducatif français en ce qui concerne l'enseignement des langues :

> Comment accepter que notre pays, qui est au dernier rang des pays européens pour les langues étrangères, au moment même où cette question va devenir vitale pour l'avenir de la jeunesse française, du fait de l'ouverture du monde, comment accepter que l'on supprime des heures d'enseignement des langues vivantes ? Donc moi je vais remettre une heure d'enseignement des langues vivantes, je vais dédoubler les cours de langue en Terminale pour que les professeurs aient en face d'eux des petits groupes, pour que les élèves parlent car une des grandes difficultés de notre système, c'est que l'on n'apprend pas les langues vivantes en parlant, mais seulement en écrivant. Et c'est la raison pour laquelle, j'ai souhaité que les TPE soient supprimés en Terminale et maintenus en 1ère.

Dans cet extrait, le ministre, arguant d'un mauvais classement (« dernier rang ») de la France, rappelle l'importance des langues « pour l'avenir de la jeunesse » et donc la nécessaire augmentation du temps d'expression orale. En quelques phrases, sont unies à la fois la performance du système et la performance de l'enseignement-apprentissage ou, dit autrement, il fait référence ici aux performances des élèves via des épreuves standardisées donc à un pilotage du système par l'évaluation. Notons que nous sommes dans la « mission », comme l'indique la répétition du pronom personnel « je », marque d'un locuteur qui met en scène sa parole (nous sommes à la radio). En effet, usant de ce pronom embrayeur, le locuteur veut montrer qu'il est actif sur le sujet (cf. multiplication des verbes d'action : « remettre », « dédoubler », « souhaité »), en glissant vers le pathos (« comment accepter » répété deux fois) qui, selon Patrick

Charaudeau (2002, p.423), « emporte la volonté » et non la persuasion. D'où les références au « pays » et à la « jeunesse », symboles forts, et à la « question vitale » de la maîtrise de langues étrangères. La rhétorique utilisée se trouve cependant amoindrie par la décision finale : dédoubler les cours de Terminale et supprimer les TPE (travaux pratiques encadrés), ce qui ne relève pas d'une révolution pédagogique mais plutôt d'une logique comptable, la suppression de l'un permettant la subvention de l'autre (l'investissement dans les dédoublements ou les allègements en Terminale est également abordé dans les documents CP2005, CFP2006b).

Mais un autre élément est intéressant ici : c'est la date de cet entretien. Nous sommes en 2005, année du plan de rénovation qui va consacrer l'introduction du CECRL dans les programmes français de LVER mais aussi du socle commun et nous observons déjà l'un des effets des classements internationaux : la politique éducative n'est plus directement liée à la construction de l'État-nation (cf. le développement du sentiment national notamment par l'imposition du français à l'école abordé dans la première partie de cette thèse) mais est influencée par des résultats sur la scène internationale, comme si elle était touchée par une sorte d'externalisation ou de mise en concurrence à l'échelle globale, effet de la mondialisation de la « société de la connaissance ».

D'autres documents, issus de notre corpus, vont dans ce sens. Tout d'abord, un communiqué de presse du ministre G. De Robien (CP2006) :

> Ce socle s'organise en sept-compétences-clés conçues comme une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes à mettre en œuvre dans des situations concrètes : maîtrise de la langue française, pratique d'une langue vivante étrangère, compétences de base en mathématiques et culture scientifique et technologique, maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, culture humaniste, compétences sociales et civiques, autonomie et initiative des élèves.

La référence aux « compétences-clés » n'est pas anecdotique ici : l'année 2006 voit le Parlement européen proposer une définition et du concept de compétence (« ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte ») et des compétences-clés, celles qui concourent notamment à la citoyenneté et à l'employabilité que nous avons soulignées auparavant, mais auxquelles le socle français a retranché deux éléments :

- l'apprentissage de plusieurs langues (les compétences-clés européennes parlaient de « communication en langues étrangères » au pluriel) ;
- la méthodologie (pas de reprise du « apprendre à apprendre » des compétences-clés européennes).

Il est également intéressant de souligner que le « contexte » s'est transformé en « situations concrètes », ce qui ne renvoie pas exactement à la même chose : là où le « contexte » fait plutôt référence aux conditions d'ensemble de l'action (exemple : contexte éducatif, scolaire, professionnel...), les « situations » évoquent plutôt les aspects concrets de l'action (une « mise en situation » n'est-elle pas d'ailleurs la création d'un environnement visant à simuler une situation précise ?). Ce glissement sémantique n'est pas neutre car il a conduit à de nombreux procès du socle en vision utilitariste de la scolarité ou « smic culturel », une fois décliné dans les programmes.

Ensuite une circulaire (C2007) vient rappeler qu'une politique éducative se mesure aussi en moyens et par des outils :

> La rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) se poursuit. En loi de finances, un indicateur mesurera la proportion d'élèves ayant atteint en langue étrangère le niveau A1 du cadre européen en fin d'école et un autre le niveau B1 en fin de collège. Les plans académiques de formation doivent permettre à tout enseignant de langue de bénéficier, au plus sur 3 ans, d'une action de formation à l'enseignement des 4 compétences langagières, avec une priorité pour les compétences à l'oral, et à leur évaluation.

La référence à la « loi de finances » nous intéresse ici par sa nature. En effet, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001 a réformé celle de 1959 sur le plan gestionnaire (introduction d'un modèle managérial, inspiré de l'entreprise, de gestion par la performance) et politique (renforcement de la démocratie financière). En d'autres termes, si la LOLF accorde une plus large autonomie de gestion, elle donne aussi au Parlement un pouvoir de contrôle et d'évaluation accru pour apprécier la performance des administrations publiques, dans notre cas l'Éducation nationale qui doit s'assurer de mesurer « la proportion d'élèves ayant atteint en langue étrangère » des niveaux du CECRL et former les enseignants aux « 4 compétences langagières », c'est-à-dire aux activités langagières que sont la compréhension et l'expression écrites et

orales. Nous le voyons : le discours est à la formation des enseignants afin d'améliorer les compétences des élèves. L'efficacité aurait donc un coût et reposerait notamment sur la formation des enseignants et sur leurs pratiques mais ce qui est fondamental de comprendre ici c'est que la référence, pour juger la qualité de l'enseignement, sont les niveaux du CECRL, comme si ceux-ci certifiaient ou garantissaient des acquis. Un autre extrait (P2008c) est éclairant sur ce point :

> En fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui constitue par ailleurs la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des acquis en langues vivantes.

Avec l'expression « la référence fondamentale […] pour l'évaluation », nous glissons vers l'outil technocratique, le « testing » ou le « teaching to the test », c'est-à-dire vers l'enseignement dont l'objectif est de préparer les élèves à la passation d'un examen standardisé, qui est incarné par les certifications. Celles-ci apparaissent dans deux références. Une circulaire (C2007) :

> un dispositif de certifications menées en partenariat avec un organisme étranger et correspondant au niveau B1 du cadre européen de référence pour les langues vivantes se mettra peu à peu en place. Pour ce qui concerne la langue allemande, on visera à l'élargissement progressif de la certification expérimentée depuis 2006.

Et une interview (I2018) :

> Ce que nous avons retenu pour la réforme du Baccalauréat, c'est l'idée d'avoir une certification du niveau de langue de l'élève. Autrement dit, l'évolution du parcours de l'élève va conduire à des certifications, articuler à des certifications nationales et internationales qui permettront donc à l'élève dans son CV d'avoir en plus quelque chose qu'il peut présenter et qui montre un niveau concret en langues vivantes.

Cela n'a rien de surprenant car bien que l'institution veuille les promouvoir (les documents qui y font référence ici débutent en 2007 et terminent en 2018, montrant donc une continuité au fil du temps), les certifications n'entraînaient, jusqu'à maintenant, aucune obligation réglementaire : les enseignants qui les faisaient passer devaient être volontaires (mais formés aux techniques d'évaluation particulières de ces tests), tout comme les élèves des sections ou des langues concernées (car elles étaient

réservées à certains), d'où leur absence ou leur faible trace dans les textes et discours officiels étudiés. Cependant, les deux citations nous suffisent à éclairer le projet : il s'agit de nouer un « partenariat avec un organisme étranger » (Cambridge Assessment English, Instituto Cervantes… liés au consortium ALTE, *Association of Language Testers in Europe*) pour obtenir une « certification » à mettre « dans son CV ». Comme nous l'avons expliqué dans notre partie contextuelle (point 3.5), les certifications sont vues ici comme un gage de fiabilité dans le domaine de l'évaluation, en plus de permettre d'identifier « un niveau concret en langues vivantes ». Le problème pédagogique que pose cette affirmation, c'est que cela voudrait dire que les enseignants, qui pourtant réalisent des programmes nationaux « adossés au CECRL », n'en seraient pas capables ou n'auraient pas les outils pour le faire. Or, de nombreux travaux évoqués dans les précédents chapitres ont montré que les échelles du CECRL étaient devenues une référence incontournable des enseignants.

Quant à la référence au *curriculum vitae* et au « concret », elle renvoie ici encore à l'employabilité qui est liée à l'enseignement-apprentissage des langues, en tout cas, de l'anglais, l'allemand et l'espagnol qui sont les langues qui, jusqu'à maintenant, étaient concernées par les certifications, soit les langues majoritairement étudiées par les élèves, des langues de pays avec lesquels la France entretient des relations économiques privilégiées (selon les chiffres-clés donnés par l'INSEE en 2019 sur les importations et les exportations de la France, l'Allemagne, les États-Unis et l'Espagne sont ses quatre premiers partenaires). Nous reviendrons au prochain chapitre sur les représentations sociales liées aux différentes langues enseignées dans le système éducatif français. Nous nous arrêtons plutôt ici sur le terme « concret » : que signifie « un niveau concret en langues vivantes » ?

Dans la bouche d'un ministre, il ne saurait être neutre car souvent cette fonction implique de régler les « problèmes concrets », de « parler concrètement » ou « de choses concrètes », etc. Il n'est donc pas question de prendre ici le mot au sens d'ancrage de l'apprentissage dans une situation réelle, connue ou familière de l'élève (comme l'évoquent d'ailleurs les niveaux A1 et A2 du CECRL quand ils font référence aux énoncés visant à satisfaire des besoins concrets du quotidien) mais d'une disqualification d'un enseignement qui serait trop abstrait, trop conceptuel, trop discursif. Pour nous en convaincre, observons deux extraits de programmes de lycée

professionnel (notons, au passage, que cette réflexion sur le « concret » n'existe pas dans les textes sur les autres voies du lycée, générales et technologiques, comme si elle ne concernait qu'un seul type d'élèves ou de formation) qui, bien que reprenant l'entrée par le « concret », s'inscrivent dans une vision pédagogique – et non idéologique – du concept :

> La langue est utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle. Cette démarche donne du sens aux apprentissages en permettant de mieux comprendre l'intérêt et la finalité des étapes conduisant à la réalisation d'une tâche communicative précise. (P2016)

> L'une des spécificités des enseignements dans la voie professionnelle tient à leur démarche empirique et inductive. Leur appui sur le réel et leur recours à des pratiques concrètes facilitent les apprentissages premiers pour ensuite permettre les généralisations et abstractions nécessaires au transfert et au réemploi, d'une situation à l'autre, des savoirs et savoir-faire. […] Selon le double principe d'apprentissage par l'action et par la simulation, la langue est utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets proches de celles et ceux que l'on peut réaliser dans la vie courante. L'ensemble de ces activités, coordonnées et intégrées dans des projets pédagogiques, place l'élève au centre des apprentissages, donne du sens à ce qu'il fait et lui permet de mieux comprendre l'intérêt et la finalité du rôle et des missions qui lui sont confiés, individuellement et/ou au sein du groupe ou d'une équipe. (P2019b)

L'écriture proposée ici par les corps d'inspection et/ou les « experts » diverge pour deux raisons de l'expression « profane » du ministre : la première est qu'ici le « concret » renvoie à un ancrage dans le « réel » pour « donner du sens » (il s'agit d'un dispositif pédagogique) ; la seconde est que l'abstraction reste un objectif à atteindre, le « concret » n'étant qu'une étape intermédiaire pour y parvenir. Si nous reprenions ici la terminologie d'Oger et Ollivier-Yaniv (2003), nous pourrions donc dire qu'il y a une différence de représentation du « concret » entre le « discours instituant » des programmes et le « discours institutionnel » du ministre mais, un autre extrait, concernant le collège, fait relativiser :

> Le nouveau contexte d'apprentissage des langues vivantes, avec l'adoption par décret en date du 22 août 2005 du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, élaboré par le Conseil de l'Europe, met en avant l'objectif de communication dans une variété de situations aussi proches que possible de celles de la vie réelle. C'est bien la pratique effective des langues qui est visée aujourd'hui, notamment à l'oral, afin de doter chaque élève de la capacité à communiquer, tant dans le domaine personnel

> que professionnel le moment venu, dans un monde de plus en plus ouvert aux échanges et à la mobilité. (P2007a)

En effet, si les expressions « situations aussi proches que possible de celles de la vie réelle » et « pratique effective des langues » rappellent les formulations utilisées dans le programme P2019b cité auparavant, l'objectif de l'abstraction n'est ici plus mentionné, comme si l'enseignement des langues avait vocation à se centrer sur « le domaine personnel » et le « domaine professionnel », ainsi que sur la « mobilité » que nous évoquerons dans un autre point.

Revenons à l'impact de la politique mondiale ou européenne sur la politique éducative française. Deux extraits l'illustrent. Le premier, issu d'une conférence de presse (CP2008) :

> La maîtrise des langues vivantes est indispensable pour permettre à la France de relever les défis de la construction européenne et de la mondialisation. C'est pour cette raison que le Président de la République a indiqué, dans sa Lettre aux éducateurs, qu'il souhaitait que chaque élève soit en mesure de parler et de comprendre au moins deux langues étrangères.

Dans cette citation, pas d'ouverture culturelle : il s'agit de permettre aux élèves « de relever les défis de la construction européenne et de la mondialisation », dans un détournement des objectifs pédagogiques de l'enseignement des langues vers des objectifs politiques.

Le second, issu d'une circulaire (C2009) :

> Pour satisfaire ses ambitions, l'Éducation nationale s'efforcera de mieux répondre aux enjeux de la société, en adaptant les qualifications aux évolutions des métiers, en améliorant la pratique des langues étrangères, en intégrant les avancées des nouvelles technologies et en prenant en compte les enjeux environnementaux. […]
> À l'heure de l'ouverture européenne et internationale, la maîtrise des langues vivantes, et en particulier la maîtrise de leur pratique orale, fait désormais partie des compétences indispensables, en référence au cadre européen commun de référence pour les langues.

Ce passage est intéressant a plusieurs titres : il confirme les « ambitions » supérieures de l'État qui consiste en une mise en adéquation des examens et des emplois, dans laquelle les langues ont un rôle à jouer. L'expression « compétences

indispensables » fait écho aux compétences-clés évoquées précédemment. Ces éléments se retrouvent résumés en une phrase quelques années plus tard (C2017) : « L'amélioration des compétences en langues vivantes des élèves français reste une priorité car leur maîtrise constitue un atout pour l'avenir. ». Avenir de la nation s'entend ici.

Les langues seraient donc un outil d'une politique plus large. Observons la terminologie utilisée pour en parler dans ces deux autres citations :

> Le quatrième pilier, c'est la pratique d'une langue vivante étrangère : il s'agit d'atteindre le niveau de l'utilisateur élémentaire (dit « niveau A2 »), tel qu'il est défini par le Conseil de l'Europe dans le « cadre européen de référence pour les langues ». (CFP2006a)

> Ensuite la pratique d'une langue vivante étrangère, la pratique des techniques d'information et de communication qui aujourd'hui sont indispensables, évidemment pour apprendre. (I2006)

Qu'elles soient un « pilier » ou « indispensables », les langues sont un instrument, comme l'indique d'ailleurs leur positionnement au même plan que les « techniques d'information et de communication ». Observons qu'il est question ici des langues « étrangères », comme si les langues régionales ne pouvaient pas servir les mêmes intérêts (cf. chapitre 9).

Perceptible déjà dans ces quelques citations, remarquons également la place centrale qu'occupe le CECRL dans cette politique éducative et linguistique.

Le CECRL est présenté comme LA norme. Le sous-titre du programme P2007b est clair sur ce point : « Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues ». Ainsi, il est souvent le lien logique, celui qui crée une continuité dans les écritures des programmes, comme l'indique ces passages tirés de différents programmes qui présentent le CECRL comme la référence unique (cf. les expressions que nous soulignons) :

> Conformément aux dispositions de l'article I, titre I du décret n° 2005-1011 du 22 août 2005, il définit les objectifs à atteindre dans chacune des cinq activités de communication langagière <u>en se référant</u> aux niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et se situe de ce fait dans la continuité des programmes de l'école primaire et du collège. (P2009)

> Le programme de seconde s'inscrit dans la continuité des programmes du collège. Il prend appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe et vise à développer, chez l'élève, des compétences de communication […]. (P2010a)
>
> Le programme du cycle terminal s'inscrit dans la continuité des programmes du collège et de la classe de seconde. Il prend appui sur le CECRL élaboré par le Conseil de l'Europe et vise à développer l'autonomie de l'élève dans la pratique des langues vivantes […]. (P2010c)
>
> Cette progression respecte au plus près le programme de langues de l'école primaire et le descripteur de compétences du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui est la référence en la matière. (P2012)
>
> Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). (P2015)

Mieux encore, il « offre une base commune de structuration et de référence pour les formations en langues vivantes » (P2016), élément que nous retrouvons développé dans le programme P2019b :

> Conformément aux dispositions de l'article D. 312-16 du Code de l'éducation, les niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) constituent la base de structuration du présent programme. C'est en fonction de ces niveaux que s'organise la répartition de la progression des apprentissages et que sont fixées les attentes aux examens. […]
> La référence continue aux niveaux du CECRL, tout au long de la formation et jusqu'aux épreuves d'examen, suppose que les professeurs de langue vivante aient une connaissance fine et une parfaite maîtrise opératoire de ces descripteurs. C'est en effet la mise en regard des prestations des élèves avec les descripteurs qui permet de choisir, concevoir et mettre en œuvre les exercices et activités nécessaires à l'acquisition, à la consolidation ou à la complexification des moyens d'expression et de communication dans la langue vivante pratiquée.
> Grâce à cette référence aux descripteurs du CECRL, le professeur :
> - détermine le profil linguistique de chaque élève ;
> - mesure son degré de maîtrise des savoir-faire et d'acquisition des compétences ;
> - évalue ses progrès individuels et repère ses besoins.

Dans ce fragment, entre norme générale et outil certificatif pour les enseignants, le CECRL apparaît incontournable et ce alors que nous sommes en 2019 et que des travaux critiques, depuis son apparition, se sont multipliés. Mais, rien n'y fait puisque dans un autre programme, nous trouvons même l'invitation à se référer aussi désormais au *Volume complémentaire* :

> Le CECRL auquel sont adossés tous les programmes français de langues vivantes a été enrichi d'un *Volume complémentaire* qui prend notamment en compte la diversification culturelle des sociétés et le développement de la communication numérique. Les paragraphes qui suivent présentent une synthèse des descripteurs renouvelés de la communication langagière pour répondre à ces enjeux […].

La référence aux « descripteurs renouvelés » cache donc mal l'absence de recul de l'institution sur le CECRL puisque son discours ignore ou fait semblant d'ignorer les débats et critiques autour du CECRL et de son *Volume complémentaire*, résumés notamment par Emmanuelle Huver (2019).

Par conséquent, nous assistons dans les textes et discours officiels à la construction d'une représentation d'une normativité autour du CECRL qui passe parfois par une justification pédagogique de ses vertus :

> Chaque niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues renvoie à un descripteur de capacités présenté en fin du programme qui en délimite les contours selon chacune des activités langagières présentées ci-dessus. Il détermine ce que l'élève doit être capable de faire dans la langue, au niveau attendu. Ces capacités permettent ainsi une progression et une évaluation plus fines et mieux ciblées des apprentissages. Le niveau de compétence de chaque élève s'apprécie à l'aune du niveau attendu. (P2011)

Dans cet extrait, les « descripteurs » du CECRL sont associés à des verbes transitifs (« délimiter », « déterminer ») qui renvoient à la circonscription de quelque chose, connotant la scientificité, idée renforcée par les superlatifs relatifs (« plus fines et mieux ciblées »), comme nous l'avons vu précédemment avec les certifications. Ici lié à des « capacités », le CECRL servirait également à la continuité pédagogique de l'enseignement-apprentissage des langues entre le premier et le second degrés, comme le montre cet extrait où il est demandé aux enseignants des écoles et de collège de travailler conjointement à partir du niveau A1 du CECRL :

> Dans le cadre de l'école du socle, une meilleure continuité des apprentissages entre l'école élémentaire et le collège repose sur un renforcement effectif du suivi des élèves par les équipes enseignantes : les acquis du niveau A1 font l'objet d'un travail en commun avant l'entrée en classe de 6ème pour aborder le plus tôt possible l'acquisition du niveau A2 du CECRL. (C2012a)

La normativité se retrouve donc aussi dans l'association du CECRL au socle puisque celui-ci est non seulement un référentiel pédagogique mais aussi un texte réglementaire, une norme législative, de part son inscription dans une loi d'orientation (23/04/2005) et son inscription en annexe du Code de l'Éducation, qui prévoit son acquisition progressive par les élèves :

> Dans le cadre des objectifs du socle commun de connaissances et de compétences, la validation du niveau A1 du CECRL se déroule en fin de classe de CM2. À l'entrée en classe de sixième ou au cours du premier trimestre, il convient de s'assurer que l'ensemble des élèves a atteint ce niveau. La classe de sixième prépare à l'acquisition du niveau A2, conformément au programme d'enseignement du palier 1, et ne doit pas être le lieu d'une reprise des apprentissages initiaux. À cet effet, les corps d'inspection veilleront à favoriser la communication et la concertation entre les enseignants chargés de l'apprentissage des langues des premier et second degrés. (C2012a)

Cette « école du socle » est si importante que nous la retrouvons nommée dans un programme de spécialité, destiné à des élèves de Première, dont l'objectif est de préparer aux études universitaires :

> Cet enseignement s'inscrit pleinement dans la continuité du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et doit préparer les élèves aux attentes de l'enseignement supérieur, en approfondissant les savoirs et les méthodes, en construisant des repères solides, en les initiant à l'autonomie, au travail de recherche et au développement du sens critique. Il s'affirme aussi en pleine cohérence avec les programmes d'enseignement qui le précèdent et l'enseignement commun : ceux du collège et de la classe de seconde, dont l'ambition culturelle est étroitement associée aux objectifs linguistiques. (P2019a)

Car, dès ses origines, le socle a été pensé comme le nouveau cadre de la politique éducative française :

> L'adaptation des programmes de la scolarité obligatoire aux exigences du socle sera poursuivie. Une première adaptation a été réalisée pour les programmes de l'école primaire (avril 2007). Pour le collège, l'aménagement des programmes est en cours et va se poursuivre. Il a été réalisé pour les langues vivantes, tant étrangères que régionales, les mathématiques et les disciplines scientifiques. (CFP2007)

De l'orientation politique illustrée par cet extrait d'une conférence de presse de 2007 au fragment de programme de spécialité de 2019, nous comprenons qu'une boucle a été bouclée : la France est passée ou tente de passer d'une logique de programmes

nationaux d'enseignement, rédigés par discipline, à une logique de curriculum (actions planifiées pour susciter l'instruction qui définit objectifs et contenus) qui intègre le CECRL comme référence pour l'enseignement-apprentissage des LVER car il ne peut pas y avoir de construction sociale et politique du curriculum scolaire sans norme que l'institution scolaire transmet, apprend, prescrit. Comme avec les compétences-clés, le CECRL, repris dans les programmes reliés au socle commun, a bénéficié d'une « désouverainisation » des politiques éducatives depuis plusieurs années maintenant, d'une vision internationale de l'éducation, mais au risque de produire un curriculum artificiel ou technocratique, coupé de toute base contextuelle.

Nous le voyons : la politique éducative française autour des LVER est guidée par des objectifs extra-linguistiques : idéologiques, économiques, politiques… La performance de l'institution scolaire semble tourner autour de trois acteurs que les fragments précédents ont permis d'identifier : les dirigeants, les enseignants et les élèves. Elle s'incarne dans des souhaits d'efficacité, de pertinence et de viabilité financière qui se rapproche du « benchmarking » qui consiste, par des outils comparatifs, à améliorer les résultats d'une entité. Ici, ces outils sont les évaluations internationales des systèmes éducatifs et des résultats en langues. La performance repose donc dans l'ensemble des textes et discours étudiés dans la période retenue sur la compétition et la comparaison, liée à une « économie de la connaissance » qui crée un marché du savoir.

Si, dans le cadre dans cette thèse, nous n'analyserons pas le lien entre ces évaluations standardisées et les questions d'égalité sociale et scolaire (résultats individuels *vs* résultats collectifs, émancipation, contextes d'apprentissage...), pas plus que l'impact qu'elles peuvent avoir sur le métier d'enseignant (certifications *vs* diplômes, programmes *vs* préparation aux tests...), il va de soi que cette « extériorité » du regard et de l'analyse du système questionne et doit être interrogée. Par contre, nous allons nous intéresser maintenant à la notion de « performance » en lien avec la didactique des langues sous deux angles très présents dans notre corpus : l'exposition aux langues et le numérique.

8.2. La « performance » didactique

Dans plusieurs textes et discours officiels figure l'idée selon laquelle la « performance » en langues serait corrélée à un volume horaire. Nous utilisons ici ce terme entre guillemets car si l'expression renvoie, comme dans le point antérieur, à une notion d'amélioration du rendement, il nous semble qu'une certaine prudence s'impose lorsqu'il s'agit de l'associer à la didactique. En effet, il paraît plus difficile de chiffrer, de quantifier, de mesurer la valeur didactique associée à telle ou telle action. Cependant, ce mot nous paraît être opérationnel pour décrire ce que nous souhaitons aborder ici.

Ainsi, en 2007, un programme (P2007d) rappelle que pour atteindre le niveau A1 du CECRL en primaire « le volume horaire annuel consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère est de 54 heures », soit 1h30 par semaine. Ce choix peut être simplement lié aux besoins de penser la répartition de l'ensemble des matières sur la semaine mais est aussi le fruit d'éléments qui existent depuis longtemps (pour le Niveau Seuil, il était souvent préconisé 375h pour l'atteindre) et qui perdurent. Ainsi, les organismes certificateurs ont tendance à indiquer un nombre minimal d'heures à suivre pour chaque niveau du CECRL. Cet horaire (54h) est confirmé dans un tableau, inclus dans un programme, qui, présentant les horaires du CP et CE1, aborde également l'enseignement des langues régionales :

> L'enseignement de la langue régionale peut s'imputer sur les horaires prévus selon des modalités précisées dans le projet d'école ou selon les modalités définies par l'arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections langues régionales des collèges et des lycées. (P2008c)

Dans ce cas, ce n'est pas seulement le volume horaire qui est ciblé mais aussi la modalité d'enseignement-apprentissage puisque la langue n'est pas que l'objet enseigné, elle est aussi l'instrument pour enseigner le programme de toutes les autres disciplines. S'y ajoute une réflexion sur la précocité de l'enseignement sur lequel nous reviendrons plus bas.

En 2012, la circulaire sur la préparation de la rentrée va également s'intéresser au volume horaire en précisant que, dans le cadre d'une expérimentation d'une globalisation des horaires de LV1 et LV2 dans certains collèges, « chaque élève dispose

de 684 heures de langues vivantes sur l'ensemble de sa scolarité ». La quotité horaire est renvoyée à la liberté de ces établissements expérimentaux, dans le cadre de leur autonomie, ce qui est confirmé en 2013 : « L'expérimentation visant à laisser davantage de liberté aux établissements volontaires dans la répartition des heures d'enseignement de langues se poursuivra. » (C2013).

En 2015, c'est au tour de la ministre Vallaud-Belkacem, interrogée sur sa réforme de l'enseignement des langues (suppressions des dispositifs « bilangues » et « européens », remplacés par une LV2 en classe de Cinquième), d'évoquer un nombre d'heures octroyées à chaque élève :

> Demain, la réforme prévoit que tous les collégiens commenceront leur deuxième langue en 5ème. Ça veut dire qu'on avance d'une année avec des heures en plus, parce que, là encore, j'ai entendu beaucoup de bêtises, il ne s'agit pas d'avancer la LV2 en 5ème, sans augmenter le nombre d'heures, il y aura bien 54 heures de plus d'enseignement de la LV2 pour tous les collégiens. (I2015b)

Enfin, ce sont dans les programmes de spécialité de lycée, qui vise à un renforcement de l'apprentissage des langues, qu'on trouve aussi l'idée qu'il faut « augmenter l'exposition des élèves à la langue étudiée afin qu'ils parviennent progressivement à une maîtrise assurée de la langue » (P2019a, P2019d).

Ce qui nous semble intéressant dans ces références, qu'elles soient textuelles ou discursives, c'est qu'elles utilisent l'argument du chiffre. Bien que discutable, celui-ci possède effectivement une apparence objective qui donne au discours tenu des airs scientifiques. Ainsi, pour construire un *ethos* discursif qui convient à la situation (justification politique), on s'appuie sur des données chiffrées, dont on ne connaît pas les fondements théoriques ou scientifiques, mais qui donnent un aspect objectif à la parole ou à l'écrit.

Mais, autant que le nombre d'heures, les textes et discours reflètent aussi des débats qui traversent autant la communauté scientifique que l'opinion publique sur l'âge d'exposition aux langues, sur leur enseignement précoce. Ainsi, dans un communiqué en 2005, le ministre De Robien explique que « le début de l'apprentissage d'une langue étrangère est généralisé pour les élèves de CE2 » (CP2005). Puis, en 2007, à titre expérimental d'abord, débute l'abaissement de l'âge :

> L'apprentissage de la première langue vivante étrangère pourra commencer progressivement en CE1 et l'apprentissage de la seconde langue vivante étrangère pourra se développer progressivement en classe de 5ème dans un cadre expérimental. (C2007)

En 2008, le ministre Darcos poursuit cette politique puisqu'il déclare (CP2008) que « l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire sera généralisé » et qu'il « commencera au cours préparatoire d'ici la rentrée 2010 ». Il ajoute :

> La généralisation des 6ème dites « bilangues », où deux langues étrangères, dont l'anglais, sont enseignées en plus du français, sera engagée dès la rentrée prochaine. L'enseignement des deux langues sera fixé à 5 heures hebdomadaires. (CP2008)

Cette citation est intéressante car si elle veut montrer un engagement en faveur de l'enseignement-apprentissage des langues, elle élude le fait que, dans le cadre des classes « bilangues », la première, l'anglais, passe de 4h à 3h, ce qui constitue, de fait, une baisse d'exposition. Si dans le cas où l'allemand était l'autre langue du duo (les « bilangues » sont nées suite au Conseil des ministres franco-allemand de Berlin du 26/10/2004 qui incluait un « plan stratégique pour le développement de la langue du partenaire »), on a pu entendre que cela permettait de travailler à la parenté des deux langues, donc à leur renforcement mutuel, qu'en est-il lorsqu'il s'agit d'autres langues ? Le rapport de l'IGEN et de l'IGAENR de 2014 sur ce dispositif n'en dit rien. Il se contente de pointer que « les objectifs fixés sont restés très généraux et leurs résultats sont difficilement quantifiables » (p.3), d'autant que ces classes sont souvent composées de « bons élèves » (p.8).

En 2013, l'enseignement est encore avancé, cette fois-ci « au cours préparatoire » (CP2013), mais la véritable nouveauté ne réside pas là mais dans le singulier qui est employé dans le communiqué. En effet, ce qui est visé ici c'est « l'enseignement d'une langue vivante » (CP2013) ou « la généralisation de l'apprentissage d'une langue vivante dès le cours préparatoire » (C2013), c'est-à-dire l'anglais. En effet, au fil des années, et en partie en contradiction avec l'approche plurilingue du CECRL et du CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

des langues et des cultures), l'éveil aux langues (éducation à la diversité des langues et des cultures), qui a pu exister dans plusieurs écoles ou qui existe en maternelle, par « recommandation » (donc aucune injonction obligatoire) de la note de service n°2019-086 du 28/05/2019, laisse place, au fil de la scolarité en primaire, à un enseignement d'une langue majoritaire, l'anglais, comme l'indiquent ces données chiffrées, tirées de *Repères et Références statistiques* (2019), traitant de l'étude des langues vivantes dans le premier degré :

	Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais
Public						
2001-2002	18,6	76,4	0,1	2,0	1,1	0,2
2002-2003	16,4	78,6	0,1	2,2	1,3	0,3
2003-2004	15,1	79,6	0,2	2,4	1,0	0,2
2004-2005	11,5	81,6	0,1	2,0	1,1	0,3
2005-2006	13,1	82,6	0,1	2,3	1,1	0,3
2006-2007	10,6	86,0	0,2	1,8	0,9	0,2
2007-2008	11,3	87,3	–	1,7	1,0	0,2
2008-2009	10,8	87,7	ε	1,6	0,9	0,2
2009-2010	9,1	89,3	ε	1,5	0,8	0,1
2010-2011	8,6	90,1	–	1,5	0,7	0,1
2011-2012	7,6	91,0	–	1,3	0,7	0,1
2012-2013	6,2	92,8	–	1,2	0,6	0,1
2013-2014	6,0	91,4	–	1,3	0,6	0,1
2014-2015	6,0	91,4	ε	1,2	0,8	0,1
2015-2016	6,2	92,0		1,1	0,7	0,1
2016-2017	9,4	91,7	ε	0,9	0,7	0,1
2017-2018	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2018-2019	3,7	91,0	0,0	0,6	0,5	0,0
Privé sous contrat						
2007-2008	7,2	94,0	0,1	1,8	0,4	ε
2008-2009	9,0	92,2	ε	1,8	0,3	0,1
2009-2010	5,9	95,1	–	1,3	0,3	–
2010-2011	5,9	95,3	ε	1,3	0,1	–
2011-2012	4,4	96,1	–	1,7	0,2	–
2012-2013	6,7	92,2	–	1,2	0,7	0,1
2013-2014	4,2	93,0	–	1,7	0,2	–
2014-2015	3,4	96,8	ε	1,2	0,2	–
2015-2016	4,2	98,1	–	1,9	0,3	–
2016-2017	4,3	97,3	0,1	2,1	0,4	0,8
2017-2018	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2018-2019 (1)	2,5	94,9	0,0	0,5	0,1	0,0

Tableau 19: Évolution de la proportion des groupes d'élèves selon la langue enseignée, en % (RERS, 2019, p.73)

Nous reviendrons dans le prochain chapitre sur la place particulière de l'anglais. Ce que nous voulons pointer ici c'est le phénomène concomitant : l'avancement de l'âge d'apprentissage coïncide avec un recentrage sur l'enseignement d'une langue spécifique.

En 2015, ce sont les collégiens qui sont concernés par le déplacement d'un enseignement : « Une deuxième langue vivante sera enseignée à tous les collégiens dès

la classe de 5ème. » (CP2015), « la deuxième langue vivante, qui va débuter dès la 5ème et plus en 4ème » (I2015a). Ce que ne dit pas la ministre ici, c'est que cette mesure s'accompagne d'une diminution horaire de 3h hebdomadaire à 2,5h. Comme nous l'avons mentionné précédemment, sur les trois ans du cycle 4, l'introduction en Cinquième de la LV2 implique une augmentation du volume horaire global, néanmoins cette modification impacte l'exposition car 2,5h par semaine signifie, dans de nombreux établissements, une semaine à 2h et une à 3h et, en fin d'année de Cinquième, l'année de l'initiation et de la mise en place d'éléments fondamentaux, telles la phonologie et la prononciation, cela signifie en fait une baisse de l'horaire disciplinaire. Or, d'après le rapport de Daniel Gaonac'h et Dominique Macaire, *Les langues à l'école dès le plus jeune âge...* (2019), des travaux (ceux de Mägiste en Suède, 1992, et ceux de Muñoz en Espagne, 2011), montrent que la durée d'exposition est plus importante que l'âge de départ de l'apprentissage. Pourtant, d'après les textes et discours officiels, il faut apprendre les langues « de façon plus précoce » (I2015d), dès le primaire :

> De l'école au collège, il s'agit aussi de développer les compétences des élèves en langues vivantes, avec un enseignement plus précoce de la première et de la deuxième langues vivantes, dans une approche globale de la didactique des langues. (C2016)

Selon nous, cette idée vient bien de la linguistique et de la didactique des langues mais de deux autres univers : celui de la langue maternelle et celui de l'enseignement immersif ou à parité horaire avec lesquels est entretenue une confusion.

En effet, la langue maternelle s'acquiert, de manière très schématique, par le « bain linguistique », c'est-à-dire par intégration progressive grâce à la langue parlée et entendue à la maison et/ou à l'école et/ou dans les médias dès le plus jeune âge. Or, vouloir reproduire cela à l'école, simplement par l'avancement de l'âge, c'est oublier les autres aspects, notamment l'aspect quantitatif (ce qui renvoie donc ici à l'idée de la durée évoquée précédemment). Dans le fond, c'est nier la différence de contexte d'apprentissage, celui de l'école, qui est particulier. Les travaux de Line Audin (2004) ont pourtant montré que les méthodologies utilisées en classe ne permettent pas de recréer les conditions d'un apprentissage naturel (trop faible contact avec la langue et implication de l'apprenant). En effet, là où l'acquisition de la langue maternelle va faire appel au subconscient, la langue étrangère va devoir recourir à un processus plus

conscient, explicite, analytique, qui suppose des moments de réflexion sur la langue (en français). De plus, si Pierre Bange (2006) affirme que l'apprentissage d'une langue seconde passe par les mêmes processus que ceux de la langue maternelle, il rappelle – reprenant l'idée de Vygotski – qu'il existe des différences liées aux « conditions internes et externes », à savoir, respectivement, « l'histoire individuelle du sujet » (la langue maternelle forge des représentations notamment des langues et de leur fonctionnement) et « les conditions interactionnelles dans lesquelles se déroule l'apprentissage » (en classe, les interactions ont une visée interne, sont un objectif en soi et le cadre ou les moyens d'apprentissage sont déterminés par l'enseignant). Un contexte fort différent de l'immersion donc. Ainsi, sur cet aspect, Gaonac'h et Macaire écrivent (2019, p.8) :

> Beaucoup des discours tenus sur l'enseignement précoce des LVE se réfèrent à des données relatives à des situations de bilinguisme, et les extrapolent sans précaution aux situations d'enseignement scolaire. Or ces deux types de situation sont fondamentalement différents. En effet, dans les situations de bilinguisme :
> - La durée d'exposition à la langue-cible est en général très importante, en tout état de cause largement supérieure à celle qui est habituellement pratiquée dans le cas d'un enseignement scolaire.
> - La langue-cible est acquise principalement à travers des processus d'apprentissage implicites, sans enseignement explicite des caractéristiques de la langue.
> - La langue-cible est acquise dans le cadre d'interactions fréquentes et suivies avec différents interlocuteurs: parents, éducateurs, pairs.

Nous ne pouvons que les rejoindre : l'approche communicative puis actionnelle – ou les deux mélangées – font appel à la notion du « bain linguistique », comme dans le cas de l'enseignement immersif, dans la mesure où le cours consiste à recréer des situations authentiques de communication en langue étrangère en classe, avec un recours minimal à la langue maternelle. Or, comment la laisser à la porte de la classe ?

Remarquons enfin que ce qui est également commun à tous ces éléments, c'est que la demande sociale et/ou politique encourage cette mise en place de plus en plus précoce d'un enseignement de langues, notamment l'anglais. C'est d'ailleurs une des conclusions du rapport Manes-Bonnisseau et Taylor (2018) mais celui-ci n'en questionne pas les origines, à savoir ce qui construit les représentations autour de l'anglais : langue « internationale », « globish », nouvelle « lingua franca »…

Par conséquent, pour reprendre les éléments soulevés dans notre point concernant les préconisations européennes en ce qui concerne l'enseignement des

langues, notamment celles de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (II.2.2), nous pouvons dire que la France tend à respecter les engagements européens sur certains aspects (deux langues, le plus tôt possible) mais peine à tenir ce qui relève d'une injonction paradoxale (diversifier « en parallèle » de l'anglais).

Le second élément corrélé à la « performance » didactique est le numérique ou les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Alors que « l'impact du numérique sur l'éducation demeure complexe à évaluer », pour reprendre une formule d'une note de la DEPP de 2014, les textes et discours officiels de notre corpus offrent moins de doutes.

Dès 2005, nous trouvons, par exemple, dans le programme d'arabe un lien entre l'apprentissage de la graphie de cette langue et les TICE :

> Les supports numériques consacrés à l'apprentissage de l'écriture apporteront un concours précieux. Il sera également utile d'initier assez vite les élèves à l'utilisation du traitement de texte en arabe, la saisie du texte permettant de fixer non seulement les règles graphiques, mais aussi le lexique et l'orthographe grâce au correcteur orthographique. (P2005)

Considérées dans cette citation comme un outil pédagogique au service de l'enseignement-apprentissage de la langue, les TICE prennent un autre aspect dans ces circulaires de rentrée :

> L'amélioration des compétences orales des élèves est désormais indissociable du recours au numérique. De plus en plus de ressources numériques interactives sont aujourd'hui disponibles tandis que des outils comme la diffusion par baladeur permettent d'accroître le temps d'exposition à la langue, d'enregistrer simplement les élèves et d'évaluer leurs compétences orales. […]
> Les écoles et les établissements pourront aussi utiliser le dispositif de jumelage en ligne « eTwinning […] » pour favoriser les échanges en langues étrangères tout en utilisant les outils numériques. (C2010)

> La maîtrise des langues vivantes est aussi un facteur de la réussite scolaire. Elle sera facilitée par le lien renforcé entre l'école et le collège et le recours aux outils numériques. (C2013)

De l'outil « utile » en 2005, nous glissons ici vers un lien direct avec la « performance » didactique : le numérique permettrait d'augmenter le temps

d'exposition, ce qui sous-entend que celui-ci est insuffisant dans le cadre scolaire pour parvenir aux objectifs demandés par les programmes. Nous soulignons que la « plus-value » est limitée à la durée d'exposition car les autres activités mentionnées, « enregistrer » ou « évaluer » les élèves, sont des activités réalisables en classe mais elles sont pensées comme pouvant être externalisées, en-dehors de celle-ci, sans doute pour y gagner du temps et faire autre chose. Nous employons le conditionnel car, comme l'écrivent Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h, les travaux scientifiques consacrés au sujet « montrent que mieux apprendre les langues avec le numérique ne tombe pas sous le sens » (2017, p.59) et que nous sommes face à des « effets d'annonce des discours institutionnels et politiques » (*op. cit.*, p.50). Ainsi, dans la circulaire de 2013, c'est la « maîtrise » des langues qui est visée grâce au numérique, comme l'eTwinning (le « jumelage numérique ») auquel il est également fait référence.

Faisant partie du programme européen Erasmus+, l'eTwinning met en place des projets de travail collaboratif d'élèves de minimum deux pays européens, en utilisant les TICE. Les *eTwinners* communiquent via la plateforme numérique. Mais, comme cela se fait souvent en classe, cela suppose une consultation régulière des messages et d'avancer à un rythme commun aux différents établissements partenaires, activités chronophages qui peuvent finalement s'opposer à la volonté affichée d'augmentation de l'exposition aux langues. L'eTwinning apparaît plus comme une nouvelle modalité de fonctionnement de la classe de langue qu'un outil au service de l'exposition. Par ailleurs, le fait qu'il soit numérique ne fait pas de lui un outil « innovant » car, même avec les TICE, il est possible d'enseigner de manière « traditionnelle » (ex : cours dialogués). Ces idées se retrouvent dans de nombreux programmes :

> *L'ouverture vers d'autres espaces d'apprentissage*
> L'autonomie de l'élève peut s'exercer pendant et en dehors de la classe avec pour objectif d'augmenter le temps d'exposition à la langue.
> *Les technologies de l'information et de la communication*
> Le recours aux technologies du numérique est incontournable, il permet d'augmenter les moments de pratique authentique de la langue tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Il permet de renforcer les compétences des élèves à la fois en compréhension et en expression notamment par :
> - l'accès à des ressources numériques d'archives ou de la plus directe actualité (écoute de documents en flux direct ou téléchargés librement, recherches documentaires sur Internet, etc.) ;

- la mise en contact avec des interlocuteurs aux quatre coins du monde (e-Twinning, visioconférence, forums d'échanges, bloc-notes numériques, messageries électroniques, etc.) ;
- une meilleure adaptation des réponses pédagogiques aux besoins des élèves (tableaux numériques, classes mobiles, laboratoires multimédia, espaces numériques de travail etc.) ;
- un renforcement des entraînements individuels par l'utilisation d'outils nomades, avant, pendant ou après les activités de la classe (baladeurs, ordinateurs portables, tablettes et manuels numériques, etc.). (P2010a)

L'autonomie de l'élève peut s'exercer pendant et en dehors de la classe avec pour objectif d'augmenter le temps d'exposition à la langue. […]
Le recours aux technologies du numérique est incontournable, il permet d'augmenter les moments de pratique authentique de la langue tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. (P2010c)

En langue vivante, le recours aux outils numériques permet d'accroître l'exposition à une langue vivante authentique. (P2015)

L'utilisation du numérique contribue à augmenter le temps d'exposition à une langue authentique, dans l'établissement comme au dehors. Elle permet d'exercer l'élève à la recherche de documents (texte, audio, vidéo) en relation avec les contenus culturels véhiculés par la langue du ou des pays étudié(s) et, par le recours aux outils appropriés, d'accroître son aisance à communiquer à l'écrit et à l'oral. L'usage du numérique peut également s'avérer utile pour évaluer les compétences des élèves et assurer un suivi de leurs progrès. (P2016)

L'enseignement des langues vivantes doit permettre aux élèves de s'inscrire dans une dynamique d'ensemble. Ils sont incités à augmenter leur temps d'exposition à la langue en dehors des heures de classe : visionnage de films, séries documentaires, radio (via internet), sources diverses en version originale grâce aux outils nomades (smartphones, tablettes). (P2019a)

Le recours aux outils numériques est incontournable car il multiplie les moments d'exposition à la langue et à sa pratique tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Il permet de renforcer les compétences des élèves en réception et en production […]. (P2019a, spécialité)

De ce fait, la mise en œuvre du présent programme requiert une exploitation régulière et raisonnée des ressources numériques, tout comme elle suppose l'utilisation fréquente et appropriée, dans et hors de la salle de classe, des outils et équipements numériques.
Ces ressources, outils et équipements permettent la différenciation et, si besoin, l'individualisation des activités ou parcours proposés aux élèves, tout comme ils facilitent les pratiques collaboratives et interactives au sein de la classe (murs collaboratifs virtuels, cartes heuristiques, blogs, logiciels, webradio, etc.). La réalisation de productions écrites et/ou orales en langue vivante invite à faire appel à internet, à la création de fichiers (traitement de texte, diaporamas, enregistrements sonores ou vidéo, etc.), à la vidéo projection, au tableau numérique interactif, au BYOD/AVEC (« Apportez Votre Équipement personnel de Communication »), etc.
Le numérique permet en outre de prolonger le temps d'exposition des élèves à la langue, au-delà du strict horaire d'enseignement, et de mettre en place des solutions de

> suivi des apprentissages particulièrement adaptées aux spécificités de la voie professionnelle et à la pluralité des élèves. (P2019b)

Observons d'abord le titre, au pluriel, utilisé dans le programme P2010a. La volonté est bien de trouver des endroits (« espaces »), alternatifs à la classe, pour apprendre les langues (notons que la liste qui apparaît au second tiret renvoie, *in fine*, à un seul espace : celui d'un écran). Cette affirmation repose sur un objectif, toujours le même (augmenter une durée d'exposition insuffisante) et sur un moyen (l'autonomie des élèves) qui ne nous semble pas aller de soi.

Ensuite, qualifié d'« indissociable » dans une citation précédente (C2010), le numérique est ici nommé « incontournable » (P2010a, P2019a), autant d'adjectifs attributs qui expriment pourtant une qualité discutable puisqu'ils tendent à faire oublier que l'enseignement-apprentissage des langues par l'école se fait avant tout, ou en premier lieu, en classe (depuis la maternelle comme nous l'avons vu au point précédent) puis peut éventuellement trouver des prolongements extérieurs. En revanche, s'il s'agit d'un dispositif concurrentiel, alternatif ou complémentaire à la classe, cela suppose que celui-ci fonctionne comme un espace de gestion de difficultés non résolues dans la classe, à savoir la faiblesse de l'exposition, mais cela questionne alors le sens même des modalités et finalités de l'enseignement des langues (nombre d'heures allouées à cet enseignement, effectifs, etc.).

De plus, le numérique est présenté comme un outil d'individualisation, tant pour le processus d'apprentissage que pour l'évaluation (P2016, P2019b), second « aveu » d'une incapacité à le faire en classe ? Ce qui est certain, c'est que cela fait écho à ce que Philippe Carré nomme la « société de l'apprenance » (2000), un monde où chacun est acteur de sa formation (rythme, préférences, modalités…) et dans lequel le numérique régule les apprentissages et l'évaluation au fur et à mesure du parcours. Pensé dans le cadre de l'économie de la connaissance et de la « société cognitive », ce concept nous semble pertinent dans notre cas du fait des injonctions françaises et européennes à la formation tout au long de la vie qui implique de mettre à jour régulièrement ses compétences. Ainsi, l'étude *Cadres européens de référence pour les compétences en langues* (2006) affirme-t-elle (p.19-20) que :

> les acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues disposent de deux cadres descriptifs généraux, à savoir le CECR, qui est un document relativement exhaustif pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères, et le CEC – compétences clés, consacré aux compétences dans la langue maternelle et dans une langue étrangère considérées comme qualifications essentielles pour le processus d'apprentissage tout au long de la vie.

Dans ce cadre, le numérique scolaire apparaît comme un nouvel élément de l'ingénierie de formation, en proposant un cadre particulier d'apprentissage (soumis à des moyens, contraintes, ressources...), dont l'ingénierie pédagogique, en adaptant le dispositif d'enseignement « traditionnel » au nouveau dispositif de formation, est une partie. Il questionne donc les contours mêmes de l'enseignement des langues, d'autant quand les textes officiels appellent à « une utilisation fréquente et appropriée » (P2019b) des TICE.

En effet, l'idée que l'outil permettrait une « pratique authentique de la langue » nous semble également à relativiser : en contexte scolaire, existe-t-il vraiment une forme d'authenticité ? En effet, dans le cadre scolaire, l'enseignant a régulièrement recours à un discours didactique qui permet une réflexion sur la langue ou le processus d'apprentissage : faut-il donc lire dans ces citations la volonté de gommer ce trait et d'affirmer la prépondérance du discours direct, sans filtres ni corrections, autrement dit de supprimer le métalangage de l'enseignant ? Les élèves ont-ils la capacité ou la volonté d'être autonomes sur le plan langagier à tous les niveaux de la scolarité ? Nous sommes dubitatifs et reviendrons dans un autre chapitre sur cette notion d'authenticité, très présente dans notre corpus. Nous continuons ici avec les dispositifs en-dehors de la classe. Une circulaire y fait également référence :

> Les orientations engagées dès la classe de seconde se poursuivent : enseignement des langues par groupes de compétences, modulation des périodes d'enseignement, usage des outils numériques nomades, organisation de stages de langues pendant les vacances scolaires, enseignement de disciplines en langues vivantes en section européenne ou de langue orientale mais aussi en dehors de ce dispositif. (C2011)

Cette citation surprend car là où nous nous attendons à des objectifs assignés à l'enseignement des langues (des « orientations »), nous sommes en fait en face d'une liste d'éléments qui ont pour point commun de proposer un enseignement-apprentissage des langues en-dehors du groupe-classe : groupes de compétences, cours en-dehors du

temps scolaire ou des SELO. L'outil ou la modalité d'enseignement devient un but, idée renforcée par la nature même du texte : une circulaire de rentrée est un texte officiel qui permet aux différents membres d'une autorité (dans notre cas, recteurs, inspecteurs de l'enseignement technique, DSDEN et chefs d'établissement) d'informer leurs services. Elle a donc un caractère injonctif puisqu'elle indique la manière d'appliquer certaines dispositions réglementaires. Ici, dans une sorte d'« inversion des normes », l'objectif de l'enseignement n'est plus de permettre aux élèves de savoir communiquer en LVER mais d'en modifier son organisation pédagogique.

Dans le même ordre d'idées, le numérique est parfois considéré comme moyen et finalité, comme l'atteste cet extrait d'une interview :

> Donc concrètement les élèves, à partir de la rentrée 2016, seront à la fois formés par le numérique, c'est-à-dire apprendront les disciplines comme les maths par exemple ou les langues vivantes à l'aide du numérique, avec des outils numérisés, mais ils seront aussi formés au numérique, par exemple à la programmation informatique, c'est même étonnant qu'on ne l'ait pas fait avant, mais les élèves pourront - d'ailleurs pour ce qui est de la programmation informatique on commencera dès l'école primaire commencer à toucher aux ordinateurs, à savoir comment on fabrique une application simple, un programme, etc. (I2014)

Dans cette citation, nous voyons l'influence du contexte : celui de la « digitalisation » de la société ou de l'ère digitale dans laquelle semblent être entrées les sociétés, plus ou moins fortement selon leur développement économique (notamment via les entreprises), et celui de la numérisation de l'école (en 2015, l'année suivant l'interview de la ministre, le Président de la République lançait, par exemple, un « Plan numérique pour l'éducation ») qui conduisent, sur le plan pédagogique, à penser le numérique comme un outil pour résoudre des problèmes de l'école mais aussi comme un but (faire de l'élève un citoyen du XXIe siècle).

Cette « utopie numérique » s'incarne, dans la citation, par les expressions « par le numérique », « à l'aide du numérique », « avec des outils numérisés », « formés au numérique » qui soulignent le caractère transversal de la chose puisqu'il ne s'agit pas d'une discipline à part entière mais d'un élément qui irrigue toute l'école dans tous ses aspects. La répétition du terme « numérique » a pour effet de marquer les esprits des auditeurs, dans un objectif de persuasion. Cela rejoint l'idée selon laquelle, avec le

numérique, l'idéologie et la politique prennent parfois le pas sur le reste. De ce point de vue, cet extrait est éclairant :

> Le CECRL auquel sont adossés tous les programmes français de langues vivantes a été enrichi d'un *Volume complémentaire* qui prend notamment en compte la diversification culturelle des sociétés et le développement de la communication numérique. Les paragraphes qui suivent présentent une synthèse des descripteurs renouvelés de la communication langagière pour répondre à ces enjeux […]. (P2019a)

En effet, ici se joue l'adaptation de l'école et de l'enseignement des LVER à la société du numérique. Or, cela n'est pas sans questionner car, en l'état actuel des choses (effectifs, équipements, etc.), l'école est-elle en capacité de s'adapter rapidement à cette évolution technologique ? Par ailleurs, celle-ci impacte directement la communication : la communication digitale ou numérique (réseaux sociaux, sites Internet, blogs...) se distingue de la communication « traditionnelle » par l'évolution constante des usages et des technologies. Or, il n'est pas certain que les descripteurs du *Volume complémentaire* (2018), cités dans le programme, soient suffisants pour éclairer les pratiques des enseignants, au gré des évolutions technologiques. En effet, celui-ci ne contient que quatre occurrences du mot « numérique » sur 254 pages, un tableau par niveau du CECRL (p.95) sur « utiliser les télécommunications » (qui précise qu'il n'y a pas de descripteur pour le pré-A1 et le A1) et deux pages et demie (p.96-98) sur l'« interaction en ligne » qui expliquent (p.99) que :

> L'utilisateur/apprenant va lutter pour arriver à interagir dans une réunion en ligne jusqu'à ce qu'il atteigne les niveaux B ; il sera capable d'interagir dans une classe virtuelle au niveau A2 s'il est bien conseillé, et peut peut-être communiquer de façon superficielle au niveau A1 en publiant et en bavardant dans le "café". D'autre part, aux niveaux C, l'utilisateur/apprenant va adapter son registre et son style d'interaction en fonction de l'espace virtuel où il/elle se trouve, et ajuster sa façon de s'exprimer pour rendre la communication plus efficace.

Comme nous l'avancions, il semble que nous soyons loin de l'échange « authentique » espéré (cf. les expressions « bien conseillé », « superficielle », « adapter »). Mais l'important n'est pas là : il s'agit de « répondre à ces enjeux », c'est-à-dire au processus de numérisation de la société et de l'école, tel qu'évoqué précédemment, même si ici la réponse semble assez limitée. Cependant, il faut la mettre

en relation avec les autres pans liés au TICE, cités plus haut, mais aussi avec un dernier, celui la mobilité, comme nous pouvons le lire dans ces quelques citations :

> La circulaire n° 2011-116 du 3 août 2011 relative à l'encadrement de la mobilité européenne et internationale au collège et au lycée définit le cadre de ces projets et propose des ressources pour leur mise en œuvre. La mobilité virtuelle fera l'objet d'une attention particulière, notamment dans le cadre de l'action européenne. (C2012a)
>
> L'enseignement des langues vivantes est de nature à encourager la mobilité vers d'autres régions ou pays notamment à la faveur de la période de stage. Cette mobilité peut être préparée par le recours au numérique, mais aussi par des échanges à distance avec des établissements étrangers (sous la forme de partenariats eTwinning, par exemple). Il convient d'intégrer ces activités au projet d'enseignement. (P2016)
>
> Les écoles et tous les établissements scolaires sont encouragés à favoriser la mobilité et à nouer des partenariats avec des écoles et des établissements étrangers. Dès le plus jeune âge, les outils et ressources numériques peuvent être mobilisés pour permettre cette coopération. Pour prendre tout leur sens, les projets menés par les élèves sont reconnus et valorisés dans le cadre de leur parcours (reconnaissance des acquis dans le cadre de l'évaluation des parcours éducatifs et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, prise en compte dans l'épreuve orale du DNB, délivrance d'une attestation EUROMOBIPRO ou passage éventuel d'une unité facultative « mobilité » pour les baccalauréats professionnels). (C2017)
>
> Au lycée, le recours à des espaces langues, l'usage raisonné des outils et ressources numériques, le développement de toutes les formes de mobilité – individuelle, collective et virtuelle –, l'enseignement d'autres disciplines en langues étrangères ou régionales accroissent l'exposition aux langues et multiplient les opportunités d'entraînement à la communication. (P2019a)

Bien qu'elle soit envisagée comme un phénomène pluriel (« individuelle, collective et virtuelle »), tel que nous l'avons expliqué au point 1. de notre chapitre 4, nous comprenons que la « mobilité virtuelle », expression qui se rapproche d'un oxymore, consiste à donner une dimension internationale aux études, sans que l'apprenant ait forcément besoin d'aller physiquement à l'étranger. Dans le cas des langues régionales, qui sont mentionnées, si cela s'entend pour les langues transfrontalières, comme le catalan ou le basque, nous sommes plus circonspects en ce qui concerne le breton ou le corse, par exemple. Mais notre propos est ailleurs : cette mobilité peut se faire grâce à des Environnements Virtuels Immersifs (EVI) qui donnent la possibilité de proposer des cours de langue en ligne ou, plus simplement, par les outils évoqués avant, tel l'eTwinning. Dans tous les cas, elle modifie le rapport à la culture et à l'Autre, si réaliste soit l'univers virtuel proposé. Elle participe donc à la

modification du « triangle pédagogique » (enseignant – savoir – apprenant) et à la transformation de la « forme scolaire », espace-temps institutionnalisé de transmission des savoirs.

Les textes et discours officiels de notre corpus reflètent donc une évolution profonde des sociétés, qui implique modifications des représentations et des pratiques de l'école et des acteurs (enseignants, élèves) à partir du numérique mais qui se heurtent, selon nous, à la réalité de la classe (effectifs, équipements, objectifs…), rendant les instructions officielles assez claires sur les « orientations » mais probablement peu opératoires, dans la pratique, sur ce sujet. De là surgit une interrogation autour de la notion de « performance ». La « performance » recherchée vaut-elle compétence ? En effet, au vu des éléments développés au chapitre 3 (points 3.4 et 3.5), le manque de « performance » aux tests nationaux ou dans les usages numériques fait-il des élèves des individus peu compétents en LVER ? La « performance » nous semble ici apparaître comme une quête permanente qui n'est pas sans lien avec l'individu que l'École souhaite construire, le citoyen du XXIè siècle, comme nous allons le voir à présent.

8.3. Une citoyenneté européenne

D'emblée, avec ce titre, nous souhaitons indiquer que les textes et discours de notre corpus présentent une conception de la citoyenneté qui dépasse le cadre national. La notion est issue du traité de Maastricht (1992) et a débouché sur des nouveaux droits qui sont inscrits dans la *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne* (2000) qui reconnaît notamment le droit de « circuler », de « séjourner » et de « travailler » sur le territoire des autres pays membres. C'est cette vision à la fois « grand angle » de la citoyenneté et de la liberté de travailler dans l'Union qui sont les aspects dominants des documents étudiés.

Ainsi, en 2005, le préambule commun des programmes (P2005) rappelle que les langues vivantes sont une des « composantes de la culture commune au collège » dont la mission est de « former le sens critique des adolescents et de les éloigner des conceptions ou des représentations simplistes ». De plus, elles « joue[nt] un rôle crucial

dans l'enrichissement intellectuel et humain de l'élève » pour « l'amener à la construction de valeurs universellement reconnues ». Comme le précise ensuite le programme d'espagnol (P2005), il s'agit de concourir à la fois à « la formation de l'individu et du citoyen » mais ce qui pourrait sembler évident n'est pourtant pas neutre.

En effet, affirmer que les langues permettent le passage de « représentations simplistes » à l'acquisition de « valeurs universellement reconnues » renvoie à un double débat : celui sur la diversité culturelle qui pourrait contredire l'existence de valeurs universelles et celui sur l'existence même desdites valeurs (entendues au sens sociologique d'attributs ou de perceptions éthiques ou moraux communément partagés). Si la mondialisation des échanges (intensification des échanges matériels et immatériels dont les éléments socio-culturels font partie) – notamment grâce aux outils numériques – a permis et permet progressivement de « répandre » des valeurs de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* (1948), telle la liberté ou la justice, parallèlement, des organismes internationaux affirment le respect de la diversité culturelle, comme l'atteste l'existence de la *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle* (2001), qui, dans son article premier, la considère comme un « patrimoine commun de l'humanité ». Or, en position de « transmetteur » ou de « passeur », l'enseignant de LVER, de par sa discipline (qui inclut langue et culture, parfois non occidentale ou européenne) se trouve pris dans cette contradiction à devoir affirmer des valeurs universelles (un « idéal » démocratique) inscrites dans la diversité, c'est-à-dire dans des systèmes spécifiques de valeurs culturelles. Reprenant l'articulation demandée entre ces deux dimensions, notons la formule, utilisant un singulier (« le monde ») et un pluriel (« cultures ») du ministre De Robien concernant l'enseignement des langues : « Cette maîtrise doit favoriser l'ouverture d'esprit sur le monde et sur des cultures différentes. » (CFP2006a). L'« ouverture d'esprit » renvoie également au « sens critique » et à la sortie des « représentations simplistes » évoqués précédemment.

Nous comprenons que pour sortir de l'opposition stérile (universalisme *vs* particularisme et relativisme), l'enseignant de LVER doit se situer dans une position intermédiaire, en affirmant l'existence d'un universalisme soucieux de pluralité linguistique et culturelle et en démontrant que l'identité est un processus constant, une construction, et non un objet figé. Or, l'équilibre est parfois fragile, comme l'indique cette citation teintée d'ethnocentrisme (affirmation de l'européanisme) :

« L'apprentissage de l'italien contribue ainsi à la formation du futur citoyen et à l'émergence d'une conscience européenne. » (P2005). Nous retrouvons cette idée dans un programme d'allemand :

> Cette démarche s'inscrit dans une perspective éducative plus large car elle implique l'apprentissage de l'altérité. Elle permet aussi de dépasser heureusement la vision stéréotypée imposée par certains médias à nos jeunes élèves. Elle favorise également l'éducation à la citoyenneté et contribue à l'émergence d'une conscience européenne. (P2005)

Et dans un programme de breton :

> Cette démarche s'inscrit dans une perspective éducative plus large car elle implique l'apprentissage de la diversité culturelle. Elle permet ainsi à nos jeunes élèves de dépasser les stéréotypes et les clichés. Elle favorise également l'éducation à la citoyenneté et contribue à l'émergence d'une conscience européenne. (P2007c)

Un ethnocentrisme contre lequel un programme, celui d'hébreu, met en garde :

> Cette réflexion aidera à développer leur ouverture à l'altérité et contribuera à atténuer l'ethnocentrisme que ressentent parfois les jeunes vivant dans un pays dont la culture occupe une place importante dans le monde. (P2007a)

Selon nous, derrière cette expression « conscience européenne » se cache l'idée selon laquelle l'Europe serait un espace commun mais, comme le texte fait référence à une « conscience », il faudrait y rajouter une histoire commune, formée au gré du temps, par-delà les nations. La construction européenne récente, celle qui correspond à la mise en place de plusieurs institutions (par exemple, le Parlement et la Commission européens), après la Seconde Guerre mondiale, se fonde d'ailleurs sur des valeurs (liberté, démocratie, État de droit, respect des Droits de l'Homme…) et des intérêts communs (paix, marché économique...). Et, ces éléments se distinguent fortement de la citoyenneté française qui, liée à la nationalité, repose sur la maîtrise de la langue française, mentionnée en premier dans l'article 2 de la Constitution de 1958 (avant les symboles – le drapeau, l'hymne et la devise – et le principe du gouvernement par le peuple).

Dans ces extraits nous observons donc que l'articulation entre la double citoyenneté, française et européenne (cf. l'article 20 du traité de Lisbonne, 2009), n'est pas construite. Plus encore, parfois la rencontre culturelle est vue comme une source possible de conflits (d'où le recours à la « sensibilisation » en primaire) qu'il faut éviter :

> Les éléments culturels découverts à l'école primaire ont permis une première sensibilisation à une autre culture. Au collège on poursuit la construction de la compétence culturelle ainsi engagée. Il s'agit d'approfondir les éléments déjà abordés et d'en élargir le champ, de développer les moyens et de mettre en place les conditions d'une rencontre réussie. (P2005)

Tout cela fait écho à « l'éducation aux langues » décrite par Bruno Maurer (2011) dont l'objectif est de construire une identité citoyenne ouverte, tolérante, au moment où l'Europe est traversée par des crises diverses. Observons ces extraits qui vont dans ce sens :

> Sa situation géographique la place au centre d'une communauté multiculturelle (français, espagnol, basque) ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain. (P2007c, basque)

> L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences et aiguise la curiosité et l'envie de communiquer.
> L'élève développera ainsi le sens du relatif et de l'altérité. Sa vision du monde lui permettra de développer un esprit critique et de dépasser ainsi les stéréotypes. (P2007b et P2007d)

> L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect. (P2015, cycle 2)

> L'intégration des spécificités culturelles aux apprentissages linguistiques contribue à développer la prise de recul et le vivre ensemble. (P2015, cycle 3)

> Par un jeu de comparaisons, cette exploration culturelle procède aux mises en relation qui contribuent à la construction d'une citoyenneté éclairée, ouverte aux sociétés européennes et étrangères et tout aussi curieuse que tolérante à l'égard de ces dernières. (P2019b)

Nous le voyons : la culture est liée ici au développement de la citoyenneté européenne. Nous reviendrons sur la notion d'interculturalité dans un autre chapitre

mais nous comprenons déjà que les aspects linguistiques, (inter)culturels et citoyens sont intimement liés dans les documents de notre corpus. D'ailleurs, dans un programme nous pouvons lire que « L'enseignement de langue vivante qu'il [l'élève] reçoit contribue à sa capacité à s'engager en tant que citoyen écoresponsable et citoyen du monde. » (P2019b). Ici, l'objectif de l'enseignement-apprentissage est clair : il s'agit de préparer l'apprenant aux nouveaux défis du monde qui l'entoure puisqu'il lui est demandé d'être « écoresponsable », le texte faisant référence ici aux préoccupations environnementales des sociétés occidentales.

Ainsi, toutes ces citations montrent que la formation générale de l'individu, que l'éducation, notamment à la citoyenneté, croise l'enseignement des langues. Ce lien n'est pas nouveau et semble presque « naturel » selon la thèse de Marielle Loccidal (1993, p.309-312) :

> L'enseignement/apprentissage des langues vivantes est vu comme un domaine entretenant des liens très serrés avec l'éducation. C'est que les concepts d'enseignement et d'apprentissage appartiennent à l'acte éducatif, toutes matières confondues. […]
>
> Il est clair que des liens notionnels existent puisqu'un concept tel que la « culture » est à la fois présent dans les finalités de l'éducation et les finalités des langues vivantes. Il représente un thème permanent en langues vivantes de 1959 à 1992 et en éducation, de 1959 à 1975. La différence essentielle est le caractère intraculturel de la culture en éducation au contraire des langues vivantes où, à partir de 1992, il est question d'« altérité » et donc d'interculturalité. […]
>
> La notion de « formation générale » est présente dans les deux champs. Pour les langues vivantes, elle est définie en 1992 en « développement du raisonnement logique, acquisition de méthodes de travail efficaces, développement de l'autonomie ». En éducation, la formation générale est plus affinée, puisqu'elle comprend les sous-thèmes suivants :
>
> 1. le développement personnel : le développement intégré de toutes les dimensions de l'individu […].
> 2. le développement social : la responsabilité collective, l'adaptation dans la vie professionnelle et à la vie collective, la capacité à communiquer. […]
>
> Cette notion d'éducation à la citoyenneté est ancienne […]. Il est donc logique que l'enseignement des langues intègre cette dimension et se connecte avec l'éducation à la citoyenneté qui est une finalité transversale intéressant toutes les matières enseignées. […]
>
> Il ressort que la citoyenneté nécessite une compétence sociale. […]
>
> La notion de citoyenneté européenne est fortement impulsée par les institutions européennes. La construction de l'Europe implique corrélativement l'établissement d'un niveau de citoyenneté au-delà du niveau national.
>
> Le succès d'une telle éducation nécessite une aptitude à la communication.

Pour l'auteure, l'éducation et la communication (en langues étrangères) sont dans une relation d'inter-dépendance. Des documents de notre corpus confirment cela (cf. la référence répétée à la « formation générale ») :

> L'appropriation progressive des codes et des valeurs de la culture étrangère peut aussi l'aider à prendre du recul par rapport à la sienne et à développer un esprit de compréhension mutuelle et d'ouverture. En effet, la mise en perspective de différents modèles de citoyenneté contribue à la formation générale de l'individu. (P2005, anglais)
>
> L'enseignement du portugais, par la diversité des contenus culturels qu'il se doit d'aborder, concourt à la découverte d'autres cultures, à la formation générale de l'individu et du citoyen. (P2007a, portugais)
>
> Il incombe donc à l'enseignant de développer chez l'apprenant une démarche de réflexion afin de l'éduquer à l'ouverture, à la tolérance et au respect de l'autre contribuant ainsi à la formation générale de l'individu. (P2007c, catalan)
>
> Les enseignements de langues vivantes sont une composante essentielle de la formation générale et personnelle des divers publics de la voie professionnelle : ils contribuent, chez les élèves, apprentis et adultes concernés, au développement de la citoyenneté et à l'enrichissement du rapport aux autres. (P2009 et P2016)

Notons que cette vision perdure au fil du temps, comme l'indique la reprise à l'identique dans le programme de 2016 des termes employés en 2009 (cf. la citation qui précède) mais aussi celle de l'expression et de la thématique « l'art de vivre ensemble » (cf. P2010a et P2019a) comme si le fait de vivre en société était le fruit d'un don, plus que de rapports sociaux ou que de processus complexes. Il nous semble aussi intéressant de souligner qu'un des axes inclus dans cette thématique au programme de Seconde est « les univers professionnels, le monde du travail ».

En effet, l'« éducation aux langues » évoquée précédemment est également mise en relation avec la mobilité dans notre corpus (déjà abordée aux points 8.1 et 8.2, constitue donc une notion centrale dans la mesure où elle se connecte à différents sujets dans les textes et discours officiels) :

> Le développement de cette compétence culturelle et interculturelle est également un précieux atout pour l'avenir professionnel de nos élèves qui, en tant que citoyens européens, feront l'expérience de cet « ailleurs » décrit dans les programmes. (P2007a, allemand)
>
> Indissociables de l'exploration des cultures étrangères, les apprentissages de langues vivantes définis par ce programme sont également ancrés dans la réalité des différents

> environnements professionnels. Ils préparent ainsi à la mobilité dans un espace européen et international élargi. (P2009)
>
> L'ouverture de l'École doit dépasser le seul cadre national pour se tourner vers l'échelon européen et international. L'École crée les conditions d'intégration des élèves, citoyens et futurs professionnels, dans le monde qui les entoure. En ce sens, chaque élève devrait pouvoir réaliser au cours de sa scolarité une mobilité dite « apprenante » dans le cadre d'un partenariat scolaire, d'un stage ou d'un séjour à l'étranger. (C2013)
>
> Mieux apprendre pour mieux réussir, c'est aussi maîtriser de nouvelles compétences indispensables à l'insertion citoyenne, sociale et professionnelle. Une deuxième langue vivante sera enseignée à tous les collégiens dès la classe de 5ème. L'apprentissage précoce d'une seconde langue vivante est essentiel dans le monde d'aujourd'hui. (CP2015)
>
> L'apprentissage et la pratique des langues vivantes sont une composante essentielle des parcours de formation des élèves de la voie professionnelle. L'acquisition des moyens linguistiques permettant de communiquer avec des collègues, des partenaires ou des clients étrangers constitue le premier objectif des enseignements de langues vivantes dans les formations conduisant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et au baccalauréat professionnel. Plus largement et plus profondément, ces enseignements jouent un rôle de premier plan dans l'acquisition des compétences transversales relevant des trois champs suivants :
> - l'adaptabilité aux mobilités (géographiques et fonctionnelles) ;
> - la découverte d'autres cultures, la compréhension de l'autre, la socialisation et la citoyenneté ;
> - la formation, l'autoformation et le développement culturel et professionnel tout au long de la vie. (P2019b)

Cette dernière citation nous semble synthétiser à elle-seule le projet : les LVER servent, certes, à former un citoyen éclairé mais elles préparent surtout à l'insertion professionnelle car elles permettraient de développer des « compétences transversales » nécessaires à l'employabilité (adaptation et formation tout au long de la vie, abordées en 8.1). Nous pourrions les définir comme des compétences nécessaires à plusieurs métiers car non techniques. Transférables, elles sont donc un outil de la mobilité puisque l'individu va pouvoir prétendre à différents postes ou différentes professions. Nous comprenons également qu'il faudrait les développer dans une logique d'adéquation entre la formation et l'emploi ; logique que nous trouvons concrétiser dans les certifications de langues, par exemple, puisqu'il s'agit de pouvoir attester de ses compétences en langues sur le marché de l'emploi. De ce point de vue, l'orientation inscrite dans ce programme va dans le sens des « politiques linguistiques éducatives » européennes décrites par Claude Truchot (2000, p.95) : « les finalités des interventions de l'UE et du Conseil de l'Europe ne sont pas uniquement ni même prioritairement

linguistiques » mais consistent à « favoriser la mobilité transnationale des personnes et le développement des échanges, dans le cadre de la mise en place du marché unique, sa principale réalisation ». Cela nous permet d'en arriver aux différentes traces, dans les textes et discours officiels de notre corpus, du lien entre les langues et le marché du travail.

Tout d'abord, un document renvoie à la nécessité de parler deux langues, conformément aux préconisations européennes :

> L'objectif essentiel de ce plan est de favoriser la maîtrise d'au moins deux langues par les élèves à l'issue de leur scolarité. Il s'agit de mieux les préparer à la mobilité européenne et à l'intensification des échanges internationaux. Il convient dans cette perspective d'améliorer les performances des élèves en langue et de privilégier l'apprentissage de l'oral. (C2006)

En effet, les États-membres sont encouragés depuis des années à mettre en place l'enseignement de deux langues communautaires, dans une perspective d'employabilité, reliée à une citoyenneté européenne, par des résolutions du Conseil européen (comme celles du 31/03/1995, 14/02/2002, 21/11/2008), par le processus intergouvernemental de Bologne (1999) qui invite à développer développer l'interconnaissance des langues et des cultures européennes (dans un cadre de respect mutuel et de paix généralisée) dans l'enseignement supérieur, notamment pour faciliter la reconnaissance internationale des certifications professionnelles et des études réalisées à l'étranger, par les conclusions du Conseil européen de Barcelone de 2002. C'est que, comme l'indique le rapport *Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues étrangères* (2015), réalisé par un consortium dont le ministère de l'Éducation nationale, les langues sont un atout en termes de « promotion », de « mobilité » et de « rémunération », même si elles apparaissent plus utiles aux « cadres et dirigeants » (environ 58%) qu'aux « ouvriers » (environ 8%). Il souligne aussi qu'elles sont positives pour l'image de l'entreprise, dans le cadre de la compétitivité internationale. Cela s'inclut dans une nouvelle étape du capitalisme, selon Alexandre Duchêne et Monica Heller (2012), puisque la langue et l'identité qui étaient, aux XVIIIè et XIXe siècles, perçues comme des éléments de « fierté », constitutifs des États-nations, se voient mêlés à des objectifs de « profit » dans le « capitalisme tardif » (les langues deviennent liées au marché économique, notamment pour ne pas disparaître). Selon nous, cela n'est pas sans

incidences : nous passons d'une citoyenneté liée à une souveraineté populaire et nationale (qui opposait un « nous » à un « eux ») à une logique de dénationalisation ou déterritorialisation de l'identité qui conduit à une citoyenneté européenne (jamais définie mais à laquelle les textes invitent, au risque d'un ethnocentrisme, comme nous l'avons souligné) qui est créée au sein d'une politique supranationale conduite par l'Union. Dans ce « marché aux langues », pour reprendre l'expression de Louis-Jean Calvet (2002), celles-ci, selon leur place ou leur(s) rôle(s) dans les sociétés, seraient plus ou moins utiles, rentables, à développer ou pas…

Ensuite, cette mobilité peut viser un espace en-dehors de l'Union européenne (un « au-delà », l'international), éventuellement dans le cadre d'un « partenariat » ou d'un ancrage de l'enseignement-apprentissage dans le contexte de l'entreprise (dans la voie professionnelle) :

> À l'heure de l'ouverture européenne et internationale, la maîtrise des langues vivantes, et en particulier la maîtrise de leur pratique orale, fait désormais partie des compétences indispensables, en référence au cadre européen commun de référence pour les langues. (C2009)
>
> La maîtrise de langues étrangères est aujourd'hui une compétence fondamentale pour les élèves, aussi bien dans la poursuite de leurs études, que pour favoriser les échanges culturels ou encore préparer une mobilité au sein de l'espace européen et au-delà. […]
> Au lycée général et technologique, il convient de développer un partenariat avec un établissement scolaire étranger. (C2010)
>
> Les apprentissages de langues vivantes définis par ce programme sont également ancrés dans la réalité des différents environnements professionnels, au sein desquels la maîtrise des langues vivantes étrangères revêt une importance croissante. Ils préparent ainsi à la mobilité dans un espace européen et international élargi. (P2016)
>
> Les écoles et tous les établissements scolaires sont encouragés à favoriser la mobilité et à nouer des partenariats avec des écoles et des établissements étrangers. (C2017)
>
> Il [Ce programme] a également pour objectif de préparer à la mobilité dans un espace européen et international élargi et doit être pour les élèves l'occasion d'établir des relations de comparaison, de rapprochement et de contraste. (P2019a)
>
> Il [Ce programme] a également pour objectif de favoriser une connaissance fine des langues et cultures concernées dans leur rapport à l'Histoire et de permettre une plus grande ouverture dans un espace européen et international élargi ainsi que de préparer les élèves à la mobilité. Il doit être pour les élèves l'occasion d'établir des relations de comparaison, de rapprochement et de contraste. (P2019d)

Le terme « partenariat » nous interpelle car il nous semble aller plus loin que les échanges prévus au sein de la classe, comme avec l'eTwinning abordé précédemment. Sur le modèle du « partenariat d'entreprises » (association d'entreprises dans un objectif commun tel conquérir de nouveaux marchés), ici, étant inséré dans un paragraphe intitulé « Adapter le lycée à son époque » (il est ici question du lycée général et technologique), il sous-entend l'idée qu'un lycée « moderne » serait un lycée qui noue des partenariats sur la scène internationale, dans le cadre de la mondialisation des échanges (cf. *supra*). En effet, les citations ne pointent plus l'Europe comme seul horizon. Cependant, « l'espace international élargi » nous semble être une formule un peu creuse car elle mériterait de préciser à qui ou à quoi cet espace est ouvert, la réalité géopolitique du monde étant devenue particulièrement complexe. Quant aux expressions « compétences indispensables » et « compétence fondamentale », utilisées dans les extraits précédents, nous tenons à en souligner la relativité, si nous nous référons aux 8% des ouvriers de l'enquête citée au-dessus pour qui la maîtrise des langues semble assez secondaire pour le travail.

Par ailleurs, la mobilité, associée à une externalisation de l'enseignement que nous avons déjà évoquée, s'individualise :

> L'ouverture sur l'extérieur et la mobilité permettent un contact direct avec les réalités des pays : voyages scolaires, échanges à distance avec des établissements étrangers ; correspondances, contacts avec l'assistant de langue ou avec d'autres locuteurs natifs dans l'établissement, séjours individuels… Ces apports ne sont pas déconnectés des activités de la classe, ils sont au cœur du dispositif d'apprentissage. (P2010a et P2010c)

Effectivement, cette citation renvoie tant à la dimension collective des échanges (« voyages scolaires », e-Twinning…) qu'à la dimension individuelle (« séjours individuels »). La « mobilité apprenante » qui est décrite ici se retrouve dans d'autres documents de notre corpus :

> Chaque élève participera à un séjour linguistique à l'étranger au cours de sa scolarité, s'appuyant notamment sur le volet ouverture européenne et internationale du projet académique. (C2012a)

> En ce sens, chaque élève devrait pouvoir réaliser au cours de sa scolarité une mobilité dite « apprenante » dans le cadre d'un partenariat scolaire, d'un stage ou d'un séjour à l'étranger. (C2013)

> Au lycée, le recours à des espaces langues, l'usage raisonné des outils et ressources numériques, le développement de toutes les formes de mobilité – individuelle, collective et virtuelle –, l'enseignement d'autres disciplines en langues étrangères ou régionales accroissent l'exposition aux langues et multiplient les opportunités d'entraînement à la communication. (P2019a)

Notons qu'un texte essaie de justifier cette personnalisation de la mobilité par un argument éthique, en précisant que « [d]ans un souci d'équité, l'École a le souci de favoriser une ouverture européenne et internationale qui ne soit pas réservée à quelques-uns, mais bénéficie à tous » (C2017). Et pour cause : une étude récente (2019) de l'INSJP (Institut national de la jeunesse et l'éducation populaire) montre non seulement que les séjours à l'étranger profitent surtout à une « élite étudiante » mais que les stages, pour les jeunes d'origine populaire, sont moins certifiants que pour les enfants de cadres et que les débouchés en termes d'emploi existent surtout pour les jeunes des milieux favorisés bénéficiant de séjours longs. Cette étude pousse donc également à la nécessaire relativisation du lien évident entre langues vivantes et employabilité, pourtant avancé avec une certaine évidence dans les documents de notre corpus.

Enfin, dans le cadre de cette internationalisation des échanges, nous tenons à souligner que celle-ci s'applique désormais aux ELCO (Enseignement de Langue et de Culture d'Origine), présentés au point 3.2 de notre thèse :

> Les enseignements de langue et de culture d'origine (Elco) évoluent vers un dispositif inspiré des sections internationales existant dans le premier degré. Ces enseignements de langues vivantes étrangères seront dispensés en sus des 24 heures habituelles, et seront ouverts à partir de la classe de CE1 à tous les élèves volontaires, quels que soient leur origine, leur nationalité et leur niveau linguistique de départ. (C2016)

> Les enseignements internationaux de langues étrangères (EILE) ont vocation à remplacer progressivement les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO). Ces enseignements sont dispensés durant le temps scolaire, en sus des 24 heures d'enseignement obligatoires, et ouverts à partir du CE1 à tous les élèves volontaires, quels que soient leur origine, leur nationalité et leur niveau linguistique de départ. (C2017)

La rédaction, quasi identique, des deux circulaires citées représente une rupture par rapport au projet initial des ELCO qui consistait, dans le cadre d'accords bilatéraux, donc limités à quelques pays, à scolariser les enfants des travailleurs migrants. Dorénavant, la volonté est d'ouvrir le dispositif « à tous les élèves volontaires, quels que

soient leur origine », autrement dit à des élèves qui ne sont pas locuteurs natifs des langues concernées et de faire en sorte que les cours aient lieu sur le temps scolaire. Le dispositif s'insère alors dans le cadre de la politique européenne en faveur du multilinguisme et, dans le cas qui nous occupe, de la citoyenneté et la mobilité en Europe car, comme nous venons de le voir, le citoyen européen de nos textes et discours officiel est avant tout un travailleur qui se déplace et qui parle aussi plusieurs langues. Nabil Wakim, dans son ouvrage *L'arabe pour tous* (2020, p.119), rappelle aussi que le dispositif des ELCO, que semble avoir connu la ministre à l'origine de ces circulaires d'après l'auteur, est « daté et pas très efficace », en plus d'être confronté à un procès en communautarisme ». Si cela est vrai (ce qui semble être le cas d'après les exemples donnés dans le livre), alors cela confirme l'idée selon laquelle l'enjeu de l'enseignement-apprentissage des langues s'avère souvent tourner autour du « vivre ensemble » et de la citoyenneté que nous avons développés.

Comme nous venons de l'écrire, le « citoyen-travailleur » ou le « travailleur-citoyen » (car dans les textes et discours étudiés il n'est pas toujours simple de distinguer celui qui prime), pour être mobile, se doit d'être plurilingue. C'est pourquoi notre corpus fait référence à la compétence plurilingue que nous avons tenté de définir au point 1.5 de notre thèse. Notons que cette notion n'apparaît pas, dans nos documents, avant 2010, alors qu'elle est utilisée en français à partir des années 90, sous l'impulsion de chercheurs tels Daniel Coste, Véronique Castellotti et Danièle Moore (1997/2009). Ce décalage d'environ vingt ans peut s'expliquer par sa diffusion progressive liée à la mise en place et à l'appropriation, au fil des années, des concepts du CECRL auxquels la compétence plurilingue appartient et aux recommandations européennes sur le développement du multilinguisme que nous avons soulignées. Si cette compétence entretient un lien avec la citoyenneté, c'est à la fois parce qu'elle affirme une relation entre compétence linguistique et compétence culturelle (cf. la logique d'ouverture que nous avons abordée précédemment) et parce qu'elle renvoie au répertoire langagier de chaque individu, différent selon chaque langue qu'il parle (cf. l'idée de compétences partielles) et selon les expériences de mobilité qui ont pu lui faire développer des compétences. Plusieurs formules, tirées du programme de 2015, établissent ce lien entre langue, culture, citoyenneté et parcours personnel :

> L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect. (P2015, cycle 2)
>
> Par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble. (P2015, cycle 3)
>
> Les langues vivantes étendent la connaissance de la diversité linguistique et culturelle et celle des enjeux liés à cette pluralité. (P2015, cycle 4)
>
> En outre, les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive. (P2015, cycle 4)

Cependant, dans notre corpus, la volonté de non-segmentation, propre à la compétence plurilingue, ne nous semble pas vraiment de mise :

> Le nécessaire dialogue entre les professeurs doit permettre de mieux prendre en compte la compétence plurilingue des élèves et d'établir des passerelles entre les langues, y compris le cas échéant en LV3. (P2010c et P2016)
>
> L'enseignement des langues étrangères ou régionales permet d'étendre et de diversifier ses capacités de compréhension et d'expression écrites et orales dans plusieurs langues ; de passer d'un mode de communication à un autre ; de recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre ; de réfléchir sur les fonctionnements des langues, leurs variations internes, leurs proximités et distances. (P2015, cycle 4)
>
> L'enseignement des langues du cycle 2 au cycle 4 est conçu pour offrir une continuité dans les apprentissages qui permet de consolider les acquis et de poursuivre la construction de compétences de communication en appui sur des contenus linguistiques et culturels et visant, en particulier pour la LV1, un niveau d'autonomie et une capacité accrue à faire face à des situations de communication diverses, voire imprévues. L'apprentissage d'une seconde langue vivante dès le début du cycle 4 va pouvoir s'appuyer sur les connaissances et compétences déjà mises en œuvre pour une autre langue vivante étrangère ou régionale et pour le français aux cycles 2 et 3. La mise en relation des langues enseignées prend des formes diverses : comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transfert de stratégies, réflexion culturelle, ceci pour les langues étrangères et régionales mais aussi pour le français. (P2015, cycle 4)

Effectivement, nous voyons que la compétence plurilingue est renvoyée à des « passerelles », à une « continuité », à de l'interdisciplinarité, donc au bon vouloir des enseignants, car, comme nous le savons, les programmes, de manière générale, et de langues, en particulier, sont écrits de manière séparée, autonome, en LV1, LV2 et LV3. Ils fonctionnent par juxtaposition ou addition et non dans la globalité et la complémentarité. Et, les différents « préambules communs » qui peuvent exister dans différents programmes et qui ont vocation à montrer une certaine unité ont tendance à ne s'attarder que sur des objectifs généraux, peu opérationnels, dans la mesure où ils ne guident pas la mise en place de la compétence plurilingue. Celle-ci se trouve donc relayée parfois aux approches comparatives :

> L'élève est conduit à mobiliser ses connaissances de la langue française et des autres langues qu'il connaît afin de mieux saisir la différence ou la proximité avec la langue étudiée.
> La comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage. (P2019a, Seconde)

L'idée est de développer les « transferts » d'une langue à l'autre mais cela n'est pas simple car il faut éviter de tomber dans l'écueil de focaliser plus sur les différences que sur les similitudes et d'être bloqué par les « interférences ». Cela pose la question de la place laissée à l'« interlangue » :

> Il serait souhaitable qu'au moins l'une des séquences abordées dans chacune des années du cycle le soit dans deux (voire trois) langues vivantes étudiées par l'élève (interlangue), afin de mettre en valeur la diversité de l'offre linguistique de l'établissement. La semaine des langues peut constituer un temps particulièrement propice à ce travail conjoint. (P2019a, cycle terminal)

Concept introduit par le linguiste états-unien Henri Selinker en 1972, puis développé par différents auteurs en France comme Rémy Porquier (1979), il renvoie au système linguistique provisoire et intermédiaire (car constitué d'éléments de plusieurs langues apprises) de l'apprenant. Il est lié à la compétence plurilingue dans la mesure où celle-ci suppose que le répertoire langagier de l'individu est un ensemble de formes fluctuantes, en construction. Peu présent dans le CECRL (une seule occurrence au chapitre 6, en lien avec les erreurs), selon Stéphanie Galligani et Cécile Bruley (2014, p.39), celui-ci préfère le concept de compétence plurilingue car « le risque » avec

l'interlangue « est de construire une analyse systémique de l'interlangue de l'apprenant à partir d'un simple rapport binaire L1 / L2 ou langue source / langue cible et d'avoir pour référence une norme monolingue. »

Avec la compétence plurilingue, nous arrivons au terme de ce chapitre grâce auquel nous comprenons que les politiques éducatives linguistiques tendent à ne plus pousser à maîtriser une langue et une culture (comme cela était pensé dans l'enseignement « traditionnel » des LVER) mais de développer des compétences pour répondre à certains objectifs, notamment celui de rencontres interculturelles (nous aborderons au prochain chapitre la notion d'interculturalité). Cela peut en partie expliquer pourquoi dans le CECRL cette compétence, pourtant composante de la communication, est présentée dans un chapitre différent des autres (celui des « opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues ») et n'apparaît qu'une fois sous la forme de descripteur dans le *Volume complémentaire* (2018, p.252-253), limité au « répertoire » (« mots internationaux », « métaphores », « blagues »…) pour faciliter l'interaction, l'échange, ce qui revient à dire que l'enseignement et l'évaluation, *via* les descripteurs, restent finalement pensés dans un cadre monolingue, contrairement à la volonté affichée. En effet, la compétence plurilingue vise, avant tout, la mise en relation de connaissances et d'expériences :

> Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. (CECRL, 2001, p.105)

Avec cette citation, nous comprenons que cette compétence plurilingue est un outil. Le CECRL la décrit d'ailleurs comme une « stratégie métacognitive » qui permet « à l'acteur social de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes ‘‘spontanés’’ de gestion des tâches » (CECRL, 2001, p.105). Mais, l'éducation plurilingue s'inscrit aussi dans un univers globalisé et interculturel et tend à former des citoyens ouverts à la diversité et au respect de celle-ci, notamment afin d'être mobile et de travailler. En cela, elle est donc également un objectif, commun avec les orientations des institutions européennes, dont nous venons de montrer les « traces » dans les textes et discours officiels de notre corpus. Dans ce cadre, se pose la question du rôle et de la

place accordés aux langues de manière générale et à certaines, en particulier. Cela sera l'objet de notre prochain chapitre.

Chapitre 9. Place(s) et rôle(s) des langues

Dans ce chapitre, le second consacré à nos résultats de recherche, nous abordons la place et le rôle de différentes langues, à partir des éléments de notre corpus. Notre titre suggère un pluriel car la complexité des rapports entre les langues et la société et des langues entre elles fait que nous devons envisager les choses sous l'angle de la variété (des situations, des statuts, des usages…). Nous étudions aussi les représentations sociolinguistiques qui traversent les textes et les discours officiels de certaines LVER. Nous verrons, par ailleurs, les relations qu'elles entretiennent avec la culture et l'interculturalité, dans la prolongation de notre réflexion sur la compétence plurilingue et interculturelle que nous avons abordée au point 8.3 de notre chapitre précédent.

9.1. Objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage des LVER

Avant d'aborder les objectifs donnés à l'étude des langues, nous souhaitons pointer une première représentation qui nous a interpellé dans un passage d'une interview (I2018), dans laquelle le Premier ministre, Édouard Philippe, dans un échange avec le ministre de l'Éducation nationale, donne son avis sur le rôle des langues dans la société :

> Un citoyen du XXIe siècle, exactement. Par ailleurs, parler français, c'est indispensable. Maîtriser les langues, il y a beaucoup de questions sur les langues et sur la nécessité de mieux enseigner les langues. Je dirais assez volontiers qu'on part de loin mais qu'on avance. Je suis convaincu que le niveau des élèves en langues vivantes aujourd'hui est meilleur que celui des élèves quand moi, je passais mon Bac en terminale, je le crois profondément. C'est lent. Il y a plein de choses à faire pour développer l'enseignement de l'anglais, de l'allemand, de l'espagnol, l'italien aussi, de toutes les langues vivantes qui s'enseignent, mais là, peut-être que tu peux nous lire d'ailleurs une question de Mary […].

Effectivement, outre le regard assez négatif sur l'enseignement des langues en France (« la nécessité de mieux enseigner les langues », « on part de loin »…), la fin de la citation est intéressante parce qu'elle propose une énumération des langues qui

semble obéir à une hiérarchie (langues les plus choisies par les élèves, dominantes ou populaires, selon le point de vue adopté par chacun), consciente ou inconsciente, suivie de l'expression « toutes les langues vivantes qui s'enseignent », par opposition à celles qui ne le sont pas donc. Or, la possibilité d'étudier telle ou telle langue, tout comme le développement particulier de l'une ou d'une autre, relève d'un choix politique et notons qu'au lieu de développer sur ce point, le Premier ministre donne la parole au ministre de l'Éducation qui répondra au « plein de choses à faire » par le développement des « certifications » et par l'importance à accorder à l'oral et aux « évolutions technologiques » (I2018), autrement dit, absolument pas sur la politique linguistique du gouvernement ni sur la planification linguistique qui en découlerait. Et pour cause : comme nous l'avons vu au chapitre précédent, celle-ci semble aujourd'hui prioritairement portée par les institutions européennes et plus ou moins reprises par les États-membres et ce, dans un mélange entre objectifs éducatifs et linguistiques. C'est d'ailleurs ce que nous allons voir maintenant à travers les objectifs généraux assignés aux LVER.

Le premier objectif renvoie à la place des langues dans ce que nous pouvons nommer la « culture commune ». Nous entendons, par cette expression, ce qui serait nécessaire de savoir dans le cadre de l'école obligatoire mais aussi au-delà, c'est-à-dire l'apport spécifique des LVER à la culture générale mais également au projet de société car définir une culture commune, c'est en partie définir un projet politique à laquelle l'École contribue. Elle peut donc parfois être liée au « socle de connaissances, de compétences et de culture » (donc à ce que tout élève est censé maîtriser au terme d'une scolarité obligatoire) ou liée à d'autres objectifs, plus « larges », comme l'indiquent les programmes de 2005 (concernant les langues vivantes étrangères) et de 2007 (concernant les langues régionales) qui, dans leur préambule, ont un paragraphe dont le titre rappelle que les LVER sont des « composantes de la culture commune au collège », et précisent que :

> Il appartient au collège de former le sens critique des adolescents et de les éloigner des conceptions ou des représentations simplistes. L'apprentissage des langues vivantes joue un rôle crucial dans l'enrichissement intellectuel et humain de l'élève en l'ouvrant

> à la diversité des langues mais aussi à la complémentarité des points de vue pour l'amener à la construction de valeurs universellement reconnues. (P2005 et P2007c)

Nous voyons ici que le travail demandé aux enseignants de toutes les langues relève à la fois d'une mission républicaine (« éloigner [les adolescents] des conceptions ou des représentations simplistes » qui peuvent parfois venir de la famille : c'est l'idée de les « élever ») et d'une logique démocratisante (« enrichissement intellectuel et humain de l'élève », « complémentarité des points de vue », « valeurs universellement reconnues »). Dans le chapitre précédent, nous avons vu que cette ambition est également liée à une citoyenneté européenne d'où le lien établi avec les langues vivantes.

L'idée que les LVER permettraient de modifier les « représentations » se retrouve dans un autre extrait :

> Toutes les disciplines visent à étayer et élargir les modes de raisonnement et les démonstrations. Ainsi les langues vivantes étrangères et régionales introduisent à d'autres points de vue et conceptions, aident à prendre de la distance et réfléchir sur ses propres habitudes et représentations. (P2015, cycle 4)

Selon cette citation, les LVER conduiraient à une relativisation de sa propre culture, à un « décentrage ». Cette idée, assez répandue nous semble-t-il, sous-entendrait que le simple fait de pratiquer des LVER ouvrirait l'esprit. Alex Taylor, journaliste mais co-rapporteur des propositions sur l'enseignement des langues en 2018 auprès du ministère, n'écrit-il pas que « dans un contexte de repli sur soi, les cours de langue sont le lieu naturel de l'ouverture vers l'autre » (p.23) et que « percevoir sa langue comme un rempart contre d'éventuels envahisseurs ne constitue pas en revanche l'attitude idéale dès lors qu'il s'agit de faire l'effort considérable d'apprendre celle des autres » (p.26) ? Or, il ne suffit pas d'être plurilingue pour être « ouvert » et les LVER ne sont pas à elles seules un rempart contre les replis identitaires, comme le montrent l'existence de discours racistes ou glottophobes qui peuvent être tenus parfois par des locuteurs diplômés et plurilingues. Nous ne voulons cependant pas sous-entendre que l'apprentissage de LVER ne suscite pas de prises de conscience de représentations. Nous pointons seulement ici que, tant dans le modèle multiculturaliste anglo-saxon que dans le modèle républicain français, le rapport à l'identité est complexe et qu'il nous

semble un peu rapide d'avancer que les LVER « aident à prendre de la distance et réfléchir sur ses propres habitudes et représentations ». Que cela soit un objectif – que nous partageons – est une chose, que cela produise des effets en est une autre. Or, les deux verbes employés (« introduisent » et « aident »), de par leur contenu sémantique (le premier renvoie à l'ouverture chez l'apprenant à d'autres points de vue et le second à l'aboutissement son introspection), ainsi que de leur utilisation au présent de l'indicatif (dont la valeur est ici de décrire ou d'énoncer une vérité générale), ne laissent place à aucun doute dans le texte.

Plus « pragmatique », un programme de la voie professionnelle propose une vision utilitariste des langues :

> L'apprentissage et la pratique des langues vivantes sont une composante essentielle des parcours de formation des élèves de la voie professionnelle. L'acquisition des moyens linguistiques permettant de communiquer avec des collègues, des partenaires ou des clients étrangers constitue le premier objectif des enseignements de langues vivantes dans les formations conduisant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et au baccalauréat professionnel. Plus largement et plus profondément, ces enseignements jouent un rôle de premier plan dans l'acquisition des compétences transversales relevant des trois champs suivants :
> - l'adaptabilité aux mobilités (géographiques et fonctionnelles) ;
> - la découverte d'autres cultures, la compréhension de l'autre, la socialisation et la citoyenneté ;
> - la formation, l'autoformation et le développement culturel et professionnel tout au long de la vie. (P2019b)

La « formation des élèves de la voie professionnelle » renvoie ici à la mobilité européenne pour le travail (abordée au chapitre 8), grâce aux « compétences transversales », mais nous interpelle car elle nous apparaît aux antipodes d'autres objectifs énoncés ailleurs :

> L'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère vise à développer le goût de lire et à augmenter l'exposition de l'élève à la langue en lui donnant accès à un certain niveau d'abstraction et de subtilité. L'étude de la littérature étrangère ouvre un nouvel espace pour une pratique accrue de la langue par l'entraînement et la mise en œuvre de toutes les activités langagières.
> Il s'agit aussi d'initier les élèves aux réalités les plus structurantes de la littérature de la langue étudiée : les grands mouvements littéraires et les principales thématiques portés par de grands auteurs, dans le récit, la poésie et le théâtre. (P2010c)

Lecture et accès aux différentes formes d'art : s'il n'y a rien de choquant à trouver cela dans un programme de « littérature étrangère en langue étrangère », nous mettons cet extrait en regard de celui de la voie professionnelle car, ensemble, ils permettent de poser la question de la nature des savoirs. En effet, d'un côté, il semble que soient attendues des compétences (dont des savoir-faire) transdisciplinaires quand, de l'autre, nous observons une recherche de savoir cumulatif de connaissances très disciplinaires. D'une part, une finalité communicative (dans une perspective professionnelle), de l'autre, un objectif culturel et intellectuel (« goût de lire », « abstraction », « subtilité », « mouvements littéraires », etc.).

Si cela tient évidemment à la nature des voies et des séries, cela questionne néanmoins car, dans l'ensemble du corpus étudié, l'apport spécifique des LVER est souvent traité sous l'angle de cette opposition des finalités éducatives dont les deux extraits précédents représentent une sorte de résumé : langue à visée pratique (la culture sert alors à comprendre son interlocuteur lors d'une communication) *vs* langue à visée culturelle (la culture « savante » ou le capital culturel au sens de Bourdieu). Seuls quelques documents s'autorisent à regarder l'enseignement-apprentissage des LVER sous d'autres angles.

Le premier est celui de la réussite scolaire, de l'égalité des chances. Ainsi, une circulaire de rentrée rappelle que « la maîtrise des langues vivantes est aussi un facteur de la réussite scolaire » (C2013) et une ministre de l'éducation explique dans une interview que la suppression des classes bilangues et des sections européennes permettent aux élèves d'être « à égalité devant la réussite » (I2015b). Dans ces deux citations, les langues seraient donc au centre de préoccupations de démocratisation scolaire car centrales dans les sociétés contemporaines multilingues, comme l'indique cet extrait :

> La mondialisation des échanges, le renforcement de la diversité culturelle et linguistique des sociétés et le développement de la communication électronique rendent aujourd'hui plus fondamental encore le rôle des langues vivantes. (P2019a)

Le second, plus individuel, est lié à la construction de soi :

> Les langues vivantes étrangères et régionales participent à la construction de la confiance en soi lorsque la prise de parole est accompagnée, étayée et respectée. Cet enseignement permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l'autonomie. (P2015)

> Les langues vivantes étrangères et régionales (LVER) contribuent à rendre l'élève actif et autonome ; elles le mettent en situation d'échanger, de convaincre et de débattre à l'oral, comme de décrire, de raconter, d'expliquer et d'argumenter à l'écrit. La classe est ainsi un espace où l'élève apprend à mobiliser des connaissances pour interagir avec les autres. (P2019a, Seconde)

Dans ces citations, nous comprenons que le triptyque autonomie / confiance / responsabilité (parfois utilisé dans le monde de l'entreprise) fonctionne de la manière suivante : la prise de confiance facilite l'autonomie qui elle-même permet d'agir (mettre « en situation d'échanger ») de façon responsable. Nous ne revenons pas sur l'affirmation sans nuance que les LVER permettent « l'acceptation de l'Autre » mais nous soulignons que toutes ces indications ont une écriture proche de certains objectifs européens en matière d'éducation, tels que décrits par John L.M. Trim dans *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997* (2007, p.20) :

> promouvoir le développement personnel des individus, qui passe par un renforcement de la conscience de soi, de la confiance en soi et de la liberté de penser et d'agir, ainsi que par la responsabilité sociale en tant qu'agent actif d'une société démocratique pluraliste et participative.

Le sous-titre de ce rapport est également éclairant sur les objectifs politiques de l'Europe : « La coopération internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication efficace, un enrichissement culturel mutuel et la citoyenneté démocratique en Europe ». Les adjectifs utilisés (« efficace », « mutuel », « démocratique ») parlent d'eux-mêmes.

Nous le voyons : communiquer avec l'Autre, rentrer en contact avec lui est un objectif fondamental assigné aux LVER dans le cadre des politiques linguistiques et éducatives européennes. Ces extraits illustrent cette idée :

> Le programme de seconde s'inscrit dans la continuité des programmes du collège. Il prend appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe et vise à développer, chez l'élève, des compétences de communication […]. (P2010a)

> Dans la même perspective, l'élève est amené à passer d'un langage à un autre puis à choisir le mode de langage adapté à la situation, en utilisant les langues naturelles, l'expression corporelle ou artistique, les langages scientifiques, les différents moyens de la société de la communication et de l'information […]. (P2015, cycle 4)
>
> L'enseignement des langues étrangères ou régionales permet d'étendre et de diversifier ses capacités de compréhension et d'expression écrites et orales dans plusieurs langues ; de passer d'un mode de communication à un autre ; de recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre […]. (P2015, cycle 4)

Cependant, comme l'expliquent de nombreux textes (P2005, P2007a, P2007b, P2007c), « la compétence communicative est à coup sûr trop complexe pour qu'un apprentissage globalisant puisse être efficace en contexte scolaire ». C'est pourquoi elle est présentée, presque systématiquement, dans des tableaux par activité langagière (compréhension et expression orales et écrites, interaction orale) jusqu'aux programmes les plus récents de notre corpus, même si parfois ces tableaux sont renvoyés à des annexes. À titre d'exemple, cet extrait des « Repères de progressivité linguistique », en espagnol, liés au programme de 2015, pour l'activité langagière « Écouter et comprendre » :

Connaissances et compétences associées	**Approches culturelles, exemples de situations et d'activités**	**Formulations**
Comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe (cycle 3) - Les formes régulières de l'impératif - « Venir », « hacer », « poner », « decir » à l'impératif - Le pronom complément, l'enclise - Le pronom sujet à valeur d'insistance - Reconnaître le schéma intonatif de la phrase injonctive - Valeur injonctive de l'infinitif, de l'indicatif - Reconnaître le schéma intonatif de la phrase	Les activités liées à la classe. Se mettre en position d'écoute. Les instructions et les consignes. Le lexique de l'informatique. Enregistrements. Utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores).	Abre el libro. Lee en voz alta. Venga / Ven aquí, haz clic… Pon atención. Pon estas fotocopias aquí, en el escritorio. Dilo otra vez. Pregúntaselo a tu vecino… Contéstame. Sentaos, fijaos en el personaje… ¿ A quién le toca ? A mí… Lo digo yo, repites tú. Conectaos a la página de… Pinchar en el enlace… Copia y pega la imagen en tu carpeta. Escuchar atentamente los ruidos que se oyen en la grabación. ¿ Son voces masculinas o femeninas ?

Tableau 20: Repères de progressivité linguistique, espagnol (Eduscol, 2015)

Ces tableaux sont, selon nous, un héritage de l'approche notionnelle-fonctionnelle ou communicative, incarnée par les travaux sur le Niveau seuil (1976), en présentant des notions (comme la durée, par exemple) et des fonctions (telle informer ou ordonner) afin de répondre à des besoins langagiers, à une visée communicative car

l'enseignement-apprentissage se concentre sur le vécu de l'apprenant, son lien avec l'environnement socio-culturel, sa préparation à échanger en-dehors de la classe. Cela signifie aussi que cette approche, plusieurs années après son apparition, continue d'être en partie jugée opératoire par les instructions officielles.

Mais cette conception conduit à ce que les textes et discours ne s'intéressent jamais de manière claire à un phénomène pourtant fondamental dans le processus d'acquisition d'une langue, à savoir, selon Véronique Castellotti, que « dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'objet de l'appropriation est en même temps le moyen de communication utilisé pour parvenir à cette acquisition » (2001, p.61). Pierre Bange parle, lui, de « bifocalisation » (1992) du cours de langue : « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication » (centration sur le contenu, le sens) et « focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (centration sur la langue, le code, le moyen de dire) qui, dans le cadre de la classe de LVER, existent en alternance. Or, ces tableaux font comme si cette double difficulté n'existait pas et, de ce fait, ne posent pas la question de la place du français ou d'un métalangage. Nous reviendrons au chapitre prochain sur cet élément.

Une autre difficulté propre à l'enseignement-apprentissage des LVER est celle soulevée par Jean-Marc Defays et Sarah Deltour, à propos de l'évaluation, certes, mais nous pensons que cela est généralisable à l'ensemble du processus, quand ils écrivent (2006, p.19) qu'il existe un « obstacle » à vouloir « déduire de la communication en général ses différentes composantes que l'on pourrait isoler pour les analyser » et « d'induire une compétence communicative générale à partir de ces différentes composantes que l'on combinerait ». Ils ajoutent (2006, p.20-21) que la classe de langue est « animée par un double mouvement : *centripète* au sein de l'école où elle doit conserver ses spécificités, *centrifuge* au-delà de l'école, là où elle doit trouver sa justification ultime ». Autrement dit, non seulement il n'est pas toujours simple de distinguer les frontières entre les activités langagières ou d'en détricoter les liens (par exemple, entre oral et écrit) mais il existe aussi un rapport complexe entre le savoir *dans* et *hors* la classe.

Ce phénomène est d'autant plus complexe que les directives conçoivent aussi les LVER comme une activité qui peut être supplémentaire, dans le cadre de

l'accompagnement éducatif ou personnalisé, sous forme d'atelier ou comme activité de « remédiation », réalisée en-dehors et en plus des cours ordinaires mais dans une formule que nous qualifierons d'« entre-deux » dans la mesure où bien que se faisant dans les locaux scolaires, elle peut être prise en charge par d'autres intervenants que des enseignants de LVER et considérée au même titre que différentes autres activités parfois « récréatives » :

> Cet accompagnement peut prendre trois formes distinctes : une aide aux devoirs ; des activités sportives ; des activités culturelles et artistiques. En outre, des ateliers de langues vivantes ont été créés cette année pour conforter ces apprentissages dès le début du collège. (CP2009)
>
> Des activités aussi variées que de l'aide en français, en mathématiques ou en langues vivantes, des travaux de recherche documentaire sur des sujets pluridisciplinaires, de l'approfondissement pour enrichir sa culture générale, une aide à l'orientation avec le professeur principal… (CFP 2010)
>
> L'accompagnement éducatif […] repose sur une offre diversifiée qui, en plus de l'aide aux devoirs et aux leçons, permet aux élèves de s'ouvrir aux arts et à la culture, à la pratique sportive et aux langues vivantes. (C2011)
>
> Les dispositifs mis en place sur le plan éducatif sont également portés à leur connaissance : activités culturelles, sportives (en particulier : Union sportive de l'enseignement du second degré, Union sportive de l'enseignement du premier degré) ou la pratique orale plus approfondie d'une langue vivante étrangère notamment. (C2012b)

Cette multiplicité des lieux d'apprentissage des langues met « en tension » l'enseignement de celles-ci dans le cadre de la classe car il se trouve « concurrencé » par les autres offres plus « ludiques » : séjours linguistiques, Internet, ateliers de pratique à quelques élèves, cours particuliers ou privés, etc. Or, les textes officiels font comme si les LVER n'existaient qu'au sein de l'institution scolaire, ignorant la sphère familiale et sociale, en tout cas, en ce qui concerne les pratiques possibles des langues qui pourraient s'y produire et ce, malgré des préambules aux programmes qui évoquent parfois la « mondialisation des échanges » (P2019).

De ce point de vue, nous comprenons mieux – mais aussi interprétons de façon quelque peu ironique – l'expression des programmes selon laquelle « la compétence communicative est à coup sûr trop complexe » car, au milieu de toutes les caractéristiques propres à l'enseignement-apprentissage des LVER que nous venons de pointer, il n'est pas certain que l'enseignant se sente « aidé » par des tableaux de

plusieurs pages, par activité langagière, ressemblant à un catalogue sans fin de recommandations ou d'injonctions, selon comment il « prend » les instructions officielles.

Soulignons, par ailleurs, que cette écriture, qui est propre aux programmes (liste de contenus à enseigner), a été complétée, au fil des années, d'après notre corpus, par des éléments qui relèvent du curriculum (ou plan de formation), centré sur les compétences, et rédigé sous la forme de « capacités » ou, précisément, dans le cas des LVER, de « descripteurs de niveau de compétences par activités écrites ou orales » (P2019), adossés aux échelles du CECRL, comme l'indique cet extrait d'un tableau concernant la compréhension orale :

Pré A1	A1 →	A2 →	B1 →	B2 →	C1
Écouter, visionner et comprendre Peut comprendre des questions et des affirmations courtes et très simples. Peut reconnaître des mots familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. Peut reconnaître des nombres, des prix, des dates et les jours de la semaine.	Peut comprendre des **mots** et des **expressions courtes** dans une conversation simple à condition que les gens parlent très lentement et très clairement.	Peut suivre l'**idée générale d'un exposé** sur un sujet familier, si le message est délivré lentement et clairement, dans un langage simple et illustré (diapos, polycopiés...).	Peut généralement suivre **les points principaux** d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la **langue** soit **standard** et clairement articulée.	Peut **suivre l'essentiel** d'une conférence, d'un discours, d'un compte rendu et d'autres formes d'exposés complexes du point de vue du fond et de la forme.	Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec **assez d'aisance**.
	Dans une annonce publique peut comprendre des **informations simples** (chiffres, prix, horaires) si elles sont prononcées lentement et clairement.	Peut saisir **l'objet**, **le point essentiel** d'une annonce ou d'un message brefs, simples et clairs.	Peut **comprendre des annonces publiques** à condition qu'elles soient clairement articulées dans une langue standard et avec un minimum de bruits de fond.	Peut comprendre des annonces et des messages sur des **sujets concrets et abstraits**, s'ils sont en langue standard et émis à un débit normal.	Peut extraire **des détails précis** dans une annonce publique émise dans de mauvaises conditions et déformée par la sonorisation (par exemple, dans une gare, un stade, etc.)
	Peut repérer de l'**information concrète** (par exemple sur des lieux et des horaires) dans de courts enregistrements sur des **sujets quotidiens et familiers**, à condition que le débit soit lent et le langage clair. Peut **reconnaître des mots** et expressions familiers et **identifier les sujets** dans les gros titres et les résumés des nouvelles et la plupart des publicités, en utilisant les informations visuelles et ses connaissances générales.	Peut comprendre et extraire l'**information essentielle** de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant et prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée. Peut **identifier l'élément principal** de nouvelles télévisées sur un événement,suivre un spot publicitaire ou la bande-annonce d'un film à condition que les images facilitent grandement la compréhension et que ce soit dans une langue claire et relativement lente.	Peut comprendre **les points principaux** des bulletins d'information radiophoniques et de documents enregistrés simples, **sur un sujet familier**, si le débit est assez lent et la langue relativement articulée. Peut **suivre de nombreux films** dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Peut comprendre les **points principaux des programmes télévisés** sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.	Peut comprendre la plupart des reportages et des autres enregistrements ou émissions radiodiffusées en langue standard et peut **identifier correctement l'humeur, le ton, etc., du locuteur**. **Peut comprendre la plupart des films, des journaux et des magazines télévisés** en langue standard.	Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins **incluant l'implicite des états d'esprit et des relations entre interlocuteurs**. Peut comprendre l**es nuances et les sous-entendus** dans la plupart des films, des pièces de théâtre et des programmes télévisés.

Tableau 21: Tableau synthétique des descripteurs de la réception à l'oral (B.O, 2019, Seconde)

Nous constatons que ce référentiel n'est pas un programme d'enseignement – bien qu'il figure dans un document qui porte ce nom – mais il cite un certain nombre

d'objets d'apprentissage (comme les « chiffres, prix, horaires ») au milieu des compétences ou capacités, car son objectif est d'être adaptable au contexte d'enseignement et à la progression de l'élève, au gré des niveaux du CECRL. Il se compose essentiellement d'objectifs communicationnels croisés à des indications pédagogiques, comme les supports envisageables (« diapos », « programmes télévisés », « films »…). Il est pensé autant pour la conception que pour l'évaluation des activités pédagogiques. Par ailleurs, il renvoie aux « conditions » pour atteindre un niveau spécifique du CECRL. De ce point de vue, il est un outil conçu dans une optique « large ». Enfin, il est pensé comme « générique » puisque figurant dans la partie commune à toutes les langues enseignées au lycée car, au fil du temps, nous observons que les programmes se sont « rapprochés », du fait de la création de pages dédiées aux objectifs généraux, communes à toutes les langues (étrangères et régionales) et du renvoi en annexes ou documents complémentaires des aspects culturels et linguistiques particuliers de chacune d'entre elles (qui eux-mêmes peuvent avoir de nombreux passages communs aux autres langues), comme l'indique ce tableau synthétique (et non exhaustif) que nous avons construit à partir des programmes de l'enseignement général (pas de spécialité) des LVER :

Dates et nature	**Programme spécifique, par langue (avec un préambule commun)**	**Programme commun avec renvoi en annexe des aspects « disciplinaires » (par langue)**
Programmes de 2005 (collège)	x	
Programmes de 2007 (primaire et collège)	x	
Programmes de 2008 (primaire et collège)	x	
Programmes de 2009 (lycée professionnel)	x	
Programmes de 2010 (collège)	x	
Programmes de 2010 (lycée)		x
Programmes de 2015 (primaire et collège)		x
Programmes de 2019 (lycée professionnel, général et technologique)		x

Tableau 22: Evolution de l'écriture des programmes

Comme nous le voyons, la « bascule » se fait en 2010, en lycée, en raison de la réforme du ministre Chatel des lycées (création d'un « tronc commun », globalisation

des horaires de langues) qui, dans une logique plus curriculaire, veut un lycée qui préparerait mieux aux études supérieures, ce qui induit une réécriture des programmes de toutes les disciplines et, en 2015, au collège, lors de la réécriture du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui consacre elle aussi, notamment via la création de cycles, le passage – ou la volonté de le faire – de l'écriture de programmes à l'écriture d'un curriculum. Nous écrivons « volonté de le faire » car, dans les faits, il n'est pas évident d'affirmer que les programmes actuels relèvent totalement soit de l'approche disciplinaire (et des savoirs ou connaissances disciplinaires qui en découlent) soit d'une approche curriculaire (et des compétences et objectifs éducatifs qui lui sont liés). Nous sommes plutôt face à une approche « hybride », mêlant les deux, comme l'ont montré nos précédents exemples. C'est donc cet élément qui nous conduit à présenter maintenant les résultats de notre analyse concernant la place réservée à certaines langues dans le système éducatif, ainsi qu'aux représentations spécifiques qui leur sont liées au sein de notre corpus, afin de porter un regard sur la discipline, au singulier, qu'est l'anglais, l'allemand, etc., bien que formant partie de l'ensemble LVER.

9.2. Représentations sociolinguistiques des langues

Avant d'évoquer les représentations (qui créent et/ou orientent la perception de certaines langues) dans nos documents, nous souhaitons aborder quelques éléments autour de ce sujet : celui de la variété et/ou celui de la diversification, tant des pratiques que des langues-cultures.

En effet, les « introductions » ou « préambules » communs, « inter-langues », qui partent de l'idée qu'il existe des objectifs linguistiques et extralinguistiques (éducatifs) identiques à toutes les langues, posent des questions didactiques et pédagogiques. Ils interrogent le dosage et l'articulation entre objectifs généraux et spécifiques, propres à chaque langue (notamment linguistiques), mais aussi les nuances nécessaires, dans la pratique, lors de l'application de programmes de lycée rédigés à la fois pour les élèves des lycées généraux et ceux des lycées technologiques, quand la théorie (les programmes officiels) ne l'abordent pas. Ils questionnent également à la fois

l'idée de « culture commune » (développée en 9.1) et celle de « références » communes à toutes les LVER qui sont celles liées au CECRL (approche actionnelle, compétence plurilingue et interculturelle, paliers…). De manière générale, dans notre corpus, nous observons que la didactique des langues-cultures se définit par une tentative d'« unicité », de « cohésion », de « cadrage théorique », par l'intermédiaire des textes officiels (en réponse à l'« éclectisme » des pratiques pointé depuis des années par Christian Puren ?). Autrement dit, ces « préambules » ont vocation à générer de l'unité dans l'enseignement des langues par l'adoption et l'usage d'une terminologie commune, du primaire au lycée, souvent employée au singulier dans les programmes et qui donne des « indications » didactiques et pédagogiques : « une approche actionnelle » (P2005), « la pratique des langues vivantes » (P2007a), « un apprentissage qui met l'élève en situation » (P2007a), « communication et approche actionnelle » (P2009), « l'étude de la langue » (P2019), « formation culturelle et interculturelle » (P2019), « l'organisation de l'enseignement » (P2019). Dans ces exemples, la variété des méthodes ou situations d'apprentissage n'existe pas en théorie. Nous sommes face à une dénomination générique en quelque sorte. Selon nous, cela relève de la volonté des inspecteurs généraux, rédacteurs des programmes, de vouloir proposer, au fil des ans, un « discours commun », malgré la diversité des langues qu'ils représentent car s'ils sont des universitaires, spécialistes d'une langue, ils sont aussi, collectivement, de par leur statut et fonctions, un outil de la centralisation de la politique éducative française et ce d'autant plus que, selon Jean-Luc Pissaloux (2015), nous assistons « à un glissement des missions d'inspection initialement focalisées sur la forme de l'action vers des missions portant davantage sur sa finalité et son effectivité, voire son efficience » du fait de la « raréfaction des ressources publiques ». Nous en revenons à la recherche d'efficacité du système éducatif que nous avons développée dans notre chapitre précédent.

Concernant la diversité linguistique, comme nous l'avons déjà développé dans nos chapitres contextuels sur les langues vivantes étrangères et régionales retenues comme telles par le Ministère de l'Éducation nationale, nous souhaitons rappeler que, globalement, peu de langues sont « massivement » enseignées à l'école puisque seules trois (l'anglais, l'espagnol et l'allemand) sont proposées dans la plupart des établissements et, à l'intérieur de leurs programmes respectifs, elles ne font pas toujours place à la variété, comme nous le verrons plus bas. Ainsi, dans notre corpus, nous avons

« seulement » pu parcourir des programmes dans 20 langues différentes (et en quantité inégale) : allemand, alsacien, anglais, arabe, basque, breton, catalan, chinois, corse, créole, espagnol, hébreu, italien, japonais, néerlandais, occitan, polonais, portugais, russe et tahitien. Il est possible que des documents officiels existent dans d'autres langues mais ils ne figuraient pas dans les réponses des sites retenus pour la constitution de notre corpus.

Cependant, nous n'en concluons pas à l'absence de place pour la variété ou l'affirmation d'une différence, comme nous allons le voir avec les représentations sociolinguistiques rencontrées dans différents documents de notre corpus. Parce que considérée comme la langue « incontournable », nous commençons par l'anglais :

> Il convient […] de garder à l'esprit le statut spécifique de l'anglais au sein du système éducatif français et les conséquences qui en découlent. L'anglais est en effet la seule langue présente dans tous les types d'enseignement et elle est étudiée par la grande majorité des élèves. On trouvera bien entendu les raisons de ce choix dans l'omniprésence de la langue anglais dans le monde contemporain, y compris dans la vie quotidienne des Français. Mais cette impression de familiarité peut être trompeuse : elle risque d'occulter le fait qu'apprendre l'anglais nécessite implication et travail régulier. L'anglais est en effet, contrairement aux idées reçues, une langue difficile pour les francophones, en particulier à l'oral. Une importance particulière doit donc être accordée à la maîtrise de la langue orale et cette maîtrise ne peut être acquise que dans le cadre d'un entraînement systématique et substantiel. (P2005 et P2007a)

Langue « super-centrale » dans le « modèle gravitationnel » de Louis-Jean Calvet (car c'est celle autour de laquelle se positionnent toutes les autres), sa place et son rôle « spécifiques », pointés dans le programme cité, se retrouvent dans le discours d'autres anglicistes, Chantal Manes-Bonnisseau et Alex Taylor, dans leur rapport (2018) :

> la place particulière de l'anglais est indéniable […]. C'est la langue que les élèves sont le plus susceptibles de maîtriser car c'est celle qui est la plus apprise et qui est perçue comme la plus utile. Les meilleures performances sont observées là où les élèves sont le plus exposés à la langue, notamment à travers les médias traditionnels ou récents, ce qui est clairement le cas de l'anglais. Le fait que les parents connaissent une langue étrangère a un impact positif, surtout pour l'anglais […]. (p.15)
>
> La demande sociale s'exprime partout haut et fort en faveur de la langue de Shakespeare transformée pour les besoins de la mondialisation en *lingua franca*.
> […] Ce constat explique la nécessité du tournant pris depuis une quinzaine d'années, celui d'une double évolution vers plus d'anglais d'une part mais d'un anglais

> particulier, dit, pour simplifier de communication, qui serait différent de la langue classiquement enseignée à l'école. Cette distinction n'a plus vraiment lieu d'être aujourd'hui que l'enseignement a évolué vers un anglais dit communicationnel, qui est une langue pratique, utilisable dans des situations réelles pour échanger avec des locuteurs de cette langue. (p.24)
>
> Elle occupe cependant une place particulière parmi les langues vivantes étrangères, place liée à son statut de langue d'échanges internationaux, qu'il est nécessaire d'assumer dans l'intérêt des élèves. […]
> Il nous semble important de répondre à la demande des familles qui souhaitent légitimement que le système scolaire assure à leur enfant un niveau suffisant dans cette langue dont la maîtrise est un atout reconnu.
> Faire de l'anglais une langue obligatoire dans le parcours de tous les élèves aurait une portée essentiellement symbolique en reconnaissant à l'anglais son statut de langue indispensable dans la formation de tous, quels que soient leur origine sociale et leur niveau d'enseignement. (p.27)

Nous citons ces extraits de ce rapport car, bien que n'appartenant pas directement à notre corpus, ils nous semblent faire totalement écho au programme de 2015, en répétant 13 ans après celui-ci, les mêmes arguments qu'il nous semble important de relativiser. Nous les citons également car même s'ils ne constituent pas « un discours instituant », ils « disent » quelque chose de l'Inspection Générale d'anglais qui intervient auprès des ministres et sur les programmes. Ils font partie de ces « discours institutionnels » dont parlent Oger et Ollivier-Yaniv (2003) qui participent, comme d'autres discours, aux représentations sociales des LVER.

Le premier argument consiste à affirmer que l'anglais est une « *lingua franca* » (le programme parle d'« omniprésence »). En effet, outre le fait que le concept est discutable (une langue véhiculaire l'est toujours pour une catégorie limitée de personnes), malgré l'affirmation des auteurs, est-on certain que le « globish » équivaut à l'anglais ? Réduit en mots et dans ses usages, ce nouvel « espéranto » ressemble à l'ancien : il est limité en mots et en concepts et ne peut prétendre au même statut qu'une langue complexe utilisée dans toutes les circonstances et tous les environnements. Par ailleurs, de quel anglais parlons-nous ? Si nous savons que c'est l'anglo-américain qui est sous-entendu dans les textes, il nous semble important de questionner la situation sociolinguistique de cette langue : l'anglais, qui a pris de l'importance dans les institutions européennes notamment, se voit questionné à la fois par la sortie du Royaume-Uni de l'Union mais aussi par la puissance mondiale qu'est devenue la Chine. Il est également probable qu'il soit en cours de dialectisation, au moins en Asie et en

Afrique (cf. Louis-Jean Calvet, 2002). Si anecdotique puisse-t-il paraître, le rapport publié par la Cour des comptes de l'Union européenne en 2016 (*Misused English words and expressions in EU Publications*) qui alerte sur le fait que certains documents ne sont pas compréhensibles par des natifs – donc rédigés dans une « autre » langue (une novlangue ?) que celle de Shakespeare – du fait de mauvais usages de l'anglais, nous semble toutefois permettre de rappeler la prudence qu'il faut garder lorsqu'il s'agit du statut et du rôle des langues. Ceux-ci sont toujours le fruit d'une construction sociale et politique mais la langue, elle, évolue sans demander la permission à personne...

Le second argument, lié au premier, est l'affirmation du lien entre la maîtrise de l'anglais et les études ou l'insertion professionnelle, que nous retrouvons dans une interview du ministre Darcos :

> nous avons privilégié dans cette affaire l'anglais. Il s'agit de considérer l'anglais comme un outil de communication internationale qui est aujourd'hui indispensable à la réussite professionnelle […]. (I2008)

Si nous ne pouvons pas totalement nier cette évidence, nous avons vu, au chapitre 8, qu'il fallait néanmoins la relativiser car les langues servent plus à certains (aux cadres) qu'à d'autres (aux ouvriers). Ainsi, le « choix » des familles de s'orienter vers l'anglais, évoqué dans les textes, n'est pas « naturel » : il relève plus de stratégies éducatives ou d'influences culturelles (notamment par le cinéma, les séries et la musique présentant certains modes de vie) que de véritables appétences linguistiques, ce qui est d'ailleurs vrai pour de nombreuses langues « dominantes », tel l'espagnol ou le français. Nous avons vu, au point 8.3 de notre thèse, qu'un rapport analysait « les besoins des employeurs français » (2015) et celui-ci conclut que « si l'anglais est incontournable, l'enquête […] fait apparaître que la maîtrise de deux langues étrangères est demandée dans deux annonces sur cinq exigeant une compétence linguistique » et qu'en plus de l'anglais, « l'allemand, l'espagnol et l'italien figurent dans le quatuor de tête », ainsi que « la nécessité d'une plus grande diversité linguistique […] puisque 21 langues étrangères sont citées par les entreprises ». La réalité sur l'utilité des langues nous semble donc plus complexe. Nous pourrions ajouter l'importance des langues dites « régionales », notamment dans le cadre du commerce transfrontalier (basque,

catalan...). Cependant, le ministère fera le choix de donner des moyens pour des stages intensifs d'anglais au lycée pendant les vacances (C2009) et affirme :

> Aujourd'hui, l'enseignement des langues vivantes est obligatoire dès le CE1 et une sensibilisation est proposée en CP. Il est souhaitable que cette sensibilisation commence plus tôt, dès l'école maternelle. Le comité stratégique pour les langues est chargé d'étudier la progression de l'apprentissage d'une langue vivante de l'école maternelle au baccalauréat afin de gagner en efficacité. La question de l'apprentissage précoce sera traitée avec une priorité donnée à l'anglais dont la maîtrise constitue une nécessité absolue. L'enseignement des langues vivantes peut utilement s'appuyer sur des outils numériques et des activités créatives. L'initiation à la première langue vivante dès l'école élémentaire, le plus souvent l'anglais, permet d'ouvrir la voie à apprentissage de la LV2 au collège. (C2011)

Si nous retrouvons ici la question de l'apprentissage précoce des langues, traitée dans notre chapitre 8, nous signalons surtout que les politiques vont dans le sens de répondre au « besoin social » qui existerait autour de l'anglais auquel le rapport de 2018, cité précédemment, faisait référence. L'expression « nécessité absolue », concernant l'anglais, alors que nous parlons d'enfants de maternelle, nous semble inadaptée, en décalage avec les enjeux de socialisation, généralement associés à ce niveau d'apprentissage. Mais le ministère veut ici faire comprendre à l'ensemble de la communauté éducative (il s'agit d'une circulaire adressée aux recteurs, inspecteurs, chefs d'établissement et enseignants) la relation entre précocité et anglais. Cela constitue, alors, une rupture avec l'éveil aux langues, au plurilinguisme. Plus tard, dans un programme de lycée professionnel, l'anglais est également imposé comme langue obligatoire :

> L'étude de deux langues vivantes est obligatoire dans cette série. L'une d'entre elles est l'anglais. La LV2 peut être une langue vivante étrangère ou régionale. L'élève a également la possibilité de suivre un enseignement facultatif de LV3, langue vivante étrangère ou régionale. (P2016)

Même si, de fait, la majorité des élèves étudient l'anglais et que, par conséquent, comme l'écrivent Chantal Manes-Bonnisseau et Alex Taylor, « faire de l'anglais une langue obligatoire dans le parcours de tous les élèves aurait une portée essentiellement symbolique » (2018), il n'en demeure pas moins que cela reflète une politique linguistique tournée vers le « tout anglais ». Il s'agit d'un « message » qui ne peut pas

être reçu autrement que comme une priorité ou un focus mis sur une langue plutôt qu'une autre, renforçant son caractère « super-central ».

Le troisième argument avancé est lié à la pédagogie : « L'anglais est en effet, contrairement aux idées reçues, une langue difficile pour les francophones, en particulier à l'oral » (P2005). À la lecture de cette citation, nous ne pouvons pas nous empêcher de nous demander qui pense, en France, que l'anglais est facile. Le programme fait référence à un stéréotype, tel que défini par Henri Boyer (2017, p.63), à savoir « une représentation d'un genre particulier, issu d'une accentuation du processus de simplification » mais tout en en créant un autre : critiquant le cliché de la langue facile, le texte explique que la langue anglaise est « difficile ». Bien sûr, la prononciation et l'orthographe sont complexes et ne rendent pas toujours évident le lien graphie/phonie. Bien sûr, l'anglais est rempli de tournures idiomatiques mais il possède aussi ses facilités : terminaisons des verbes identiques (sauf à la 3ème personne du singulier), peu de formes irrégulières, etc. Cependant, ce concept de langue facile et difficile nous semble peu pertinent (pour toutes les langues) et nous lisons dans cette citation un sous-entendu expliqué par Marina Yaghello (1988, p.129) : « difficile » peut vouloir dire « riche en subtilités et en nuances par rapport à d'autres langues plus simples ». Le discours serait donc ici, selon nous, une valorisation indirecte, participant du « mythe » autour de l'anglais incontournable mais inaccessible ou réservé à quelques-uns. Ce qui est certain, c'est que, passé 2007, plus aucun programme d'anglais ne fera référence à sa situation sociolinguistique, à sa place dans la société ou dans le monde, ou alors sous un angle diachronique, probablement moins sujet à controverse :

> Le monde anglophone a fait émerger, au cours de l'Histoire, des littératures et des cultures d'une grande diversité. L'enseignement de langues, littératures et cultures étrangères en anglais introduit les élèves à cette diversité, en approfondissant leurs connaissances sur les mondes britannique et américain ainsi que sur l'Irlande et les pays du Commonwealth. (P2019a)

Notons que l'angle de la variété (« des littératures et des cultures », « les mondes ») qui est ici envisagé se trouve dans un programme de « spécialité » donc réservé à quelques élèves seulement. Il fait également référence à une construction et à des relations politiques, ce qui va caractériser les textes et discours officiels concernant l'allemand, seconde langue sur laquelle nous souhaitons nous attarder maintenant.

D'après les éléments de notre corpus, nous pourrions avancer que l'allemand est souvent vu sous l'angle de la « diplomatie » car l'Allemagne est le « partenaire européen privilégié de la France » (P2005). Occupant la première position des partenaires économiques de la France, nous connaissons le rôle du bilatéralisme franco-allemand dans la construction européenne, notamment depuis la chute du mur de Berlin en 1989. Ainsi, dans le cadre d'accords bilatéraux (dont nous pouvons faire remonter l'origine au traité de l'Élysée de 1963 et qui s'est traduit par de nombreux projets, de la création, en 1963, de l'OFAJ – Office franco-allemand pour la Jeunesse – à celle de la chaîne de télévision ARTE, en 1990), il est demandé aux recteurs, dans plusieurs circulaires, de travailler au développement de la langue allemande :

> une augmentation de 20 % de la part des élèves apprenant l'allemand. […]
> La simplification des modalités de correction des épreuves spécifiques conduisant à la double délivrance du baccalauréat français et de l'Abitur allemand dans les sections AbiBac : cette mesure, prise en accord avec les partenaires allemands, est destinée à permettre l'extension du dispositif AbiBac dans toutes les académies à partir de la rentrée 2007. (C2006)

> Par ailleurs, l'effort en faveur du développement de l'enseignement de l'allemand doit être poursuivi de manière à atteindre les objectifs fixés, à l'horizon 2010 (13,6% d'élèves apprenant l'allemand à l'école et 19,4% dans les collèges et lycées). […]
> Pour ce qui concerne la langue allemande, on visera à l'élargissement progressif de la certification expérimentée depuis 2006. (C2007)

> La multiplication des classes de 6ème bilangue (dont l'anglais) poursuit l'effort engagé à l'école primaire, en permettant d'aborder une seconde langue vivante dès l'entrée au collège. Dans ce cadre, l'objectif de développer l'apprentissage de l'allemand doit demeurer prioritaire. (C2009)

C'est pourquoi, lorsque la ministre Vallaud-Belkacem a voulu supprimer les classes bilangues allemand, les réactions ont été vives car cette décision questionnait ce que le journaliste appelle dans l'interview le « couple franco-allemand » (I2015d), expression qui remonte aux années 1970 (à la collaboration entre Valéry Giscard D'Estaing et Helmut Schmidt), qui s'est construit notamment sur l'enseignement réciproque du français et de l'allemand. En effet, avant même le traité de l'Élysée de 1963, existait déjà un accord culturel franco-allemand de 1955 qui visait à promouvoir la langue du partenaire. Depuis, dans une déclaration commune en 2003, la France et

l'Allemagne se sont engagées à prendre des mesures pour développer l'enseignement de leur langue respective, à travers différents dispositifs tels « FranceMobil » ou « DeutschMobil » (lecteurs d'allemand ou de français qui se déplacent dans les établissements scolaires), la journée franco-allemande du 22 janvier ou les certifications, évoquées dans les citations précédentes, qui ont la particularité d'avoir été créées dans le cadre d'un accord entre le Ministère de l'Éducation nationale et la conférence des ministres de l'éducation allemands (la KMK). Cette coopération, de prime abord culturelle (ex : jumelages), possède évidemment une dimension commerciale et économique (ex : Airbus), comme nous l'avons vu au chapitre précédent, et qui s'est encore illustré récemment (en janvier 2018) par l'annonce de la mise en place « d'un espace économique franco-*allemand* avec des règles harmonisées » en Alsace-Lorraine. Cette relation spécifique avec l'Allemagne est parfois présentée comme un modèle :

> Au lycée général et technologique, il convient de développer un partenariat avec un établissement scolaire étranger, inscrit dans la durée autour d'une véritable coopération éducative. […]
> Ce partenariat devra favoriser la mobilité des élèves, sous forme de séjours ou périodes d'études effectués dans l'établissement étranger partenaire et validés dans le cursus scolaire. On pourra s'inspirer en la matière du partenariat franco-allemand […]. (C2016)

Nous comprenons que l'enseignement de l'allemand en France s'inscrit dans le cadre plus large d'une politique étrangère qui consiste à réconcilier les deux nations, du fait de l'histoire douloureuse qu'elles ont en commun (cf. les conflits de 1813, 1870, 1914, 1939). Les circulaires que nous avons citées auparavant (de 2006, 2007 et 2009) s'inscrivent ainsi dans la continuité de plusieurs éléments de nature différente : processus de Blaesheim de 2001 (rencontres, tous les deux mois, du président français et du chancelier allemand), quarantième anniversaire de la signature du traité de l'Élysée (2003), accord sur l'équivalence des diplômes professionnels entre les deux pays (2003), etc., mais qui tous participent d'un « soft power ».

La planète pour l'anglais, l'Europe pour l'allemand, nous voyons aussi que parler de la place des langues, c'est aborder des espaces, des lieux qui évoquent le

rapport des langues à l'histoire. Observons ces quelques extraits concernant l'espagnol et l'italien :

> l'enseignement de l'espagnol au collège […] permet la découverte des réalités espagnoles et hispano-américaines, et ouvre à une dimension européenne et plus largement internationale, l'espagnol étant la langue de vingt et un pays. (P2005)
>
> l'enseignement de l'espagnol au palier 2 vise à […] développer la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle par la découverte des réalités espagnoles et hispano-américaines. (P2007a)
>
> Le programme d'espagnol à l'école primaire […] vise à rendre l'élève capable de comprendre et de communiquer au niveau A1 du Cadre européen, tout en éveillant sa curiosité naturelle à l'égard des pays hispanophones. (P2007d)
>
> L'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures en espagnol permet aux élèves d'enrichir et de nuancer leur connaissance du monde hispanophone, acquise dans l'enseignement commun. L'Espagne et les différents pays qui composent l'Amérique hispanique sont envisagés essentiellement à travers le prisme de leurs littératures et de leurs productions artistiques, toujours inscrites dans leur contexte de production, dans une perspective à la fois chronologique et comparatiste. Il s'agit en effet de permettre aux élèves de percevoir les étroites relations qui se tissent entre littérature (ou autres manifestations artistiques) et société, mais aussi d'examiner pourquoi et comment les productions culturelles se renouvellent, se croisent et se singularisent. Les élèves sont également amenés à effectuer des rapprochements avec d'autres cultures pour mieux en appréhender les spécificités et les ressemblances. (P2019a)
>
> [Les parcours et les tâches proposés] favorisent la prise de conscience de l'importance et de la richesse des échanges présents et passés entre l'Italie et la France et plus largement entre l'Italie et l'Europe. (P2005)
>
> Dans une perspective humaniste, le programme de l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures en italien entend contribuer à la compréhension du monde, à l'ouverture à l'altérité et à la consolidation des valeurs de citoyenneté européenne.
> Résolument ancré dans le patrimoine culturel et historique propre à l'Italie sans pour autant négliger ses rapports avec les autres cultures, il vise à faire comprendre la place singulière qu'occupent la langue, la littérature et la culture italiennes dans et hors le territoire italien. Il permet en outre d'acquérir un registre de langue soutenu et vise à impliquer les élèves dans leur formation intellectuelle de façon active. (P2019a)
>
> La maturité intellectuelle des élèves, par la compréhension de la complexité de la place singulière de la langue et de la culture italiennes, vise l'ouverture à l'altérité et la consolidation des valeurs de citoyenneté européenne. La maturité linguistique à laquelle on parvient a également pour but de permettre aux élèves d'affirmer et d'affiner leur projet d'orientation. (P2019d)

Nous remarquons que l'espagnol, du fait de son héritage colonial, fait référence aux pays hispano-américains, à une « dimension internationale », alors que l'italien fait allusion à l'Europe et particulièrement à la France, de part son histoire et sa culture. Par ailleurs, là où l'espagnol valorise la comparaison « interne », du fait de la pluralité des pays qui composent l'aire hispanophone, l'italien voit dans sa culture un outil liée à la citoyenneté européenne que nous avons évoquée précédemment. Ce qui nous intéresse ici, c'est de montrer que la « représentation de soi », ici l'image que donnent d'elles-mêmes les langues, à travers leurs programmes d'enseignement, obéit à une construction sociale et historique qui n'est pas neutre pour le destinataire du message, les enseignants en l'occurrence, qui mettent en place ensuite l'enseignement-apprentissage sur les bases de ces programmes.

En effet, dans ces citations, nous voyons tout d'abord que si l'espagnol associe la langue à un ou des pays, identifiables sur une carte, ce n'est pas totalement le cas de l'italien qui s'autorise à penser « la place singulière qu'occupent la langue, la littérature et la culture italiennes dans et hors le territoire italien », autrement dit, que les locuteurs de cette langue ne sont pas forcément tous rattachés, sur le plan spatial, à l'Italie. Dans le cas de l'espagnol, l'absence de référence aux hispano-américains des États-Unis, par exemple, est révélateur d'un impensé sur le sujet du lien entre langue et territoire(s) et de la capacité d'une langue à vivre et se développer en-dehors de la frontière politico-administrative (de l'État).

Ensuite, les programmes n'abordent pas l'aspect individuel et identitaire du rapport à l'espace (et cela n'est pas propre aux programmes de ces deux langues dans notre corpus). Or, nous pourrions avancer qu'il existe une identité territoriale comme il existe une identité ethnique ou sexuelle : celle qui renvoie aux pratiques d'individus ou d'une communauté dans certains lieux. Dans notre cas, que nous pensions aux hispanophones ou italophones (descendants d'immigrés) en France, aux locuteurs italiens de Suisse, Slovénie ou Croatie, aux langues issues d'un métissage (lunfardo en Argentine, chavacano aux Philippines, spanglish aux États-Unis…), le rapport au monde est, certes, collectif mais aussi individuel et interindividuel (famille, amis, collègues…). Mais les programmes ne tiennent pas compte de cette dimension, en cantonnant la langue espagnole aux « vingt et un pays » qui la parlent, au « monde hispanophone » (un grand ensemble désigné au singulier et non défini), ou en évoquant,

dans le cas de l'italien, la « citoyenneté européenne » (autre vaste territoire, celui-ci symbolique, mais aux contours tout aussi imprécis que le premier). Il en découle une absence d'identification de groupes divers aux rapports variés à des espaces pluriels. Et, le renvoi, maintes fois observé dans notre corpus, à l'espace européen comme horizon commun et démocratique ou global des échanges économiques ne pose jamais la question des identités et territoires multiples, malgré l'affirmation de sociétés multiculturelles et d'individus plurilingues, à l'origine des orientations actuelles en didactique des langues et des cultures. Selon nous, il existe donc une sorte de hiatus entre cette affirmation et les programmes mentionnés étant donné que la complexité du monde n'est pas traduite dans le descriptif de leur situation sociolinguistique. Nous verrons plus bas que cette question du rapport entre langue et territoire irrigue de nombreux autres textes.

Prises dans le cadre mondial (anglais) ou européen (allemand), les questions de politique linguistique semblent donc sans cesse reliées à des enjeux politiques, économiques ou diplomatiques. Les situations et représentations sociolinguistiques qui en découlent sont nombreuses et diverses, à l'image de celle que nous venons de commenter. Mais nous allons voir à présent, grâce à quelques exemples tirés soit des langues dites « régionales » (basque, catalan, occitan…) soit des langues dites « rares » – terme que nous jugeons maladroit pour désigner, dans le système éducatif français, le chinois mandarin, le russe, le portugais, l'arabe, etc., quand on pense ces langues en termes quantitatifs (c'est-à-dire au nombre de locuteurs) – que, malgré leur diversité, nombre de ces langues semble partager une quête de justification, face aux langues « dominantes », l'anglais et le français pour n'en citer que deux.

Pour continuer le « tour d'horizon » sociolinguistique que nous avons commencé avec les quatre langues les plus apprises par les élèves français (anglais, allemand, espagnol et italien), observons, tout d'abord, le cas de l'arabe :

> À côté des élèves qui sont entièrement débutants en arabe, nombreux sont ceux qui ont des compétences précises acquises dans les différents cours donnés au sein de l'école, que ce soit dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire ou des Langues et Cultures d'Origine […] ou dans un pays arabe. Cela peut être aussi dans

> un cadre associatif, voire dans leur environnement quotidien (pour les élèves des établissements français en pays arabes). (P2005)
>
> La langue arabe est présente autour de nous : on l'entend dans la rue, on peut la lire sur des enseignes, sur des emballages… (P2007a)
> Le monde arabe s'étend sur deux continents de l'océan Atlantique au golfe Arabo-Persique, soit plus de vingt pays qui ont en partage une langue pluriséculaire, un patrimoine matériel et immatériel, un imaginaire, une histoire et des traditions. (P2015)

Dans ces trois citations, nous voyons la volonté de montrer l'étendue ou l'importance de l'arabe dans le monde (« vingt pays », P2015) et en France (« autour de nous », P2007a, « nombreux » élèves, P2005), ce qui est un fait, même si selon Alain Calvet et Louis-Jean Calvet, dans le *Baromètre des langues dans le monde* (2017), le classement de l'arabe est compliqué du fait de sa grande variété constituée du « standard moderne » (communément désigné arabe « littéral » ou « littéraire » ou, en arabe, « fosha »), qui n'est pas une langue maternelle, et des divers « dialectes » (P2015), nommés « darija » en arabe, à laquelle les textes font référence :

> La langue enseignée au collège est l'arabe littéral moderne (standard), langue officielle commune à l'ensemble des pays arabes et outil de communication écrite et (dans certaines situations) orale.
> Le monde arabe, comme d'ailleurs d'autres aires linguistiques, connaît en outre une situation de pluriglossie que le cours d'arabe doit refléter. En effet, à côté de l'arabe littéral, d'autres niveaux de langue co-existent :
> - l'arabe dialectal propre à l'aire géographique dont relève le locuteur […]
> - l'arabe moyen, produit des interférences entre le littéral moderne et le dialectal. […]
> Pour les élèves locuteurs de l'un de ces dialectes, l'enseignant cherchera d'une part à consolider et à développer leurs acquis et d'autre part à exploiter au mieux ces derniers pour les faire progresser et construire la compétence, nouvelle pour eux, du littéral. (P2005)
>
> Toutefois, si l'arabe moyen reste l'outil privilégié pour la communication orale dans la classe, il ne faudra pas perdre de vue l'apprentissage de l'arabe standard qui est le but principal de l'enseignement. Ainsi, une attention toute particulière sera apportée au choix et à l'authenticité des documents afin que l'arabe littéral moderne ou l'arabe moyen y soient prépondérants. (P2007a)
>
> Loin d'être un ensemble monolithique, le monde arabe est une mosaïque de langues, de dialectes, d'ethnies et de confessions. Il est important d'en mettre en exergue les points communs, sans verser dans une approche essentialiste qui ne rendrait pas compte de son extraordinaire diversité. (P2015)

Si le terme « dialecte » est mis à côté de celui de « langues » dans la citation (P2015), sans doute pour faire référence aux arabes du Maghreb ou du Machrek (ou

orientaux : le syro-libano-palestinien et l'égyptien), nous préférons « variantes » (si le mot « langues » ne se suffit pas à lui tout seul) car il est toujours difficile de ne pas voir une connotation négative, un statut socioculturel moindre, dans le mot « dialecte ». D'autant que l'arabe « littéral » est effectivement pensé comme une référence comme l'indique l'expression « outil privilégié » utilisée dans le programme P2007a. Quant à la variation, il semble que son « acceptation » en classe s'appuie tant sur la reconnaissance de la situation sociolinguistique de cette langue (« situation de pluriglossie », « mosaïque de langues »), que sur une certaine vision « pragmatique » de l'enseignement de l'arabe : les élèves qui composent les classes, comme mentionné dans trois premières citations, maîtrisent plus souvent les « variantes » que l'arabe littéral, du fait notamment des mouvements migratoires passés vers la France et de la composition actuelle de sa société française qui en découle (d'où la référence aux ELCO), faisant que les enjeux autour de cette langue dépassent les « simples » questions linguistiques. Ainsi, s'il existe un certain continuum entre ces langues, il existe aussi une forte diglossie, au détriment de ceux qui ne maîtrisent pas l'arabe « standard ». C'est pourquoi les programmes invitent à travailler à la diminution ou résorption de cet écart, comme s'ils ne voulaient pas trancher entre un enseignement de l'arabe « littéral », lié à l'accès au patrimoine culturel riche et divers des pays arabophones, et un enseignement des variantes « dialectales » permettant au plus grand nombre de communiquer au quotidien.

De même, une circulaire rappelle que « l'objectif est le passage de tous les pays de langue arabe au nouveau dispositif EILE » (C2017). En effet, les Enseignements Internationaux de Langues Étrangères prévoient plus d'heures de cours que dans l'ancien dispositif ELCO mais surtout ils doivent désormais s'inscrire dans le CECRL et l'apprentissage est évalué. Si cela est censé aider à réduire les écarts que nous avons mentionnés auparavant – Nabil Wakim (2020, p.116) parle du « niveau hétéroclite et souvent d'assez mauvaise qualité » des ELCO –, soulignons aussi que la suppression du dispositif a également servi et sert un discours politique, comme l'indiquent les récents propos du président Macron (18/02/2020) qui considère que les ELCO sont devenus « un vecteur important de séparatisme ». Il sera donc intéressant de voir si, dans les prochains programmes concernant l'enseignement de l'arabe, les EILE ont permis de résoudre les questions posées par les ELCO. Ce qui est certain, c'est que dans les textes

analysés de notre corpus jamais l'arabe n'est considéré comme une « langue de France », alors que c'est ainsi qu'il peut être défini suite à la signature par la France (1999) de la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* (1992) et qu'il s'agit d'une des langues les plus parlées en France. Dans leur numéro consacré à l'arabe en France, les auteurs de la revue *Langues et cité* (2009) écrivent :

> En France l'arabe est pratiqué quotidiennement probablement par plus de 3 millions de personnes (citoyens français ou résidents étrangers), très majoritairement sous sa forme maghrébine, mais aussi – au sein de communautés moins nombreuses – sous ses formes libanaise, égyptienne, syrienne... L'arabe littéral est enseigné dans le secondaire et le supérieur (Inalco et universités). Il existe aussi un enseignement d'arabe maghrébin à l'Inalco depuis le 19e siècle ; plusieurs autres « dialectes » arabes y sont également enseignés.

Dans notre corpus, nous constatons donc que le statut de langue « minoritaire », « non-territorialisée » et « minorée » n'est pas pris en compte dans les programmes alors que les locuteurs nombreux qui existent en France vivent cet état de fait qui a des répercussions sur les usages. Nabil Wakim, dans son témoignage, compare la situation faite à l'arabe aux langues dites « régionales », en expliquant que les parents ne voient pas dans cette langue un « atout » dans les « parcours scolaires ou professionnels » (2020, p.48) – notons, au passage, que les programmes ne font pas de lien direct avec la « mobilité » ou l'« employabilité » évoquées pour d'autres langues – , et qu'une langue qui n'est « pas socialement valorisée, […] se perd » (2020, p.96). Autrement dit, se pose avec l'arabe, comme avec d'autres langues « minoritaires », la question du locuteur plurilingue dans un État qui s'est construit autour de l'affirmation du monolinguisme.

Mais revenons à la culture. Les programmes d'arabe invitent à un enseignement fortement ancré dans celle-ci :

> Les enjeux culturels et internationaux liés à l'apprentissage de la langue arabe et à la connaissance de sa civilisation sont mis en avant par l'enseignant qui construit, chaque fois que l'occasion s'en présente, des activités autour de la programmation culturelle du moment (expositions patrimoniales, de photographies, de miniatures et enluminures, parcours collèges et ateliers des musées et instituts). Il s'appuie sur les manifestations actuelles et vivantes de la culture arabe (programmations cinématographique et théâtrale, lectures de contes) en mettant l'accent à la fois sur la diversité du monde arabe et les apports qui font de cet héritage un véritable patrimoine commun. (P2005)

> Le volet culturel n'est pas une annexe à part du programme. Il en fait intégralement partie. Il structure et donne sens aux contenus linguistiques. […]
> On s'intéressera plus particulièrement à la presse et à l'édition arabe en Europe, à la place des intellectuels arabes qui se sont établis de ce côté de la Méditerranée, à la dimension interculturelle des grands médias, à la vogue de pratiques importées (narguilé, hammam, etc.), à la circulation des mots, des objets et des savoirs (aliments, sciences, objets) ainsi qu'aux métissages comme ceux qui s'incarnent dans le domaine musical à travers des chanteurs tels Fayrouz, Rachid Taha ou Souad Massi. (P2007a)

> La culture n'est pas seulement un objet d'étude, c'est une compétence qui permet de se faire comprendre et de comprendre les sociétés complexes d'aujourd'hui. Au-delà de leurs aspects touchant à la vie professionnelle (présente ou future) des apprenants, les exemples suggérés ci-dessous ont également et surtout pour ambition de contribuer à la formation intellectuelle et culturelle de la personne. (P2009)

S'il est certain que les autres langues s'intéressent aussi à la culture (nous le verrons au point suivant), la particularité tient ici au fait que l'arabe « littéral » est la langue de la diplomatie et de la littérature mais aussi à une tradition intellectuelle ou universitaire que Nabil Wakim fait remonter à 1530, « au Collège des lecteurs royaux (l'ancêtre du collège de France) sous l'impulsion de François I° » (2020, p.112) jusqu'aux choix du ministre de l'éducation, Jack Lang, dans les années 2000, de « tranche[r] en faveur du littéraire » (2020, p.146) et que Bruno Levallois, IG d'arabe, explique (2009) de la manière suivante :

> la place brillante qu'occupent les études arabes depuis plusieurs siècles dans notre espace culturel et universitaire. La France dispose d'un potentiel de formation et de recherche, d'un capital d'enseignants et de spécialistes de ce domaine, exceptionnel par sa densité et sa qualité, envié par nos partenaires européens et américains, reconnu dans le monde arabe.

Cette « histoire » a son symbole : l'Institut du monde arabe à Paris, institution culturelle comprenant des collections permanentes et une bibliothèque et offrant des expositions temporaires et des spectacles, autant d'activités artistiques et culturelles auxquelles font référence les programmes, comme nous l'avons mentionné auparavant. C'est l'affirmation de cette « richesse culturelle » qui va nous permettre de faire le lien avec le chinois.

En effet, dans notre corpus, c'est cette expression qui est utilisée pour qualifier la culture millénaire de l'empire du Milieu :

> Le formidable développement que connaît le monde chinois (composé de la Chine continentale, Taïwan et la diaspora chinoise) depuis la fin du 20ème siècle, ainsi que la richesse culturelle de cet espace géographique sont largement reflétés dans le développement de l'enseignement du chinois à tous les niveaux parmi les langues étrangères étudiées en France. Accédant au statut de langue internationale grâce à la mondialisation des échanges et de la communication, le chinois est aujourd'hui utilisé par au moins un milliard quatre cents millions d'individus sur notre planète avec, pour vecteur et dénominateur commun, une écriture unique au monde à laquelle l'informatique a rendu une espérance de vie durable. (P2005)

Mais à cette dimension culturelle s'ajoute un argument « utilitariste », celui de la « langue internationale », nécessaire dans le cadre de la « mondialisation des échanges » qui fait écho aux arguments développés pour l'anglais. Ainsi, alors que la France est aujourd'hui le troisième partenaire européen de la Chine, après l'Allemagne et la Grande-Bretagne, un programme de 2007 appelle déjà au travail de « demain » avec la Chine, en soulignant l'importance de l'informatique :

> Les exigences du programme du palier 2 de chinois mettent en lumière la nécessité de ce savoir-faire [informatique] et visent à préparer les jeunes à communiquer aujourd'hui et travailler demain avec la Chine. La maîtrise de l'utilisation des traitements de texte chinois devient donc un passage obligé en fin de palier 2, les élèves devant être capables de saisir un texte en caractères chinois sur un ordinateur. […]
> La Chine est en effet présente dans notre vie quotidienne, et depuis longtemps. L'apport des sciences et techniques chinoises au monde représente un sujet vaste et encore relativement peu étudié […]. (P2007a)

Nous voyons dans cette référence, au départ pédagogique, quelque chose qui s'est affirmé sur le plan économique et géo-stratégique quelques années après : la Chine est devenue l'une des premières puissances informatiques au monde (superordinateurs, puissance de calcul, informatique quantique…). La référence à la « vie quotidienne » rappelle aussi ce que nous avons pu lire pour l'arabe, à la différence près que ce sont les exemples des mots « papier » et « imprimer » qui sont donnés (P2007a), en rappelant « leur transmission à l'Europe à travers le monde arabe » (la fabrication du papier au Moyen-Orient proviendrait de Chinois faits prisonniers par les Arabes à la bataille du Talas, en 751), c'est-à-dire que c'est plus le legs d'un héritage que d'un contact quotidien avec la langue ou la culture chinoises dans l'environnement social.

En effet, malgré la progression de son enseignement sur le plan statistique, d'après la note de l'inspecteur général Joël Bellassen (2015), l'enseignement du chinois doit faire face à une problématique didactique d'« harmonisation des programmes » et pédagogique d'adaptation « aux besoins différents et aux rythmes demandés » (Yueguang Li, 2015), ainsi que répondre à la « dialectique » pointée par Béatrice Bouvier (2010) :

> D'un côté la forte présence de la Chine dans les médias courants, dans la presse, à la télévision favorisent une accoutumance, une banalisation, une habitude de fréquenter la Chine. […]
> D'un autre côté la culture et la langue chinoises représentent un espace d'irréductible étrangeté, une *terra incognita* où tous les devenirs, professionnels et personnels, sont encore possibles.

Car les progrès réalisés par une langue dans la sphère scolaire ne sont pas toujours corrélés à des progrès dans les autres sphères de la société (affichage, cinéma, emplois...).

En ce qui concerne l'enseignement, existant depuis le début du XIXè siècle en France, il est encouragé par deux circulaires dans notre corpus :

> un effort devra être réalisé pour implanter l'enseignement de chinois notamment dans les établissements de l'éducation prioritaire. (C2006)

> Dans le cadre de la diversification de l'offre en langue étrangère, l'ouverture de sections de langue orientale en chinois sera encouragée, l'objectif consistant à augmenter de 20% le nombre de sections européennes et de langues orientales d'ici 2010. (C2007)

Précisons le contexte de ces circulaires. Suite à l'Année de la Chine en France (2003-2004) et au « partenariat stratégique global » de 2004, passé entre les deux puissances, qui a conduit à l'institution en 2005 d'un groupe sur des partenariats industriels et économiques, également Année de la France en Chine (2004-2005), 2006 correspond à la fois à la visite d'État en Chine du président Jacques Chirac et à la fondation du CRCAO (Centre de recherche sur les civilisations de l'Asie orientale), unité mixte de recherche. Quant à 2007, elle correspond à la visite d'État en Chine du président Nicolas Sarkozy, soit deux ans avant le 45è anniversaire (2009) des relations franco-chinoises (en 1964 la France reconnaît officiellement la République populaire de

Chine). Nous contextualisons les circulaires pour souligner, une fois de plus, le lien qui existe entre la politique éducative et linguistique et les questions géo-politiques et qui débouchent, *in fine*, sur des représentations sociolinguistiques, plus ou moins positives, des langues, le chinois « standard » précisément dans notre cas :

> Dans l'enseignement secondaire français, l'objectif est de comprendre et de parler le chinois standard, de lire et écrire les caractères simplifiés et de maîtriser la transcription phonétique *hanyu pinyin*. Le rôle accru joué par celle-ci en tant qu'un des modes les plus utilisés en saisie informatique des caractères chinois, fait désormais de la maîtrise de cette transcription un objectif pédagogique majeur. (P2005)

La focalisation sur « la langue chinoise » (P2007a), au singulier, loin de la variation constatée dans les programmes d'arabe et des « grandes langues chinoises » connues (tel le cantonais, le wu ou le min), et surtout sur le « hanyu pinyin », s'explique en partie par la conception de la langue comme un outil utile aux échanges et au commerce internationaux, puisqu'il s'agit d'un chinois « simplifié », d'une transcription utilisant l'alphabet latin, bien que ne résolvant pas les difficultés de prononciation notamment des tons.

Ce qui est certain, c'est que nous voyons ici que l'écriture proposée indique une volonté de trouver une place pour le chinois au milieu des autres grandes langues internationales, bien qu'elle fasse partie de ces langues dites « rares » par le ministère de l'éducation. Nous constatons aussi ce phénomène pour le portugais, dans une écriture qui cache mal sa « rivalité » avec l'espagnol :

> Le portugais, par la forte dispersion géographique des pays lusophones, constitue une langue européenne et mondiale d'envergure internationale. (P2005)
>
> Il va, bien entendu, de soi que l'on ne s'interdira pas d'exposer les élèves aux variantes d'autres pays lusophones [que le Portugal] si des opportunités locales sont offertes […]. (P2007d)

Effectivement, une des difficultés de l'enseignement du portugais en France est d'exister face au castillan car bien que langue officielle dans huit pays, le portugais peine à sortir d'une vision de langue de migrants (le portugais figurait dans la listes des ELCO et, aujourd'hui, des EILE) ou ayant peu d'intérêt sur le marché linguistique, alors qu'il s'agit d'une des langues les plus parlées au monde, notamment parce que c'est la

langue du Brésil (dans sa variante) et que de nombreuses communautés lusophones existent sur la planète. L'élément le plus récent qui « révèle » sa minorisation dans le système éducatif français est sans doute le fait que lorsque le ministère décide de créer un enseignement de spécialité en langue, en classe de Première en 2019, il ne retient pas le portugais, contrairement à l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien et sept langues régionales et que, face à la pression exercée par les enseignants et associations de spécialistes, quand une expérimentation a finalement été acceptée, celle-ci a été mise en œuvre dans l'académie de Guyane et en Île-de-France, c'est-à-dire là où un vivier potentiel de candidats existe, indiquant les disparités académiques qui existent autour de l'enseignement des langues. Car rappelons que seuls l'anglais, l'espagnol et l'allemand sont proposés dans la plupart des établissements du second degré puisque si « la carte des langues vivantes » (au singulier) est prévue au niveau national par une circulaire d'octobre 2015 (cf. point 2.3), et renvoie au fait que « le système éducatif dispense un enseignement de langues vivantes étrangères et régionales varié, garant du plurilinguisme », celle-ci est ensuite déclinée au niveau local, « les académies [devant] proposer une offre linguistique diversifiée et veiller à la cohérence et à la lisibilité des parcours linguistiques des élèves ». Or, la difficulté réside dans le fait que les postes, créés dans chaque langue, dépendent du ministère et que pour avoir des politiques académiques des langues faut-il avoir une politique linguistique nationale qui les oriente et les coordonne. Or celle-ci, comme nous l'avons vu, affiche un plurilinguisme qui, dans les faits, se termine par une focalisation sur l'anglais, au détriment de ces langues dites « rares ».

La dernière langue de cette « catégorie » que nous étudierons ici est le russe. En effet, cette langue nous permet d'aborder ces langues sous l'angle des inégalités de représentations auxquelles elles font face dans le cadre du « marché aux langues » (Louis-Jean Calvet, 2002). Observons cet extrait de programme concernant l'« aire russophone » :

> Même si cette dernière s'est réduite de manière significative à la suite des bouleversements intervenus à la fin du XXème siècle dans cette région du monde, le russe reste la langue la plus parlée en Europe par des locuteurs natifs et la Russie constitue un véritable trait d'union entre l'Europe et l'Asie, d'autant que l'élargissement

> de l'Union européenne, notre espace de référence désormais, fait maintenant de la Russie notre voisin immédiat. (P2005)

Le début de la citation évoque, par un euphémisme (« bouleversements »), la chute du « modèle soviétique » (à la fois l'utopie communiste et le prestige de l'Union soviétique) mais le texte, dans un deuxième temps, tente de « valoriser » le russe. Notons, au passage, que les auteurs du programme – les inspecteurs généraux probablement – ne cachent pas leur point de vue sur l'Union européenne, comme l'indique le possessif « notre » dans l'expression « notre espace de référence ». Ils rappellent que le russe est la langue véhiculaire des immigrés russes mais aussi de réfugiés originaires de l'Europe de l'Est pourrions-nous rajouter.

Fruit de cette histoire tumultueuse, les représentations de la langue russe ont évolué. Dans sa thèse, Lyudmyla Afanas'Yeva (2012, p.315) écrit que :

> le prestige de cette langue a régressé. L'enseignement du russe en France a connu sa naissance et son épanouissement entre les années 90 du XIX s. et les années 80 du XX s., les dernières sont devenues le début de la fin. Il est à noter que, tout de même, la France reste l'un des rares pays européens où la langue russe est encore proposée dans le secondaire.

Effectivement, selon l'auteure, le russe doit faire face à un quadruple phénomène :

- celui qui consiste à considérer cette langue comme réservée à une élite ou à une certaine classe sociale. Selon Lyudmyla Afanas'Yeva (2012, p.257) « un quart de ceux qui ont des représentations stéréotypées ont choisi le russe pour détourner la carte scolaire » et, quand nous regardons la carte d'implantation du russe dans les collèges et lycées en France (disponible notamment sur sitac-russe.fr, site interacadémique de russe), nous comprenons que ce phénomène s'ancre dans une certaine réalité : de nombreux établissements « prestigieux » figurent dans la liste et ce d'autant que le russe est parfois proposé en classes bilangues ou sections européennes ou de langues orientales ou internationales, rarement en LV2. Mais cela n'est pas propre au russe : cela arrive à d'autres langues quantitativement moins choisies par les élèves car c'est souvent leur seul moyen d'exister.

- celui, à l'inverse, de l'« uniformisation » (Lyudmyla Afanas'Yeva, 2012, p.77) des choix des élèves qui consiste à « marginaliser » des langues comme le russe, face au duo dominant, l'anglais et l'espagnol, « marginalisation » qui ne fait que renforcer le caractère « élitiste » évoqué précédemment. Là encore, cela n'est pas propre au russe mais le concerne de fait.

- celui qui consiste à donner au russe l'image d'une « langue difficile » (Lyudmyla Afanas'Yeva, 2012, p.304). Nous ne revenons pas ici sur les stéréotypes liés à ce genre de jugements sur la langue. Nous soulignons que le russe les partage sans doute avec le japonais, le chinois, l'arabe, etc., dans l'esprit des élèves et d'une partie de l'opinion publique, probablement.

- celui, enfin, de « l'image négative de la Russie » (Lyudmyla Afanas'Yeva, 2012, p.304) dans les médias et sur la scène internationale. Annexion de la Crimée, arrestations d'opposants politiques, fermetures de journaux, réélections successives du même dirigeant, etc., l'image véhiculée de la Russie pourrait se résumer à un lointain cousin, pauvre économiquement mais qui essaie toujours, sur le plan politique, de jouer un rôle géo-stratégique déterminant (notamment en Orient et par opposition aux États-Unis).

Face à cela, il reste deux choses. Tout d'abord, la culture :

> Plus généralement, [les élèves] doivent être familiarisés avec certains traits de comportement des Russes qui renvoient à un système de valeurs différent (dans leur rapport au temps, au travail, à l'argent, à l'amitié, à la nature, au sacré, à la poésie, à la musique…), de même qu'aux habitudes liées au cadre de vie, urbain ou rural, et aux conditions d'existence. (P2007a)

L'écriture proposée ici sous-entend des coutumes, traditions et valeurs différentes de celles de l'Europe occidentale. Difficile de ne pas penser à l'héritage orthodoxe (bien que la Russie se compose aussi de Musulmans, de Juifs et de Bouddhistes) mais les auteurs semblent orienter leur écrit vers une « mentalité » russe, un mode de pensée propre à l'ensemble de la communauté (« des Russes » mais « un système de valeurs »).

Ensuite, la langue dont « l'objectif fondamental reste le développement de l'aptitude à communiquer en russe dans une langue authentique et contemporaine » (P2007a) et ce, alors que « le passage de la phonie à la graphie n'est pas aisé en russe à

cause de l'alphabet cyrillique » (P2007d), expression qui renvoie à la réputation de « langue difficile » que nous venons d'évoquer.

Mais ce sont les expressions « authentique » et « contemporaine » qui nous intéressent, ainsi que leur synonyme « moderne » que nous trouvons dans un programme d'hébreu :

> L'hébreu moderne, qui est la langue actuellement parlée en Israël, a connu un processus unique dans l'histoire des langues du monde […], une langue moderne qui possède un argot en pleine évolution, un vocabulaire scientifique et technique chaque jour plus étendu, cela ne s'était jamais vu. (P2005)

Effectivement, ces trois adjectifs semblent renvoyer à la volonté d'ancrer l'apprentissage de la langue dans un contexte contemporain, sous-entendu, à l'opposé d'un russe des Tsars ou d'un hébreu de la Torah. Les programmes tentent ici de donner une image de « modernité » à ces langues, comme pour s'approprier ce caractère attribué à l'anglais depuis des années, comme l'indique encore la création récente d'un programme de spécialité nommé « anglais, monde contemporain » (2020), dans une course inégale et sans fin entre les langues. Le « rapport à la langue » que tente de représenter ces adjectifs se veut plus « démocratique » puisqu'accessible à tous. N'oublions pas que c'est l'institution qui, par ses textes et discours, légitime telle ou telle forme de langue, qui crée la (nouvelle) norme.

Le pendant de cette « modernité » est la quotidienneté que nous avons rencontrée dans différents programmes et que nous retrouvons encore dans un programme de japonais :

> Depuis les années quatre-vingt, la culture japonaise exerce un formidable attrait auprès d'un public toujours plus jeune. Cet engouement dont témoigne l'extraordinaire succès des *manga* ces dernières années se traduit également par des vocations de plus en plus précoces pour l'apprentissage de la langue japonaise. La place de l'économie nippone sur la scène mondiale ayant par ailleurs conféré à cette langue une visibilité internationale, un nombre croissant de collèges ont donc intégré le japonais dans leur carte des langues. (P2005 et P2007a)

« Modernité » et quotidienneté nous semblent être les deux faces d'un même processus : celui qui consiste à rapprocher les programmes du monde « réel » des élèves. Il s'agit de trouver dans le quotidien des jeunes un élément qui les « raccroche »

à la culture étrangère. Une quête d'éléments « exotiques », capables d'embarquer les élèves dans l'apprentissage, sorte de stimuli positif face aux représentations négatives rattachées à ces langues, à savoir, la difficulté et/ou l'inutilité. Il s'agit aussi d'un outil (un référent culturel) donné aux enseignants, premiers destinataires des programmes, pour qu'ils attisent la curiosité ou suscitent l'intérêt des élèves autour de la langue enseignée. Dans le cas du japonais, nous observons que l'argument économique est également utilisé, comme dans d'autres langues, pour montrer « l'utilité » de l'apprendre.

Souvent jugées en-dehors de la modernité comme certaines langues « rares », les langues dites « régionales » présentent également, dans notre corpus, une sorte d'auto-justification pour exister. C'est ce que nous allons aborder dans cette dernière partie de ce point consacré aux représentations sociolinguistiques des langues.

La situation sociolinguistique de plusieurs langues « régionales » est précisée dans certains programmes. Citons, tout d'abord, le basque :

> Avec ses origines pré indo-européennes, la langue basque est l'une des plus anciennes de notre continent et constitue par là même une grande richesse pour le patrimoine de l'humanité. Sa situation géographique la place au centre d'une communauté multiculturelle (français, espagnol, basque) ce qui contribue à la formation et à l'ouverture de l'individu et du citoyen européen de demain. (P2007b et P2007c)

> Le programme s'attache à souligner le lien intrinsèque entre euskara (langue basque) et culture basque, tout en abordant les interactions qui ont pu exister avec les langues anciennes (le latin en particulier), les langues voisines (l'espagnol et l'occitan) et le français au cours des siècles et jusqu'à nos jours. Si l'espace basque présente une homogénéité culturelle et linguistique, l'accent est mis sur le croisement des cultures dans cette région de grand passage, des constructions mégalithiques celtes à l'influence des grands mouvements culturels et sociaux du XXe siècle. L'enseignement de spécialité apporte une vision générale et transversale des évolutions qu'ont connues la langue et la culture qui lui est rattachée, en tenant compte des influences et des apports extérieurs.
> Le territoire de la langue basque s'étend des deux côtés de la frontière franco-espagnole. Le programme d'enseignement de spécialité puise dans l'ensemble de ce territoire. Il vise à développer chez les élèves l'esprit d'analyse et de synthèse afin qu'ils appréhendent au mieux les réalités linguistiques et culturelles contemporaines du territoire, comme, par exemple, les circonstances qui ont amené à la naissance d'une langue basque littéraire unifiée, désormais adoptée par tous et vecteur de la création littéraire. (P2019c)

Dans ces deux citations, nous pouvons lire un « résumé » des questions liées à la langue basque :

- la situation diglossique liée à la « communauté multiculturelle (français, espagnol, basque) », un contact des langues où la langue dite « régionale » doit trouver sa place entre le français et le castillan (l'espagnol) ;
- la territorialité : coupé en deux entités, française et espagnole, le Pays basque possède des « réalités linguistiques et culturelles » différentes, la situation du basque en France n'étant pas la même (langue « régionale) que dans l'État espagnol (co-officialité) ;
- la normativisation : cette langue minoritaire semble posséder un « standard » (normes orthographiques et grammaticales), « une homogénéité » et « une langue basque littéraire unifiée » selon le programme, nécessaire mais pas suffisant à la survie d'une langue ;
- l'articulation local / global puisque le programme appelle à travailler au lien entre l'héritage de la langue et de la culture basques et l'espace national et international pour former « le citoyen européen de demain ». Nous voyons ici la volonté des auteurs de montrer qu'une langue « régionale » peut avoir les mêmes « prétentions » qu'une langue plus reconnue sur la scène internationale puisque nous avons rencontré cette affirmation de citoyenneté européenne dans de nombreux autres textes précédemment.

Autre exemple similaire : le catalan. En effet, cette langue partage, sur certains points des préoccupations communes avec le basque :

> En France, dans le département des Pyrénées-Orientales, le catalan qui est enseigné de la maternelle à l'université est aussi une langue d'enseignement. Dans les écoles publiques, les classes bilingues fonctionnent selon la parité horaire hebdomadaire entre le français et la langue régionale. De plus, le catalan est la langue officielle de l'Andorre, état membre de l'ONU ; en Espagne, elle est langue *co-officielle* (Catalogne, Baléares, Valence) ou *reconnue* (Aragon) ; en Italie, langue *protégée* (ville d'Alghero). Le catalan est une langue unitaire avec de faibles variations dialectales vivantes ; la variante septentrionale (*rossellonès*) concerne pleinement le Roussillon, le Conflent, le Capcir et le bas Vallespir ; le haut Vallespir et la Cerdagne ont quelques caractéristiques divergentes. La langue catalane, disposant d'une académie centenaire (*Institut d'Estudis Catalans*) qui fixe les normes de la langue standard, concerne un territoire peuple de près de 13 millions d'européens dont 8,5 millions sont capables de la parler, tous au moins bilingues. Le catalan est enseigné dans plus de 90 universités hors de son domaine linguistique, soit près de 30 pays sur les cinq continents. Le catalan est un cas unique parmi les langues minoritaires de part son statut, sa démographie, sa situation sociolinguistique, son bagage linguistique et sa tradition culturelle et littéraire (plus de 1200 auteurs vivants). (P2007c)

> L'histoire et la géographie ont fait de la Catalogne une marche : une terre de passage et de brassage entre « *mar i muntanya* ». Le programme d'enseignement de spécialité de catalan vise une connaissance approfondie de la langue et de la culture catalanes, et veut œuvrer à la compréhension et à l'intelligence du monde, à la découverte des valeurs que la culture catalane partage avec les autres cultures d'Europe et d'ailleurs.
> Ce programme prend appui sur un patrimoine culturel riche, original, toujours en contact avec les cultures d'expression ibérique, occitane et française. Aussi accorde-t-il naturellement une place à la littérature française ainsi qu'à la littérature hispanophone, anglophone et aux autres grandes littératures. Cette approche interculturelle permet aux élèves d'acquérir un registre de langue soutenu, dans le cadre d'un travail contrastif éclairé par les références aux langues et cultures de l'Antiquité, et de s'engager activement dans leur formation intellectuelle.
> Le territoire de la langue catalane s'étend des deux côtés de la frontière franco-espagnole. Le programme d'enseignement de spécialité puise dans l'ensemble de ce territoire. (P2019c)

Si la citation extraite du P2007c se focalise sur le territoire franco-espagnol de la langue catalane et sur les différences de statut accordées à celle-ci, la seconde extraite du P2019c renvoie à l'ouverture à l'international, notamment dans le cadre d'une « approche interculturelle » et dans un objectif de « formation ». Comme pour le basque, nous retrouvons donc l'idée selon laquelle une langue même « régionale » fonctionne avant tout comme toute langue : elle permet la rencontre avec l'Autre.

Soulignons également que dans le cas de ces deux langues, basque et catalan, cela est d'autant plus vrai qu'il s'agit de langues transfrontalières, parfois fort « utiles » au développement commercial et économique entre deux pays ou territoires mais auquel les textes ne font pas référence, contrairement à ceux des langues « dominantes », signe d'une représentation qui n'est pas envisagée ou que les auteurs ne veulent pas associer à ces langues, si ce n'est dans le cas de l'alsacien qui évoque « un atout supplémentaire pour une mobilité future des élèves » du fait de la « proximité géographique et linguistique avec des pays germanophones » (P2008a et P2008b).

Remarquons enfin qu'il est ici fait référence à « la langue catalane » au singulier, qui serait donc unifiée, comme le basque. Nous pouvons supposer que derrière l'écriture proposée se cache le débat sur la « communauté linguistique » que Jean-Michel Eloy résume en ces termes (2018, p.10-12) :

> Nommer à l'identique – en l'occurrence nommer d'un même nom la réalité de deux côtés de la frontière –, c'est déjà construire de l'identique, et inversement nommer différemment c'est déjà construire du différent. […]

> Les désignations transfrontalières se justifient par l'unité systémique, fût-elle relative, et parfois par le sentiment de former un même groupe ethnolinguistique. Mais cette dernière notion est éminemment insaisissable, dans certains cas, autant qu'évidente dans d'autres.

Le discours retenu ici, qui consiste à plaider pour l'unité, se justifie selon nous par le besoin pour ces langues d'exister au milieu des autres sur le marché linguistique. Il s'agit donc d'une représentation qui se veut positive : affirmer un tout pour ne pas être renvoyé à ses parties, à ses variations, élément qui a souvent été reproché à l'occitan sur lequel nous allons nous pencher maintenant.

En effet, il est intéressant de voir comment l'occitan est abordé de façon presque opposée dans deux programmes de notre corpus :

> Langue romane, la langue d'oc a une histoire millénaire. Elle occupe six régions françaises (Auvergne, Aquitaine, Languedoc-Roussillon, Limousin, Midi-Pyrénées, PACA), et déborde dans trois autres régions (Centre, Poitou-Charentes, Rhône-Alpes). L'espace linguistique dépasse les frontières de l'État français. En Espagne, en Val d'Aran et dans quelques vallées du Piémont italien, l'occitan a un statut de langue co-officielle. […]
> L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. Ainsi, dans le programme suivant, notamment dans les tableaux des activités de communication langagière, les exemples ont été donnés, arbitrairement et de façon non exhaustive, dans plusieurs grandes variétés de la zone linguistique : languedocien, provençal, gascon, limousin, et, en provençal, dans les deux grandes graphies en usage, la graphie classique et la graphie mistralienne. (P2007c)

> L'occitan est d'abord la langue des troubadours. Les échos de leur chant se retrouvent jusque dans la production littéraire contemporaine. En Europe, plusieurs littératures nationales ont puisé dans le Moyen Âge occitan des thèmes, des formes, des valeurs fondatrices (citoyenneté, place de la femme…). L'enseignement de spécialité doit s'inspirer largement de ce vaste corpus.
> À partir de la renaissance initiée par Fréderic Mistral au XIXe siècle, plusieurs écrivains ont également été lus et traduits à l'étranger. Si leurs œuvres doivent être étudiées dans le cadre du programme, elles ne doivent pas occulter la production moderne antérieure. Dès le XVIe siècle, chaque période a fourni des œuvres qui attestent de la vitalité de la création et posent la question du contact de l'occitan avec le français. […]
> Le territoire de l'occitan s'étend au sud de la Loire en France, dans les Alpes en Italie et dans les Pyrénées en Espagne. Comme la littérature, la langue occitane est considérée dans sa totalité, non comme un simple continuum de particularités régionales mais comme une langue commune à trois États européens.
> À ce titre, l'occitan occupe une place centrale dans la géographie des langues romanes. Cette situation l'a ouvert à des influences réciproques (emprunts, traits culturels) avec l'espagnol, l'italien, le portugais, et plus encore, pour des raisons historiques et politiques, avec le français. Dans cet ensemble, le catalan occupe une place privilégiée, par le partage de la culture médiévale et par sa proximité linguistique (lexicale, syntaxique) qui favorise la compréhension mutuelle. (P2019c)

D'abord présenté sous le signe de la variété (9 régions, « variation interne », « plusieurs grandes variétés », « deux grandes graphies ») dans le programme P2007c, « la langue occitane est considérée dans sa totalité », « une langue commune », dans le programme de spécialité de 2019. Présenté ainsi, comme les deux langues « régionales » précédentes, l'occitan est alors mis en relation avec d'autres territoires et langues.

S'intéressant au « lissage » des discours institutionnels, Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv (2006) écrivent que la décontextualisation et l'effacement de toute trace d'hétérogénéité sont des outils qui permettent de créer des discours généraux sur des sujets qui pourraient se révéler polémiques. Appliqués ici à la situation sociolinguistique d'une langue qui connaît à l'origine la variation, les effets de ces deux procédés nous semblent être les mêmes : la langue « régionale » perd son caractère local et polymorphe et prend une dimension transfrontalière, internationale, unique, gommant tout débat sur des variétés ou sur des usages territorialisés de la langue. Par ailleurs, sachant, comme l'écrivent les auteures, que ces textes (dans notre cas, les programmes) s'adressent à « des acteurs institutionnels qui sont eux-mêmes producteurs de discours », nous voyons les objectifs et/ou les conséquences d'une telle écriture : il s'agit de créer une représentation spécifique de la langue qui soit véhiculée par les enseignants auprès de leurs élèves dans le cadre d'une « continuité » du discours (institution → personnels → élèves). Selon nous, il s'agit d'un autre élément qui participe de l'auto-justification pour exister, au sens où les langues « régionales » tentent de contre-balancer une image négative, une mauvaise acceptation, qu'elles peuvent avoir dans la société (renvoyées au folklore, à leur soi-disant inutilité, au passé, etc.). Il s'agit d'inscrire la langue « régionale » dans un espace plus large que son territoire d'origine, l'inscrire dans la mondialisation des échanges.

Pour illustrer nos propos, nous pouvons encore observer l'évolution de la description faite du breton :

> Le breton, seule langue celtique du continent européen […], s'il n'a pas un caractère transfrontalier comme d'autres langues de France, entretient avec la langue nationale des rapports sociolinguistiques anciens, riches et complexes : langue écrite (lingua britannica), à côté du latin depuis le Moyen-Age, le breton a pourtant été longtemps

> perçu comme une langue populaire, voire rurale, essentiellement orale, notamment du temps où le nombre de locuteurs atteignait son maximum […], avant de réinvestir la sphère publique assez lentement au cours du 20ème siècle (enseignement, lettres, médias, vie publique…), tout en conservant une variation certaine de ses parlers dans l'oralité, notamment en pays vannetais. (P2007c)

> Langue celtique du continent européen, le breton permet de faire un lien entre les langues parlées de part et d'autre de la Manche. Les élèves sont amenés à effectuer des rapprochements entre ces langues et cultures pour mieux en appréhender les spécificités et les ressemblances.
> Par sa situation péninsulaire, la Bretagne est ouverte aux influences continentales et maritimes, et c'est sur cette ouverture qu'elle a fondé sa singularité et une large part de sa culture. Le programme permet donc aux élèves d'éviter les simplifications et de prendre conscience de contradictions fécondes, entre centre et périphérie, entre héritage d'une société à dominante rurale et modernité, entre attachement aux racines et mutations contemporaines. (P2019c)

> L'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures régionales en breton permet aux élèves d'enrichir et de nuancer leur connaissance des littératures et des cultures de Bretagne. Il entend contribuer à la compréhension du monde et à l'ouverture d'esprit en invitant les élèves à découvrir la richesse et la diversité de l'aire linguistique et culturelle qu'ils ont choisi d'étudier, sans pour autant négliger ses rapports avec les autres cultures, proches ou lointaines. L'étude du breton, langue celtique du continent européen, permet de faire un lien entre les langues parlées de part et d'autre de la Manche. Les élèves sont amenés à effectuer des rapprochements entre ces langues et les cultures qu'elles portent, pour mieux en appréhender les spécificités et les ressemblances. (P2019d)

Alors que le texte de 2007 nie son « caractère transfrontalier », en 2019, « le breton permet de faire un lien entre les langues parlées de part et d'autre de la Manche » et « entend contribuer à la compréhension du monde et à l'ouverture d'esprit », tout cela en articulant tradition (« racines ») et modernité (« mutations contemporaines »). Une modernité qui ne porte pas sur la langue, comme nous l'avons vu pour d'autres langues précédemment, mais sur la culture, que nous qualifierons de « globale » dans la mesure où en interconnectant les économies, la mondialisation confronte les cultures entre elles et que celles qui sont « régionales », se trouvent, comme les langues qui s'y rattachent, rejetées à la « périphérie » pour reprendre la terminologie de Louis-Jean Calvet dans sa conceptualisation gravitationnelle.

Soulignons que les programmes de corse présentent des similitudes (articulation local / global) :

> Il permet une meilleure approche des réalités corses, et ouvre à une dimension romane et méditerranéenne. Il contribue, par ses contenus et les moyens qu'il met en œuvre à la formation de l'individu et du citoyen. (P2007c)

> La Corse a longtemps été un point de passage de la Méditerranée occidentale pour des départs permanents vers le monde et des retours espérés. Le programme permet donc aux élèves d'éviter les simplifications abusives et de prendre conscience de contradictions fécondes. (P2019c)

Mais aussi des divergences dans la façon de présenter son identité :

> Le corse n'est pas une langue étrangère, sans constituer pour autant une langue maternelle chez nombre de collégiens. Bien qu'il demeure pour beaucoup un objet de découverte et un outil peu maîtrisé, et qu'à ce titre son enseignement fasse appel à des méthodes connues et utilisées dans la didactique des langues étrangères, sa présence dans la réalité sociale insulaire demeure incontestable. (P2007c)

Le texte officiel se fait ici moins neutre, plus affirmatif (« le corse n'est pas une langue étrangère », « sa présence dans la réalité sociale insulaire demeure incontestable », P2007c) et plus singulier (« l'identité culturelle de l'île », « une certaine vision du monde », « la singularité insulaire », P2019c) :

> Au cours de sa scolarité, l'élève de collège doit sans cesse être mis en contact avec des repères représentatifs de l'identité culturelle de l'île. […] enseigner une langue purement formelle priverait celle-ci de l'une de ses dimensions essentielles : véhiculer et transmettre une certaine vision du monde, intimement liée aux valeurs culturelles. (P2007c)

> L'enseignement de spécialité de langue corse vise à offrir aux élèves l'ouverture au monde la plus large, en reliant la singularité insulaire à d'autres cultures, proches ou lointaines.
> Aussi accorde-t-il une large place aux différentes langues présentes dans l'île, sur le plan culturel et linguistique, dans le cadre d'un travail contrastif, notamment corse-français et corse-italien. (P2019c)

À travers ces exemples, nous constatons donc que l'écrit institutionnel passe facilement de l'« information » à la « légitimation », pour reprendre la terminologie utilisée par Henri Boyer (1993, p.386), et concoure à la création de représentations sociolinguistiques des langues (plus l'espace pris en compte est grand, moins la variation ou l'hétérogénéité le sont), la question linguistique étant liée, dans les éléments examinés, à des problématiques géopolitiques (place et rôle des États et de

leurs langues) qui « bouscule » notamment le rapport langue / culture puisqu'en « déterritorialisant » ou en modifiant le lien entre langue et territoire, la relation à la culture s'en trouve modifiée : elle se fait moins « locale », moins « traditionnelle », deux adjectifs souvent associés aux langues « régionales » dans l'imaginaire collectif.

Nous pourrions conclure ce point en affirmant que ce que recherchent les langues « régionales » c'est, comme le résume une formule d'un programme de catalan, réussir à établir et développer « la relation entre *particulier* et *universel* » (P2019d), problématique propre à la post-modernité caractérisée par une fragmentation des sociétés et des individus. C'est aussi penser les contours de la culture et de l'interculturalité, ce à quoi nous allons nous consacrer à présent, sous l'angle des représentations que sous-tendent les textes et discours officiels de notre corpus.

9.3. Représentation de la culture et de l'interculturalité

Ouvrons cette dernière partie de ce chapitre par une affirmation : le « principe selon lequel langue et culture sont indissociables » (P2009). Cette expression, qui à force d'être répétée passe pour un cliché de la didactique des langues, n'en est pas moins vraie : la langue porte la culture. Dans le point précédent, nous avons pu observer de nombreux extraits qui expliquent que parler une nouvelle langue, c'est s'ouvrir à une autre culture, une autre vision, d'autres représentations. Et, inversement, la culture « cadre » la langue, comme le rappelle Philippe Blanchet (2007) :

> toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage de la langue (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et «registres» de la langue, etc.).

Plusieurs citations issues de notre corpus traitent de cette connexion, de cette interrelation langue / culture :

> La programmation des activités culturelles qui suit ne doit pas isoler l'apprentissage de la culture car celle-ci fait partie intégrante de l'apprentissage d'une langue vivante. Le culturel intervient au niveau linguistique lorsque l'on entre dans la langue par le biais

> des fonctions langagières. Utiliser un acte de parole adapté à une situation de communication donnée c'est montrer sa connaissance de la culture de la langue cible. (P2005, chinois)
>
> Cette maîtrise [d'une langue étrangère] doit favoriser l'ouverture d'esprit sur le monde et sur des cultures différentes. Elle est aussi, il ne faut pas le négliger, un outil essentiel pour prendre pied dans le monde ouvert où nous vivons. (CFP2006a)
>
> Dans la continuité du palier 1, l'apprentissage de la langue vivante au palier 2 est indissociable de la culture qu'elle véhicule. Les mécanismes linguistiques eux-mêmes traduisent des modes de pensée propres à chaque langue. (P2007a)
>
> Il convient de souligner tout particulièrement l'interdépendance des domaines linguistique et culturel. Ainsi, culture et lexique sont-ils réunis dans la même colonne. Les mots peuvent être le reflet de lieux, d'événements, de traditions, de modes de vie et d'expression. L'appréhension d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale systématique et raisonnée. (P2007a, allemand, arabe, espagnol, hébreu, italien, japonais, portugais, russe)
>
> C'est pourquoi l'apprentissage linguistique ne saurait être mené isolément, sans aborder les aspects identitaires et culturels ; de la même manière, un apprentissage reposant exclusivement sur la culture n'est pas une fin en soi et ne saurait être conseillé. (P2010b, catalan)
>
> Comme le rappelle le préambule commun, l'apprentissage linguistique est étroitement lié à la connaissance d'une culture. En effet, une langue ne s'acquiert pas seulement en intégrant du lexique, de la syntaxe, des conjugaisons ; elle est indissociable de la culture dont elle est le vecteur : les façons de dire renvoient toujours à des pratiques, à des façons de faire et d'être. (P2010b, occitan)
>
> Les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par l'entrée culturelle: Gestes fondateurs et mondes en mouvement. (P2010c)
>
> Le travail sur la langue et celui sur la culture sont indissociables. […] La rencontre avec la littérature est aussi un moyen de donner toute leur place aux apprentissages culturels, en utilisant la langue étrangère ou régionale aussi bien que le français (albums bilingues…). (P2015, cycle 2)
>
> L'apprentissage des langues étrangères a pour objectif premier d'assurer la communication entre des locuteurs de différentes cultures. (P2019a)

Soulignons aussi que les programmes de spécialité de 2019 s'intitulent « de langues, littératures et cultures » étrangères et régionales (P2019c et P2019d). Mais, une fois cette relation de dépendance posée entre langue et culture, reste la question de la culture à enseigner : laquelle et comment ?

Pour répondre à cette question, notons tout d'abord que les programmes oscillent entre les termes de « culture » et de « civilisation ». Partant du principe que les

concepts naissent dans un contexte social, historique, politique précis, rappelons que le terme de « civilisation » a longtemps été opposé à « barbarie » (conceptions héritées des empires coloniaux), avant que des chercheurs de différents champs de la recherche œuvrent à des redéfinitions. Dans notre cas, la didactique des langues, le débat théorique entre « culture » et « civilisation » a débouché, concrètement, sur l'enseignement soit de « faits culturels » soit à partir de documents de « civilisation », les deux termes étant donc utilisés, comme on enseigne, par ailleurs, des « faits linguistiques », à tous les niveaux de la scolarité, dans un objectif d'éloigner les élèves des stéréotypes socio-culturels (comme nous l'avons montré dans notre point 8.3) :

> Au collège, on poursuit la construction de la compétence culturelle ainsi engagée. Il s'agit d'approfondir les éléments déjà abordés et d'en élargir le champ, de développer les moyens et de mettre en place les conditions d'une rencontre réussie. (P2005)
>
> Les faits de civilisation et le lexique sont indissociables de la pratique de la langue. On ne saurait perdre de vue qu'une situation de communication ne peut être dissociée du contexte humain dans lequel elle s'inscrit. Si l'on veut éviter les surprises, les malentendus, et parfois les déconvenues, il convient que les élèves aient été également initiés aux usages sociaux et aux conventions (rites de politesse, de table, des cadeaux…). (P2007a, russe)
>
> La dimension interculturelle est fondamentale dans l'apprentissage d'une langue vivante. […] Dépassant la connaissance de tel ou tel fait de civilisation, les savoirs sont mis en perspective et donnent accès à la compréhension des cultures étrangères. (P2009)
>
> De fait, l'approfondissement des savoirs et savoir-faire peut, dans le cadre de ce nouvel enseignement, être articulé aux pratiques de recherche et d'analyse qui ont cours à l'université ; cette démarche peut offrir l'occasion de pratiquer des exercices tels que la composition écrite sur la base des documents étudiés, la synthèse de documents, le commentaire ou la contraction de texte, qu'il s'agisse d'un texte de civilisation ou de littérature, et la traduction (version). (P2019d)

Nous constatons que dans ces quatre exemples axés sur l'« ouverture d'esprit » le choix de l'un ou l'autre terme renvoie à leur origine étymologique. Effectivement, du latin *civis*, la civilisation renvoie au « citoyen », aux caractéristiques de ce qui fonde ou fait une société, alors que la culture, fusion du mot latin *cultura* (culture, agriculture) et du verbe *colere* (cultiver), fait référence aux traits particuliers d'un groupe social. Ainsi, la civilisation serait liée aux éléments matériels ou idéologiques d'une société à une époque donnée, cadre de la culture qui serait constituée des représentations et des

jugements qui existent au sein d'une communauté. Cependant, l'écriture des textes officiels montre que cette distinction n'est pas si nette que cela puisqu'ils utilisent les termes de différentes manières :

- comme des éléments complémentaires :

> Il présente les aspects spécifiques de la langue, de la civilisation et de la culture des pays de langue allemande. (P2005, allemand)

> La langue vivante étrangère ou régionale lui permet ainsi d'appréhender un univers nouveau, de se confronter à un monde plus ou moins éloigné de son univers habituel et de trouver, dans l'écart et la différence avec sa propre culture, un enrichissement qui le construira tout au long de sa vie. La dimension culturelle, indispensable au dialogue entre civilisations, participe donc à la formation citoyenne. (P2019a)

> L'approfondissement de la connaissance et de la réflexion des élèves sur le monde hispanophone est mené à partir de documents riches et variés reflétant les regards, les points de vue divers et complémentaires de grands auteurs et d'artistes reconnus sur telle ou telle réalité culturelle, artistique, civilisationnelle. (P2019d, espagnol)

- comme l'un faisant partie de l'autre (la civilisation s'inscrit dans la culture) :

> L'enseignement de la culture japonaise va de pair avec l'enseignement de la langue et a pour but de faire découvrir aux élèves les coutumes, les mœurs et la civilisation du Japon. Il est d'une importance primordiale, car la majorité des élèves en viennent à s'intéresser à la langue japonaise par le biais d'éléments culturels (*manga*, cinéma, musique, cuisine, mode, arts martiaux). (P2007a, japonais)

> Les entrées thématiques proposées dans les tableaux des pages suivantes résultent du croisement de quatre notions générales et des pôles de connaissances spécifiques à chaque série technologique. Ce croisement traduit l'ambition de développer sous l'entrée culturelle Sciences, techniques et civilisations une approche humaniste des enjeux liés aux sciences et aux technologies. S'intéresser à l'impact des sciences et de la technologie sur les civilisations permet de faire émerger une conscience citoyenne. En fonction de leur histoire propre et des cultures dont elles sont l'expression, les langues ont un regard spécifique sur ces thématiques. (P2011)

Si pour le russe et le japonais nous aurions pu penser que l'utilisation du mot « civilisation » provenait du fait que ces langues renvoient à des univers non occidentaux qui auraient mérité le qualificatif de « civilisation », son utilisation dans d'autres textes traitant d'autres langues montre la complexité de sa définition – tout comme celle de « culture » – et ce, malgré les travaux divers et variés sur le sujet,

résumés par Lucia María de Assunção Barbosa (2007) à qui nous empruntons la conclusion suivante :

> le traitement des questions culturelles n'est pas une tâche facile, en particulier si nous prenons en compte la polysémie que le mot *culture* renferme. Toutefois, le remplacement du terme *civilisation* par celui de *culture* est une tentative, à notre avis réussie, pour séparer les dimensions culturelles des grandes actions, des grands auteurs, des œuvres ou des éléments typiques d'une société.

À travers cette citation, il faut comprendre que, dans le cadre de la didactique des langues, le passage de « civilisation » à « culture », qui a été globalement opéré avec l'approche communicative réunissant langue et culture dans la notion de « compétence de communication », constitue une réorientation méthodologique. Une phrase commune aux programmes de 2009 affirme : « La culture n'est pas seulement un objet d'étude, c'est une compétence qui permet de se faire comprendre et de comprendre les sociétés complexes d'aujourd'hui » (P2009). La « culture », dans ce cadre, consiste à s'intéresser, dans une perspective anthropologique, aux modes de vie, aux mentalités, aux comportements sociaux, et pas seulement aux savoirs « savants » tels que présentés dans les cours de « civilisation » de type universitaire et qui se retrouvent en partie dans les programmes de spécialité de 2019, parfois sous la dénomination de « repères solides », destinés à des « futurs spécialistes », malgré la précaution prise par les auteurs qui écrivent que cet enseignement « ne vise pas les mêmes objectifs qu'un enseignement universitaire » (P2019 c et P2019d).

La « culture » présente également une dimension « comparatiste » puisqu'elle consiste à faire émerger et à analyser les différences entre la culture d'origine (liée à la langue « maternelle ») et la culture « étrangère » (liée à la langue apprise), terme qui reflète la curiosité ou la différence qui est censée naître de la rencontre avec l'Autre. Le CECRL y fait référence de cette manière (2001, p.16) :

> La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée ; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles.

D'ailleurs, dans sa thèse consacrée aux discours officiels, Marielle Loccidal (1998, p.260-261) montre que dans les textes publiés entre 1959 et 1995 la communication et la culture sont des « notions récurrentes » :

> La communication qui a marqué le début de l'importance accordée à l'oral, représente un objectif constant de l'enseignement des langues dont le but est les échange inter-individuels. Néanmoins, elle n'est pas mentionnée de la même manière tout au long de la période considérée. C'est ainsi que différentes expressions sont utilisées successivement. On trouve d'abord l'« usage concret du langage » (1959), explicité en « découvrir des occasions effectives d'entreprendre le dialogue » et « parler authentiquement le langage étranger » qui mettent l'accent sur l'interaction à deux et l'expression naturelle. Ce but est reformulé de manière synthétique dans les textes suivants : « objectif de communication » (1985), « objectif communicationnel » (1986, 1988) et enfin « communication » (1992) dans une expression qualifiante : « communication naturelle et authentique » (1992), que l'on peut considérer comme une reformulation de 1959 (« parler authentiquement le langage étranger »).
>
> La seconde notion, la culture, est formulée d'abord en « valeur culturelle » (1959), puis en « ouverture à la mesure des besoins nationaux d'ordre culturel » (1977), en « objectif de culture et de connaissance de la civilisation » (1985), en « objectif(s) culturel(s) » (1985, 1986) qui sont des formulations assez classiques et générales. En 1989, il est question de « connaissance des cultures étrangères » (1989). L'utilisation du pluriel « cultures étrangères » marque la prise en compte du caractère pluriethnique et pluriculturel des sociétés. Enfin, en 1992 la « culture » prend la forme d'« apprentissage de l'altérité : connaissance de la comparaison, acceptation de la diversité ». De 1959 à 1986, la terminologie est sensiblement la même avec toutefois la distinction culture/civilisation qui, remarquons-le, ne sera pas reprise. Il y a un changement notable en 1992 puisqu'on passe du terme « culture » à celui d'« altérité ». L'altérité dans toute société multi-ethnique est la confrontation de ce qui est « autre ». Le concept d'altérité s'inscrit dans les réflexions sur le multiculturalisme européen et plus largement mondial. L'altérité constitue un moyen de développer la tolérance, de sauvegarder l'identité de chacun, puisque l'identité s'établit à partir de contrastes identifiés entre sa propre culture et les cultures d'ancrage. Dans l'apprentissage interculturel, l'accent est porté sur l'activité des sujets à l'intérieur du champ de leurs inter-relations : l'« interculturalisme » est un facteur stimulant et enrichissant dans le dialogue entre les individus, d'où l'inter-dépendance de la communication et de la culture. On s'attendrait à ce que le terme « interculturel » soit utilisé, puisque le Conseil de l'Europe place l'interculturalité au centre de l'enseignement des langues.

Nous voyons ici l'héritage terminologique et conceptuel dans les éléments de notre corpus, confirmant la théorie de Christian Puren (2012) selon laquelle une méthodologie reprend et actualise toujours une ou des méthodologies précédentes. Notons également que ce dont s'étonnait M. Loccidal – l'absence de l'utilisation du terme « interculturel » – est résolu dans les documents de notre corpus puisqu'ils utilisent ce concept (que nous avons défini en 1.5).

En effet, nous le trouvons employé dès 2007, c'est-à-dire à la période où le CECRL fait son entrée dans les programmes (cf. point 8.1) :

> L'entrée thématique de ce palier est « l'ici et l'ailleurs » car elle « contribue à développer les compétences générales que les élèves sont en train d'acquérir dans d'autres disciplines, qu'il s'agisse des techniques d'observation, d'explication ou d'argumentation. Avec toute la richesse de sa dimension interculturelle, ce thème permet d'aborder des questions qui correspondent aux goûts, aux intérêts et à la curiosité des élèves concernés. (P2007a)

Ainsi, le même programme fait le lien avec la perspective actionnelle du CECRL :

> Une approche actionnelle, active et vivante, de la culture, en lien avec le vécu, la curiosité, l'imaginaire, l'environnement, le degré de maturité et les centres d'intérêt des élèves considérés est essentielle pour renforcer la motivation de ses derniers. (P2007a)

En effet, il s'agit de proposer aux élèves une « approche » de la culture qui leur permet d'être des citoyens « ouverts », qui « comprennent » l'Autre, tel que cela est affirmé par le CECRL (2001, p.9) :

> Dans une approche interculturelle, 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. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.

Notons d'ailleurs le glissement terminologique et conceptuel qui consiste à passer d'une approche « actionnelle » de la culture à une approche « interculturelle », alors que ces deux éléments peuvent difficilement être équivalents, le premier renvoyant à une technique et une pratique d'enseignement-apprentissage (qui devrait interroger les actions qui permettent d'apprendre la culture) et le second à une capacité à communiquer, à partir de différentes compétences.

Pour évoquer l'objectif d'ouverture à l'Autre, le CECRL va même jusqu'à utiliser l'expression « prise de conscience interculturelle » (2001, p.83) pour montrer que l'interculturalité repose sur un processus de transformation de l'individu, venant de

l'individu lui-même ou aidé de l'enseignant. Des programmes s'en font l'écho (c'est nous qui soulignons) :

> La composante culturelle du programme de langue régionale d'Alsace et des pays mosellans non seulement vise la transmission de connaissances mais revêt également une dimension interculturelle. Il s'agit de former les élèves à identifier les référents culturels différents dans leur environnement régional et dans les pays germanophones en abordant positivement ces différences si enrichissantes. (P2008a et P2008b)
>
> Les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir. (P2008c)
>
> En développant leurs savoir-faire interculturels, les apprenants peuvent mobiliser des connaissances et adapter leurs attitudes aux situations concrètes de communication. (P2009)
>
> La langue est imprégnée de culture et les savoirs linguistiques ne s'acquièrent pas hors contexte. Ils prennent leur sens dans un va-et-vient entre nécessité de communiquer et désir de comprendre l'autre dans toutes ses dimensions personnelles, sociales et culturelles. Ces savoir-faire de la rencontre, qui contribuent à la construction d'une compétence interculturelle, s'appuient nécessairement sur un ensemble de connaissances et de repères (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques…) représentatifs de la variété humaine et linguistique du ou des pays dont on apprend la langue. (P2010a)
>
> La construction de la compétence culturelle se poursuit au palier 2 grâce à un entraînement régulier à ces activités de communication langagière. Elle passe par l'acquisition de connaissances culturelles mais elle ne vise pas l'exhaustivité. Elle consiste principalement à faire acquérir des capacités d'observation (palier 1), puis de mise en relation et d'analyse (palier 2). Cette compétence permet ainsi à l'élève d'élargir son horizon (contacts avec les différents langages artistiques : peinture, architecture, cinéma, musique, comparaison des codes vestimentaires…) et d'établir des liens intéressants avec d'autres disciplines (sciences, histoire, géographie…). Elle a aussi une dimension interculturelle : l'élève apprend à gérer de façon pertinente les situations de rencontre avec des faits et des pratiques culturelles diverses. Ainsi se construit progressivement un savoir-faire culturel sur lequel le collégien puis le lycéen pourra s'appuyer pour avancer dans la construction de sa personnalité et pour amorcer une réflexion sur la diversité des cultures. (P2010b)
>
> L'enseignement des langues vivantes intègre les spécificités culturelles des pays ou régions concernés et construit une culture humaniste. Il invite les élèves à découvrir des traces, des éléments de l'histoire du/des pays ou régions dont on apprend la langue, les expose à des expériences artistiques variées (arts plastiques, musique, cinéma, littérature enfantine, traditions et légendes...) et à la sensibilité humaine dans sa diversité ; il leur fait prendre conscience des modes de vie, des us et coutumes, des valeurs de la culture étrangère ou régionale, qui est ainsi mise en regard avec leur propre culture. (P2015, cycle 3)
>
> La construction des compétences langagières des élèves s'articule avec la construction progressive de la compétence culturelle à travers l'exploration de ces thèmes dans

> l'objectif de sensibiliser et d'ouvrir les élèves à la culture des autres, de leur apprendre à décoder et mettre en perspective des éléments de culture réciproques pour progressivement se projeter dans une dynamique de mobilité. Cet enseignement s'inscrit dans la cohérence tant du Parcours Avenir que de la préparation à l'exercice d'une citoyenneté ouverte à la diversité culturelle […]. (P2015, cycle 4)

> L'utilisation de supports riches et variés est donc recommandée. Elle peut aller de textes fictionnels et non fictionnels à des films et autres documents sonores et peut aussi, dès lors que le contenu s'y prête, donner lieu à une mise en perspective interculturelle. (P2019d)

Dans ces extraits, nous comprenons que la compétence interculturelle est une démarche cognitive (connaissance de la culture de l'Autre) mais qui suppose que l'apprenant soit dans une posture de déconstruction / (re)construction de ses représentations, ce qui, selon nous, ne va pas de soi, contrairement à ce que laissent supposer les citations, à la fois parce que cette compétence n'est pas innée ni automatique et parce que cela signifierait que l'enseignement de la langue, qui inclut des éléments culturels, suffirait à lui tout seul à permettre l'intégration de ces derniers et l'ouverture d'esprit qui en découlerait. C'est pourtant le « pari » de la perspective actionnelle qui mise sur le fait que par des « tâches » en LVER les élèves construisent des « valeurs » citoyennes, européennes, qui leur permettent d'« agir » dans la sphère sociale. Or, le CECRL (2001, p.124) relativise lui-même ces « tâches » car elles reposent sur le bon vouloir de l'apprenant, ce qui rend le processus visé quelque peu aléatoire :

> la difficulté d'une tâche qui apporte des expériences et un savoir socioculturel nouveaux sera affectée, par exemple, par l'intérêt de l'apprenant pour les autres et son ouverture à eux ; par sa volonté de relativiser son propre point de vue culturel et son système de valeurs ; par sa volonté de jouer le rôle « d'intermédiaire culturel » entre sa culture et la culture étrangère et de résoudre les malentendus interculturels et les dysfonctionnements de type référentiel.

L'approche interculturelle ne fonctionne donc pas comme une accumulation de savoirs culturels mais comme une posture d'analyse critique de phénomènes culturels (convergents ou divergents avec la culture d'origine). Elle se place donc du côté de l'« éducation », du « savoir-être ». D'ailleurs, remarquons qu'en France, dans les années 1970 (les ELCO datent de 1975), il était question d'« éducation interculturelle » car l'enjeu était d'accueillir de nombreux enfants issus de l'immigration et de les faire

« entrer » dans le système assimilationniste français. Désormais pensée dans le cadre européen, l'interculturalité, devenue « compétence », est pensée comme une réponse à la fois aux sociétés plus multiculturelles (d'où son lien avec le plurilinguisme développé en 8.3) et aux enjeux de mobilité / employabilité (cf. point 8.1). D'ailleurs, un titre du programme P2019b résume cette idée : « une formation interculturelle, gage de citoyenneté et d'ouverture à la mobilité ». Le mot « gage », qui renvoie tant à l'idée de contrat que de garantie, n'est pas neutre : il montre l'espoir associé à cette compétence.

Dans ce cadre, la mission assignée aux enseignants, à travers les programmes, est de sortir les élèves des « stéréotypes » (que nous imaginons de physique, de caractère, de comportement, etc., n'étant jamais définis) :

> L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences et aiguise la curiosité et l'envie de communiquer. L'élève développera ainsi le sens du relatif et de l'altérité et sa vision du monde, plus éclairée, lui permettra de développer un esprit critique et de dépasser ainsi les stéréotypes. (P2007b et P2007d)
>
> La finalité de cet entraînement est alors l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être d'ordre culturel. Cette démarche s'inscrit dans une perspective éducative plus large car elle implique l'apprentissage de la diversité culturelle. Elle permet ainsi à nos jeunes élèves de dépasser les stéréotypes et les clichés. Elle favorise également l'éducation à la citoyenneté et contribue à l'émergence d'une conscience européenne. (P2007c)
>
> Par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble. (P2015, cycle 3)
>
> Percevoir les spécificités culturelles des pays et des régions de la langue étudiée en dépassant la vision figée et schématique des stéréotypes et des clichés. (P2015, cycle 4)
>
> L'enseignant invitera l'élève à prendre du recul sur ce qu'il connaît mais aussi à déconstruire les stéréotypes, ce travail vise l'éducation à l'altérité. (P2015, chinois)
>
> Du type au stéréotype : construction et dépassement. (P2019d, espagnol)

En effet, si nous reprenons la définition qu'en donne Henri Boyer (cf. point 5.1), le stéréotype provoque le « figement ». Or, comme nous l'avons vu, la compétence interculturelle, dans une logique proactive (nous utilisons ici ce néologisme, issu de l'anglais et du domaine de la psychologie, à dessein), devrait engager l'apprenant

(l'« élève » – simple « receveur » ou qui est « élevé » par son enseignant ? – dans les citations). Il faut donc les analyser, comme l'indiquent les verbes « dépasser » et « déconstruire » utilisés. Il n'est pas proposé de s'en débarrasser mais plutôt de les transcender parce qu'ils ne sont pas uniquement perçus comme pouvant mener au repli identitaire voire au racisme (vision négative) mais également comme un outil permettant une relativisation de sa propre culture (vision positive). D'un côté, une « éducation à l'altérité » qui permet le « vivre ensemble » pour paraphraser les textes, de l'autre, le rôle de l'Autre dans la conscience de soi, en somme. Dans les deux cas, cela suppose une interaction. C'est pourquoi il n'est pas étonnant que l'interculturalité fortement liée, dans un premier temps à l'approche communicative, se poursuit aujourd'hui, avec la perspective actionnelle, puisque, peu importe qu'on « parle », « vive » ou « agisse » (cf. tableau n°1 de Puren au point 1.1), que la situation sociale de référence évolue, dans tous les cas, il reste la rencontre avec l'« étranger » qui, en l'absence d'indications ou de prescriptions précises dans les documents de notre corpus, demeure plus un objectif à atteindre, à partir d'une certaine conception de la culture, qu'un élément concret à enseigner.

Nous pensons que cette continuité, peu importe les méthodologies, s'explique aussi par une approche de l'interculturalité qui perdure au fil du temps, une approche « différentialiste-culturaliste » que dénonce Véronique Lemoine (2018) en ces termes :

> L'interculturel canonique, décrit dans les textes officiels pour l'enseignement des langues à l'école en France, postule que connaître la culture de l'Autre permet de mieux le rencontrer. L'accent est mis sur l'objet figé en dehors du sujet. L'essentialisation d'une culture culinaire nationale, régionale caractérise cette approche inscrite dans le culturalisme. Cela pose problème dans la mesure où cette approche assigne les personnes à une dite culture et mène à des catégorisations qui homogénéisent les contenus culturels en deux versants, français et anglais par exemple.

C'est pourquoi l'auteure plaide pour une approche « altéritaire » de l'interculturalité et invite à la penser de manière concrète, dans la classe, selon quatre pôles : « la relation à des étrangers », « la relation aux camarades de classe », « le rapport à soi-même » et les « situations proposées par l'enseignant à partir de contenus culturels stéréotypés et dogmatiques », renforçant ainsi l'aspect intersubjectif de l'interculturalité et sortant de la vision que l'Autre est forcément étranger. Si nous

partageons cette nécessaire redéfinition de l'interculturalité, afin de le rendre plus « pragmatique » et plurielle, cependant celle-ci nécessite de penser l'articulation avec le travail *sur* et *au moyen de* la langue, censé être au cœur de la mission d'un enseignant de LVER et au centre de l'activité des élèves en classe de langue. Nous débouchons ici sur des limites méthodologiques conséquentes, telles que celles évoquées concernant les travaux du CARAP par Bruno Maurer (2017).

À l'arrivée, l'une des entrées culturelles du programme P2010a, intitulée « l'art de vivre ensemble », prend ici tout son sens : elle symbolise à la perfection l'esprit de la compétence interculturelle telle que définie et rencontrée dans les textes, étant donné que selon le *CNRTL* en ligne (en avril 2021), l'art est un « ensemble de moyens, de procédés conscients par lesquels l'homme tend à une certaine fin, cherche à atteindre un certain résultat ». L'interculturalité apparaît donc comme un horizon mais est-il atteignable ?

Par ailleurs, il semble que l'équilibre recherché avec la langue (être à égalité), les rares fois où il est abordé, n'est pas si évident que cela, à la lecture de ces deux passages de programmes :

> Les réalités culturelles des pays et des régions dont on étudie la langue restent l'entrée privilégiée des apprentissages. Ces connaissances s'articulent aux compétences à développer et sont utilisées en situations de communication afin de s'inscrire dans la démarche actionnelle mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes. (P2015, cycle 3)

> L'apprentissage des langues étrangères a pour objectif premier d'assurer la communication entre des locuteurs de différentes cultures. Au-delà de cette fonction purement utilitaire, au demeurant indispensable, la communication interlinguistique vise une dimension plus profonde : la connaissance de la culture et de l'histoire que véhiculent les langues étudiées. (P2019a)

En effet, l'écriture proposée tend, dans le premier cas, à donner la priorité à la culture, alors que, dans le second, à l'accorder à la langue. Mais leur objectif commun reste la « communication » car, pour les deux, le recours à la « médiation » – considérée par les derniers documents de notre corpus comme une activité langagière au même titre que la réception, l'interaction et la production – est nécessaire, comme l'indique ces deux extraits de programmes qui y font référence :

> La médiation introduite dans le CECRL consiste à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. En termes scolaires, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction.
> À l'oral comme à l'écrit, l'élève médiateur :
> - prend des notes, paraphrase ou synthétise un propos ou un dossier documentaire pour autrui, par exemple à l'intention de ses camarades en classe ;
> - identifie les repères culturels inaccessibles à autrui et les lui rend compréhensibles ;
> - traduit un texte écrit, interprète un texte oral ou double une scène de film pour autrui ;
> - anime un travail collectif, facilite la coopération, contribue à des échanges interculturels, etc.
> La médiation place l'élève en situation de valoriser l'ensemble de ses connaissances et compétences. (P2019a, P2019c et P2019d)

> Pour aider les élèves à s'approprier le lexique, on a recours à la mémorisation et à divers procédés qui ont fait leurs preuves : répétition, paraphrase, explicitation, médiation, etc., autant d'activités qui produisent à la fois des automatismes et du sens, à partir d'énoncés de plus en plus complexes et nuancés. (P2019c et P2019d)

En plus de ces citations, le programme P2019 de Seconde propose un « tableau synthétique des descripteurs de la médiation » dont les deux seules entrées sont « transmettre une information, interpréter » et « traiter un texte ou un dossier documentaire ».

Nous remarquons donc que dans ces rares références à la « médiation » dans notre corpus (cela vient du fait qu'elle irrigue peu à peu les textes depuis la sortie du *Volume complémentaire* du CECRL en 2018 qui explique que « dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens », p.106), les auteurs la relient soit à des activités « scolaires », linguistiques, comme la traduction, soit à des activités plus sociales, d'« échanges interculturels ». De ce point de vue, les programmes se rapprochent de l'écriture de certains passages du CECRL qui considère la « médiation » :

- dans son rapport à la langue :

> Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. (2001, p.11)

> On rend aussi les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre des locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement. (2001, p.40)

> Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire. (2001, p.71)

- dans son rapport à la culture :

> Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent […] la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels. (2001, p.81)

> L'attitude : la difficulté d'une tâche qui apporte des expériences et un savoir socioculturel nouveaux sera affectée, par exemple, par l'intérêt de l'apprenant pour les autres et son ouverture à eux ; par sa volonté de relativiser son propre point de vue culturel et son système de valeurs ; par sa volonté de jouer le rôle « d'intermédiaire culturel » entre sa culture et la culture étrangère et de résoudre les malentendus interculturels et les dysfonctionnements de type référentiel. (2001, p.124)

- dans son rapport aux deux :

> Traduire (ou résumer) d'une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d'interaction ou de médiation (au sens donné ici à cette notion) qui ont leur place dans des pratiques effectives. (2001, p.133)

Or, Emmanuelle Huver (2018) a montré que cette « médiation », de prime abord généreuse puisqu'il s'agit de « prévenir les conflits », questionne : l'auteure ne croit pas à la thèse de « la neutralité du médiateur » avancée par le CECRL (et, nous ajoutons, des programmes de notre corpus) et dénonce les « conceptions souvent essentialisantes et réifiantes de la culture ». À l'opposé, elle considère la notion de « médiation » sous l'angle de la diversité et plaide donc pour un « médiateur » qui comprend « à partir de sa propre projection expérientielle », ce qui renvoie le « conflit » avec l'Autre sur un plan plus sociologique que psychologique. Il s'agit, écrit-elle, « pour le médiateur, de s'engager, au *risque* (et non au danger) du conflit ».

Notons, enfin, que la « médiation » n'est, dans notre corpus, jamais envisagée du côté des enseignants, c'est-à-dire du point de vue didactique. Pourtant, elle relève aussi du processus d'enseignement puisqu'il s'agit de réfléchir aux mécanismes mis en place

pour aider l'élève à construire et exprimer sa pensée qui plus est, dans notre cas, en LVER, ce qui implique souvent l'intervention ou l'interaction avec l'enseignant ou les pairs. Cela pose la question de la place des injonctions ou prescriptions pédagogiques et didactiques dans les textes et discours officiels de notre corpus, objet de notre prochain chapitre.

Chapitre 10. Sociodidactique des langues

Ce dernier chapitre consacré à l'analyse de notre corpus porte sur les différentes conceptions didactiques et pédagogiques rencontrées dans les textes et discours officiels. Outre leur présentation, il s'agit de montrer en quoi la « lecture française » du CECRL, ainsi que l'héritage de différentes conceptions didactiques et pédagogiques, appliqués aux programmes, génèrent des représentations, des préconisations et des injonctions plus ou moins fortes à destination des enseignants, premiers lecteurs des instructions officielles.

10.1. Place et fonctions de l'oral et de l'écrit

L'un des thèmes récurrents dans notre corpus est la place de l'écrit et de l'oral, sujet qui existe depuis la naissance de l'enseignement-apprentissage des LVER puisque cette place a varié au fil des approches méthodologiques. Maria-Alice Médioni (2018b) résume ainsi cette histoire :

> après que l'écrit ait longtemps prévalu, la communication nécessitant le recours à l'oral est devenue l'objectif visé ; puis, à partir des années 1950, le tout oral s'est imposé avant que l'écrit ne retrouve sa place dans les années 1970 ; enfin, depuis 2001, la perspective actionnelle oblige à repenser les liens entre oral et écrit, en compréhension et en production. Si la bataille de la complémentarité/articulation oral-écrit semble gagnée, s'incarne-t-elle dans des pratiques qui prennent en compte leurs spécificités pour les intégrer à l'apprentissage de la langue étrangère ?

Si l'auteure se pose des questions sur les pratiques, partant du principe que l'articulation « oral-écrit semble gagnée », il n'en est rien dans les textes et discours officiels, comme nous allons le voir avec des extraits qui, pris volontairement dans un ordre chronologique, montrent que des « hésitations » les ponctuent jusqu'à aujourd'hui, notamment parce que les activités langagières n'ont pas toujours été considérées à valeur égale, et d'une langue à l'autre, comme le rappelle Claudette Cornaire (1998, p.199), par exemple, sur la compréhension orale dans les cours d'anglais qui a souvent été négligée pour trois raisons :

> D'abord, il y a l'idée que les apprenants ne peuvent faire autrement qu'améliorer leur compréhension, puisqu'ils doivent écouter l'enseignant durant de longues périodes. En d'autres termes, on apprendrait par osmose. Ensuite, de nombreux enseignants, ne sachant pas comment enseigner cette habileté, se contentent de fournir quelques exercices en passant sous silence les possibilités offertes par la mise en œuvre de stratégies. Enfin, les textes utilisés ne sont guère représentatifs du code oral et les tâches d'évaluation de la compréhension manquent de réalisme par rapport aux situations réelles de communication.

De même, Cécile Champagne-Muzar et Johanne S. Bourdages (1998, p.13) expliquent que « lors de l'avènement de l'approche communicative, on assiste à la mise à l'écart de la phonétique » du fait d'« attitudes et croyances » comme « l'exposition à la langue cible comme condition suffisante pour assurer le développement des habitudes articulatoires et prosodiques » (*id.*, p.14). La didactique actuelle des langues ne peut être qu'héritière de ces conceptions, qu'elle les reproduise ou veuille s'en débarrasser. Les discours aussi.

Ainsi, en 2005, alors que le CECRL prend progressivement sa place dans les programmes, le ministre de l'Éducation, dans une interview, critique l'enseignement des LVER tel qu'il serait pratiqué :

> je vais dédoubler les cours de langue en Terminale pour que les professeurs aient en face d'eux des petits groupes, pour que les élèves parlent car une des grandes difficultés de notre système, c'est que l'on n'apprend pas les langues vivantes en parlant, mais seulement en écrivant. (I2005)

Le pronom « on », dans le contexte de la phrase et de cette interview, nous semble être générique et renvoyer au collectif des élèves français, sans pour autant que ce groupe de personnes soit clairement identifiable, le propre locuteur pouvant éventuellement s'inclure parmi ces élèves qui n'auraient connu qu'un enseignement écrit de LVER.

Or, si la place de l'écrit et de l'oral est un sujet qui concerne toute la scolarité, il ne se pose pas de la même manière selon l'âge, le niveau scolaire et la discipline. C'est en tout cas ce que semble pointer cet extrait de programme :

> Comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. Elles s'inscrivent dans une démarche qui rend l'élève actif et lui permet de

> construire son apprentissage. Il s'agit de l'impliquer dans des situations de communication motivées et motivantes. […]
> Si l'écrit est à l'école primaire surtout un point d'appui des activités de communications orales, il devient au collège une capacité à construire pour permettre aux élèves d'élaborer des stratégies de lecture et d'écriture. L'objectif est de leur fournir les éléments d'une autonomie suffisante pour les faire accéder à terme au plaisir de lire et d'écrire dans une langue étrangère. (P2005)

En effet, si ce programme indique qu'il y a une continuité avec le primaire – en insistant sur la « priorité » à l'oral et donc contredisant les propos du ministre – il explique aussi qu'une entrée plus conséquente dans l'écrit devient nécessaire (« une capacité à construire »). Notons, dans ce passage, quelques représentations liées à l'oral : celui-ci permettrait à l'élève d'être « actif » dans le cadre de « situations […] motivées et motivantes ». Il nous semble qu'il existe ici une confusion entre la spontanéité qui caractérise l'oral dans une interaction et la motivation ou l'action qui sont des attitudes. Cette conception (l'adéquation oral / motivation) provient peut-être d'une représentation de la langue qui place l'oral du côté de la familiarité et de l'accessibilité à tous, qui a pu trouver un écho, en didactique des langues, dans la méthode communicative qui consistait à simuler en classe une situation inspirée de la vie réelle, souvent des dialogues. Or, le manque de « participation » des élèves, objet de diverses recherches, indique qu'oral et motivation ne sont pas toujours liés, même avec la mise en place de « tâches sociales » dans le cadre actuel de la perspective actionnelle. D'ailleurs, le CECRL ne rappelle-t-il pas que « l'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants » (2001, p.110) et que « l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique » (2001, p.123) ? Autrement dit, sans motivation, il y a peu de chance d'obtenir une production orale spontanée ou immédiate. Quant à l'écrit, il aurait vocation à permettre d'« accéder à terme au plaisir de lire et d'écrire ». Cette expression qui renvoie à des activités ludiques et à un idéal (« plaisir ») est quelque peu nuancée par certains programmes disciplinaires, particulièrement concernés par l'écrit, qui insistent sur les aspects plus pratiques – et plus laborieux – de cet apprentissage :

> L'apprentissage de l'écrit sous ses deux aspects complémentaires – apprentissage du système graphique et de la lecture – est une des priorités du cours d'arabe :
> - c'est la clef d'accès au domaine spécifique de l'arabe littéral ;
> - c'est la pierre de touche essentielle de l'autonomie de l'élève dans son apprentissage ;

> - il constitue par ailleurs une motivation majeure pour avoir accès aux textes. (P2005, arabe)
>
> Si l'accent doit être mis en priorité sur la compréhension et l'expression orales, la nature même de la langue chinoise amènera l'enseignant à opérer un découplage entre l'oral et l'écrit. Il sera amené à faire une part importante aux compétences graphiques […]. (P2005, chinois)

Dans ces citations, l'écrit est une « priorité », même si ces programmes ne délaissent pas l'oral mais le conçoivent « en liaison étroite » (P2005, arabe), sur des « plages […] distinctes » (P2005, chinois) , « en parallèle » (P2007a, arabe), et est même envisagé comme un enseignement « découplé » de l'oral. Il n'est pas non plus considéré comme une structuration des apprentissages faits à l'oral mais bien comme un apprentissage à part entière, dans la logique de développement de « stratégies » et d'« autonomie » du préambule commun que nous avons cité.

Pour autant, la circulaire de rentrée de l'année suivante insiste sur le besoin « de privilégier l'apprentissage de l'oral » (C2006), dans un paragraphe général intitulé *Rénover l'enseignement des langues vivantes étrangères*. La focalisation sur l'oral va ensuite se répéter dans plusieurs programmes :

> Une importance particulière doit donc être accordée à la maîtrise de la langue orale et cette maîtrise ne peut être acquise que dans le cadre d'un entraînement systématique et substantiel. (P2007a, anglais)
>
> Comme au palier 1, il convient d'accorder une importance particulière aux activités de compréhension, d'expression et d'interaction orales dans le cadre d'un entraînement systématique. (P2007a, allemand)
>
> L'écrit notamment acquiert une place plus importante sans toutefois prendre le pas sur les activités orales qui restent prioritaires dans les apprentissages. (P2007c)
> Les cinq activités langagières devront toutes faire l'objet d'un entraînement dans le cadre des formations, mais il conviendra d'accorder à l'expression orale, dans ses deux composantes […], une place particulière. (P2009)
>
> Le cycle 2 contribue à mettre en place les jalons en vue d'un premier développement de la compétence des élèves dans plusieurs langues, d'abord à l'oral. […]
> Le cycle 2 est le point de départ de l'enseignement des langues étrangères et régionales qui doit faire acquérir aux élèves le niveau A1 des compétences langagières orales (écouter / prendre part à une conversation / s'exprimer oralement en continu) du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). […]
> La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact

> avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient. (P2015, cycle 2)

Cette « priorité à l'oral » sonne, selon nous, comme un « slogan » ou une « petite phrase », tels que les décrit Alice Krieg-Planque, à savoir « des énoncés stabilisés prêts pour la reprise » (2017, p.103) et qui « n'existent […] qu'en fonction d'usages sociaux qui les font exister comme tels en les répétant » (*id.*, p.104). Il est intéressant de souligner qu'elle apparaît, dans nos exemples, au moment de l'introduction dans la loi (2005) puis de la réécriture (2015) du socle commun, c'est-à-dire à des périodes où la nation essaie de redonner du sens aux apprentissages scolaires. Dans ce cadre, l'oral devient un enjeu lié à la démocratisation scolaire (diminuer les difficultés scolaires par un meilleur travail sur le langage, pour résumer).

Cependant, ce ne sont pas tous les programmes qui ignorent le lien graphie / phonie et focalisent prioritairement sur l'oral. Certains, au contraire, abordent ou « revendiquent » une place à l'écrit, parfois du fait d'un alphabet autre qu'occidental :

> Cette découverte de l'écriture suscite chez l'élève un intérêt particulier qu'il reviendra à l'enseignant d'encourager et d'entretenir. […]
> Il sera amené à faire une part importante aux compétences graphiques, d'autant plus importante sur le plan méthodologique qu'il s'agit du palier 1 […]. (P2005, chinois)

> L'enseignement sera à la fois oral et écrit : les élèves déchiffreront plus facilement des mots déjà entendus ou employés par eux en expression orale. […] quelque soit l'approche retenue, l'écriture cursive devra être enseignée de manière précise et rigoureuse. (P2005, hébreu)

> Tout en gardant à l'apprentissage de l'oral sa priorité, il convient de souligner la complémentarité des deux domaines (oral / écrit) sans hiérarchiser ni gommer leurs spécificités. La consolidation de l'écrit sera menée en parallèle à celle de l'oral (P2005, arabe)

> L'écriture est fondamentale dans la pratique de la langue : il s'agit de mettre en œuvre autour de tâches communicatives complexes les connaissances et les compétences que l'élève a acquises. L'apprentissage de l'écriture fait l'objet d'un entraînement méthodique et régulier […]. (P2010c, LELE)

> En LV1 et en LV2 plus particulièrement, la maîtrise de plus en plus étendue de l'écrit permet à l'élève d'accéder au plaisir de lire et d'écrire dans une autre langue. Il peut ainsi se livrer à la découverte autonome de textes, à la lecture en continu d'une œuvre intégrale, lecture qui peut être guidée et accompagnée par les indications du professeur. Il doit être initié et entraîné à l'utilisation d'outils tels que dictionnaires et grammaires. » (P2010c, cycle terminal)

> L'enseignement des langues étrangères ou régionales développe les cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue. (P2015, cycle 3)
>
> L'enseignement des langues étrangères ou régionales permet d'étendre et de diversifier ses capacités de compréhension et d'expression écrites et orales dans plusieurs langues ; de passer d'un mode de communication à un autre ; de recourir à divers moyens langagiers pour interagir et apprendre ; de réfléchir sur les fonctionnements des langues, leurs variations internes, leurs proximités et distances. (P2015, cycle 4)
>
> Les exercices de production écrite doivent suivre une progression permettant aux élèves de fournir des textes de plus en plus longs, complexes et structurés. À terme, on attend d'eux qu'ils soient capables de rédiger des textes détaillés, construits, prenant en compte le contexte et le destinataire.
> Pour toutes ces activités, les élèves trouvent un appui dans l'usage méthodique des ouvrages de référence tels que dictionnaires et grammaires. (P2019a, Spécialité)

Ces quelques extraits offrent effectivement une vision autre de la place laissée à l'écrit et à l'oral : écriture vue comme « fondamentale » et usages de « dictionnaires et de grammaires » en compréhension écrite au lycée, communication « à l'écrit et à l'oral » et comparaison des langues en primaire et au collège. Autrement dit, soit ces programmes optent pour un équilibre entre les deux codes (« à l'écrit et à l'oral », « capacités [….] écrites et orales », P2015 précité) soit tentent un « rééquilibrage » des deux. Nous évoquons un « rééquilibrage » car à la lecture de notes de la DEPP de septembre 2017 sur les compétences des élèves de collège, nous constatons l'hétérogénéité des résultats qui montrent des forces ou des faiblesses d'une activité langagière à l'autre mais aussi d'une langue à l'autre, provoquant forcément ces écritures paradoxales mais dont l'objectif, si nous regardons les programmes dans leur globalité, est de « tout tenir » :

> le niveau des acquis en anglais des élèves de troisième est en hausse depuis 2010 en compréhension de l'oral et, de manière encore plus marquée, en compréhension de l'écrit. […] Le passage à l'expression écrite constitue, quant à lui, toujours une difficulté importante pour de nombreux élèves. (DEPP, note n°17.20)
>
> le niveau des acquis des élèves de troisième, en espagnol et en allemand, est stable en compréhension de l'oral depuis six ans. Il est en hausse significative en compréhension de l'écrit. Les élèves obtiennent également de meilleurs résultats en expression écrite. (DEPP, note n°17.21)

Nous y voyons aussi la sortie d'une focalisation sur telle ou telle activité langagière qu'avait engendrée la mise en place des groupes de compétences ou une certaine lecture du CECRL, demandant de mettre l'accent sur une activité langagière « dominante », éventuellement secondée d'une « mineure ». Autrement dit, nous avons l'impression d'un retour à une vision plus globale dans laquelle la langue est « un tout » et où l'écrit et l'oral s'inscrivent dans un continuum :

> L'objectif essentiel au lycée est donc de conforter sensiblement […] les progrès enregistrés ces dernières années dans la compétence orale. Cette amélioration recherchée ne dissocie pas pour autant l'oral et l'écrit : ces domaines de la langue sont complémentaires l'un de l'autre dans les apprentissages et s'articulent dans les situations de communication auxquelles l'élève prend part, quel que soit son niveau dans chacun d'eux. (P2019a, Seconde)

> Le CECRL définit et distingue cinq principales activités langagières : compréhension de l'oral, expression orale en continu, expression orale en interaction, compréhension de l'écrit, expression écrite. Ce découpage, s'il est nécessaire à des fins d'évaluation, ne signifie pas que, dans leur mise en œuvre dans l'enseignement, ces activités sont séparées les unes des autres. La pratique de toutes les activités langagières est indispensable à l'acquisition des outils de la langue (vocabulaire, grammaire, syntaxe, prononciation) : la priorité doit certes être donnée aux activités de compréhension et d'expression orales mais les activités de compréhension et d'expression écrites ne doivent pas être négligées. […]
> De façon générale, le recours à l'écrit permet la mémorisation, le réemploi et la fixation des acquis, qu'il s'agisse du vocabulaire, des expressions et des tournures grammaticales ou des savoirs culturels. […]
> S'agissant de la compétence d'expression orale, perçue comme prioritaire tant par les élèves que par leurs futurs employeurs, l'entraînement à la prise de parole demande un travail spécifique et régulier en vue de l'amélioration de la prononciation. Ce n'est pas l'authenticité parfaite de la langue parlée par un locuteur natif qui est visée. (P2019b)

En somme, au fil du temps et des textes, se construit un « discours » qui va de la dissociation à l'articulation (« complémentaires »), en passant par l'égalité de l'écrit et de l'oral (« la pratique de toutes les activités »), comme si dans l'approche actionnelle actuelle l'essentiel était de donner la priorité à l'un ou à l'autre selon les besoins (ce qui serait cohérent avec les « tâches sociales » attribuées à l'« acteur social » qu'est censé être l'élève). De plus, nous soulignons, dans le programme P2019b, que l'employabilité semble à nouveau (cf. chapitre 8) être un motif de modification des prescriptions pédagogiques (les « futurs employeurs » auraient conscience de l'importance de l'oral). Une interview du ministre Blanquer (I2018), dans laquelle il fait le lien entre les certifications et la carrière (« son CV ») va dans ce sens :

> On sait que ce n'est pas un point fort français aujourd'hui. Ce que nous avons retenu pour la réforme du Baccalauréat, c'est l'idée d'avoir une certification du niveau de langue de l'élève. Autrement dit, l'évolution du parcours de l'élève va conduire à des certifications, articuler à des certifications nationales et internationales qui permettront donc à l'élève dans son CV d'avoir en plus quelque chose qu'il peut présenter et qui montre un niveau concret en langues vivantes.
> Ceci débouchera aussi sur des évolutions pédagogiques. De nouveau, on retrouve la question de l'oral qui va prendre de plus en plus d'importance non pas au détriment de l'écrit, mais en complément de l'écrit. Et cela signifie que dans les prochains temps, nous allons proposer des orientations pédagogiques nouvelles en matière de langues vivantes pour tenir compte des évolutions technologiques mais aussi des attentes des professeurs de langues eux-mêmes qui voient bien que nous devons passer à une nouvelle étape pour que les langues soient vraiment des langues vivantes.

Notons également que le ministre veut redonner une « priorité à l'oral » comme l'annonçait déjà son prédécesseur de 2005 ce qui, en plus des éléments que nous avons déjà mentionnés (vision globale, effets des résultats aux enquêtes…), peut aussi être le constat d'un éventuel besoin mais qui est voué à rester une formule incantatoire – d'où sa réitération dans le temps ? – si deux questions ne sont pas posées, selon nous : celle des conditions pour le faire (à partir de combien d'élèves est-il possible de produire un oral interactif de qualité ?) et celle de la nature de l'oral. En effet, selon Sylvie Plane (2015), « le terme *oral* sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe ». Globalement, l'oral peut être soit considéré comme un objet propre d'enseignement-apprentissage (travail sur les genres oraux, tels l'exposé ou le débat) soit intégré dans les tâches scolaires, à l'image des « actes périlleux », ancrés dans une perspective pragmatique, proposés par Bruno Maurer (2001).

Par ailleurs, donner la priorité à l'oral suppose de s'intéresser à un autre de ses aspects : la phonologie. Les instructions officielles y font souvent référence, bien que de manière peu détaillée, comme nous allons le voir dans quelques extraits. Observons, par exemple, les préconisations dans deux langues romanes :

> Une prononciation juste et le respect des règles de la phonologie conditionnent la réussite de l'apprentissage de la langue tant en situation de réception que de production ou d'interaction. L'entraînement rigoureux à la reconnaissance et à la réalisation des phonèmes, des schémas accentuels et intonatifs, à la production d'énoncés fidèles à la musique de la langue, doit impérativement se poursuivre au palier 2. Tous les éléments qui contribuent à la fluidité, à l'intelligibilité et à l'authenticité du discours font l'objet

> d'un entraînement régulier, lequel ne saurait se concevoir hors contexte. (P2007a, espagnol)
>
> L'apprentissage d'une langue étrangère requiert un entraînement rigoureux et progressif à la reconnaissance et à la réalisation exacte des phonèmes et des schémas accentuels et intonatifs des énoncés. Lors d'échanges authentiques, l'essentiel est que le message puisse être compris par un locuteur natif. Le caractère d'intelligibilité prend alors le pas sur la correction formelle. En dehors des moments consacrés expressément à la prononciation et à l'accentuation, il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque en développant la notion de recevabilité du discours produit. (P2007a, portugais)

Ici, alors que la phonologie « conditionne la réussite » en langue et doit « impérativement » être étudiée en classe par un « entraînement rigoureux », le programme ne précise pas selon quelles modalités. En effet, malgré l'indication « moments consacrés expressément à la prononciation et à l'accentuation » dans le programme de portugais, cela reste assez flou et général. Certes, les programmes ne peuvent pas couvrir l'ensemble des situations et des contextes d'enseignement-apprentissage mais nous faisons référence ici à l'orientation générale donnée à la phonologie : intégrée aux autres activités et/ou activité spécifique ? comme objet d'étude à part entière et/ou en remédiation ? selon une progression ou non ?

D'autres passages vont dans le même sens, pointant la nécessité d'étudier la phonologie mais dans des formulations très vagues :

> C'est pourquoi il est essentiel de sensibiliser les élèves qui apprennent une langue vivante à toutes les composantes phonologiques qui la caractérisent. En milieu scolaire, il est important de faciliter l'intégration du système sonore par des exercices appropriés reliant son et sens, par des activités facilitant la découverte des régularités et par les correspondances entre graphie et phonie. C'est en redonnant à la forme sonore la place qui lui revient dans les apprentissages que l'on préviendra les obstacles à la compréhension et les inhibitions souvent liées à un sentiment de l'étrange. (P2010a)
>
> L'enjeu de cette sensibilisation est de familiariser l'enfant à une grande variété de sonorités, de développer chez lui une meilleure qualité d'écoute et de l'habituer à manipuler sans appréhension des sons et des mots inconnus. Ce travail peut être mené dans l'ensemble des langues étrangères. (C2012)
>
> Développer ces comportements, acquérir des connaissances prioritairement à l'oral, exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue sont les objectifs de cet enseignement qui doit tenir compte de l'âge, des capacités et des centres d'intérêt des élèves. (P2015, cycle 2)

Le point commun à ces trois citations est, malgré l'apparente importance accordée à l'activité, de renvoyer la phonologie à une « sensibilisation ». Or, « sensibiliser » ce n'est pas enseigner explicitement les compétences nécessaires à l'apprentissage. De ce point de vue, l'écriture nous semble peu incitative à mettre en place un enseignement spécifique de la phonologie. Pourtant, il est probable, comme l'explique Pascale Delormas (2010), que « la concision prévaut, au motif de la liberté d'agir des enseignants : la concision a l'avantage de s'imposer avec plus de force comme un texte de loi » mais, en même temps, du fait des choix terminologiques et du manque de précisions relevés, l'injonction semble moins forte. Dans notre cas, c'est comme s'il existait une incitation à « faire » de la phonologie mais sans trop insister ou l'assumer. Soulignons que nous évoquons la phonologie et non la phonétique car, dans les extraits cités, nous voyons que le focus se fait surtout sur les phénomènes suprasegmentaux ou prosodiques tels que l'intonation, l'accent ou le rythme, ce qu'un programme de 2019 juge plus pragmatique (« plus réaliste » dans le texte) apparemment :

> Au lieu d'ériger la maîtrise phonologique du locuteur natif en idéal inaccessible à l'élève, le *Volume complémentaire* (2017) du CECRL propose d'envisager l'évaluation de la maîtrise phonologique de manière plus réaliste. Il convient cependant de la prendre en compte dans le travail sur la langue et dans l'évaluation de manière plus régulière. Elle ne se réduit pas à la seule composante de l'accent et son exactitude mais se compose d'un ensemble d'éléments parmi lesquels l'articulation (incluant la prononciation des sons / phonèmes), la prosodie (incluant l'intonation, le rythme, l'accent tonique, l'accent phrastique, le débit et le découpage), et l'intelligibilité (accessibilité du sens pour les auditeurs). […]
> C'est en redonnant à la forme sonore la place qui lui revient dans les apprentissages que l'on prévient les obstacles à la compréhension et les inhibitions souvent liées à un sentiment de « l'étrange ». Entraîné régulièrement à l'oral, l'élève prend l'habitude de parler devant ses camarades, de s'enregistrer et de s'écouter afin de perfectionner sa maîtrise phonologique. Grâce à ce travail, il gagne en confiance. (P2019a, Seconde)

Dans cette citation, nous remarquons – outre la « critique » de ce qui semblait se faire avant – que la phonologie apporte quelque chose aux activités langagières, notamment à la compréhension et à l'expression orales (« prend l'habitude », « gagne en confiance ») car, comme l'affirme le programme P2019a de Spécialité, la phonologie est considérée comme un élément de « la compétence linguistique », au même titre que « l'orthographe, [le] lexique et […] la grammaire ». L'affirmation selon laquelle « en

langue de spécialité, la compétence linguistique constitue un des axes privilégiés du cours » (P2019a) nous interpelle, par ailleurs, car elle sous-entend que ce n'est pas le cas dans les autres voies, séries ou niveaux. Et force est de constater que, dans notre corpus, il est rare de trouver une hiérarchisation des points à aborder avec les élèves. Cependant, observons que la primauté de la « maîtrise » de la langue est nuancée par l'expression « un des axes », sous-entendant que d'autres aspects sont importants en cours de langue (telle l'approche plurilingue et interculturelle étudiée dans nos chapitres précédents).

Terminons ce point sur la phonologie avec deux autres citations que nous trouvons intéressantes car s'opposant un peu à la logique exposée jusqu'à maintenant. La première concerne le chinois :

> L'étude de la phonologie du chinois standard nécessite la maîtrise du système tonal et celle de la transcription pinyin. Il conviendra d'initier les nouveaux apprenants à la mélodie tonale de la langue chinoise. La perception des quatre tons de la langue est une étape préliminaire importante. Par le biais d'exercices d'écoute et de reproduction d'une même syllabe, à laquelle on attribue les quatre tons, les élèves pourront découvrir dans un premier temps, puis décrire oralement le ton utilisé.
> Un geste de la main reproduisant la hauteur et la mélodie tonale peut constituer une aide ludique pour la percevoir et la reproduire. Le vocabulaire de classe peut être parfaitement approprié pour cela […].
> Seront présentés des exercices d'écoute et de reproduction, des mots monosyllabiques et des mots dissyllabiques, le ton léger, la règle du changement des tons qui se succèdent. […]
> De façon générale, il convient aussi de sensibiliser les élèves à la prosodie du chinois à travers des exercices tels que la répétition à haute voix, l'apprentissage par cœur d'une leçon et sa restitution. (P2005)

Nous constatons ici que le programme présente des points peu observés ailleurs : le lien graphie / phonie et phonologie / mémorisation, le fait que la phonologie relève d'une « étape préliminaire importante » et surtout des indications très précises sur les pratiques de classe (« exercices », « geste de la main »...), autant d'éléments qui peuvent, certes, être attendus d'un programme de langue qui prend en compte les spécificités propres à celle-ci mais qui renvoie à la question de la progressive transformation des programmes en curricula (abordée au chapitre précédent). Or, ici, nous voyons que c'est bien une écriture « classique » de programme dans la mesure où l'entrée se fait par les contenus et par une description des éléments à enseigner dans la

classe, dans le cadre d'une prescription qui laisse une part de liberté pédagogique dans la mise en place des orientations données. Selon nous, cet aspect n'est pas anecdotique car le programme a, aux origines, l'objectif d'être une « boussole », un élément qui guide au milieu de la variété des pratiques, afin de pouvoir amener une classe d'âge une « culture commune » (cf. point 9.1).

La seconde concerne l'anglais :

> Contrairement à une idée reçue, l'anglais n'est pas une langue facile pour les francophones. En effet, la segmentation syllabique de la chaîne parlée française s'oppose au caractère accentuel de la chaîne parlée anglais dans laquelle les phénomènes de réduction peuvent poser des problèmes de compréhension. C'est pourquoi il convient de cultiver chez les élèves une attitude d'écoute, d'entraîner leur oreille à segmenter correctement la chaîne du discours pour éviter les confusions de sens. En compréhension, il faut les aider à repérer la manière dont les éléments sonores de la langue (mélodie, accents, phonèmes…) s'organisent pour contribuer à l'émergence d'un message. […] En production, c'est le respect de cette grammaire orale qui permet la communication. […]
> Le schéma accentuel du mot est immuable et doit à ce titre être appris pour chaque mot nouveau. Un accent mal placé peut déformer totalement un message, voire le rendre inintelligible. […]
> En effet, il ne s'agit pas de transformer la réflexion phonologique en l'élaboration de règles fastidieuses, mais de donner les moyens de mettre au point des stratégies à partir des régularités constatées.

Dans la continuité du programme de chinois, ce programme d'anglais explicite, à sa manière, les enjeux liés à la phonologie. Ainsi, en plus du lien avec les activités langagières, de compréhension et d'expression, la phonologie est présentée ici comme nécessaire à la « communication ». C'est pourquoi le programme insiste sur la mise en place de pratiques chez les élèves et les enseignants. Plusieurs expressions verbales l'indiquent : « cultiver », « aider à repérer », « donner les moyens », « mettre au point des stratégies ». La description des enjeux autour de la phonologie conduit à la même impression que le programme précédent de chinois : il guide les enseignants mais aussi légitime la phonologie au sein des compétences à développer chez les apprenants. Car le discours a un caractère performatif : son objectif est d'influer ou d'influencer celui qui le reçoit, en l'occurrence ici, les enseignants.

Cependant, si ces deux extraits nous semblent plus précis sur les objectifs phonologiques à atteindre, ils nous semblent tout aussi insuffisants que les autres au moment de qualifier l'oral par rapport à l'écrit. En effet, le passage de l'oral à l'écrit, ou

leur lien de manière générale, n'est pas évoqué de manière concrète. Pourtant, celui-ci est en jeu, par exemple, au moment de la trace écrite. Or, si les indications concernant l'oral en classe nous semblaient déjà assez floues, celles concernant l'écrit le sont encore plus, à l'exception des programmes de Spécialité (signalés) qui, à défaut de préciser des pratiques, soulignent au moins le type d'exercices attendus :

> Une articulation réfléchie et programmée entre l'écrit et l'oral est donc indispensable. (P2007d)
>
> Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale. (P2008c)
>
> Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient. (P2015, cycle 2)
>
> En LV1 et en LV2 plus particulièrement, la maîtrise de plus en plus étendue de l'écrit permet à l'élève d'accéder au plaisir de lire et d'écrire dans une autre langue. Il peut ainsi se livrer à la découverte autonome de textes, à la lecture en continu d'une œuvre intégrale, lecture qui peut être guidée et accompagnée par les indications du professeur. Il doit être initié et entraîné à l'utilisation d'outils tels que dictionnaires et grammaires. (P2010c, cycle terminal)
>
> L'écriture est fondamentale dans la pratique de la langue : il s'agit de mettre en œuvre autour de tâches communicatives complexes les connaissances et les compétences que l'élève a acquises. L'apprentissage de l'écriture fait l'objet d'un entraînement méthodique et régulier […]. (P2010c, LELE)
>
> La pratique systématique de l'oral à partir de documents authentiques (vidéos, enregistrements, textes et images) est complétée par le recours régulier à l'écrit qui permet de stabiliser les acquis d'une part, d'enrichir les connaissances d'autre part. L'aisance recherchée à l'oral se construit dans une large mesure grâce à une pratique assidue en classe et hors de la classe, mais aussi en lien avec l'écrit qui permet à l'élève de mieux fixer la langue. (P2019a, Seconde)
>
> l'enseignement de spécialité se conçoit comme un espace de travail et de réflexion permettant aux élèves de mieux maîtriser la langue, de faciliter le passage aisé de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral, […] par un travail régulier et méthodique sur le repérage des marqueurs culturels, la prononciation et l'écriture. […]
> Les exercices de production écrite doivent suivre une progression permettant aux élèves de fournir des textes de plus en plus longs, complexes et structurés. À terme, on attend d'eux qu'ils soient capables de rédiger des textes détaillés, construits, prenant en compte le contexte et le destinataire. (P2019a, Spécialité)
>
> la priorité doit certes être donnée aux activités de compréhension et d'expression orales mais les activités de compréhension et d'expression écrites ne doivent pas être négligées. […]

> De façon générale, le recours à l'écrit permet la mémorisation, le réemploi et la fixation des acquis, qu'il s'agisse du vocabulaire, des expressions et des tournures grammaticales ou des savoirs culturels. (P2019b)

> l'approfondissement des savoirs et savoir-faire peut […] être articulé aux pratiques de recherche et d'analyse qui ont cours à l'université ; cette démarche peut offrir l'occasion de pratiquer des exercices tels que la composition écrite sur la base des documents étudiés, la synthèse de documents, le commentaire ou la contraction de texte, qu'il s'agisse d'un texte de civilisation ou de littérature, et la traduction (version). (P2019d, Spécialité)

Par ailleurs, l'anglais et le chinois se démarquent encore dans un B.O de 2012 qui explique quelques spécificités liées à chaque langue :

> En anglais, comme dans d'autres langues, l'écrit est pratiquement absent des tableaux proposés pour le cycle 2, l'une des difficultés essentielles pour l'apprentissage de cette langue par un francophone étant le passage de la phonie à la graphie et de la graphie à la phonie. Avant d'envisager un passage à l'écrit, l'élève doit s'être approprié les formes orales, à la fois en situation de compréhension et de production. C'est peu à peu, au cycle 3, que l'élève est progressivement exposé à la langue écrite.
> En revanche, en chinois, il convient de distinguer les activités communicatives écrites de l'apprentissage sinographique proprement dit. Ce dernier gagne à être mis en place dès le début de l'école élémentaire, permettant d'offrir aux élèves un accès évolutif et raisonné à un certain nombre de sinogrammes (certains suivant le déroulement de la logique de structuration graphique permettant un apprentissage aisé et raisonné, d'autres sous forme d'exposition passive dans l'environnement quotidien de la classe). (P2012)

Cependant, cela nous interroge sur les autres langues : n'ont-elles pas des spécificités qui justifieraient aussi des éclaircissements sur l'articulation écrit / oral et sur ce que doivent en faire les enseignants ? Car dans la logique de « culture commune » que nous avons évoquée précédemment, il semble étonnant que des objectifs communs ne soient pas assignés à toutes les langues, tout en respectant leurs particularités. Dans cette perspective, un programme de Seconde, essaie de définir ce qu'est la « maîtrise de l'écriture » à ce stade de la scolarité mais ne peut rester qu'à des généralités étant donné qu'il s'agit d'un texte commun à plusieurs langues :

> La maîtrise de l'orthographe, et de façon plus générale de l'écriture lorsqu'il s'agit de langues avec système d'écriture non alphabétique, consiste en la capacité à copier, orthographier et utiliser la ponctuation et la mise en page. Elle consolide la confiance en soi de l'élève pour tout ce qui relève de l'expression écrite. Il est donc important d'avoir recours à des entraînements réguliers, qui peuvent être brefs.

> Le développement de nouvelles formes de communication écrite, et notamment en interaction (messagerie électronique, dialogues en ligne, réseaux sociaux, blog, etc.), représente une opportunité d'utilisation de la langue dont l'enseignant peut tirer profit. Cependant, en raison de l'immédiateté et de l'instabilité orthographique et syntaxique de ce type d'énoncés, il convient aussi de rappeler que la maîtrise de l'écriture, en contexte scolaire, s'obtient, entre autres exigences, par l'assimilation raisonnée des règles qui régissent le fonctionnement des langues. (P2019a, Seconde)

Nous voyons que l'écriture n'est pas rattachée à des exercices ou à des genres et que la dernière phrase entretient plus le mystère de l'écriture qu'elle ne lève le voile dessus.

De manière générale, nous supposons que le manque de développements ou la présence d'expressions « creuses » (tel « entraînement ») constatés, à quelques exceptions près, vient du fait que les programmes donnent des indications, souvent sous forme de tableaux, sur les activités langagières dont la compréhension et l'expression écrites. Mais souvent ces indications ne sont que des copiés d'éléments tirés du CECRL, quand il ne s'agit pas complètement de réécritures. Nous illustrons notre propos par un exemple sur la compétence « écrire » mais il en existe d'autres et sur chaque activité langagière. Ainsi, au cycle 4 (P2015, p.259), nous pouvons lire :

> Écrire
> - S'appuyer sur les stratégies développées à l'oral pour apprendre à structurer son écrit.
> - Mobiliser les outils pour écrire, corriger, modifier son écrit.
> - Reformuler un message, rendre compte, raconter, décrire, expliquer, argumenter.

Or, dans le CECRL, dans le tableau « production écrite générale » (2001, p.51), il est précisé pour le niveau A2 : « Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que *et*, *mais* et *parce que* » et dans la grille pour l'auto-évaluation du CECRL (2001, p.26), toujours au niveau A2, « Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple des remerciements ». Nous observons donc qu'il y a à la fois un « flou » dans l'écriture puisque le programme français mélange des descripteurs de niveau A et B (et ce, alors que les attendus de ce même programme sont fixés à deux activités langagières de niveau A2 en LV2 et les trois autres à A1) et que le programme est très ambitieux pour des LV2, le CECRL indiquant que « rendre compte, raconter, décrire, expliquer, argumenter » relève des niveaux B et C. Ceci s'explique par le fait

qu'en LV1 deux activités langagières de niveau B1 sont attendues mais cela pose le problème d'avoir un programme commun à la LV1 et la LV2. Conscients de cela, les auteurs du programme prennent soin de préciser à la page d'après (P2015, p.260) :

> Dans la cohérence des propositions qu'énonce le CECRL, le développement d'une même compétence peut se manifester et être apprécié, voire validé, par des performances langagières similaires répondant à des critères évolutifs dans le passage de A1 vers B1. Le CECRL comporte en effet des échelles multiples spécifiant, pour chaque activité langagière, ce qui relève du niveau A2 ou du niveau B1 et permet ainsi de définir un profil relativement individualisé plutôt qu'un niveau transversal uniformisé.

Il n'empêche que cela est très peu lisible et qu'en plus du peu de développement sur l'écrit et l'oral, évoqué précédemment, se rajoute de la confusion sur les objectifs et l'évaluation des activités langagières. Comme nous l'évoquions déjà au point 3.5, dans un article, nous avons décrit ces processus comme des « injonctions paradoxales » qui débouchent sur « des dilemmes du métier d'enseignant » de LVER (Rollin, 2019).

Afin de rendre plus clair encore notre propos sur les « décalages » entre la prescription officielle que sont les programmes et la prescription officieuse qu'est le CECRL (car source et référence « autorisées » par lesdits programmes), nous avons bâti un tableau comparatif entre les « compétences travaillées » au cycle 2 (P2015, p.30) et les attendus du CECRL (2001) au niveau A1 car, comme l'écrit le programme (P2015, p.29) :

> Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves La langue orale est la priorité Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient.

Dans le tableau, c'est nous qui soulignons les « écarts » :

<table>
<tr><th>Activité langagière</th><th>CECRL / Grille pour l'auto-évaluation (2001, p.26-27)</th><th>CECRL / Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (2001, p.28)</th><th>Programme du cycle 2 (P2015, p.30)</th></tr>
<tr><td>Écouter</td><td>Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.</td><td rowspan="5">Étendue
Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.

Correction
A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Aisance
Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.

Interaction
Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.

Cohérence
Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».</td><td>Comprendre l'oral
- Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des textes simples lus par le professeur.</td></tr>
<tr><td>Lire</td><td>Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.</td><td>----------</td></tr>
<tr><td>Prendre part à une conversation</td><td>Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.</td><td>Prendre part à une conversation
- Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne.</td></tr>
<tr><td>S'exprimer oralement en continu</td><td>Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.</td><td>S'exprimer oralement en continu
- En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter.</td></tr>
<tr><td>Écrire</td><td>Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.</td><td>----------</td></tr>
<tr><td colspan="3">----------</td><td>Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale
- Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.</td></tr>
</table>

Tableau 23: Comparaison des attendus entre le programme de cycle 2 (P2015) et le CECRL (2001)

Nous aurions pu construire un tableau sur les autres niveaux scolaires et du CECRL, le résultat aurait été le même : les programmes français qui se « réclament » du CECRL l'interprètent, le modifient, notamment pour tenir compte des objectifs qu'assigne la nation à son École (cf. chapitre 8). Ainsi, nous observons dans cet

exemple, contrairement à l'affirmation de la « correspondance » avec le niveau A1 du CECRL, que non seulement le programme français s'est débarrassé de l'écrit et a déplacé la lecture dans deux autres activités orales mais il a ajouté l'activité « découvrir quelques aspects culturels d'une langue étrangère et régionale », probable effet de la transformation du « socle commun des compétences et des connaissances » (2007) en « socle commun de connaissances, de compétences et *de culture* » (2015). Ce qui est en jeu aussi c'est à nouveau la différence entre un programme et un référentiel. Le programme (re)centre sur les savoirs ou le contexte disciplinaires et de la classe, là où le référentiel « donne des outils » (CECRL, 2001, p.9) plus généraux. Or, comme nous l'avons vu, les références au CECRL sont très nombreuses dans les textes et discours officiels de notre corpus, sans que les enseignants aient forcément conscience de ces « écarts » d'interprétation ou d'écriture.

Dans la continuité de cette démarche comparative, au sein des conceptions sociodidactiques des documents de notre corpus qui nous intéressent dans ce chapitre, nous allons nous arrêter à présent sur la représentation de l'action et donc sur la perspective actionnelle.

10.2. « Agir » en LVER

Les références aux « tâches » sont nombreuses dans notre corpus mais elles ne sont jamais définies clairement et sont souvent reliées à d'autres formulations tout aussi peu précises. Rappelons que, dans le CECRL, les « tâches » ne sont pas plus délimitées car renvoyant à différents objets de divers domaines de la vie sociale : « privé », « public », « professionnel » et « éducationnel » (2001, p.46). Ainsi, le référentiel propose une définition très « large » du terme :

> 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. (CECRL, 2001, p.16)

De plus, à l'intérieur même du champ éducatif, le CECRL a un usage polysémique du mot « tâche », comme nous l'observons dans cet extrait (2001, p.46-47) :

> Dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer *les tâches* que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage.
> En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyens pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner s'il y a lieu l'information concernant […] les types de tâche, par exemple, simulations, jeux de rôle, interactions en classe, etc.

Pour certains, elles rappellent les « task based langage teaching » (enseignement des langues basé sur les tâches) qui supposent d'utiliser la langue cible afin d'atteindre certains objectifs telle la conduite d'un entretien chez le médecin, c'est-à-dire communiquer dans une situation du monde extérieur à la classe.

De plus, en balayant une partie le CECRL, par exemple sur les « tâches communicatives », présentées au chapitre 4, les différents emplois du terme (« tâches langagières », « tâches à accomplir », « tâches communicatives », « tâches de communication », « tâche spécifique », « tâche simple et courante », etc.) finit de nous convaincre de la présence d'un concept aux contours flous.

Dans ces conditions, les textes et discours officiels qui se « revendiquent » du CECRL ne peuvent guère être plus clairs que la source du/des concept(s) qu'ils réutilisent sans éclaircissement ou remise en question.

Ainsi, un certain nombre de documents associe les « tâches » à la perspective actionnelle :

> *Une approche actionnelle*
>
> Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de la compétence langagière. En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer. La réalisation de tâches implique la mise en œuvre de compétences générales, linguistiques, sociolinguistique et pragmatique […]. En termes de programmation et de progression, ceci implique donc que les compétences linguistiques

> (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises au service de la réalisation des tâches et ne soient pas organisées comme des fins en elles-mêmes. (P2005)

Dans cette citation, la « tâche » est à la fois sociale et linguistique, impliquant une sélection de moyens pour « mener à bien » le travail demandé, et renvoie au changement méthodologique (les connaissances ne sont plus des « fins en elles-mêmes ») qu'est censé avoir entraîné la perspective actionnelle, comme cela est également suggéré dans ce second programme :

> Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit, par exemple, de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Selon la terminologie du Conseil de l'Europe, cette approche est qualifiée d'« actionnelle » dans la mesure où la langue est reliée à l'action. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de diverses compétences : générales (dont culturelles), linguistiques, socio-linguistique et pragmatique. (P2007c)

Dans ce passage, la perspective actionnelle « est reliée à l'action », autrement dit renvoie à une approche plutôt constructiviste (au sens piagétien) de l'apprentissage selon laquelle on apprend en réalisant différentes activités et à une approche socioconstructiviste (au sens de Vygotsky) qui mise sur les interactions sociales pour apprendre. Un autre extrait, commun à deux programmes, va dans ce sens :

> La construction du projet de cours dans une perspective actionnelle permet de définir des situations de communication concrètes dans lesquelles l'élève met en œuvre les savoirs et les compétences acquis à la fois en langues vivantes et dans l'enseignement technologique. (P2011 et P2016)

Ici, le mot « tâche » n'apparaît pas mais la « situation concrète » à laquelle il est fait référence nous semble également requérir la mise en place d'« actions ». Il est également lié à la communication, comme dans ces autres citations :

> On veillera donc le plus souvent possible à ce que la langue soit pratiquée dans une approche actionnelle qui, dans le cas de l'interaction, prendra toute sa dimension. (P2007a, chinois)

> Afin de rendre l'enseignement linguistique attrayant et d'éveiller la motivation des élèves, une approche actionnelle, active et vivante de la culture doit être menée. Cette démarche permet en effet de faire vivre la langue et de lui rendre sa fonction première

> de communication. Dans la classe, on veillera donc à ce que la langue catalane soit langue de communication entre chaque interlocuteur (enseignant – élève / élève – élève / élève – enseignant). Les opportunités qu'offrent les échanges, les correspondances, les sorties et les voyages scolaires participent également de cette même logique. (P2010b, catalan)

> Une approche actionnelle, c'est-à-dire qui mettre la langue en situation d'exprimer un rapport non factice au monde, sera privilégiée. Toute occasion de faire vivre la langue sera recherchée : échanges, correspondances, sorties et voyages scolaires, participation active à des émissions de radio, de télévision, à des débats culturels, invitation au collège d'écrivains et d'artistes, concours et ateliers d'écriture, production d'ouvrages… (P2010b, occitan)

La différence réside ici dans l'articulation qui est faite entre la communication (particulièrement l'interaction) et l'authenticité de la langue et des situations proposées à l'apprenant. Remarquons que dans le programme de catalan il y a superposition de la langue de communication, de la langue d'enseignement et de la démarche actionnelle, une assimilation qui nous semble gommer les différences qui existent pourtant entre les trois. Dans le programme d'occitan, la perspective actionnelle devient synonyme d'authenticité mais celle-ci est associée à un espace-temps en-dehors de la classe (« sorties et voyages », « concours »...), alors que cette approche didactique est censée se mettre en place au sein même de la classe.

Le rapport entre l'action et le « réel » apparaît également dans cet autre fragment (c'est nous qui soulignons) :

> De ce point de vue, le présent programme préconise l'approche dite « actionnelle », approche désormais solidement ancrée dans les pratiques des professeurs de langue vivante. Selon le double principe d'apprentissage par l'action et par la simulation, la langue est utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets proches de celles et ceux que l'on peut réaliser dans la vie courante. L'ensemble de ces activités, coordonnées et intégrées dans des projets pédagogiques, place l'élève au centre des apprentissages, donne du sens à ce qu'il fait et lui permet de mieux comprendre l'intérêt et la finalité du rôle et des missions qui lui sont confiés, individuellement et/ou au sein du groupe ou d'une équipe.
> Les activités effectuées dans la langue vivante pratiquée exigent une mise en situation cohérente et tout particulièrement réfléchie en ce qui concerne le choix des documents destinés à contextualiser la tâche à accomplir ou le projet à réaliser. Ayant pour fonction de créer un effet de réel et d'immersion, ces documents, qu'ils soient textuels, iconographiques, sonores ou audiovisuels, sont nécessairement authentiques, variés et richement représentatifs de la réalité quotidienne, sociale, économique, professionnelle, culturelle, etc. du ou des pays dont on étudie la langue. (P2019b)

Nous voyons ici la volonté de faire de l'élève un « acteur social » au sens où l'entend le CECRL, à savoir « 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 » (CECRL, p.15), mais en précisant que le contexte social est celui de la « réalité quotidienne », de « la vie courante ». Cependant, l'entreprise semble compliquée au vu de l'expression contradictoire « par l'action et par la simulation » qui est employée dans la citation car, avec la perspective actionnelle, comme l'écrit Claude Springer (2010), « il ne s'agit […] pas, comme on le faisait pour l'approche communicative, de considérer comme authentique ce qui permet de simuler le réel du quotidien, on recherche ici une ''sincérité'' de la tâche, qu'elle soit de type social, de type scolaire ou de type artistique ».

Soulignons, par ailleurs, que l'écriture est ici celle d'un programme de la voie professionnelle qui renvoie plus au monde « réel » (dont celui de l'entreprise ou du monde économique) et à des « tâches » concrètes que dans d'autres séries ou voies. D'ailleurs, un autre passage, issu également d'un programme de la voie professionnelle, va dans ce sens de la différenciation des tâches comme il y a une différenciation des parcours :

> La formation proposée en vue de l'obtention de chacun des diplômes de la voie professionnelle est centrée sur des activités de communication qui tiennent compte de la diversité des parcours scolaires et personnels. Cette diversité se reflète dans le caractère souple et modulable des différentes composantes du programme, qui privilégie l'approche dite « actionnelle ». La langue est utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle. Cette démarche – dans laquelle l'usage des technologies de l'information et de la communication est aussi naturel qu'indispensable – donne du sens à ce que les élèves apprennent car elle leur permet de mieux comprendre l'intérêt et la finalité des étapes conduisant à la réalisation d'une tâche communicative précise. Le programme ne marque pas de rupture avec le principe de l'organisation des enseignements de langue vivante en séquences d'apprentissage. […]
> La colonne intitulée « tâches élémentaires » détaille le travail concret pouvant être effectué par les apprenants. Ces tâches sont qualifiées d'« élémentaires » car la réalisation d'actions ou projets plus larges, susceptibles de refléter la complexité des situations et des actes de la vie réelle, implique de combiner différentes activités langagières et d'articuler les unes aux autres lesdites tâches élémentaires. (P2009)

Nous observons, dans la dernière phrase de la citation, que le programme prend soin de mettre en garde contre une éventuelle dérive vers des pratiques d'enseignement-

apprentissage qui pourraient ressembler, selon nous, à des mises en situation professionnelle, c'est-à-dire où il est demandé à l'élève de prouver, « en pratique » (par des actions), qu'il possède les compétences requises pour réaliser une « tâche », dans une optique plutôt certificative, à partir de peu de choses en amont, au détriment d'activités de communication qui restent ancrer dans un cadre et une progression pédagogique qui implique d'être exposé à différents documents et activités langagières.

Par ailleurs, ce qui semble donc être recherché dans le « réel », c'est le sens que celui-ci donnerait aux apprentissages. Or, si le vécu peut aider à accéder au sens, l'apprenant n'a pas fait l'expérience de toutes les situations du monde « réel » et se pose, dans tous les cas, la question des représentations de la situation qui, si elles ne se font pas ou mal, peuvent être un biais pour accéder au sens recherché. De plus, l'imaginaire fait partie du monde quotidien car chaque individu rêve, se projette, espère, souhaite, etc. Par conséquent, nous réitérons nos doutes, tant sur le plan pédagogique que sur celui de la démocratisation scolaire, concernant le choix d'ancrer les LVER dans le culturel ou l'artistique pour certains élèves et dans le concret pour d'autres, comme nous l'avons déjà souligné au point 9.1, d'autant plus quand est avancé une sorte d'argument d'autorité (car émanant d'un programme officiel) qu'est « dans laquelle l'usage des technologies de l'information et de la communication est aussi naturel qu'indispensable » (nous soulignons). Pourtant, cet écart de pratiques et d'objectifs entre les voies et les séries se mesure à la lecture de ces extraits de programme de la série générale :

> En classe, l'enseignant privilégie la mise en place de projets autour de scénarios pédagogiques qui articulent les entraînements, les contextualisent et aboutissent progressivement à des productions écrites ou orales (résumé, compte rendu, exposé, débat, simulations et jeux de rôles…). L'enseignant s'attache à mettre l'élève en action et l'encourage à prendre des initiatives à travers les activités proposées. Certains scénarios peuvent faire l'objet d'une diffusion dans le cadre du lycée par l'intermédiaire du journal et/ou de la radio, du Centre de connaissances et de culture (3C, anciennement CDI), de l'Environnement numérique de travail (ENT), du site internet de l'établissement… (P2019a, Seconde)

> L'enseignement de spécialité s'inscrit, comme l'enseignement commun de langues vivantes, dans une approche actionnelle et les professeurs veillent à installer les élèves dans une démarche de projet pour les rendre autonomes dans l'usage de la langue.
> Ainsi, la constitution par les élèves d'un dossier, dans lequel ils présentent des documents vus en classe et choisis par eux-mêmes en lien avec les thématiques du programme, fait-elle partie de la démarche globale qui vise à encourager leur esprit

> d'initiative. Ce dossier personnel rend compte du patrimoine linguistique, littéraire et culturel que l'enseignement de spécialité leur a offert. (P2019a, Spécialité)

Nous voyons ici que les « tâches » proposées en Seconde sont également liées au monde « réel » mais celui-ci ne semble pas être de même nature que celui des élèves de la série professionnelle. Quant à celles proposées en Spécialité, l'ancrage dans « le patrimoine » culturel et artistique les rend scolaires, voire universitaires, mais peut-être tout aussi « réelles », à termes, pour les élèves qui ont fait le choix de cette option. Notons également que les productions proposées (« résumé, compte rendu, exposé, débat, simulations et jeux de rôles ») nous semblent être des tâches peu « actionnelles » si nous les définissons comme devant être « authentiques » (ancrées dans le quotidien), ne pas être un simple exercice et donner du sens aux apprentissages. En effet, nous doutons du fait que tous les apprenants, même de Spécialité, considèrent que ces « activités » scolaires sont porteuses de sens et/ou ayant un lien avec leur vie quotidienne, même d'élèves. Or, cela ne semble pas faire de doute chez les auteurs du texte quand ils écrivent : « l'enseignant s'attache à mettre l'élève en action et l'encourage à prendre des initiatives à travers les activités proposées », le mot « activités » pouvant, au fil des citations, être pris comme synonyme de « tâches ». Or, quelle initiative peut prendre un apprenant concernant un « résumé » ? L'héritage de la « simulation » de l'approche communicative semble également toujours présent. À l'inverse, l'« agir » avec l'Autre, porté par la perspective actionnelle, n'irrigue pas toutes les « tâches » proposées.

En d'autres termes, la notion de « tâches » mériterait de s'insérer dans le débat plus large autour de l'action qui se pose aussi avec les pédagogies actives : quel type de tâches proposées aux apprenants ? Dans quel univers les ancrer ? Est-ce que la centration sur le « faire » ne détourne-t-il pas parfois de l'« apprendre », notamment quand ce « faire » renvoie à un « réel » qui n'est ni unique ni commun à tous ? Est-ce que les « tâches » proposées sont suffisamment claires pour éviter que l'apprenant pense que la réalisation successive d'activités morcelées ou de « micro-tâches » sont le cœur du travail, l'éloignant de l'objectif plus large souhaité par l'enseignant et/ou les programmes ? Ces préoccupations didactiques et pédagogiques sont absentes des

documents de notre corpus, alors qu'elles sont centrales dans l'acte d'enseigner et d'apprendre.

Par ailleurs, d'autres textes présentent les « tâches » sous un angle supplémentaire, bien que s'inscrivant dans la perspective actionnelle comme précédemment : celui du rapport aux savoirs. Ainsi, les « tâches » les circonscriraient, leur donneraient une orientation et les modifieraient :

> Les colonnes des compétences culturelle, grammaticale et phonologique fournissent des indications des savoirs linguistiques (lexique, syntaxe, phonologie) et culturels / socioculturels qui sont au service de la compétence communicative. Ces savoirs ne sont pas des fins en eux-mêmes. Leur champ est délimité d'une part par la tâche à accomplir, d'autre part par le contexte situationnel […]. (P2007d)
>
> Apprendre les langues de façon active implique que la grammaire soit un outil au service de la réalisation des tâches langagières. (P2009)
>
> La mise en œuvre des entraînements dans une perspective actionnelle doit par ailleurs permettre d'approfondir le lexique de la description, de l'explication, de la narration et de l'argumentation. (P2010a)
>
> Les réalités culturelles des pays et des régions dont on étudie la langue restent l'entrée privilégiée des apprentissages. Ces connaissances s'articulent aux compétences à développer et sont utilisées en situations de communication afin de s'inscrire dans la démarche actionnelle mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes. (P2015, cycle 3)

Ce que posent ces quatre citations c'est l'articulation entre savoir et action. En effet, l'action mobilise des connaissances tout en les actualisant puisque l'activité va permettre d'en découvrir et d'en acquérir d'autres. Mais un écueil de taille existe : le CECRL (2001, p.91) explique que c'est aux enseignants (aux « utilisateurs », pour être précis, ce qui pourrait impliquer aussi les auteurs des programmes) de déterminer ce que « les apprenants auront besoin de manipuler » sur le plan linguistique, autrement dit le référentiel ne relit pas les « tâches » au lexique et à la grammaire. Il se contente de rappeler l'avantage et l'inconvénient de l'approche notionnelle-fonctionnelle antérieure et que « ce qui reste clair c'est que l'apprenant de langue doit acquérir et la forme et le sens » (*ibid.*) alors que dans l'introduction du chapitre 5 où se trouve cette citation, il est écrit qu'« afin de mener à bien les tâches et activités exigées […] dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences

acquises » (CECRL, 2001, p.82) dont les savoirs (socio)culturels et les savoir-faire/être/apprendre, ainsi que les compétences (socio)linguistiques et pragmatiques.

C'est pourquoi, comme le montre Margaret Bento (2013) dans sa « métasynthèse » sur la perspective actionnelle, la plupart des chercheurs donnent « des éléments sur les théories de l'apprentissage » mais peu sur les « théories linguistiques ». Elle ajoute que « cependant deux phénomènes semblent se dégager : d'un côté les genres de discours au sens large (*genres sociaux d'activités*) et de l'autre la linguistique énonciative », ce que confirment nos citations qui renvoient à la mise en situation des formes linguistiques, bien que n'explicitant pas les relations qu'entretiennent concrètement les uns (les savoirs linguistiques et culturels) avec les autres (les « tâches », les actions).

Selon nous, il existe donc un « angle mort », une zone non définie par le CECRL et les programmes concernant le lien entre l'activité de l'élève et de l'enseignant d'une part, et les contenus (connaissances et compétences) de l'autre, au moyen de la didactique, qui s'explique en partie par l'absence de clarification des termes à l'origine, comme nous l'avons expliqué. Ainsi, « tâche », « action », « activité », « actionnel » sont, dans nos citations, peu dissociés alors que certains autres domaines de recherche les différencient, comme la psychologie du travail qui, par exemple, met la « tâche » du côté du travail prescrit et l'« activité » du côté du travail réel. Par ailleurs, l'action en elle-même, recouvrirait trois niveaux que Jean-Pierre Astolfi (2017, p.66) évoque de cette façon :

> En fait, l'activité humaine authentique n'est jamais strictement matérielle. Il faut distinguer le registre des « opérations » qui concerne le mode opératoire pratique (la réalisation), celui des « actions » qui ajoute la représentation cognitive des opérations (l'orientation) et celui de l'action véritable qui intègre aussi le niveau du projet, de la volonté, du désir (l'incitation).

Autrement dit, le besoin d'une analyse de l'action (nature, objectifs, planification...) se fait ressentir pour déterminer quelles sont les actions à privilégier pour construire les connaissances de l'élève. Mais cela renvoie à une problématique bien plus vaste : celle de la théorie d'apprentissage à partir de laquelle sont énoncés des concepts, repris ensuite dans les instructions officielles. Or, comme le CECRL affirme

(2001, p.108) qu'« à l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide » pour en adopter une – malgré certaines orientations assez marquées que nous avons soulignées –, la boucle nous semble bouclée en ce qui concerne l'« agir » en LVER : les « acteurs » (apprenants et enseignants) sont en attente d'un cadre précis d'action.

Mais les enseignants bénéficient tout de même de certaines « indications » pédagogiques qui, comme nous allons le voir maintenant, s'inscrivent soit dans une certaine « tradition » didactique soit dans des « modes », par définition, passagères.

10.3. « Indications » pédagogiques

« Prescriptions », « injonctions », « consignes », etc., les termes ne manquent pas pour qualifier, dans le milieu enseignant, les instructions officielles dont le principe est d'indiquer une méthode à suivre et/ou un travail à accomplir. Cependant, malgré leur origine, c'est-à-dire émanant d'une « autorité », ces « prescriptions » se présentent parfois plus comme des « préconisations » car les textes et discours prennent soin de ne pas ordonner directement mais de conseiller, orienter, privilégier, comme nous le verrons dans ce point. C'est pourquoi nous utilisons le terme « indications » dans notre titre, pensant qu'il peut couvrir les deux aspects, celui de l'obligation et celui du conseil, la frontière entre les deux étant très mince du fait de la nature même des documents. En effet, comme l'écrit Claire Oger (2005) les « textes institutionnels » tendent à présenter une « apparente homogénéité », du fait de « la neutralisation discursive » et des effets de « lissage ».

Parmi les « indications » pédagogiques, dans notre corpus, celle qui est liée à l'authenticité est très fréquente, à la fois en lien avec les « tâches » que nous venons d'aborder mais aussi, de manière assez « traditionnelle » en didactique des LVER, avec les documents utilisés en classe. Par exemple, dans l'injonction suivante de ce programme :

> On exploite des documents authentiques (enregistrements de voix hispaniques, textes, images fixes ou animées), en évitant toute forme d'écrit oralisé. S'ils doivent répondre

> aux exigences de la communication courante, on n'en limitera pas le choix aux documents strictement informatifs ou utilitaires : on privilégie les supports de toute nature (poèmes, chansons, saynètes, extraits de roman, contes pour enfants, comptines, tableaux de maîtres, publicités, etc.) qui permettent de mobiliser la sensibilité et l'imaginaire. (P2005, espagnol)

Notons la formule « on exploite » qui, de part son caractère impersonnel, sonne comme une règle générale, non discutable. Cette obligation découle d'une véritable volonté, comme le souligne ce passage :

> Les exemples présentés dans la colonne des formulations ont été volontairement choisis à partir d'énoncés authentiques, afin de montrer la volonté de privilégier l'usage dans la salle de classe d'une langue la plus proche possible de celle qui est réellement parlée et écrite par les anglophones. (P2007a, anglais)

Ce choix de l'authenticité est parfois lié au présupposé qu'elle rendrait le travail plus stimulant :

> Ces documents les plus authentiques possibles […] permettent à l'enseignant, non seulement de proposer des tâches motivantes mais aussi d'ancrer les activités langagières de production et de réception dans un domaine socioculturel défini. (P2007a, portugais)

Ou qu'elle permettrait un meilleur accès à la compréhension :

> Le document authentique (chansons, comptines, récits…) est, à l'école, le support privilégié d'activités très variées où le sens passe beaucoup par le geste, l'iconographie et le faire. (P2007c)

Ce qui est certain, c'est que cette prescription s'inscrit dans la durée puisque nous la retrouvons dans différents textes de notre corpus, au fil des ans, jusqu'en 2019 dans cette citation où l'adverbe « nécessairement » ne laisse planer aucun doute :

> Ayant pour fonction de créer un effet de réel et d'immersion, ces documents, qu'ils soient textuels, iconographiques, sonores ou audiovisuels, sont nécessairement authentiques, variés et richement représentatifs de la réalité quotidienne, sociale, économique, professionnelle, culturelle, etc. du ou des pays dont on étudie la langue. (P2019b)

Cependant, du fait de la spécificité des alphabets non occidentaux, l'authenticité n'est parfois qu'une recommandation, comme en arabe où les documents « en règle générale […] doivent être authentiques » (P2005) ou en chinois :

> En début d'apprentissage, il est difficile, voire impossible, de s'appuyer sur des matériaux authentiques, comme cela se fait dans l'enseignement des langues européennes, moins éloignées du français. En règle générale, l'apprentissage de base devra toujours être effectué à l'aide de matériaux pédagogiques didactisés et adaptés à chaque étape de la progression des élèves. (P2005)

Remarquons que l'écriture est parfois très « modérée » dans les préambules communs tel celui du P2007a en conseillant d'utiliser des « documents sonores et écrits authentiques dans toute la mesure du possible, de nature et de complexité variées » (P2007a), notamment pour permettre ensuite une déclinaison par langue plus précise comme avec le japonais qui rappelle que « l'utilisation de documents authentiques reste possible, mais surtout à des fins de démonstration », les « matériaux didactisés » étant donc privilégiés (P2007a). Nous pouvons y voir encore l'influence de l'alphabet et des difficultés spécifiques de cette langue. Cependant, cette position sur l'authenticité dépend, selon nous, en partie aussi de la conception des propres corps d'inspection de chaque langue, comme le suggère cette citation d'un programme de catalan (langue romane à alphabet occidental) :

> Pour susciter l'intérêt des élèves, on exploitera tout type de documents et autant que possible des documents authentiques écrits ou oraux, plus ou moins longs et d'un degré de difficulté variable selon la compétence visée et l'activité proposée (enregistrements audio ou vidéo, pages *Web*, textes, tableaux…). (P2010b)

Nous retrouvons ici la formulation « autant que possible », ne rendant pas la chose obligatoire, ce qui exclut selon nous les positionnements uniquement à partir de spécificités liées à telle ou telle langue. En effet, comme l'indique encore un article récent de Jean-Noël Vogrig (2021) une partie des didacticiens des langues pensent que si l'apport des documents authentiques est « indéniable, leur pertinence est relative au besoin des apprenants et donc aux objectifs d'enseignement/apprentissage ».

Autre élément : l'authenticité ne porte pas seulement sur les documents. Elle porte aussi sur la langue, les deux étant liés, dans une logique communicative, même si

les dates de parution des programmes suivants correspondent à la mise en place de la perspective actionnelle (nous y reviendrons plus bas) :

> L'objectif fondamental reste le développement de l'aptitude à communiquer en russe dans une langue authentique et contemporaine. (P2007a, russe)
>
> on proposera à tous les niveaux une langue authentique (en évitant, dans la mesure du possible, la tentation d'écrit oralisé) par le biais de supports et de tâches judicieusement choisis, en fonction de l'âge, du degré de maturité des élèves et de leurs acquis linguistiques. (P2007c)
>
> Les supports sont des documents authentiques de toute nature (textuels, iconographiques, audio, vidéo, etc.) qui peuvent s'inscrire dans des champs disciplinaires variés (littérature, arts, histoire, géographie, politique, sociologie, économie, sciences, etc.). (P2010a, Seconde)
>
> En langue vivante, le recours aux outils numériques permet d'accroître l'exposition à une langue vivante authentique. (P2015, cycle 3)

Par ailleurs, l'authenticité est liée aux échanges et, là encore, soulignons la continuité de cette conception dans le temps, comme le montrent ces citations séparées de 12 ans :

> Lors d'échanges authentiques, l'essentiel est que le message puisse être compris par un locuteur natif. Le caractère d'intelligibilité prend alors le pas sur la correction formelle. (P2007a, portugais)
>
> On exploite des documents variés et authentiques, on utilise les ressources disponibles localement et celles offertes par les échanges et/ou correspondances, les sorties et les voyages scolaires. (P2007c, catalan)
>
> Dans cette perspective, la démarche pédagogique vise à mettre les élèves en activité dans des situations de communication propices aux échanges. Un cours de langue vivante est avant tout un cours où l'on communique le plus possible en langue étrangère ou régionale, c'est un temps et un espace où celle-ci se parle et s'entend. La pratique systématique de l'oral à partir de documents authentiques (vidéos, enregistrements, textes et images) est complétée par le recours régulier à l'écrit qui permet de stabiliser les acquis d'une part, d'enrichir les connaissances d'autre part. (P2019a)

Enfin, il nous semble important, outre les aspects déjà mentionnés autour de la plus-value pédagogique, d'insister sur deux aspects, peut-être plus « cachés » liés à cette authenticité. Pour cela, nous nous appuyons sur deux circulaires.

La première lie authenticité et locuteurs natifs :

> L'enjeu de cette sensibilisation est de familiariser l'enfant à une grande variété de sonorités, de développer chez lui une meilleure qualité d'écoute et de l'habituer à manipuler sans appréhension des sons et des mots inconnus. Ce travail peut être mené dans l'ensemble des langues étrangères. Dans cette perspective, des activités sont menées avec des locuteurs natifs lorsque cela est possible (parents, élèves, associations, etc.) ou des supports audio en langues authentiques. (C2012a)

Cet extrait nous fait penser à l'opposition ou à l'articulation – selon le point de vue adopté – des deux « modèles » didactiques en LVER qui existent depuis longtemps maintenant : celui de la pureté linguistique du natif d'une part et celui des compétences didactiques des enseignants diplômés non natifs de l'autre (cf. Derivry-Plard, 2015), la citation faisant référence ici aux vertus de la langue authentique, nécessaire pour acquérir une bonne oreille et une bonne prononciation mais qui met un peu de côté le contexte – pourtant fondamental – de la réalisation de cette activité, à savoir celui de la classe qui, de fait, « limite » l'authenticité recherchée de l'échange. Cette volonté d'exposer les élèves à une langue « pure » – mais aussi de respecter d'éventuels accords bilatéraux – se traduit par l'invitation, dans les textes officiels, à recruter et travailler avec des « assistants » de langue (CP2008, C2009, P2010a, P2010c, P2019a).

La seconde circulaire qui nous intéresse est celle qui rappelle (aux inspecteurs et enseignants notamment) l'existence de sites dédiés « à des ressources authentiques » (C2016), et de citer *Enseigner les langues vivantes*, *Eduthèque* et le CNED, mais pas les manuels, objet pourtant central dans le monde éducatif, probablement parce que le Ministère ne veut pas empiéter sur les droits des éditeurs mais aussi parce qu'en citant ses propres outils, celui-ci veut rendre visible sa politique linguistique (le document est une circulaire de rentrée) donc ses orientations pédagogiques, ici, la revendication de l'authenticité.

Par conséquent, nous observons au fil des textes que le document authentique apparaît surtout comme « un énoncé produit dans une situation réelle de communication » ou une « photographie d'un discours donné à un moment donné dans un endroit donné ». Nous devons cette définition à Danielle Abe et *al.* (1979), ce qui indique la continuité conceptuelle autour de la notion d'authenticité dans le temps. De même, comme l'explique Henri Holec (1990), l'emploi de documents authentiques a une double utilité : dans l'acquisition, ils servent à entrer dans la langue et à la construire

et, dans l'apprentissage, ils sont utilisés comme outils de découverte de la langue (compréhension orale et écrite). Dans notre corpus, ce sont ces deux aspects de l'authenticité que nous retrouvons développés.

Grâce à notre corpus, nous voyons donc qu'il existe une continuité théorique entre l'approche communicative et la perspective actionnelle (censée irriguer les programmes cités notamment) telles qu'abordées dans les textes officiels : dans les deux cas, il s'agit de faire travailler les élèves sur des énoncés réels pour développer une compétence de communication proche de celle utilisée dans la société en-dehors de la classe, l'objectif principal étant d'accéder au sens de l'énoncé. Pourtant le débat autour de la notion a été relancé avec l'arrivée du CECRL mais il ne semble pas traverser les textes et discours officiels analysés. Ainsi, Christian Puren, dans un article en 2005, appelait à revisiter la notion d'authenticité à l'aune de la perspective actionnelle :

> [l']entrée par l'action devrait logiquement amener à exploiter à part entière, pour la première fois dans l'histoire de la didactique scolaire des langues, non plus seulement les documents authentiques choisis par les enseignants ni même par les élèves, mais aussi les documents fabriqués par ces derniers au cours de leur projet ou comme objectif de leur projet (notes, résumés partiels, comptes rendus, synthèses, exposés, dossiers, …).

Mais les instructions officielles analysées semblent avoir tranché en faveur de la conception « historique » en didactique des langues et cultures.

Non liée au thème de l'authenticité, alors que leur lien mériterait aussi d'être interrogé, au centre des questions pédagogiques, se trouve l'évaluation dont les différentes écritures sur le sujet dans les textes officiels indique la multiplicité des conceptions et surtout des objectifs qui lui sont rattachées.

Dans notre corpus, l'évaluation apparaît, de prime abord, sous la forme d'éléments divers et disséminés : il s'agit soit de « mettre en valeur ce que l'élève sait faire dans la langue étudiée plutôt que de pointer ses lacunes » (P2005), d'aller vers « une progression et une évaluation plus fines et mieux ciblées des apprentissages » (P2011), de « prendre appui sur les compétences définies par l'échelle de niveaux du CECRL pour pratiquer une évaluation formative et positive des élèves » et de mettre en place une « évaluation des compétences des apprenants dans chacune des cinq activités

langagières [qui] se traduira par un positionnement individuel » (P2016) et d'évaluer la phonologie « de manière plus réaliste » et « de manière plus régulière » (P2019a, Seconde). Au cycle terminal, « les évaluations régulières en langues vivantes visent à attester du niveau atteint par chaque élève à la fin du lycée » (P2019a).

Nous pourrions résumer ces prescriptions à une demande de mise en place d'une évaluation positive, individualisée, techniciste (cf. critères), dans un objectif plutôt certificatif. En ce sens, les instructions officielles semblent reprendre et opérationnaliser les trois critères clés de l'évaluation selon le CECRL (2001, p.135), à savoir « la validité, la fiabilité et la faisabilité ou praticabilité », et l'utilisation de « l'échelle des *Niveaux communs* de référence comme instrument de ressources en rapport avec l'évaluation de la compétence langagière » (CECRL, 2001, p.35) mais sans prendre la précaution pourtant prise par le *Cadre* :

> Il n'est pas dans l'intention des auteurs que quiconque utilise simultanément toutes les échelles à tous les niveaux dans une pratique d'évaluation. Les examinateurs éprouvent des difficultés à mettre en œuvre en même temps un nombre important de catégories et, en outre, il se peut que la gamme complète des niveaux présentés ne soit pas appropriée au contexte donné. La batterie se veut plutôt outil de référence. (CECRL, 2001, p.145)

Or, dans nos extraits, les niveaux du CECRL ne sont pas un « outil de référence » mais la norme. De plus, au Baccalauréat, comme nous l'avons vu au tableau n°10 de notre thèse, les niveaux sont bien tous pris en compte, même le pré-A1. Et pour cause : si les indications concernant l'évaluation semblent peu nombreuses, en apparence, il n'en est en fait rien si nous considérons que les programmes sont guidés par les « niveaux communs » du *Cadre*, c'est-à-dire par l'évaluation, puisque dans le référentiel ceux-ci sont liés à l'« auto-évaluation » (CECRL, 2001, p.26-27) et aux certifications : « les échelles […] ont pour but de faciliter la description du niveau de compétence atteint dans les certifications existantes » (CECRL, 2001, p.138). Ainsi, dans notre corpus, comme nous l'avons mentionné en différents points de notre thèse, notamment le 3.3, les niveaux ne sont pas que les outils mais les objectifs à atteindre, mettant l'évaluation au centre du processus d'apprentissage, pour ne pas dire aux dépens de ceux-ci si nous considérons que l'évaluation devrait être plus formative, comme envisagée dans le CECRL (2001, p.36) mais largement absente de notre corpus. En effet, alors que le chapitre 9 du CECRL (2001) présente différentes formes

d'évaluation, définie de manière générale comme la valorisation d'un degré de maîtrise, il est intéressant de souligner que les instructions officielles n'abordent jamais, de manière exhaustive, chacune d'entre elles. Cela tient-il au fait que le propre CECRL propose lui-même peu d'exemples d'articulation avec les « tâches », que celui-ci reconnaît qu'« un test n'évalue jamais que la performance, bien que l'on tente de déduire des performances les compétences sous-jacentes » (2001, p.142) et/ou au fait que l'harmonisation des pratiques (« cadre commun ») a pris le pas sur une évaluation contextualisée, au service des apprentissages ?

Liée à l'évaluation, la question de l'erreur. Nous souhaitons ici aborder son statut dans notre corpus. Peu de textes y font clairement référence :

> L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper. (P2015, cycle 2)

> L'erreur dans les énoncés des élèves, qu'elle soit lexicale, grammaticale ou phonologique, fait partie intégrante des apprentissages et, s'il faut veiller à l'éliminer, elle doit être considérée comme un moyen de progression qui ne doit pas brider la prise de parole. (P2019a, Seconde)

Comme pour l'évaluation, alors que le CECRL (2001), en son point 6.5, développe les « attitudes face aux erreurs », les « mesures à prendre » face à celles-ci voire leur « utilisation », les documents de notre corpus ne précisent rien, laissant les enseignants gérer la « crainte de se tromper » (P2015) et le bridage de la parole (P2019a). Or, ceux-ci étant plutôt invités à user prioritairement la langue-cible comme nous le verrons au point 10.4, sont pourtant confrontés, dans le quotidien de la classe, à la question de l'interlangue (que nous entendons comme un énoncé intermédiaire plus ou moins stabilisé) qui n'est pas non plus considérée par les instructions officielles. Quand elle l'est, c'est parfois au sens de compétence plurilingue :

> Il serait souhaitable qu'au moins l'une des séquences abordées dans chacune des années du cycle le soit dans deux (voire trois) langues vivantes étudiées par l'élève (interlangue), afin de mettre en valeur la diversité de l'offre linguistique de l'établissement. La semaine des langues peut constituer un temps particulièrement propice à ce travail conjoint. (P2019a, cycle terminal)

Selon nous, cela révèle le besoin d'un travail de définition ou de clarification des termes utilisés dans les programmes de LVER afin de créer un langage commun, ce qui serait cohérent avec la volonté de rédiger des parties de textes identiques (cf. tableau 22).

Pour arriver à l'évaluation, il faut structurer en amont l'enseignement-apprentissage. Notre corpus présente trois éléments, plus ou moins circonscrits dans le temps que nous allons exposer maintenant.

Dans la première période de notre corpus, les programmes font d'abord une place à l'enseignement spiralaire :

> La progression n'étant pas purement linéaire en langue mais plutôt en spirale, il s'agira de prendre appui sur les acquis effectifs de l'école, ce qui permettra de les consolider, pour enrichir le bagage linguistique des élèves. (P2005)
>
> On ne peut viser une véritable maîtrise d'un fait de langue dès sa première présentation, ce qui implique de privilégier un enseignement en spirale. (P2005, anglais)
>
> L'enseignant devra privilégier un enseignement en spirale, en revenant sans cesse sur ce qui a déjà été appris : ce n'est que suite à de multiples manipulations que l'élève sera à même de mémoriser une structure grammaticale, se l'approprier et parvenir pas à pas à une maîtrise active des compétences. (P2007a, chinois)
>
> Le programme phonologique et grammatical s'inscrit dans la continuité de celui du palier 1. Il est mis en œuvre selon une démarche en spirale. (P2007a, italien)
>
> L'appropriation d'une langue à long terme suppose à la fois réactivation et complexification, ce sont donc là les grandes lignes d'un enseignement en spirale. On considère que l'élève s'est approprié un fait de langue lorsqu'il se montre capable d'y recourir dans une situation de communication aussi authentique que possible. (P2010b, catalan)

Comme nous l'avons abordé au point 1.4 de cette thèse, c'est Jérôme Seymour Bruner qui a introduit le concept de « spiral curriculum » (1959) qui semble repris ici dans son acception originelle à savoir qu'il y a « spirale » dès qu'un concept est étudié à plusieurs reprises. Nous sommes alors dans une logique piagétienne, structuraliste, puisqu'il s'agit pour l'apprenant de revenir sur ce qu'il a déjà appris et pour l'enseignant de penser la progression qu'il met en place avec ses élèves. Or, comme l'écrit Jean-Pierre Astolfi (1992, p.145), parfois le « spiralaire » se transforme en « circulaire »,

« c'est-à-dire qu'au lieu de progresser vers le concept, on tourne facilement autour sans progression véritable ». Là encore, les programmes ne définissent pas clairement la notion qui ne réapparaît d'ailleurs pas au-delà de 2010.

Dans un second temps, c'est l'enseignement par groupes de compétences qui est promu par différents textes car il « favorise l'atteinte des objectifs visés » en LVER, selon les programmes P2010a et P2010c. Ce dernier programme décrit d'ailleurs le dispositif :

> Les groupes de compétences visent à centrer l'apprentissage autour d'une activité langagière dominante que l'on souhaite renforcer chez les élèves en prenant appui sur une ou plusieurs autres activités langagières dans lesquelles les élèves disposent de plus de facilités.
> Si le code de l'Éducation distingue les niveaux attendus en fin de cycle pour la LV1 et la LV2, l'organisation en groupes de compétences permet de mieux prendre en compte le rythme de progression des élèves en termes d'acquis et de besoins, indépendamment du moment où l'apprentissage de la langue a commencé.
> Compte tenu de la diversité des profils et des parcours linguistiques des élèves, on peut, tout en consolidant le niveau de compétence attendu, amorcer déjà une progression vers le niveau supérieur. (P2010c)

Autre vertu supposée de ces groupes : « l'organisation par groupes de compétences et la mise en place de plages d'entraînement intensif […] favorisent le transfert de compétences d'une langue à l'autre et permettent de mieux répondre aux besoins des élèves » (P2011). Nous les retrouvons enfin cités dans des « orientations » dans la circulaire C2011 et associés à des « modalités nouvelles d'enseignement adaptées au contexte de chaque établissement » dans la circulaire C2012a.

À la lecture de ces textes officiels, nous comprenons vite les questions que soulèvent ces groupes : il s'agit de mettre en place des progressions plus personnalisées dans des groupes plus homogènes (ce qui est paradoxal puisque les élèves sont dès lors censés avoir un profil plus identique qu'hétérogène), en sortant les élèves de leur groupe-classe. Et les conditions pourtant émises dès la circulaire de mai 2006 sur la « rénovation de l'enseignement des langues », à savoir de « préconise[r] que les élèves soient répartis en groupes de compétence langagière » correspondant « soit à la démarche pédagogique du professeur, soit à une organisation des groupes en fonction des acquis et des besoins des élèves » (ce qui n'est pas la même chose par ailleurs), ne

peuvent pas empêcher les regroupements par niveau puisque même si la constitution des groupes ne repose pas sur le niveau global de l'apprenant en LVER, elle s'appuie sur un niveau du CECRL dans une ou plusieurs activités langagières, ce qui est sensiblement la même chose, à l'arrivée, surtout quand on ajoute les contraintes matérielles (emplois du temps, nombre de salles, rotation par période, etc.) des établissements scolaires qui sont des freins à une certaine souplesse organisationnelle.

Par ailleurs, dans le cas où il serait possible de créer une homogénéité liée aux besoins (et non de niveau ou de résultats) se pose alors, selon nous, la question du découpage et de l'articulation entre les différentes activités langagières : quel sens tirent les élèves d'une focalisation sur une activité langagière plutôt qu'une autre ? Quelles activités langagières recouper particulièrement et pourquoi ? Quel impact cela a sur la motivation et l'intérêt ? Quel lien est fait avec les autres activités ? Quand sont-elles travaillées séparément ou en complémentarité avec les autres ? Quelle articulation avec le calendrier des examens ? Nous pourrions multiplier les questions sur le sujet mais là encore, le temps semble avoir fait son effet : dans les textes plus récents, il n'est plus fait mention de cette organisation pédagogique.

En effet, dans la période plus proche de nous, c'est la pédagogie de projet qui est mise en avant dans les textes, sans que celle-ci ne soit clairement définie. Or, depuis l'émergence du « learning by doing » de John Dewey de la fin du XIXe siècle, les travaux socioconstructivistes ont modifié le(s) modèle(s) d'enseignement-apprentissage lié(s) au « projet » : pédagogie active, par objectifs, institutionnelle, de contrat… Surtout, la perspective actionnelle du CECRL est venue rebattre les cartes en obligeant les didacticiens à se pencher de nouveau sur les concepts d'action et de tâche liés à celui de « projet » (précisons que dans le CECRL « la pédagogie dite du projet » n'apparaît qu'une fois au point 6.1.4.1, le reste du temps le terme « projet » étant employé seul et renvoyant à des choses faites en cours, sans qu'elles soient explicitées).

Dans notre corpus, le terme « projet » nous semble revêtir deux aspects. Le premier prend le concept au sens de méthode d'enseignement-apprentissage :

> Les démarches d'apprentissage visent à faire participer les élèves à la construction des connaissances et des compétences ; la pédagogie de projets met les élèves dans la

> situation de mobiliser compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, produire et créer. (P2015, cycle 4)
>
> Dans une pédagogie de projet, les situations d'apprentissage mettent en jeu les domaines propres à la spécialité et les spécificités culturelles de l'aire linguistique étudiée. Par un travail d'analyse (immédiate ou différée) en langue étrangère, elles donnent accès à la compréhension et à l'expression des concepts de la spécialité et rendent perceptibles aux élèves leur cheminement et leurs connaissances. (P2016)
>
> La pédagogie de projet renforce l'autonomie et la créativité et amène l'élève à travailler en équipe, à opérer des choix, à approfondir sa réflexion. (P2019a, cycle terminal)
>
> L'enseignement de spécialité s'inscrit, comme l'enseignement commun de langues vivantes, dans une approche actionnelle et les professeurs veillent à installer les élèves dans une démarche de projet pour les rendre autonomes dans l'usage de la langue. (P2019a, Spécialité)
>
> L'ensemble de ces activités, coordonnées et intégrées dans des projets pédagogiques, place l'élève au centre des apprentissages, donne du sens à ce qu'il fait et lui permet de mieux comprendre l'intérêt et la finalité du rôle et des missions qui lui sont confiés, individuellement et/ou au sein du groupe ou d'une équipe. […] Le caractère dynamique et collaboratif de l'approche par projets permet aux élèves de coopérer et d'interagir dans la poursuite d'un objectif commun. Cette approche favorise la prise d'initiative, individuelle et collective ; elle fait appel au sens de l'organisation et de la négociation et développe l'autonomie et la responsabilisation. (P2019b)

Cette dernière citation nous semble reprendre les caractéristiques principales de ce qui est généralement entendu par « pédagogie de projet » en didactique : implication de l'élève, démarche en plusieurs phases, coopération avec l'Autre, autonomie, etc. Mais les indications ne « disent » rien de la mise en place concrète au sein de la classe de telles stratégies.

De même, avec le second aspect, qui recentre le concept sur l'organisation du contenu du cours (sorte d'opérationnalisation de l'aspect précédent), les indications restent très vagues, comme le montrent les extraits suivants qui, pensant parfois le « projet » comme un « scénario », renvoient au déroulé pédagogique dans lequel les objectifs assignés aux apprenants sont vus sous forme d'actions ou de tâches :

> Ces supports sont intégrés dans une démarche de projet pouvant prendre la forme d'un scénario pédagogique qui fédère les entraînements, les contextualise, et aboutit à une production écrite ou orale (comptes rendus, exposés, débats, simulations et jeux de rôle…). (P2010a)

> En fonction du projet pédagogique et de la nature des tâches, il convient de multiplier les occasions de donner la parole à l'élève pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter. (P2010a)
>
> Chaque notion du programme est abordée à travers le prisme d'un ou de plusieurs domaines proposés […] Ce croisement permet de problématiser le sujet abordé. Il est au cœur du projet de séquence et facilite l'appropriation des compétences linguistiques et pragmatiques en contexte. (P2010c)
>
> La construction du projet de cours dans une perspective actionnelle permet de définir des situations de communication concrètes dans lesquelles l'élève met en œuvre les savoirs et les compétences acquis à la fois en langues vivantes et dans l'enseignement technologique. (P2011)
>
> Cette mobilité peut être préparée par le recours au numérique, mais aussi par des échanges à distance avec des établissements étrangers (sous la forme de partenariats eTwinning, par exemple). Il convient d'intégrer ces activités au projet d'enseignement. (P2016)
>
> En classe, l'enseignant privilégie la mise en place de projets autour de scénarios pédagogiques qui articulent les entraînements, les contextualisent et aboutissent progressivement à des productions écrites ou orales (résumé, compte rendu, exposé, débat, simulations et jeux de rôles…). (P2019a, Seconde)

À la lecture de ces programmes, il n'est effectivement donné aucune piste concrète sur « la construction du projet de cours » ou « de séquence » ni sur l'intégration des activités numériques au « projet d'enseignement » telles que mentionnées.

Autrement dit, nous observons que le « projet », dans une perspective actionnelle, oscille entre deux pôles complémentaires : un théorique, reprenant les principales caractéristiques de la « pédagogie de projet » et un autre pratique, axé sur la mise en place d'activités en classe. Dans les deux cas, un certain flou entoure le concept. Or, sans définition plus précise, le terme « projet » ne peut que se résumer, comme nous le constatons ici, à un renvoi à des objectifs généraux issus du socioconstructivisme, à savoir mener les apprenants à la communication ou à l'action, sans dire comment ni sur quelles bases. Étant l'approche pédagogique la plus récente dans les documents de notre corpus, il sera intéressant de voir si, dans les années à venir, ces indications sont maintenues ou disparaissent progressivement comme les deux précédentes (progression spiralaire et groupes de compétences), éventuellement au bénéfice de la « co-action » telle que définie par Christian Puren (2002) qui, selon l'auteur, correspond à ce à quoi devrait conduire la perspective actionnelle.

Nous observons, à l'issue de ce point, que les indications pédagogiques, qu'elles relèvent de la préconisation ou de l'injonction, s'inscrivent dans la tradition didactique des LVER ou reflètent des « modes », par essence passagères, mais qui constituent néanmoins un continuum puisque les approches se chevauchent, co-existent, s'articulent soit dans les textes officiels soit dans les pratiques puisque ce sont également celles-ci qui parfois perpétuent des concepts ou méthodes. Et ce d'autant plus que la liberté pédagogique est bornée dans le *Code de l'Éducation* (en son article L912-1-1) :

> La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.

En effet, la liberté de l'enseignant n'existe que dans le cadre des instructions officielles, ce que rappellent ces deux citations de notre corpus :

> Une même ambition s'attache aux ressources numériques mises à la disposition gratuitement des enseignants, dans le respect de leur liberté pédagogique, et de leurs élèves : banques de ressources numériques éducatives. (C2017)

> Ces axes, ni limitatifs ni exhaustifs, ne constituent pas un catalogue de prescriptions juxtaposées : ils ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques adaptées à la diversité des niveaux et des besoins des élèves. (P2019c et P2019d)

Dans la circulaire (C2017) ainsi que dans les programmes (P2019c et 2019d), il est effectivement rappelé que l'enseignant peut piocher dans les ressources ou les axes créés par le Ministère, c'est-à-dire bénéficier d'une liberté contrainte. De fait, l'enseignant est tenu de s'approprier et d'appliquer les programmes, pensés et écrits par les inspecteurs généraux comme des références et contrôlés dans leur application par les inspecteurs pédagogiques régionaux. S'il y a liberté, elle se trouve dans l'organisation du travail des élèves et dans le choix des outils et méthodes pour parvenir aux objectifs fixés par l'institution mais, comme nous l'avons vu précédemment, les indications qui sont parfois données guident ou orientent les pratiques car elles portent et colportent des concepts divers et variés que les enseignants s'approprient, de manière critique ou pas,

au fur et à mesure de la parution des textes officiels. En effet, il est impossible d'imaginer une dichotomie totale entre les apports théoriques des textes officiels, notamment des programmes, et leur mise en place concrète au sein de la classe dès lors qu'on postule que tout enseignant, en « bon professionnel », lit et respecte les textes qu'il doit mettre en œuvre. Mieux, nous pouvons avancer qu'il existe même besoin de cette dialectique entre l'intérêt général (inscrit dans les textes) et la liberté pédagogique (nécessaire à l'enseignant concepteur) pour éviter les deux écueils opposés qui pourraient exister : les pleins pouvoirs donnés à l'autorité hiérarchique d'une part, la dérive libérale ou libertaire de l'autre.

De ce point de vue, les instructions officielles ne sont pas des textes comme les autres. Elles utilisent une rhétorique qui institue un faux dialogue entre l'énonciateur des textes officiels et les destinataires, qui sont prioritairement les enseignants au vu du contenu et des formulations employés. Dans cet « échange », la « parole » est déséquilibrée, unidirectionnelle, puisque l'énonciateur « tout-puissant » informe, oriente ou ordonne, définissant seul si le destinataire est compétent ou non à comprendre son propos, comme l'indiquent ces quelques exemples :

> S'agissant de connaissances, le professeur veillera à faire aussi porter l'évaluation sur les éléments de culture qu'il aura choisis pour bâtir sa séquence d'enseignement. (P2007a)

> Ni limitatif, ni exhaustif, l'inventaire de tâches ainsi proposé n'est pas un catalogue de prescriptions à caractère cumulatif : il a pour fonction d'aider le professeur à élaborer et construire les progressions pédagogiques adaptées aux niveaux et aux besoins de son public. (P2009)

> Grâce à cette référence aux descripteurs du CECRL, le professeur :
> - détermine le profil linguistique de chaque élève ;
> - mesure son degré de maîtrise des savoir-faire et d'acquisition des compétences ;
> - évalue ses progrès individuels et repère ses besoins. (P2019b)

Observons que le destinataire, désigné sous l'expression « le professeur », n'est pas ici acteur direct : il est sommé (P2019b), par une série de verbes au présent, ou invité (P2007a), dans une phrase au futur, à accomplir des actions dont on présuppose qu'il connaît les tenants et les aboutissants (« niveaux » et « besoins ») mais aussi qu'il maîtrise le jargon technique (« tâches », « progressions ») en tant que professionnel (P2009).

Ce professionnel, l'enseignant de LVER, se trouve par ailleurs au sein d'un système et d'une institution qui appelle régulièrement à l'interdisciplinarité, c'est-à-dire à mettre en place des croisements, des partenariats, des liens. C'est à ce dernier aspect du travail de l'enseignant de langue auquel nous allons consacrer la fin de cette thèse maintenant.

10.4. Regards sur l'interdisciplinarité

S'intéresser à l'interdisciplinarité dans notre corpus revient à l'envisager sous des angles différents puisque celle-ci, comme de nombreux autres concepts exposés précédemment, n'est jamais définie avec précision. Elle apparaît donc plutôt aux détours des textes officiels, jamais nommée en tant que telle. Nous l'observerons donc selon deux regards : celui du croisement entre enseignements, notamment la DNL (discipline non linguistique) et celui de l'articulation entre français et LVER, particulièrement la grammaire (approche contrastive des langues).

Tout d'abord, l'interdisciplinarité apparaît sous le forme du croisement des disciplines. Selon les textes officiels, celui-ci apporterait une plus-value pédagogique :

> Outre l'évident bénéfice intellectuel de la mise en convergence des enseignements, ces rapprochements permettent un gain de temps et d'efficacité : l'élève comprend et assimile mieux lorsque le thème abordé en classe de langue a déjà été étudié dans une autre discipline ; il participe d'autant mieux à l'activité linguistique s'il peut mobiliser les connaissances acquises à cette occasion. Inversement, l'éclairage apporté par le cours de langue est un adjuvant précieux pour l'étude de la notion ou du thème abordé par d'autres disciplines ; dans les deux cas, l'élève gagne en plus large perspective. (P2010a)

> L'enseignement des langues vivantes mobilise des compétences et des savoirs partagés par d'autres disciplines. Ces relations indiquées explicitement aux élèves sont recherchées et exploitées […]. » (P2010c)

Probablement due à la structuration même du premier degré, mais aussi dans le cadre de la réforme des collèges qui a créé les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) qui sont présentés comme un « coenseignement » dans l'interview

I2016, les « croisements entre enseignements » (P2015) sont évoqués dans tous les cycles mais selon trois angles différents.

Le premier relie les LVER au français ou les langues entre elles, y compris les LCA (langues et cultures de l'Antiquité) :

> Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse. (P2015, cycle 2)
>
> En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager. (P2015, cycle 3)
>
> Établir des contacts entre les langues
> Dans la cohérence du domaine 1 du socle, il s'agit d'aller dans le sens d'une éducation langagière globale. Travailler et réfléchir sur les langues entre elles, y compris sur le français et les langues anciennes, doit contribuer à la mise en place et au transfert de stratégies diversifiées et réfléchies d'apprentissage et de communication que mobilisent directement les compétences et connaissances langagières, lexicales et culturelles. (P2015, cycle 4)

Ces « contacts entre les langues » apparaissent aussi dans notre corpus sous l'expression « interlangue » (P2019a, cycle terminal), ce qui crée de la confusion comme nous l'avons expliqué au point précédent (10.3) car en didactique des langues, généralement, ce terme renvoie à un autre concept. Or, ici, l'interlangue est pensée pour « mettre en valeur la diversité linguistique de l'établissement ». Par ailleurs, ces « croisements » font aussi référence à une « communication interlinguistique » (P2019a, Seconde), dans le cadre de la formation culturelle et interculturelle puisqu'elle vise « la connaissance de la culture et de l'histoire que véhiculent les langues étudiées » et semble également renvoyer, dans le paragraphe du programme, à « l'apprentissage simultané de plusieurs langues vivantes (LVA-LVB-LVC) [qui] permet des croisements, des transferts et d'autres stratégies d'appropriation ».

Le second angle sous lequel est prise l'interdisciplinarité, c'est le lien entre les matières, ce qui est la définition la plus répandue du concept :

> Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. Le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française.
> Des projets interdisciplinaires peuvent impliquer le cours de langue vivante (étrangère ou régionale) et l'un ou plusieurs des cours suivants : français, histoire, géographie, éducation musicale, arts plastiques, technologie, éducation physique et sportive… (P2015, cycle 3)

> En éducation musicale, l'apprentissage et l'imitation de chansons en langue étrangère ou régionale permet de développer les compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée. (P2015, cycle 3)

> L'ensemble des disciplines contribue à la lecture, à la compréhension, à l'écriture de documents en langue étrangère ou régionale qui favorisent l'accès à d'autres contextes culturels. (P2015, cycle 4)

Le troisième et dernier angle considère l'interdisciplinarité en lien avec les outils et les démarches :

> C'est l'occasion de développer des pratiques réflexives avec l'aide de l'enseignant sur l'usage de ressources de différents types (scolaires et extrascolaires), pour l'apprentissage des langues (ex : usage des traducteurs numériques). (P2015, cycle 4)

À la lecture de ces citations, nous constatons que les textes officiels préconisent l'interdisciplinarité pour des raisons assez « classiques » : la division en disciplines scolaires séparées rend parfois mal compte de la complexité du réel (cf. les travaux d'Édgar Morin), l'interdisciplinarité permettrait aux élèves de construire autrement leurs savoirs en les comparant ou confrontant, elle conduit souvent à la mise en place de projets pédagogiques, en questionnant les choses plus sous l'angle de systèmes que de simples objets, etc. Cependant, force est de constater qu'une fois ces objectifs posés, les programmes des différentes disciplines ne sont pas écrits en parallèle ou ne proposent pas de fenêtre sur un autre programme d'une autre discipline pour faciliter la tâche aux enseignants. Les indications des textes en restent à des généralités ou à des pistes peu développées. De plus, nous constatons qu'à défaut d'une définition et d'un usage du terme « interdisciplinarité », les instructions officielles utilisent des périphrases qui ne recouvrent pas toujours le même concept, comme nous l'avons vu.

Parfois l'argumentation manque même. C'est le cas pour les DNL (disciplines non linguistiques) qui peuvent exister au collège (« introduction de l'enseignement de disciplines en partie en langue étrangère », C2012a) et au lycée (octroi d'une mention européenne au Baccalauréat). Dans la voie technologique, elles ont notamment la forme particulière d'un « enseignement technologique en LV1 » (P2011), d'un « enseignement de langues vivantes ancré dans les contenus disciplinaires de ces séries » (C2011). En effet, si les textes et discours les encouragent (« je peux d'ores et déjà vous annoncer que des cours de matières non linguistiques seront donnés », CFP2008, « doit être développée », C2010), là encore, celles-ci ne sont pas cadrées par les textes, alors que le débat scientifique existe autour du concept même (cf. le point 3.2.1 de notre thèse). Elles mériteraient pourtant des précisions sur leurs modalités et leurs objectifs qui peuvent être nombreux et divers comme l'indiquent les controverses récurrentes qui existent en France, par exemple, sur l'enseignement bilingue ou immersif qui n'est qu'une autre forme de DNL puisqu'il s'agit d'enseigner en langue « régionale » une autre discipline. La différence notable entre les deux étant sans doute que dans les DNL du second degré l'enseignant n'est pas un enseignant de langue. De même, les textes ne disent rien de son évaluation au quotidien, dans un cadre formatif. Seules existent des règles pour le Baccalauréat qui prévoit généralement un jury composé d'un enseignant de langue et d'un enseignant de DNL, parfois dans une épreuve bilingue. Or, tout cela n'apparaît pas dans les programmes qui, étant pensés pour la majorité des élèves en filières « ordinaires » (non bilangues, bilingues, européennes, immersives, etc.), renvoient les enseignants à leur liberté pédagogique. Si les programmes ne peuvent sans doute pas contenir toutes les variations des modalités d'enseignement de tous les contextes, cependant, certains d'entre eux pourraient faire l'objet de documents d'accompagnement spécifiques car il y a une sorte de hiatus à encourager des dispositifs dans les textes et discours officiels mais à ne pas donner de pistes plus concrètes ensuite. Or, un programme, par définition, est censé définir les actions à mener pour atteindre un objectif déterminé, même écrit en l'occurrence ici.

Ensuite, l'interdisciplinarité questionne la place du français dans les instructions officielles. En effet, alors qu'il figure nommé dans les liens possibles précédemment

établis, il est intéressant de remarquer que cela n'a pas toujours été le cas. Il existe une évolution du discours à ce sujet, au fil des années.

Dans un premier temps, le recours au français n'est pas encouragé, il est même pensé comme un phénomène indirect, comme une inférence : « la réflexion sur les langues étrangères induit un retour sur le français » (P2005) affirme, sans expliciter, ce programme, c'est-à-dire sans expliquer ni si ce apport est réciproque ou pas ni le degré de normativité de la langue (cf. l'analyse d'Anne Trévise, 2009). Un autre affirme que l'enseignement du japonais « suscitera également une réflexion très enrichissante sur notre propre langue et notre culture » (P2007a), sans précision supplémentaire.

Seuls certains programmes acceptent l'utilisation du français mais avec des formulations ou des cadres d'application qui montrent que ce n'est pas la règle mais bien des exceptions pédagogiques :

> l'enseignant peut avoir recours, dans sa communication avec la classe, aux trois registres de langues précités, sans s'interdire toutefois l'emploi du français dans certaines situations, par exemple au moment de l'explication grammaticale. (P2005, arabe)

> A ce niveau d'apprentissage (palier 1), le recours au français pour l'exploitation pédagogique des documents culturels (documents audio, publicités, photos, dessins…) permet de mettre en confiance les élèves et d'approfondir le contenu. (P2005, chinois)

> L'enseignant utilisera le japonais en classe le plus souvent possible et le recours au français devra être réservé à des moments bien spécifiques. (P2007a, japonais)

À la lecture de ces citations, nous souhaitons mettre en regard un extrait d'ouvrage de la même période de Francis Goullier (2005, p.81) dans lequel, dans un paragraphe sur le portfolio européen des langues, l'auteur met en garde contre « le risque de l'intrusion abusive d'une réflexion menée en langue française dans des cours de langue où le temps d'exposition à la langue enseignée est déjà très réduit ». En effet, à ce moment-là, outre le fait que c'est l'inspecteur général qui représente l'Éducation nationale auprès du Conseil de l'Europe, il est également chargé de mission pour les langues vivantes auprès du ministre de l'éducation Jack Lang (2000-2002). Or, cette phrase reflète à elle seule les orientations (« le risque d'intrusion » est une expression forte) qui règnent alors concernant la place du français dans les cours de langues.

Mais, comme le pointe Véronique Castellotti (2001, p.48-49), « malgré les représentations qui stigmatisent fortement la présence de L1 en classe de L2 […] l'ordinaire des classes de langues fait apparaître des occurrences importantes de celle-ci » et « si la langue première est parfois tolérée, c'est généralement pour appuyer des réflexions métalinguistiques fondées sur la comparaison », comme cela transparaît dans les extraits cités précédemment mais qui est affirmé encore plus clairement dans d'autres textes quelque temps après :

> En section bilingue, l'approche contrastive est systématisée et permet de façon très positive d'introduire dans le cursus, dès le cycle 2, une langue vivante étrangère. (P2007b)
>
> Par la mise en relation de la langue régionale et du français, on favorisera le plus souvent possible les transferts et les comparaisons de langues. (P2007b, occitan)
>
> Il est primordial que cette pratique raisonnée de la langue catalane soit envisagée en comparaison avec le français surtout, mais aussi quand cela est possible avec les langues étrangères, les autres langues de l'environnement de l'élève, les racines étymologiques. Par ce décloisonnement des sources d'apprentissage, l'élève se trouve encouragé à mettre en réseau différents savoirs et parvient à une meilleure conceptualisation grammaticale. (P2007c, catalan)
>
> L'élève peut être amené, de manière ponctuelle, à réfléchir sur la langue française et les fonctions universelles du langage. L'approche contrastive l'amène à reconnaître les moyens particuliers auxquels a recours la langue qu'il apprend. (P2010a)
>
> Tout en abordant les notions culturelles du programme, il s'agit d'en approfondir certains aspects - y compris dans une approche complémentaire et contrastive des langues pratiquées. (P2010c)

Comme nous le comprenons à travers ces citations, l'approche contrastive des langues consiste à identifier leurs ressemblances ou différences structurelles, en proposant un métalangage capable d'aborder les langues dans leur diversité et variation, l'un des reproches ou l'une des limites souvent évoqués concernant cette approche étant sa centration sur les divergences entraînant des difficultés plutôt que sur les points communs facilitateurs. Cependant, cette approche semble être recommandée et renforcée dans les textes plus récents quand nous lisons :

> En français, le rapprochement avec la langue étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, l'ordre des mots, la prononciation. La rencontre avec la littérature

> est aussi un moyen de donner toute leur place aux apprentissages culturels, en utilisant la langue étrangère ou régionale aussi bien que le français (albums bilingues…). (P2015, cycle 2)
>
> La langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. (P2015, cycle 3)
>
> Une initiation ponctuelle à la traduction en cohérence avec les enseignements est par ailleurs à même d'éclairer l'approche contrastive des systèmes linguistiques. (P2019a, Spécialité)
>
> Le français, langue de scolarisation, procure des repères précieux, notamment toute une terminologie grammaticale qui facilite la compréhension des mécanismes linguistiques dans d'autres langues. (P2019a, Seconde)

En effet, les instructions officielles évoquent les « repères précieux » que cette approche induirait qui, dans le cadre d'une formation plurilingue et interculturelle à laquelle il est fait référence ici, se trouve renouvelée en partie puisque la comparaison des systèmes linguistiques, notamment dans un cadre littéraire (comme cela est suggéré pour le cycle 2), permet de faire émerger des représentations culturelles. Ainsi, dans ces citations, la comparaison porte tant sur les structures que sur les textes, suivant par là l'évolution de ce champ d'étude, la linguistique computationnelle ayant permis la comparaison de plus grands corpus.

Soulignons également que la comparaison avec le français semble presque aller de soi dans l'enseignement des langues dites « régionales » :

> Le programme s'attache à souligner le lien intrinsèque entre euskara (langue basque) et culture basque, tout en abordant les interactions qui ont pu exister avec les langues anciennes (le latin en particulier), les langues voisines (l'espagnol et l'occitan) et le français au cours des siècles et jusqu'à nos jours. (P2019c, basque)
>
> Ce programme prend appui sur un patrimoine culturel riche, original, toujours en contact avec les cultures d'expression ibérique, occitane et française. Aussi accorde-t-il naturellement une place à la littérature française ainsi qu'à la littérature hispanophone, anglophone et aux autres grandes littératures. Cette approche interculturelle permet aux élèves d'acquérir un registre de langue soutenu, dans le cadre d'un travail contrastif éclairé par les références aux langues et cultures de l'Antiquité, et de s'engager activement dans leur formation intellectuelle. (P2019c, catalan)
>
> Aussi accorde-t-il une large place aux différentes langues présentes dans l'île, sur le plan culturel et linguistique, dans le cadre d'un travail contrastif, notamment corse-français et corse-italien. (P2019c, corse)

> Une large place est consacrée au contact des langues présentes dans ces territoires et, particulièrement, des langues française et créole qui sont parlées quotidiennement par la très grande majorité de la population. Les créoles sont en outre des langues à base lexicale française, ce qui resserre de facto les liens entre ces langues cependant distinctes. (P2019c, créole)

> À ce titre, l'occitan occupe une place centrale dans la géographie des langues romanes. Cette situation l'a ouvert à des influences réciproques (emprunts, traits culturels) avec l'espagnol, l'italien, le portugais, et plus encore, pour des raisons historiques et politiques, avec le français. Dans cet ensemble, le catalan occupe une place privilégiée, par le partage de la culture médiévale et par sa proximité linguistique (lexicale, syntaxique) qui favorise la compréhension mutuelle. (P2019c, occitan)

> Les langues régionales, pour ce qui les concerne, entretiennent une relation étroite avec le français et des relations spécifiques avec les langues étrangères. (P2019d)

En effet, nous remarquons que ces programmes, face à l'idéologie dominante, centralisatrice et monolingue, de l'État français, semblent affirmer, à l'inverse, une approche bi-plurilingue, justifiée par l'histoire dans les citations, qui s'intéresse tant à la capacité de l'individu de parler plusieurs langues qu'à la place des langues dans la société.

Au travers de cette brève présentation diachronique, nous observons donc que la vision interculturelle, ancrée dans les objectifs européens et le CECRL, est pensée ici sous l'angle de l'articulation (version forte) ou la comparaison (version faible) entre les langues, ce qui peut être à la fois considérée comme une vision minimaliste de l'interculturalité (au vu des objectifs plus généraux que nous avons exposé en 9.3) mais aussi comme une vision « concrète », pratique et linguistique de celle-ci, ce qui nous amène à nous intéresser à la conception de la grammaire dans notre corpus puisque l'analyse contrastive suppose de s'intéresser à cet aspect central des langues, comme le présente ce programme :

> Il est primordial que cette pratique raisonnée de la langue catalane soit envisagée en comparaison avec le français surtout, mais aussi quand cela est possible avec les langues étrangères, les autres langues de l'environnement de l'élève, les racines étymologiques. Par ce décloisonnement des sources d'apprentissage, l'élève se trouve encouragé à mettre en réseau différents savoirs et parvient à une meilleure conceptualisation grammaticale. (P2007c, catalan)

Cette « pratique raisonnée » nous semble être l'expression qui remplace celle de « conscience linguistique » qui existait dans les anciens programmes, comme l'explique Marielle Loccidal (1993, p.262) :

> Dans la catégorie des notions fondamentalement nouvelles figure la conscience linguistique. Elle est formulée dans les termes suivants : « objectif proprement linguistique » (1985), « objectif(s) linguistique(s) » (1985, 1986 et 1988), « réflexion purement linguistique » (1986), « conceptualisation » (1992) explicitée en « saisir et utiliser des concepts afférents à l'activité langagière et aux faits de langue étudiés » (1992). La conceptualisation nous semble prendre de plus en plus d'importance dans le processus d'apprentissage/acquisition d'une langue et ce phénomène s'explique, entre autres, par la vague du cognitivisme qui privilégie les approches conscientes du fait linguistique, de l'apprentissage ainsi que les approches intégrées où les langues sont mises en relation.

L'auteure décrit une « nouvelle notion » car le concept de « conscience linguistique » naît dans les années 80-90 et que sa thèse s'intéresse aux discours officiels concernant les langues vivantes entre 1955 et 1995. Opposé aux théories béhavioristes, ce concept représente alors une application du cognitivisme à la didactique des langues.

Dans notre corpus, cette réflexion sur la langue est nommée par différentes expressions : « réflexion et mémorisation » (P2005), « approche raisonnée » (P2010a, P2010c et P2019a, cycle terminal) ou « assimilation raisonnée des règles » (P2019a, Seconde). Elle concerne aussi le lexique, en lien avec la culture :

> L'appréhension d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale systématique et raisonnée. (P2007a, allemand, espagnol, hébreu, italien)

> Il convient de souligner tout particulièrement l'interdépendance des domaines linguistique et culturel. Ainsi, culture et lexique sont-ils réunis dans la même colonne. Les mots peuvent être le reflet de lieux, d'événements, de traditions, de modes de vie et d'expression. L'appréhension d'un fait culturel donne aussi l'occasion d'organiser un travail d'acquisition lexicale systématique et raisonnée. (P2007d)

> Comme au collège, le lexique et la grammaire sont toujours abordés à partir de documents et toujours en lien avec un contexte d'utilisation. Cependant, au lycée, la plus grande maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée et plus systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe. (P2019a, Seconde)

> Au cycle terminal, la maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée, comparative et plus systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe. (P2019a, cycle terminal)

Mais cette réflexion sur la grammaire ne croise pas que le lexique. Elle est mise en lien avec trois autres aspects. Le premier est la communication :

> La syntaxe et la morphosyntaxe doivent être considérées comme des outils au service de la communication et non comme des fins en elles-mêmes. (P2007a, anglais)
>
> La grammaire ne doit cependant jamais être une fin en soi, mais rester un moyen au service de la communication et de l'enrichissement culturel. (P2007c)

Le second, le contexte :

> L'apprentissage de la grammaire se fera à partir de l'observation guidée des pratiques de langue. On sera attentif à mener régulièrement, de façon progressive, une réflexion sur le système de la langue. (P2007b, occitan)
>
> La langue est imprégnée de culture et les savoirs linguistiques ne s'acquièrent pas hors contexte. (P2010a)

Le troisième, la réalisation de tâches :

> Apprendre les langues de façon active implique que la grammaire soit un outil au service de la réalisation des tâches langagières. (P2009, allemand, anglais, espagnol, italien, portugais)

Une dernière citation nous semble résumer, à elle seule, le lien entre tous ces aspects :

> Le lexique et la grammaire font l'objet d'une progression raisonnée et programmée.
> Le lexique donne lieu à un apprentissage systématique. De même que pour la grammaire, on distingue le lexique qui doit être acquis, mémorisé - pour être réutilisé -, du lexique qui n'est vu qu'en reconnaissance, et qui ne sera repris qu'ultérieurement. Les mots retenus sont regroupés par thèmes ou par champs, et toujours découverts en contexte, ou dans des situations de communication.
> Il en va de même de la grammaire, qui n'est jamais abordée ex abrupto ni présentée de façon exhaustive à ce niveau d'apprentissage. Là aussi la distinction est opérée entre les faits qui doivent être explicités – pour être réutilisés – et ceux dont l'explicitation – partielle et progressive – sera différée au jour où l'élève aura intégré intuitivement de lui-même le mécanisme mis en œuvre empiriquement. (P2010c, LV3)

Selon nous, le retour progressif au « travail de la langue et sur la langue » (P2019a, Spécialité) obéit à une sorte de mouvement de balancier : après être allé loin dans l'éducation aux langues et par les langues (si nous voulons résumer les objectifs des institutions européennes reprises par le ministère de l'Éducation français telles que présentées dans les chapitres précédents), les aspects linguistiques semblent à nouveau trouver une place au sein de l'enseignement-apprentissage ou, en tout cas, semblent être réaffirmés comme un des objectifs du cours de LVER. Ils constituent aussi l'affirmation d'une compétence interlinguistique, dans le cadre d'une approche didactique qui se veut plurilingue et interculturelle qui n'a pas fini d'être questionnée. Il s'agit également d'affirmer, indirectement, un enseignement plus explicite puisque l'observation et la réflexion sur les faits de langue et de culture peuvent permettre une meilleure conscientisation et mémorisation. Ces éléments nous semblent pouvoir faire écho à la « méthodologie plurilingue intégrée » proposée par Bruno Maurer et Christian Puren (2019). Par ailleurs, les extraits de notre corpus montrent que le concept dual grammaire/lexique semble évoluer au gré des théories et concepts didactiques (ex : de « la conscience linguistique » à l'« approche raisonnée »). Ainsi, des éléments issus de l'approche communicative (compétences linguistiques au service de la communication, documents authentiques…) demeurent au fil des années mais évoluent afin de prendre une tournure plus actionnelle (tâches, actions…), malgré les limites que nous avons formulées au point 10.2. Enfin, réaffirmer une place pour la grammaire et le lexique signifie penser l'apprentissage des LVER en milieu scolaire très différemment de celui d'une langue maternelle et avancer que les apprenants ont besoin d'une réflexion sur le fonctionnement et le(s) rôle(s) de celles-ci. Or, paradoxalement, ce sont les mêmes textes et discours officiels, comme nous l'avons vu au point 8.2 à travers l'avancement de l'âge pour commencer l'apprentissage, qui tendent parfois à calquer l'enseignement scolaire sur l'enseignement de la langue maternelle. Dès lors, les débats sur les finalités et les modalités de l'enseignement des langues en France méritent d'être poursuivis pour clarifier la politique linguistique et éducative menée ou, plutôt, à mener à l'avenir.

CONCLUSION

Aborder les langues vivantes étrangères et régionales (LVER) enseignées en France sous l'angle des représentations existantes dans les instructions officielles nous a conduit à nous situer au carrefour entre l'analyse du discours, la sociolinguistique et la sociodidactique des langues.

En effet, rassembler dans cette thèse ces trois champs de recherche nous a semblé pertinent pour porter un regard croisé sur un corpus hétérogène (programmes, circulaires, interviews, communiqués, conférences de presse), dans un temps relativement long (2005-2019), lié à l'émergence et au développement du CECRL dans les textes et les pratiques enseignantes en France. Il nous a permis de faire émerger les continuités et les ruptures (mais aussi quelques « mélanges » ou « confusions ») entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, ainsi que les objectifs globaux des institutions européennes et du ministère de l'Éducation nationale français en termes de politique éducative et linguistique.

De fait, notre postulat consistait à penser les instructions officielles comme un outil de construction et de médiatisation de représentations sociolinguistiques et sociodidactiques concernant l'enseignement-apprentissage des LVER.

De manière générale, nous avons vu que si l'orientation est à une approche plurilingue et interculturelle, en lien avec la mobilité et l'employabilité, les textes et discours officiels tendent aussi à reprendre et actualiser un certain nombre de concepts qui préexistaient à la perspective actionnelle : la communication, l'authenticité, etc.

Nous avons également montré que les « indications » pédagogiques données, entre injonctions et recommandations, restent souvent floues, renvoyant les enseignants à une « liberté pédagogique » qui n'est pas totale d'autant moins que les instructions officielles insufflent une direction et utilisent des concepts (ex : tâche, médiation, interlangue...) que reprennent ensuite les personnels, bien que ceux-ci soient rarement définis précisément.

L'institution véhicule aussi des représentations de certaines langues, comme celles dites « rares » ou « régionales », représentations qui se (re)trouvent parfois dans la société, mais qui concernent aussi les langues centrales ou dominantes, comme

l'anglais dont la place qui lui est accordée dans les textes et discours indique à elle seule le lien qui existe entre les LVER et la société : les langues, selon leur situation, sont vues comme utiles ou inutiles, grandes ou petites, internationales ou locales, etc.

C'est pourquoi nous avons choisi d'exposer notre travail en quatre phases : contextualisation, concepts et théories, méthodologie et analyse. L'idée était de proposer une lecture qui montre les liens entre l'intérieur (du texte et du discours) et l'extérieur (la société, les idéologies), ce qui impliquait une écriture « pédagogique », thématique et parfois chronologique, articulant les documents entre eux et faisant écho à d'autres (notes, rapports…).

Pour y parvenir, nous avons opté pour une démarche empirico-inductive puisque c'est à partir de l'analyse de données que nous pouvons observer et comprendre les liens qui s'opèrent entre elles. Cette démarche s'inscrit à la fois dans le cadre de l'école française de l'analyse du discours qui s'intéresse aux origines, aux significations et aux relations entre les textes et dans un esprit constructiviste qui vise à donner une image interprétative complexe de la réalité. Nous nous sommes ainsi intéressé au contexte de circulation et de production de théories et concepts dans le cadre d'un interdiscours.

Par ailleurs, l'analyse du corpus, présentée en trois « blocs » (politique éducative et linguistique, place et rôle des langues, didactique des langues) – recouvrant les trois axes majeurs de cette thèse qui dans les faits se croisent – a permis de rappeler dans quelle mesure la linguistique et la didactique sont profondément ancrées dans le social et que, par conséquent, elles ne peuvent être énoncées qu'en termes de *socio*linguistique et de *socio*didactique, la société « s'invitant » dans l'enseignement-apprentissage des LVER au travers des textes et discours officiels qui l'orientent.

En d'autres termes, l'Éducation nationale fonctionne comme une communauté discursive : le discours de ses acteurs (ministres et inspecteurs notamment), ainsi que l'arrière-plan conceptuel, historique ou politique dans lequel il s'inscrit, nous a conduit à analyser les savoirs et les compétences mis en avant par les programmes, et leur éventuelle didactisation, notamment par les enseignants, premiers destinataires des instructions officielles, chargés de mettre en application les « théories » exposées dans les textes.

Ces « théories » (plurilinguisme, interculturalité, actionnel…) ne fonctionnent pas comme de simples éléments didactiques : contextualisés, ils obéissent à des

idéologies plus larges qui tendent à faire de l'enseignement des langues un outil de médiation (inter)culturelle et d'insertion professionnelle. Dès lors, l'enseignement des LVER est orienté vers une éducation à l'altérité, comme l'a montré Bruno Maurer (2011) en s'intéressant aux textes des institutions européennes, et comme notre analyse des textes et discours français tend à le confirmer.

Cependant, à l'autre pôle, les instructions officielles proposent aussi d'étudier la langue (grammaire et lexique), sans que celle-ci ne soit posée comme l'objet premier du cours et sans que l'articulation entre les langues apprises par les élèves (notamment avec le français) ne soit clarifiée, la bascule vers une approche plurilingue n'étant pas encore totalement réalisée.

Car l'enseignement-apprentissage des LVER se trouve dans une position compliquée : alors que l'Europe est diverse sur le plan politique, linguistique, économique, et culturel, celle-ci demande aux différents États qui la composent d'unifier leur politique éducative (le CECRL étant un référentiel censé y aider, notamment par les certifications), sachant que ces derniers gardent globalement leurs prérogatives en la matière (d'où les écarts entre certains descripteurs du *Cadre* et des programmes). S'instaurent alors des programmes ou des discours qui tentent de concilier héritage de la didactique disciplinaire et orientations éducatives européennes, elles-mêmes inscrites dans une économie mondiale de la connaissance qui impacte le(s) place(s) et le(s) rôle(s) de chaque langue de manière générale et celles enseignées dans le système éducatif français en particulier.

C'est cette dialectique, ce « dialogisme », qui nous a donc intéressé dans cette thèse : faire se confronter des éléments parfois contradictoires pour mieux en comprendre la portée et participer au chantier de réflexion sur l'enseignement-apprentissage d'aujourd'hui et de demain. Un chantier que nous jugeons nécessaire du fait des objectifs et orientations parfois multiples voire contraires, tant sur l'évaluation que sur les techniques mêmes d'enseignement, l'« action » des apprenants devant encore être éclaircie, celle-ci semblant s'être arrêtée à mi-chemin entre communicatif et actionnel, comme reflet de l'éclectisme de la pensée et des pratiques enseignantes sur le sujet (cf. les travaux de C. Puren).

D'ailleurs, parce que la didactique et la pédagogie sont vivantes, les représentations qui leur sont liées sont également en constante mutation. Si nous les

avons questionnées ici dans le cadre général de l'enseignement des LVER au sein du système éducatif, elles mériteraient aussi de l'être plus précisément dans le cadre plus précis de la formation initiale et continue des enseignants, afin de permettre à ces derniers de ne pas qu'appliquer des directives mais aussi de les interroger. En effet, une formation conséquente et de qualité nous semble être la seule garantie de forger des professionnels capables d'une réflexion sur des situations multiples (l'enseignement bilingue ou immersif ne pose pas les mêmes questions que l'enseignement d'une LV3, par exemple) et d'une mise en application éclairée d'instructions complexes.

À l'issue de ce travail, nous espérons donc avoir contribué *« à la compréhension des enjeux sociaux et économiques actuels des usages et pratiques des langues et du langage au travail »* (Boutet et Heller, 2007) car la mondialisation des échanges – qui dans une économie libérale accroît le « marché aux langues » – bouscule le rôle des institutions nationales en charge, comme l'Éducation nationale, de construire le citoyen de demain. Or, si les LVER permettent la communication avec l'Autre, elles doivent se poser en permanence la question du pourquoi (buts, objectifs, projets...) et du comment (moyens, actions, tâches…) puisque ces deux éléments évoluent au gré de l'histoire.

Pratique sociale, le langage ne peut pas être étudié en-dehors du contexte d'énonciation : le discours institutionnel analysé dans cette thèse n'est pas neutre et véhicule des représentations qu'il nous semblait nécessaire de déconstruire… pour mieux les reconstruire ?

ANNEXES

Les annexes proposées ici sont des documents auxquels fait référence la thèse.

Pour des raisons pratiques et écologiques, nous avons fait le choix de lister les textes, notes, rapports, articles et autres documents utilisés dans notre thèse (y compris les éléments constituant notre corpus) et de renvoyer par des liens à leur contenu (actifs lors de notre rédaction).

Annexe 1 : Articles de la *Constitution française* (1958)

Article 2 :

La langue de la République est le français.

L'emblème national est le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge.

L'hymne national est « La Marseillaise ».

La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité ».

Son principe est : gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple.

Article 75-1 :

Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.

Annexe 2 : Article de la *Convention culturelle européenne* (1954)

Article 2 :

Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :

a. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et

b. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

Annexe 3 : Article du *Traité de Lisbonne* (2009)

Article 20 :

1. Il est institué une citoyenneté de l'Union. Est citoyen de l'Union toute personne ayant la nationalité d'un État membre. La citoyenneté de l'Union s'ajoute à la citoyenneté nationale et ne la remplace pas.

2. Les citoyens de l'Union jouissent des droits et sont soumis aux devoirs prévus par les traités. […]

Annexe 4 : Liste des ministres de l'Éducation nationale français (2005-2020)

Nom	Titre	Appartenance politique	Mandat
François Fillon	Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	UMP	31/03/2004 - 31/05/2005
Gilles de Robien	Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	UDF	02/05/2005 - 15/05/2007
Xavier Darcos	Ministre de l'Éducation nationale	UMP	18/05/2007 - 23/06/2009
Luc Chatel	Ministre de l'Éducation nationale Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative	UMP	23/06/2009 – 13/11/2010 14/11/2010 - 10/05/2012
Vincent Peillon	Ministre de l'Éducation nationale	PS	16/05/2012 - 02/04/2014
Benoît Hamon	Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	PS	02/04/2014 - 25/08/2014
Najat Vallaud-Belkacem	Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	PS	26/08/2014 - 17/05/2017
Jean-Michel Blanquer	Ministre de l'Éducation nationale Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports	LREM	17/05/2017 - 21/06/2017 16/10/2018 - 06/07/2020 depuis le 06/07/2020

Annexe 5 : Liste et liens des textes officiels du MEN mentionnés dans les parties I et II

Date	Nature du texte	Titre	Lien
1992	circulaire	*Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré*	B.O. n°33 du 3 septembre 1992
28/06/2002	arrêté	*Langues étrangères ou régionales à l'école primaire*	B.O. hors-série n°4 du 29 août 2002
08/07/2003	arrêté	*Programme d'enseignement des langues vivantes étrangères pour les certificats d'aptitude professionnelle*	B.O. hors-série n°4 du 24 juillet 2003
15/07/2003	arrêté	*Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de première des séries générales et technologiques*	B.O. hors-série n°7 du 28 août 2003
06/07/2004	arrêté	*Programme de l'enseignement des langues vivantes en classe terminale des séries générales et technologiques*	B.O. hors série n°5 du 9 septembre 2004
22/08/2005	décret	*Organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, réglementation applicable à certains diplômes nationaux et commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères*	B.O. n°31 du 1° septembre 2005
31/05/2006	circulaire	*Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*	B.O. n°23 du 8 juin 2006
10/02/2009	arrêté	*Programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel*	B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009
24/11/2009	circulaire	*Coopération éducative européenne et internationale : politique d'ouverture et de mobilité, moyens, actions et évaluation*	B.O. n°44 du 26 novembre 2009
29/01/2010	circulaire	*Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique*	B.O. spécial n°1 du 4 février 2010
08/04/2010	arrêté	*Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de Seconde générale et technologique*	B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010
16/09/2010	décret	*Accord-cadre entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume d'Espagne sur les dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels dans les établissements de l'enseignement*	JORF n°0217 du 18 septembre 2010

		scolaire des deux États	
08/02/2011	arrêté	*Programmes d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques*	B.O. spécial n°3 du 17 mars 2011
03/08/2011	circulaire	*Partenariats scolaires Encadrement de la mobilité européenne et internationale au collège et au lycée*	B.O. n°30 du 25 août 2011
08/07/2013	loi	*Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*	J.O. du 9 juillet 2013
14/11/2013	note de service	*Baccalauréat général Épreuves de langues applicables à la série L à compter de la session 2014*	B.O. n°43 du 21 novembre 2013
31/03/2015	décret	*Décret relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*	JORF n°0078 du 2 avril 2015
03/06/2015	circulaire	*Circulaire de rentrée 2015*	B.O. n°23 du 4 juin 2015
20/10/2015	circulaire	*La carte des langues vivantes*	B.O. n°39 du 22 octobre 2015
09/11/2015	arrêté	*Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires*	J.O. du 24 novembre 2015
09/11/2015	arrêté	*Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*	B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015
09/11/2015	arrêté	*Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*	B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015
17/05/2016	circulaire	*Programme des assistants de langues vivantes étrangères*	B.O. n°20 du 19 mai 2016
15/06/2016	circulaire	*Ouverture européenne et internationale des établissements du second degré Mobilité des élèves de collège et de lycée en Europe et dans le monde*	B.O. n°24 du 16 juin 2016
12/04/2017	circulaire	*Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales*	B.O. n°15 du 13 avril 2017
04/07/2017	note de service	*Baccalauréat général Épreuves de langues vivantes à compter de la session 2018*	B.O. n°26 du 20 juillet 2017
16/07/2018	arrêté	*Baccalauréat général : épreuves à compter de la session 2021*	B.O. n°29 du 19 juillet 2018
17/01/2019	arrêté	*Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique*	B.O. spécial n°1 du 22 janvier 2019

Annexe 6 : Liste et liens vers les notes, brochures et rapports mentionnés dans les parties I et II

Date	Auteur, source	Titre	Lien
1999	Bernard Cerquiglini	*Les Langues de France : rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication*	http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/994000719/index.shtml
2000	MEN	*Les sections européennes et de langues orientales*	http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/174000463/index.shtml
2003	Jacques Legendre, Sénat	*Rapport d'information n°63 sur l'enseignement des langues étrangères en France*	http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf
2005	Monique Mombert, INRP	*L'enseignement de l'allemand XIX-XXI siècles*	http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH106.pdf
2006	Parlement et Conseil européens	*Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR
2007	Conseil de l'Europe	*De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*	https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab
2007	IGEN	*L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*	http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf
2008	Conseil de l'Europe	*Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égale dignité »*	https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
2009	Richard Descoings, chargé d'une mission de concertation	*Préconisations sur la réforme du lycée*	http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/35/9/rapportconsultationlycee_60359.pdf
2011	Commission européenne	*Des langues pour l'emploi*	https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=30930
2012	CÉSER Alsace	*Faire de l'Alsace un carrefour des langues*	http://www.ceser-alsace.eu/system/files/publications/avis_langues_30912.pdf
2012	MLF	*Politique des langues Référentiel MLF-OSUI*	http://www.mlfmonde.org/wp-content/uploads/2016/06/R%C3%A9f%C3%A9rentiel_Politique-des-langues.pdf

2013	Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne	*Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales*	http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France/Langues-regionales/Rapport-du-Comite-consultatif-pour-la-promotion-des-langues-regionales-et-de-la-pluralite-linguistique-interne-2013
2013	MEN	*Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la République*	http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/37/2/2013_langues_regionales_guide_web_295372.pdf
2013	DEPP	*Langues étrangères à l'école en Europe : un cadre commun de référence et une diversité de pratiques*	http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/88/5/DEPP_NI_2013_25_Langues_etrangeres_ecole_Europe_cadre_commun_reference_diversite_pratiques_280885.pdf
2016	Commission européenne	*Étude sur la comparabilité des tests linguistiques en Europe*	http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/language-test-summary_fr.pdf
2016	Céreq	*Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères*	http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Analyse-des-besoins-des-employeurs-francais-au-regard-des-competences-en-langues-etrangeres
2017	DEPP	*Anglais et allemand en fin d'école : après une forte progression, des résultats désormais stabilisés*	http://www.education.gouv.fr/cid59590/cedre-2004-2010-2016-anglais-et-allemand-en-fin-d-ecole-apres-une-forte-progression-des-resultats-desormais-stabilises.html
2017	DEPP	*Compétences en anglais en fin de collège : en 2016, les élèves sont plus performants en compréhension*	http://www.education.gouv.fr/cid60712/cedre-2004-2010-2016-competences-en-anglais-en-fin-de-college-en-2016-les-eleves-sont-plus-performants-en-comprehension.html
2017	DEPP	*Espagnol et allemand en fin de collège : des progrès à l'écrit, une stabilité à l'oral*	http://www.education.gouv.fr/cid119596/cedre-2004-2010-2016-espagnol-et-allemand-en-fin-de-college-des-progres-a-l-ecrit-une-stabilite-a-l-oral.html
2017	DEPP	*L'apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'Union européenne : parcours des élèves*	http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/25/3/NI-EN-15-2017_782253.pdf
2017	DEPP	*L'apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'Union européenne : formation initiale et mobilité des enseignants du secondaire inférieur*	https://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/25/8/NI-EN-16-2017_782258.pdf

2017	Eurydice	*Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*	https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF
2017	DEPP	*Compétences en langues vivantes en fin d'école et en fin de collège*	http://www.education.gouv.fr/cid57102/l-etat-de-l-ecole-2017.-couts-activites-resultats.html#R%C3%A9sultats
2017	Clotilde Talleu	*La mobilité internationale des jeunes dans un cadre non formel*	http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/rapport-2017-03-mobilite.pdf
2018	DEPP	*Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018*	http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html
2018	Pierre Mathiot	*Baccalauréat 2021 Rapport remis par Pierre Mathiot*	http://cache.media.education.gouv.fr/file/Janvier/44/3/bac_2021_rapport_Mathiot_884443.pdf
2018	Chantal Manes-Bonnisseau, Alex Taylor	*Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères Oser dire le nouveau monde*	http://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf
2018	AEFE	*Les parcours Langues dans le réseau AEFE*	https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/2018-brochure-parcours-langues-reseau-aefe.pdf
2019	CNESCO	*Langues vivantes étrangères : comment mieux accompagner les élèves ?*	http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/

Annexe 7 : Liste et liens vers les articles, communiqués et dossier en ligne mentionnés dans les parties I et II

Auteur ou Source	Titre	Lien
ACEDLE	*Le Manifeste de l'ACEDLE*	https://acedle.org/old/spip.php?article163
ASDIFLE	*Le projet d'amplification du CECR : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe*	http://www.asdifle.com/sites/default/files/Tribune%20CECR_def.pdf
DAREIC de Lyon	*Missions de la DAREIC de l'académie de Lyon*	http://www.ac-lyon.fr/cid87851/la-dareic.html
Eduscol	*CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues*	http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html
Eduscol	*Ressources pour l'évaluation du socle commun en langues vivantes étrangères*	http://eduscol.education.fr/cid114602/l-evaluation-du-socle-en-lve.html

Eduscol	*Ressources pour les langues vivantes aux cycles 2, 3 et 4*	http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html
Eduscol	*Entraîner les élèves et les évaluer positivement en référence au niveau arrêté dans les programmes*	http://eduscol.education.fr/pid31437/entrainer-les-eleves-et-les-evaluer-positivement.html
Eduscol	*Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves à compter de la rentrée 2016*	http://eduscol.education.fr/cid103780/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves-rentree-2016.html
Eduscol	*Établir, à partir des programmes d'enseignement en vigueur et en équipe de cycle et/ou en équipe disciplinaire, une progression cohérente et rigoureuse*	http://eduscol.education.fr/pid31434/etablir-une-progression-coherente-et-rigoureuse.html
Eduscol	*Les langues vivantes étrangères et régionales à l'école, au collège, au lycée*	http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales.html
Eduscol	*Liste des programmes de mobilité par public (élèves, enseignants, étudiants)*	http://eduscol.education.fr/pid24438/liste-des-programmes-de-mobilite-par-public.html
Gouvernement.fr	*Atelier Action publique 2022 : Service de l'Éducation*	https://www.gouvernement.fr/partage/10428-atelier-action-publique-2022-service-de-l-education
Le Figaro.fr	*Pour Emmanuel Macron, « le français s'est émancipé de son lien avec la nation française »*	http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/francophonie/2018/10/11/37006-20181011ARTFIG00140-pour-emmanuel-macron-le-francais-s-est-emancipe-de-son-lien-avec-la-nation-francaise.php
Le Monde.fr	*« La suppression des classes bilangues ne renforcera pas nécessairement l'égalité »*	https://www.lemonde.fr/education/article/2015/05/12/la-suppression-des-classes-bilangues-ne-renforcera-pas-necessairement-l-egalite_4631782_1473685.html
Macaire, Dominique	*Le CECRL : quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures*	https://ajccrem.hypotheses.org/760#_ftn4
MEN	*Le numérique au service de l'école de la confiance*	https://cache.media.education.gouv.fr/file/08_-_Aout/36/1/DP-LUDOVIA_987361.pdf
Ministère de la Culture	*Multilinguisme*	http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme
OEP	*Enseignement des langues vivantes : l'Europe défigurée !*	https://www.observatoireplurilinguisme.eu/fr/les-actions/les-%C3%A9ditos-de-l-oep/12314-enseignement-des-langues-vivantes-l%E2%80%99europe-d%C3%A9figur%C3%A9e

OIF	*Qui apprend le français dans le monde ?*	http://observatoire.francophonie.org/qui-apprend-le-francais-dans-le-monde/
Puren, Christian	*Évolution historique des configurations didactiques (modèle)*	https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/

Annexe 8 : Liste et liens vers les études, notes, rapports et textes mentionnés dans la partie III

Date	Auteur ou Source	Titre	Lien
1948	Assemblée Générale des Nations Unies	*Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*	https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf
1992	Conseil de l'Europe	*Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*	https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007c07e
1995	Journal Officiel des Communautés européennes	*Résolution du Conseil du 31 mars 1995*	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)&from=FR
1999	Ministres européens de l'Éducation	*Déclaration de Bologne*	https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbologne.pdf
2000	Journal Officiel des Communautés européennes	*Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*	https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf
2000	Parlement européen	*Conseil européen de Lisbonne 23 et 24 mars 2000 Conclusions de la Présidence*	https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm
2001	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture	*Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*	http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
2002	Journal Officiel des Communautés européennes	*Résolution du Conseil du 14 février 2002*	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0223(01)&qid=1613567900170&from=FR
2002	Commission des Communautés européennes	*Conseil européen – Barcelone 15 et 16 mars 2002 Conclusions de la Présidence*	https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/DOC_02₈
2006	Waldemar Martyniuk	*Cadres européens de référence pour les*	https://rm.coe.int/16805c73db

	Conseil de l'Europe	*compétences en langues*	
2006	Bulletin Officiel	*Enseignement des langues vivantes* *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*	https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm
2007	John L.M Trim	*Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997*	https://rm.coe.int/les-langues-vivantes-au-conseil-de-l-europe-1954-1997-la-cooperation-i/1680886eaf
2008	Journal Officiel des Communautés européennes	*Résolution du Conseil du 21 novembre 2008*	https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008G1216(01)&qid=1613568039979&from=FR
2014	IGEN, IGAENR	*Classes bi-langues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège*	https://www.education.gouv.fr/classes-bi-langues-et-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-selo-en-college-3986
2014	DEPP	*Note d'information* *Le numérique éducatif : un portrait européen*	https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/DEPP_NI_2014_14_numerique_educatif_portrait_europeen_317416.pdf
2015	DGESCO, CIEP *et al.*	*Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères*	https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/atoms/files/synthese-du-rapport-d-enquetes-lemp.pdf
2015	Joël Bellassen, inspecteur général de chinois	*Le chinois, langue émergente État de l'enseignement du chinois en 2015-2016*	https://fcae.fr/pdf/Etat-du-chinois-DEC2015.pdf
2015	circulaire	*La carte des langues vivantes*	https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo39/MENE1524876C.htm?cid_bo=94580
2016	Cour des comptes européenne	*Misused English words and expressions in EU publications*	https://www.eca.europa.eu/Other%20publications/EN_TERMINOLOGY_PUBLICATION/EN_TERMINOLOGY_PUBLICATION.pdf
2017	Alain et Louis-Jean Calvet	*Baromètre des langues dans le monde 2017*	https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-et-numerique/La-diversite-linguistique-et-la-creation-artistique-dans-le-domaine-numerique/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2017
2017	DEPP	*Note d'information n°17.20* *Compétences en anglais en fin de collège*	https://www.education.gouv.fr/cedre-2004-2010-2016-competences-en-anglais-en-fin-de-college-en-2016-les-

			eleves-sont-plus-2675
2017	DEPP	*Note d'information n°17.21 Compétences en en fin de collège*	https://www.education.gouv.fr/cedre-2004-2010-2016-espagnol-et-allemand-en-fin-de-college-des-progres-l-ecrit-une-stabilite-l-oral-8045
2019	DEPP et SD-SIES	*Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019*	https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806
2019	Note de service n° 2019-086 du 28/05/2019	*Recommandations pédagogiques* *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle*	https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm?cid_bo=142292
2019	CNESCO Daniel Gaonac'h et Dominique Macaire	*Rapport scientifique Les langues à l'école dès le plus jeune âge...*	http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Gaonach-Macaire.pdf
2019	INJEP	*Effets des séjours à l'étranger sur l'insertion des jeunes*	https://injep.fr/wp-content/uploads/2019/09/IAS25_Effets-des-sejours-a-letranger_BD.pdf
2021	Légifrance	*Article L912-1-1 Code de l'Éducation*	https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525569/

Annexe 9 : Liste et liens des éléments constitutifs du corpus

Programmes			
Code	**Référence**	**Descriptif**	**Lien**
P2005	B.O n°6 du 25/08/2005 Hors-série	Programmes de langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, portugais et russe) – collège, palier 1	https://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs6/default.htm
P2007a	B.O n°7 du 26/04/2007 Hors-série	- Programmes de langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu, italien, portugais et russe) – collège, palier 2 - Programme de japonais – collège	https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs7/default.htm
P2007b	B.O n°9 du 27/09/2007 Hors-série	Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire	https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs9/default.htm
P2007c	B.O n°10 du 4/10/2007 Hors-série	Programmes de langues régionales (basque, breton, catalan, corse et occitan - langue d'Oc) – collège, palier 1	https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs10/default.htm

P2007d	B.O n°8 du 30/08/2007	Programmes de langues étrangères pour l'école primaire (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe).	https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm
P2008a	B.O n°3 du 17/01/2008	Programme de langues régionales pour l'école primaire (langue régionale d'Alsace et des pays mosellans)	https://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0773513A.htm
P2008b	B.O n°3 du 17/01/2008	Programme de l'enseignement de langues régionales au palier 1 du collège (langue régionale d'Alsace et des pays mosellans)	https://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0773549A.htm
P2008c	B.O n°3 du 19/06/2008 Hors-série	Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire	https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm
P2009	B.O spécial n°2 du 19/02/2009	Programmes de langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais) – CAP, BEP, Bac professionnel	https://www.education.gouv.fr/pid20873/special-n-2-du-19-fevrier-2009.html
P2010a	B.O spécial n°4 du 29/04/2010	Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique	https://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html
P2010b	B.O n°27 du 8/07/2010	Programmes de langues régionales (basque, breton, catalan, corse et occitan - langue d'Oc, langue régionale d'Alsace et des pays mosellans) – collège, palier 2	https://www.education.gouv.fr/pid24213/n-27-du-8-juillet-2010.html
P2010c	B.O spécial n°9 du 30/09/2010	- Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques - Programme d'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère au cycle terminal de la série littéraire	https://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html
P2011	B.O spécial n°3 du 17/03/2011	Programme de langues vivantes 1 et 2 du cycle terminal des séries STI2D, STL et STD2A	https://www.education.gouv.fr/pid25173/special-n-3-du-17-mars-2011.html
P2012	B.O n°1 du 05/01/2012	École primaire – Programmes d'enseignement : modification	https://cache.media.education.gouv.fr/file/1/58/7/programmes_ecole-primaire_203587.pdf
P2015	B.O spécial n°11 du 26/11/2015	Programmes de langues vivantes étrangères et régionales du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)	https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
P2016	B.O n°11 du 17/03/2016	Programme de langues vivantes du cycle terminal de la série STHR	https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?

			pid_bo=34093
P2019a	B.O spécial n°1 du 22/01/2019	- Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel - Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel - Programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères de la classe de première de la voie générale (allemand, anglais, espagnol, italien)	https:// www.education.gouv.fr/ pid285/ bulletin_officiel.html? pid_bo=38502
P2019b	B.O spécial n°5 du 11/04/2019	Programme d'enseignement de langues vivantes des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle et des classes préparant au baccalauréat professionnel	https:// www.education.gouv.fr/ pid285/ bulletin_officiel.html? pid_bo=38697
P2019c	B.O n°28 du 11/07/2019	Programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures régionales de la classe de première de la voie générale (basque, breton, catalan, corse, créole, occitan et tahitien)	https:// www.education.gouv.fr/ pid285/ bulletin_officiel.html? pid_bo=38999
P2019d	B.O n°8 du 25/07/2019	Programme de l'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales de la classe terminale de la voie générale	https:// www.education.gouv.fr/bo/ 19/Special8/ MENE1921256A.htm
Circulaires de rentrée			
Code	**Référence**	**Titre**	**Lien**
C2006	Circulaire n°2006-051 du 27/03/2006	Préparation de la rentrée 2006	https:// www.education.gouv.fr/bo/ 2006/13/ MENE0600903C.htm
C2007	Circulaire n°2007-011 du 9-1-2007	Préparation de la rentrée 2007	https:// www.education.gouv.fr/bo/ 2007/3/ MENE0700047C.htm
C2009	Circulaire n°2009-068 du 20-5-2009	Préparation de la rentrée 2009	https:// www.education.gouv.fr/ cid27581/ mene0911464c.html
C2010	Circulaire n°2010-38 du 16-3-2010	Préparation de la rentrée 2010	https:// www.education.gouv.fr/ cid50863/ mene1006812c.html
C2011	Circulaire n°2011-071 du 02/05/2011	Préparation de la rentrée 2011	https:// www.education.gouv.fr/ cid55941/ mene1111098c.html
C2012a	Circulaire n° 2012-056 du	Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012	https:// www.education.gouv.fr/

	27/03/2012		pid285/ bulletin_officiel.html? cid_bo=59726
C2012b	Circulaire n° 2012-119 du 31/07/2012	Rentrée scolaire 2012-2013. Information des parents	https:// www.education.gouv.fr/ pid25535/ bulletin_officiel.html? cid_bo=61049
C2013	Circulaire n° 2013-060 du 10/04/2013	Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013	https:// www.education.gouv.fr/ pid25535/ bulletin_officiel.html? cid_bo=71409
C2016	Circulaire n° 2016-058 du 13/04/2016	Circulaire de rentrée 2016	https:// www.education.gouv.fr/ pid285/ bulletin_officiel.html? cid_bo=100720
C2017	Circulaire n° 2017-045 du 9/03/2017	Circulaire de rentrée 2017	https:// www.education.gouv.fr/ pid285/ bulletin_officiel.html? cid_bo=113978
Communiqués de presse			
Code	**Référence**	**Titre**	**Lien**
CP2005	Conseil des ministres, 7/09/2005	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a présenté une communication relative à la rentrée scolaire 2005.	https://www.vie-publique.fr/discours/ 159138-conseil-des-ministres-du-7-septembre-2005-la-rentree-scolaire-2005
CP2006	Conseil des ministres, 12/04/2006	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a présenté une communication relative au socle commun de connaissances et de compétences.	https://www.vie-publique.fr/discours/ 161295-conseil-des-ministres-du-12-avril-2006-le-socle-commun-de-connaissances
CP2008	Conseil des ministres, 20/02/2008	Le ministre de l'éducation nationale a présenté une communication relative au développement de la pratique des langues vivantes étrangères.	https://www.vie-publique.fr/discours/ 169763-conseil-des-ministres-du-20-fevrier-2008-le-developpement-de-la-pratiqu
CP2009	Conseil des ministres, 21/01/2009	Le ministre de l'éducation nationale a présenté une communication relative au bilan de l'accompagnement éducatif.	https://www.vie-publique.fr/discours/ 173873-conseil-des-ministres-du-21-janvier-2009-le-bilan-de-laccompagnement-e
CP2013	Conseil des	Le ministre de l'éducation nationale a	https://www.vie-

	ministres, 23/01/2013	présenté un projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.	publique.fr/discours/186849-conseil-des-ministres-du-23-janvier-2013-refondation-de-lecole-de-la-r
CP2014	Conseil des ministres, 26/02/2014	Le ministre de l'éducation nationale a présenté une ordonnance relative à l'établissement public local d'enseignement dénommé « École européenne de Strasbourg »	https://www.vie-publique.fr/discours/190488-conseil-des-ministres-du-26-fevrier-2014-etablissement-public-local-de
CP2015	Conseil des ministres, 11/03/2015	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a présenté une communication relative aux grands axes de la réforme du collège.	https://www.vie-publique.fr/discours/194048-conseil-des-ministres-du-11-mars-2015-les-grands-axes-de-la-reforme-du
Conférences de presse			
Code	**Date**	**Titre**	**Lien**
CFP2006a	10/05/2006	Conférence de presse de M. Gilles de Robien, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur le socle commun de connaissances prévu par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école	https://www.education.gouv.fr/cid904/discours-de-gilles-de-robien-lors-de-la-conference-de-presse-sur-le-socle-commun.html
CFP2006b	31/08/2006	Conférence de presse de M. Gilles de Robien, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur la rentrée scolaire, l'acquisition des savoirs fondamentaux, l'apprentissage de la lecture et la réussite scolaire	https://www.education.gouv.fr/cid3859/conference-de-presse-de-la-rentree-2006.html
CFP2007	29/08/2007	Conférence de presse de M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur la rentrée scolaire et les grandes orientations de la politique de l'enseignement	https://www.education.gouv.fr/cid5487/rentree-scolaire-2007.html
CFP2008	30/06/2008	Conférence de presse de M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur le lancement du site éducatif "Mon cahier d'Europe" à l'occasion de la présidence française de l'Union européenne	https://www.education.gouv.fr/cid21527/mon-cahier-d-europe.html
CFP2010	31/08/2010	Conférence de presse de M. Luc Chatel, ministre de l'éducation nationale, sur le suivi personnalisé des élèves, le nouveau pacte de carrière des enseignants et la réforme des lycées	https://www.education.gouv.fr/cid53004/allocution-a-l-occasion-de-la-conference-de-presse-de-rentree-2010.html
Interviews			
Code	**Date**	**Titre**	**Lien**
I2005	15/02/2005	Interview de M. François Fillon, Ministre de	https://www.vie-

		l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur France Inter le 15 février 2005, sur les critiques portées au projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école, concernant notamment la question de son financement, la réforme du baccalauréat, les effectifs enseignants et les méthodes pédagogiques.	publique.fr/discours/145205-interview-de-m-francois-fillon-ministre-de-leducation-nationale-de
I2006	17/10/2006	Interview de M. Gilles de Robien, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, à Radio Classique le 17 octobre 2006, sur le coût de l'enseignement secondaire, la pédagogie de la lecture et la mise en place du socle commun des connaissances.	https://www.vie-publique.fr/discours/163835-interview-de-m-gilles-de-robien-ministre-de-leducation-nationale-de
I2008	02/09/2008	Interview de M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, à France 2 le 2 septembre 2008, sur la rentrée scolaire, les effectifs des enseignants et les heures supplémentaires	https://www.vie-publique.fr/discours/172055-interview-de-m-xavier-darcos-ministre-de-leducation-nationale-fran
I2014	07/11/2014	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à I-Télé le 7 novembre 2014, sur l'échec scolaire et le phénomène des adolescents "décrocheurs".	https://www.vie-publique.fr/discours/192984-interview-de-mme-najat-vallaud-belkacem-ministre-de-leducation-nationa
I2015a	11/03/2015	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à Europe 1 le 11 mars 2015, sur la réforme des collèges et la laïcité.	https://www.vie-publique.fr/discours/194232-interview-de-mme-najat-vallaud-belkacem-ministre-de-leducation-nationa
I2015b	12/05/2015	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à France-Inter le 12 mai 2015, sur la réforme du collège, notamment les classes bi-langues.	https://www.vie-publique.fr/discours/195190-interview-de-mme-najat-vallaud-belkacem-ministre-de-leducation-nationa
I2015c	18/05/2015	Interview de M. Manuel Valls, Premier ministre, à France Culture le 18 mai 2015, sur la politique culturelle et la réforme du collège.	https://www.vie-publique.fr/discours/194869-interview-de-m-manuel-valls-premier-ministre-france-culture-le-18-m
I2015d	15/09/2015	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à France-Info le 15 septembre 2015, sur l'accueil et la scolarisation des enfants immigrés et réfugiés dans le système scolaire.	https://www.vie-publique.fr/discours/196297-interview-de-mme-najat-vallaud-belkacem-ministre-de-leducation-nationa
I2016	25/10/2016	Interview de Mme Najat Vallaud-Belkacem,	https://www.vie-

		ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche à France O le 25 octobre 2016, sur le renouvellement de la convention décennale sur l'enseignement en Polynésie.	publique.fr/discours/ 201156-interview-de-mme-najat-vallaud-belkacem-ministre-de-leducation-nationa
I2018	20/02/2018	Facebook Live de M. Édouard Philippe, Premier ministre, en compagnie de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, le 20 février 2018, sur les enjeux liés à la réforme du baccalauréat.	https://www.vie-publique.fr/discours/ 205064-facebook-live-de-m-edouard-philippe-premier-ministre-en-compagnie-de

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie qui suit comprend les références aux ouvrages cités dans la thèse et applique les normes françaises pour les lettres et sciences humaines, telles que définies par la BIU de Montpellier, en septembre 2018.

Cependant, pour les références numériques (études, notes, rapports...), le lecteur trouvera les références dans les tableaux en annexe, afin d'aider à la visualisation et permettre une consultation en ligne plus aisée.

ABE, Danielle (*et al.*), « Didactique et authentique : du document à la pédagogie », *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, 1979, p.1-14.

ABRIC, Jean-Claude, *Pratiques sociales et représentations [1994]*, Paris, PUF, 2016.

ACHARD, Pierre. « Formation discursive, dialogisme et sociologie », *Langages*, n°117, 1995, p.82-95.

ADAM, Jean-Michel, « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 75, 1997, p.665-681.

AFANAS'YEVA, Lyudmyla, *L'enseignement du russe en France dans le système éducatif public (lycées) : état des lieux et perspectives*, thèse de doctorat, Université Paul-Valéry – Montpellier III, 2012.

ASSUNÇÃO BARBOSA, Lucía María de, « La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère », *Íkala*, vol. 12, n°18, 2007, p.165-181.

ASTOLFI, Jean-Pierre, « Du "tout" didactique au "plus" didactique », *Revue française de pédagogie,* volume 120, 1997, p.67-73.

ASTOLFI, Jean-Pierre, *La saveur des savoirs [2008]*, Paris, ESF Éditeur, 2017.

AUDIN, Line, « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°29, 2004, p.63-80.

AUSTIN, John Langshaw, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

AZZAM-HANNACHI, Radia, *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*, Thèse de doctorat, Université Nancy 2, 2005.

BANGE, Pierre, « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°1, 1992, p.53-85.

BANGE, Pierre, « Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères », in *La classe de langue*. *Théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence, PUP, 2006, p.47-70.

BARNA, Judith, « L'idéal-type enseignant comme acteur social plurilingue », in *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université, 2014, p.111-120.

BEACCO, Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.

BEACCO, Jean-Claude et **CHERKAOUI MESSIN**, Kenza, « Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France », *Langue française*, n°167, 2010, p.95-111.

BEACCO, Jean-Claude, *École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*, Paris, Didier, 2016.

BECHTOLD-ROGNON, Évelyne, *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ? En finir avec le nouveau management public*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2018.

BÉLIARD, Jérôme et **GRAVÉ-ROUSSEAU**, Guillaume, « Le "I" d'EMILE », *Les Langues Modernes*, n°4, 2009, p.66-75.

BENTO, Margaret, « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique*, n°7-1, 2013, p.87-100.

BERCHOUD, Marie, « Apprendre, enseigner, selon le CECR : SOS Cadre vide, on demande des auteurs ! », *Revue TDFLE*, n°70, 2017.

BERKAÏNE, Mohammed Saïd, *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français de troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?*, Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier III, 2015.

BLAIS, Mireille et **MARTINEAU**, Stéphane, « L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches Qualitatives*, n°26, 2006.

BLANCHET, Philippe, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », *Synergies Chili*, n°3, 2007, p.21-27.

BLANCHET, Philippe dir., **CHARDENET**, Patrick dir., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.

BLANCHET, Philippe, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Rennes, PUR, 2012.

BLANCHET, Philippe, « Pensée complexe ou objet complexe ? Sur les enjeux épistémologiques de la complexité en linguistique et sociolinguistique » in *Modalités d'intégration des perspectives plurilingues en sociolinguistique et sociodidactique, Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, n°7, Paris, L'Harmattan, 2015, p.57-74.

BLANCHET, Philippe, « Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat », *Contextes et Didactiques*, n°7, 2016, p.8-14.

BOIGET, Nathalie « L'évolution de la didactique des langues impulsée par le CECRL », *Carnets : revue électronique d'études françaises*, Série II, nº 8, 2016, p.163-177.

BONET, Luc, « Les sections bilingues français – langue régionale et le cadre européen : nouvelles perspectives didactiques », *Tréma*, 28, 2007, p.115-124.

BONNAFOUS, Simone et **TEMMAR**, Malika (Eds), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*, Paris, Ophrys, 2007.

BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

BOURGUIGNON, Claire (*et al.*), « L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents », *ÉLA*, n°140, 2005, p.459-473.

BOURGUIGNON, Claire, « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, n°1, 2006, p.58-73.

BOURGUIGNON, Claire, *Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils*, Paris, Delagrave, 2010.

BOURGUIGNON, Claire, « L'apprentissage des langues par l'action », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Editions Maison des langues, 2017, p.50-77.

BOUTET, Josiane et **MAINGUENEAU**, Dominique, « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire », *Langage et Société*, n°114, 2005, p.15-47.

BOUTET, Josiane et **HELLER**, Monica, « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *Langage et société*, vol.121-122, n°3, 2007, p. 305-318.

BOUTIN, Gérald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, n°81, 2004, p.25-41.

BOUVIER, Béatrice, « Le chinois, langue émergente : discours et représentations », *Synergies Chine*, n°5, 2010, p.27-38.

BOYER, Henri, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », *Langue française*, n°85, 1990, p.102-124.

BOYER, Henri, « Quelques considérations sociopragmatiques sur l'écrit institutionnel », in *Mélanges offerts à Jean Peytard II*, Paris, 1993, p.383-400.

BOYER, Henri, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2017.

BRUNER, Jerome Seymour, *The process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1960.

CALVET, Louis-Jean, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 2002.

CALVET, Louis-Jean, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon, 2002.

CALVET, Louis-Jean, *La sociolinguistique*, Paris, PUF, 2015.

CALVET, Louis-Jean, « Pratiques des langues en France. Oui, mais de quoi parlons-nous ? », *Langage et société*, n°155, 2016, p.39-59.

CALVET, Louis-Jean, *Les langues : quel avenir ?*, Paris, CNRS Éditions, 2017.

CANUT, Cécile et **DUCHÊNE**, Alexandre, « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et Société*, n°136, 2011, p.5-12.

CARRÉ, Philippe, « L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive », Université Paris 10, 2000, [En ligne : http://www.u-paris10.fr]. Consulté le 10/02/2021.

CASTELLOTTI, Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, 2001.

CASTELLOTTI, Véronique et **MOORE**, Danièle, *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, DGIV, Conseil de l'Europe, 2012.

CASTELLOTTI, Véronique, « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? », in *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Actes du colloque international , FIPF, 2014.

CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile et **BOURDAGES**, Johanne, *Le point sur la phonétique*, Paris, CLE International, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick, « Une théorie des sujets du langage », *Langage et société*, n°28, fascicule 1, 1984, p.37-51.

CHARAUDEAU, Patrick, **MAINGUENEAU**, Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick, « Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux », in *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.49-64.

CHARAUDEAU, Patrick, « Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique », *Corpus*, n°8, 2009, p. 37-66.

CHARAUDEAU, Patrick, *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Limoges, Lambert-Lucas, 2014.

CHATEL, Elisabeth, « L'évaluation de l'éducation dans le contexte de la mondialisation : le cas français », *Tréma*, n°40, 2013, p.28-40.

CÎŢU, Laura, « Considérations sur l'analyse du / des discours institutionnel(s) », *Studii şi cercetări filologice*, n°14, 2015, p.14-20.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Éditions du Conseil de l'Europe, 2010.

CONSEIL DE L'EUROPE, *CECRL : apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018.

CORNAIRE, Claudette, *La compréhension orale*, Paris, CLE International, 1998.

CORNU, Laurence et **VERGNIOUX**, Alain, *La didactique en questions*, Paris, Hachette Education, 1992.

COSTA, James, *Langues et cultures régionales, langues vivantes étrangères : Quels enjeux pour une convergence didactique?*. Colloque ACEDLE, Strasbourg, p.109-128, 2008.

COSTE, Daniel, **MOORE**, Danièle et **ZARATE**, Geneviève, *Compétence plurilingue et interculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 1997 (2009).

COSTE, Daniel. « Tâche, progression, curriculum », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° 45, 2009, p.15-24.

CRAHAY, Marcel, « Chapitre 12. L'évaluation des compétences : un nouveau défi lancé aux sciences de l'éducation ? », in *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Paris, De Boeck Supérieur, 2014, p.191-203.

CYR, Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998.

DABÈNE, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.

DAGENAIS, Diane et **MOORE**, Danièle, « Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada », *Langages*, n°154, 2004, p.34-46.

DAIGNEAULT, Pierre-Marc et **PÉTRY**, François, « Quelques repères pour appréhender l'analyse des données textuelles dans toute sa diversité », in *L'analyse textuelle des idées, du discours et des pratiques politiques*, Québec, PUL, Hermann Éditeurs, 2017, p.1-16.

DANIC, Isabelle, « La notion de représentations pour les sociologues », Réso, Université Rennes II, 2006, p.29-32.

DEFAYS, Jean-Marc et **DELTOUR**, Sarah, « Spécificités et paradoxes de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte scolaire : observation et formation », in *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, Presses de l'Université de Provence, 2006, p.13-27.

DELORMAS, Pascale, « Analyse du discours institutionnel de l'école. Le cas de l'écriture de soi », *Cahiers de sociolinguistique*, n°15, 2010, p.109-121.

DELORMAS, Pascale, « Introduction. Pour une analyse du discours de l'école. Frontières et jalons », *Argumentation et Analyse du Discours*, n°19, 2017, p.1-15.

DEMOUGIN, Françoise, « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes », *Tréma*, n°30, 2008, p.101-111.

DEL REY, Angélique, *À l'école des compétences, De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte, 2010.

DEL REY, Angélique, *La tyrannie de l'évaluation*, Paris, La Découverte, 2013.

DERIVRY-PLARD, Martine, *Les enseignants de langues dans la mondialisation*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2015.

DIERENDONCK, Christophe, « Conclusion. Compétence et évaluation : s'est-on engagé dans une voie sans issue ? », in *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Paris, De Boeck Supérieur, 2014, p.313-315.

DUBOIS, Jérémie, « L'enseignement des langues étrangères sous la Troisième République : des disciplines en prise avec les relations internationales », *Revue française de pédagogie*, n°2, 2017, p.23-37.

DUCHÊNE, Alexandre, « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs », *Langage et société*, n°136, 2011, p.81-108.

DUCHÊNE, Alexandre et **HELLER** Monica, « Pride and Profit : Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State », in *Language in late capitalism : pride and profit*, New York, Routledge, 2012, p.1-21.

DUCROT, Oswald et **SCHAEFFER**, Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Points, 1999.

DUFOUR, Marion, « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique », *Lidil*, n°49, 2014, p.179-194.

DURAND-BOGAERT, Fabienne, « Barbara Cassin – "Il faut au moins deux langues pour savoir qu'on en parle une" », *Genesis*, n°38, 2014, p.129-137.

DURKHEIM, Émile, « Chapitre Premier - Représentations individuelles et représentations collectives », in *Sociologie et philosophie [1898]*, Paris, PUF, 2014, p.1-39.

ELOY, Jean-Michel, « "Aménagement" ou "politique" linguistique ? », *Mots*, n°52, 1997 p.7-22.

ELOY, Jean-Michel, « Quelques enjeux descriptifs et théoriques de la problématique des langues transfrontalières », in *De France et d'au-delà : les langues régionales transfrontalières*, Paris, L'Harmattan, 2018, p.7-14.

FOUCARD, Michèle et **MOGIN-MARTIN**, Roselyne, « Introduction : le culturel en cours de langues – Pour quel projet éducatif ? », *Les Langues Modernes*, n°2, 2014, p.11-18.

FOUCAULT, Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

GAJO, Laurent, « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue », in Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines – DLF, Genève », 2006.

GAJO, Laurent, « D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants », *Synergies Monde 1*, 2006, p.62-66.

GAJO, Laurent, « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Les Langues Modernes*, n°4, 2009, p.15-24.

GALLIGANI, Stéphanie et **BRULEY**, Cécile, « De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue : des exemples en FLE », *Mélanges CRAPEL*, n°35, 2014, p.31-45.

GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993.

GERMAIN, Claude et **SÉGUIN**, Hubert, *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International, 1998.

GILLY, Michel, « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 2003, p.383-406.

GOULLIER, Francis, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Didier, 2005.

GOULLIER, Francis, « La mise en oeuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°47, 2008, p.55-62.

GOULLIER, Francis, « Les évolutions dans l'enseignement des langues vivantes liées à l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues », in *Objectifs langues. Innovations pédagogiques pour l'apprentissage des langues vivantes*, Actes et Rapports pour l'éducation , CRDP Haute-Normandie, 2009.

GOULLIER, Francis, « Quelles conceptions des apprentissages sous-tendent les programmes de langues vivantes en France et en Europe ? », *Administration & Éducation*, n°4, 2016, p.79-83.

GOULLIER, Francis, *Les Clés du Cadre. Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui*, Paris, Didier, 2019.

GRIN, François, « Plurilinguisme et multilinguisme au travail : le regard de l'économie des langues », *Repères-DoRiF*, n°4, 2013.

GROULT, Noëlle, « Les représentations sociales éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures », *Etudes en didactique des langues (EDL)*, n°28, 2017, p.9-28.

GUÉRIN, Emmanuelle, « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », *Le français aujourd'hui*, n°174, 2011, p.139-144.

GUESPIN, Louis et **MARCELLESI**, Jean-Baptiste, « Pour la glottopolitique », *Langages*, n°83, 1986, p.5-34.

GUILLOT, Hervé Pierre, « Europe 2020 : la nouvelle stratégie décennale européenne », *Revue Projet*, vol. 320, n°1, 2011, p.93.

HADJI, Charles, *L'évaluation à l'école*, Paris, Nathan, 2015.

HAGÈGE, Claude, *Contre la pensée unique*, Paris, Odile Jacob, 2013.

HARAMBOURE, Françoise, « L'apport de la démarche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais dans les IUT », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 13, n°4, 1994, p.97-104.

HARLÉ-GIARD, Isabelle et **JOSSO-PERROCHAUD**, Anne, « Les évaluations nationales en CE1 et CM2 en France : entre enjeux institutionnels et tensions professionnelles », *Spirale*, n°51, 2013, p.45-58.

HARRIS, Zellig Sabbetai, *Methods in Structural Linguistics*, Chicago, The University of Chicago Press, 1951.

HIRTT, Nico, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, 2009, p.1-34.

HOLEC, Henri, « Des documents authentiques, pour quoi faire ? », *Mélanges pédagogiques*, 1990, p.65-74.

HUVER, Emmanuelle et **SPRINGER**, Claude, *L'évaluation en langues*, Paris, Didier, 2011.

HUVER, Emmanuelle, « Descripteurs et standards *vs* représentations et pluralité », *Les Langues Modernes*, n°1, 2012, p.18-23.

HUVER, Emmanuelle, « Penser la médiation dans une perspective diversitaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'Acedle*, n°15-2, 2018.

HUVER, Emmanuelle, « Les critiques du CECRL. Sous les accords de surface, quels enjeux à expliciter les désaccords ? », *Revue TDFLE*, actes n°1, 2019.

JEAN, Valérie, *Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone : une analyse comparative d'orientations d'experts*, Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 2014.

JODELET, Denise, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 2003, p.45-78.

JUANALS, Brigitte et **NOYER**, Jean-Max, « D. H. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle », *Hermès La Revue*, n°48, Paris, CNRS, 2007, p.117-123.

KRIEG-PLANQUE, Alice, *Analyser les discours institutionnels*, Paris, Armand Colin, 2017.

KRISTENSEN, Søren, « La mobilité en tant que processus d'apprentissage », *Formation professionnelle*, *revue européenne*, n°16, 1999, p.27-32.

LAVAL, Christian, **VERGNE**, Francis, **CLÉMENT**, Pierre et **DREUX**, Guy, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011.

LEJEUNE, Christophe, *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2019.

LEMOINE, Véronique, « L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs », *Recherches en didactiques*, vol.25, n°1, 2018, p.77-92.

LEVALLOIS, Bruno, « L'enseignement de l'arabe dans l'institution scolaire française », in *L'arabe en France*, *Langues et cité*, n°15, 2009, p.6-7.

LI, Yueguang, « Un enseignement et un apprentissage moderne et simplifié dans la pédagogie de la langue chinoise », in *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL*, Arras, Artois Presses Université, 2015, p.173-182.

LOCCIDAL, Marielle, *Analyse des discours officiels sur les finalités de l'éducation et l'enseignement des langues vivantes en France*, Thèse de doctorat, Université de Besançon, 1999.

LUC, Christiane, « Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6, 1992, p.23-40.

MAILLARD, Jean-Pierre, « Enseignement bilingue et enseignement international », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1995, p.71-78.

MAINGUENEAU, Dominique, *Aborder la linguistique*, Paris, Seuil, Points, 2009a.

MAINGUENEAU, Dominique, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, Points, 2009b.

MAINGUENEAU, Dominique, « Que cherchent les analystes du discours ? », *Argumentation et Analyse du Discours*, n°9, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique, *Discours et analyse du discours*, Paris, Armand Colin, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique, *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin, 2016.

MANNONI, Pierre, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 2016.

MARSH, David, « Bilingual education & content and language integrated learning », in International Association for Cross-cultural Communication (Eds.), *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*, Paris, 1994.

MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 2011.

MARTINAND, Jean-Louis, « Point de vue V – Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum », *Éducation et didactique*, 8-1, 2014, p.65-76.

MAURER, Bruno, *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001.

MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2011.

MAURER, Bruno, *Représentations sociales des langues en situation multilingue. La méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, 2013.

MAURER, Bruno, « Impasses de la didactique du plurilinguisme », in *Transversalités : 20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du FLE de 1995 à 2015*, 1, Bruxelles, 2015, p.159-175.

MAURER, Bruno, « Le CARAP. À la recherche de la didactique du plurilinguisme », *Revue TDFLE*, n°70, 2017.

MAURER, Bruno et **PUREN**, Christian, *CECR : par ici la sortie !*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2019.

MAZIÈRE, Francine, *L'analyse du discours*, Paris, PUF, 2018.

MÉDIONI, Maria-Alice, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique Sociale, Lyon, 2005.

MÉDIONI, Maria-Alice, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Chronique Sociale, Lyon, 2011.

MÉDIONI, Maria-Alice, *L'évaluation formative au coeur du processus d'apprentissage*, Chronique Sociale, Lyon, 2016.

MÉDIONI, Maria-Alice, « À quelles conditions la grammaire peut-elle favoriser le pouvoir de communication ? », *Les langues modernes*, n°3, 2018a, p.24-33.

MÉDIONI, Maria-Alice, « Oral et écrit en classe de langue étrangère », *Journal de l'Alpha*, n°211, 2018b, p.11-22.

MOORE, Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*, in *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, 2001, p.7-22.

MORIN, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris, 2014 (2005).

MOUSSOURI, Evangélia, « L'apport des représentations langagières dans l'enseignement des langues étrangères et secondes », in *Évolutions dans la recherche de l'enseignement/apprentissage des langues*, Actes du 14e Colloque International de l'Association Grecque de Linguistique Appliquée , Thessalonique, 2010.

NEGURA, Lilian, « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS*, *Théories et recherches*, 2006.

NISSEN, Elke, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic*, vol. 14, n°1, 2011.

NORTH, Xavier dir., *L'arabe en France*, *Langues et cité. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n°15, 2009.

OGER, Claire et **OLLIVIER-YANIV**, Caroline, « Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels », *Mots*, n°71, 2003a, p.125-145.

OGER, Claire et **OLLIVIER-YANIV**, Caroline, « Du discours de l'institution aux discours institutionnels : vers la constitution de corpus hétérogènes », X° Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC Université de Bucarest, 28 juin - 3 juillet 2003, 2003b.

OGER, Claire, « L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques », *Langage et société*, n°114, 2005, p.113-128.

OGER, Claire et **OLLIVIER-YANIV**, Caroline, « Conjurer le désordre discursif. Les procédés de « lissage » dans la fabrication du discours institutionnel », *Mots*, n°81, 2006, p.63-77.

OLLIVIER, Christian, *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*, Paris, CNESCO, 2019.

OUSTINOFF, Michaël, « La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2013.

PAILLÉ, Pierre et **MUCCHIELLI**, Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2016.

PAIR, Claude, « L'évaluation dans le système éducatif : un instrument qui n'a pas porté tous ses fruits », *Politiques et management public*, vol. 23, n°1, 2005, p.73-90.

PIOT, Thierry, « Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant », *Spirale*, n°43, 2009, p.215-226.

PISSALOUX, Jean-Luc, « Les inspections générales au sein de l'administration française : structures, fonctions et évolution », *Revue française d'administration publique*, n°3, 2015, p.601-622.

PLANE, Sylvie, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné », *Les cahiers pédagogiques* [en ligne], 2015.

PORCHER, Louis et **GROUX**, Dominique, *L'apprentissage précoce des langues*, Paris, PUF, 1998.

PORCHER, Louis, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004.

PORQUIER, Rémy, « Stratégies de communication en langue non maternelle », *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques,* n° 33, 1979, p.39-52.

PRIEUR, Jean-Marie et **VOLLE**, Rose-Marie, « Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues », *Éducation et sociétés plurilingues*, n°41, 2016, p.75-87.

PRIEUR, Jean-Marie, « L'empire des mots morts », *TDFLE*, n°70, 2017.

PUREN, Christian, « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique », *Langue française*, n°82, 1989, p.8-19.

PUREN, Christian, « Pour une didactique complexe », in *Les cahiers FORELL*, Actes des Journées d'Étude de Poitiers, 2000.

PUREN, Christian, « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, n°123-124, 2001, p.393-418.

PUREN, Christian, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle », *Les langues modernes*, n°3, 2002, p.55-71.

PUREN, Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n°1, 2004, p.10-26.

PUREN, Christian, « Entrées libres en didactique des langues et cultures », *Cahiers pédagogiques,* n°437, 2005, p.41-44.

PUREN, Christian, « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », in *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris, CLE international, 2009a, p.154-167.

PUREN, Christian, « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? », in *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen, Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques, n°18, 2009b, p.87-91.

PUREN, Christian, « Mises au point de / sur la perspective actionnelle », 2011, [En ligne : https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e]. Consulté en mai 2019.

PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 2012 (version repaginée de l'édition papier de 1988).

PUREN, Christian, « La compétence culturelle et ses composantes », *Savoirs et formation*, n°3, 2013, p.6-15.

PUREN, Christian, « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires », 2014, [En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/]. Consulté en juin 2019.

RAVEZ, Claire, « L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°129, 2019.

REBOUL-TOURÉ, Sandrine, « Éléments de didacticité dans les Instructions officielles de collège : autour de la notion de discours », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°101-102, 1999, p.47-58.

REY, Olivier, « Pilotes et pilotage dans l'Éducation », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°128, 2019.

RICHER, Jean-Jacques, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, EME Éditions, Bruxelles, 2012.

RICHER, Jean-Jacques, « Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIII, n°1, 2014, p.33-49.

RICHER, Jean-Jacques, « Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? », in *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Editions Maison des langues, 2017, p.13-48.

RISPAIL, Marielle, « Interroger la Sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations », *Socles*, vol. 1, n°1, 2012, p.75-102.

RISPAIL, Marielle, *ABCdaire de sociodidactique*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2017.

ROGERS, Rebecca, « Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes : éléments pour une histoire à construire », *Études de linguistique appliquée*, n°142, 2006, p.135-149.

ROLLIN, Marc, *Quels sont les effets de la différence de statut de la langue catalane en France et en Espagne ?*, Master 2, Université Jean Monnet, Saint-Étienne, 2018.

ROLLIN, Marc, « Évaluation : injonctions paradoxales dans l'enseignement des langues », *Les langues modernes*, n°4, 2019, p.40-49.

ROSEN, Évelyne et **REINHARDT**, Claus, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE International, 2010.

ROUSSEL, Stéphanie et **GAONAC'H**, Daniel, *L'apprentissage des langues*, Paris, Retz, 2017.

SARFATI, Georges-Elia, *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin, 2019.

SAUZET, Patrick et **PIC**, François (dir.), *Politique linguistique et enseignement des « Langues de France »*, Paris, L'Harmattan, 2009.

SCHNEIDER, Daniel K., « Méthodes qualitatives en sciences sociales », extrait de matériaux d'enseignement, 2007, [En ligne : http://tecfa.unige.ch/guides/methodo/quali]. Consulté en octobre 2019.

SELINKER, Henri, « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, X3, p.209-231.

SHEEREN, Hughes, « L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et les dialectes ? », *Lengas*, n°79, 2016.

SITRI, Frédérique et **BARATS**, Christine, « Introduction » in Née E. (dir.), *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse de discours*, Rennes, PUR, 2017, p.9-16.

SPRINGER, Claude, « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n°4, 2010.

SPRINGER, Claude, « Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ? », colloque international « Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée », Séoul, 2011.

TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, CLE International, 2005.

TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, Paris, CLE International, 2006.

TARDIEU, Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses, 2008.

THIBERT, Rémi, « Pour des langues plus vivantes à l'école », *Dossier d'actualité de la VST*, n°58, INRP, 2010.

TRÉVISE, Anne, « Les textes officiels français pour les langues vivantes et l'enseignement/apprentissage de la grammaire. L'exemple de la détermination en anglais », *Dyptique*, n°16, 2009, p.103-124.

TRUCHOT, Claude, « Politiques linguistiques éducatives en Europe : l'implication des institutions européennes », *Mélanges CRAPEL*, n°25, 2000, p.93-106.

UGARTE, Juana, « Discours politiques sur la langue en Espagne », *Mots*, n°52, 1997, p.53-61.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », *Tréma*, n°28, 2007, p.5-16.

VOGRIG, Jean-Noël, « Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, n°1, 2021.

WAKIM, Nabil, *L'arabe pour tous. Pourquoi ma langue est taboue en France*, Paris, Seuil, 2020.

YAGHELLO, Marina, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil, 1988.

INDEX DES NOMS ET DES MATIERES

A

Abric.....**128, 129**
Accords bilatéraux.....**70, 72, 105, 116**
Achard.....**131**
Action. .**5, 11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 53, 59, 73, 81, 84, 87, 90, 97, 102, 103, 105, 111, 114, 124, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 143, 145, 147, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 181, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 196, 199, 200, 204, 213, 214, 216, 219, 220, 225, 226, 231, 238, 239, 250, 254, 259, 260, 262, 266, 269, 275, 291, 300, 302, 303, 304, 306, 308, 309, 311, 312, 313, 315, 316, 319, 320, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 342, 344, 349, 350, 351, 353, 357, 360, 364, 369, 371, 376, 387, 388, 389, 396, 402, 403, 404**
Actionnelle.....**11, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 31, 36, 90, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 179, 181, 184, 231, 269, 304, 306, 308, 309, 313, 315, 319, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 342, 344, 349, 350, 351, 364, 365, 388, 389, 402, 403, 404**
Activité langagière.....**20, 27, 35, 37, 73, 75, 76, 90, 91, 93, 94, 97, 103, 168, 169, 173, 216, 223, 259, 262, 263, 265, 309, 313, 316, 318, 319, 322, 324, 327, 328, 334, 335, 340, 344, 348, 349, 355, 356, 362**
Adam.....**189**
AEFE.....**121, 122, 375**
Afanas'Yeva.....**288, 289**
Allemand…**8, 40, 46, 47, 50, 57, 61, 62, 67, 71, 77, 78, 106, 108, 111, 112, 113, 116, 119, 122, 125, 142, 148, 149, 180, 208, 209, 218, 228, 242, 245, 256, 268, 269, 270, 272, 274, 275, 276, 279, 287, 299, 301, 316, 318, 362, 363, 373, 374, 379, 380, 381**
Alsacien.....**270, 293**
Anglais.....**10, 28, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 68, 70, 71, 76, 77, 78, 79, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 119, 122, 130, 142, 146, 148, 149, 151, 166, 169, 180, 187, 201, 208, 209, 218, 228, 229, 231, 232, 245, 256, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 284, 287, 289, 290, 307, 308, 313, 316, 318, 324, 326, 340, 347, 363, 366, 374, 378, 379, 380, 381, 396, 405**
Apprenant **14, 18, 24, 29, 30, 33, 39, 40, 62, 80, 86, 87, 88, 91, 100, 114, 120, 122, 137, 138, 143, 146, 147, 148, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 172, 175, 177, 178, 179, 182, 185, 230, 238, 239, 240, 244, 245, 246, 249, 253, 254, 259, 263, 275, 283, 304, 305, 306, 307, 310, 311, 314, 315, 323, 324, 331, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 341, 344, 347, 349, 350, 351, 364, 367**
Apprentissage **2, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 61, 63, 65, 71, 74, 75, 79, 82, 84, 88, 89, 90, 91, 93, 98, 100, 108, 112, 114, 115, 117, 122, 123, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 182, 184, 186, 196, 209, 210, 211, 214, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229,**

230, 231, 232, 233, 235, 236, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 269, 273, 275, 278, 280, 281, 282, 290, 291, 298, 299, 300, 303, 304, 307, 309, 313, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 328, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 341, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 355, 356, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 374, 380, 383, 386, 387, 388, 389, 392, 395, 396, 397, 398, 400, 402, 404, 405, 406

Approche. **10, 12, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 55, 60, 80, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 101, 103, 110, 115, 123, 124, 125, 127, 130, 132, 138, 139, 142, 143, 145, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 179, 184, 185, 193, 196, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 228, 230, 231, 253, 262, 263, 268, 269, 280, 293, 297, 301, 302, 304, 306, 308, 314, 317, 319, 323, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 344, 350, 351, 354, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 387, 388, 389, 390, 397, 402, 403, 404, 406**

Arabe. **41, 43, 50, 58, 62, 68, 70, 113, 122, 148, 208, 232, 251, 270, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 289, 299, 315, 316, 317, 341, 358, 379, 380, 398, 400, 406**

Assunção Barbosa.....**302**

Astolfi.....**86, 137, 138, 338, 347**

Audin.....**230**

Austin.....**163, 170**

Authenticité. **164, 165, 236, 280, 319, 320, 333, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 365**

Authentique.....**17, 87, 115, 141, 161, 162, 163, 165, 167, 172, 173, 176, 179, 231, 233, 234, 236, 238, 289, 290, 303, 321, 325, 333, 334, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 347, 364, 386, 397, 406**

Azzam-Hannachi.....**60**

B

Bakhtine.....**190, 199**

Bange.....**165, 231, 263**

Barats.....**198**

Barna.....**33**

Basque. **40, 41, 42, 49, 208, 209, 239, 243, 270, 272, 279, 291, 292, 293, 360, 379, 380, 381**

Beacco.....**31, 90, 120, 148, 153, 164, 169, 170, 177, 179, 187, 188**

Bechtold-Rognon.....**82**

Béliard.....**66**

Bellassen.....**285, 378**

Bento.....**338**

Berchoud.....**23**

Berkaine.....**88**

Bilingue**33, 34, 51, 54, 57, 65, 68, 72, 112, 115, 117, 160, 226, 292, 299, 355, 357, 359, 360, 368, 389, 395, 398**

Bilinguisme.....**120, 122, 127, 151, 231**

Blais.....**201, 202**

Blanchet. **12, 124, 126, 130, 143, 203, 204, 205, 298**

Boiget.....**166**

Bonet.....**32**

Bourdages.....**314**

Bourdieu.....**51, 130, 149**

Bourguignon.....**90, 102, 170**

Boutet.....**196, 197, 368**

Boutin.....**89**

Bouvier.....**285**

Boyer.....**54, 125, 127, 129, 131, 135, 144, 197, 274, 297, 307**

Breton.....**42, 49, 208, 209, 239, 242, 270, 295, 296, 379, 380, 381**

Bruley.....**253**

Bruner.....**27, 347**

C

Calvet…**40, 43, 52, 53, 104, 108, 111, 126, 132, 248, 270, 272, 280, 287, 296, 378**
Candelier.....**33**
Canut.....**152**
Carré.....**235**
Castellotti.....**8, 24, 25, 39, 145, 251, 263, 359**
Catalan.....**40, 41, 42, 208, 209, 239, 245, 270, 273, 279, 292, 293, 294, 298, 299, 333, 341, 342, 347, 359, 360, 361, 379, 380, 381**
CECRL **9, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 35, 37, 44, 47, 60, 64, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 156, 157, 158, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 238, 251, 253, 254, 261, 265, 267, 269, 281, 302, 304, 306, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 319, 322, 327, 328, 329, 330, 331, 334, 337, 338, 344, 345, 346, 349, 353, 361, 365, 367, 375, 376, 389, 392, 397, 398**
Cerquiglini.....**42, 373**
Certification.....**19, 20, 82, 91, 92, 98, 99, 100, 115, 217, 218, 223, 225, 246, 247, 257, 276, 319, 320, 345**
Champagne-Muzar.....**314**
Charaudeau.…**11, 134, 149, 150, 151, 189, 190, 191, 192, 194, 202, 203, 206, 215**
Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.....**42, 118, 392**
Chatel.....**41, 72, 102**
Cherkaoui Messin.....**120**
Chinois…**10, 50, 58, 62, 68, 113, 122, 149, 208, 270, 279, 283, 284, 285, 286, 289, 299, 307, 316, 317, 323, 324, 326, 332, 341, 347, 358, 378, 379, 380, 390**
Citoyen.…**10, 16, 22, 23, 31, 34, 36, 45, 66, 76, 83, 104, 109, 117, 120, 140, 153, 157, 182, 188, 213, 215, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 254, 256, 370**
Citoyenneté.....**22, 23, 31, 36, 66, 83, 213, 215, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 258, 259, 261, 277, 278, 279, 292, 294, 306, 307, 370**
Cîţu.....**194**
Civilisation.....**18, 30, 139, 282, 299, 300, 301, 302, 303, 369**
Communic'actionnelle.....**90, 170, 171, 389**
Communication.….**7, 16, 18, 24, 30, 34, 35, 36, 48, 52, 53, 63, 75, 86, 90, 96, 98, 102, 107, 109, 110, 117, 121, 125, 126, 136, 139, 141, 149, 151, 152, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 194, 197, 200, 206, 210, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 231, 233, 238, 239, 244, 245, 250, 252, 254, 260, 261, 262, 263, 269, 271, 272, 280, 284, 294, 299, 300, 302, 303, 305, 309, 313, 314, 315, 318, 319, 324, 327, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 340, 342, 343, 344, 347, 351, 355, 358, 363, 364, 365, 368, 373, 382, 383, 387, 399, 400, 401, 402**
Communicationnelle.**90, 98, 109, 133, 180, 397**
Communicative....**17, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 31, 32, 35, 44, 90, 147, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 179, 184, 206, 219, 231, 260, 262, 263, 264, 302, 308, 314, 315, 334, 336, 337, 341, 344, 364, 365, 389, 403**
Compétence…**14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 45, 46, 52, 59, 63, 64, 67, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 107, 108,**

109, 112, 113, 114, 117, 122, 123, 125, 139, 141, 144, 145, 157, 158, 159, 160, 163, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 210, 213, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 272, 279, 280, 283, 300, 302, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 330, 331, 332, 335, 337, 338, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 356, 364, 372, 373, 374, 378, 382, 387, 388, 389, 392, 393, 395, 397, 403

Compréhension....**11, 12, 30, 35, 36, 37, 53, 63, 67, 73, 75, 77, 78, 96, 97, 100, 104, 112, 117, 171, 173, 184, 185, 197, 202, 216, 233, 245, 246, 252, 259, 262, 265, 266, 277, 293, 294, 296, 300, 305, 313, 314, 316, 318, 319, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 340, 344, 350, 356, 360, 361, 374, 392**

Connaissances.....**12, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 27, 30, 36, 74, 75, 83, 85, 86, 87, 89, 91, 93, 99, 100, 107, 119, 130, 131, 136, 140, 151, 168, 171, 174, 178, 182, 185, 196, 210, 211, 215, 224, 239, 252, 253, 254, 257, 260, 261, 262, 266, 268, 274, 301, 305, 309, 310, 317, 321, 325, 330, 332, 335, 337, 338, 342, 349, 350, 353, 354, 355, 372, 382, 383, 384**

Conseil de l'Europe.....**9, 18, 19, 21, 23, 33, 45, 85, 110, 116, 117, 122, 159, 162, 166, 167, 168, 182, 187, 219, 222, 246, 261, 303, 373, 377, 378, 391, 392, 395**

Conseil européen.....**44, 45, 46, 213, 247, 377**

Constitution.....**34, 41, 53, 54, 135, 369**

Constructiviste...**12, 87, 89, 130, 198, 199, 332, 349, 366**

Contexte.**8, 9, 12, 14, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 36, 38, 41, 44, 47, 48, 50, 60, 65, 81, 84, 85, 86, 88, 89, 92, 96, 98, 101, 102, 114, 117, 123, 125, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 154, 155, 157, 164, 167, 169, 172, 175, 176, 177, 183, 184, 185, 188, 189, 194, 195, 196, 198, 199, 204, 207, 215, 216, 219, 225, 230, 231, 236, 237, 248, 258, 262, 266, 267, 277, 285, 290, 299, 300, 305, 314, 318, 321, 325, 327, 330, 334, 337, 343, 345, 348, 351, 356, 357, 362, 363, 388, 391, 393**

Contextualisation.....**11, 88, 92, 103, 121, 126, 143, 391**

Contrastive.....**354, 359, 360**

Coopération.....**45, 77, 105, 112, 116**

Cornaire.....**313**

Cornu.....**139**

Corse.....**42, 208, 209, 239, 270, 296, 297, 360, 379, 380, 381**

Costa.....**141**

Coste.....**98**

Crahay.....**87**

Créole.....**42, 209, 270, 361, 381**

Culture.**8, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 75, 76, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 89, 93, 101, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 139, 140, 142, 143, 147, 148, 149, 153, 155, 158, 159, 161, 165, 167, 168, 172, 173, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 209, 211, 215, 216, 220, 223, 224, 229, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 272, 274, 275, 276, 277,**

278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 319, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 340, 344, 350, 353, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 369, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 381, 384, 386, 387, 388, 389, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 398, 402, 403, 405

Curriculum.**66, 89, 92, 182, 218, 225, 265, 268, 388, 392, 399**

Cyr.....**155, 163, 164**

D

Dabène.....**38, 39, 40**

Dagenais.....**146**

Daigneault.....**199**

Danic.....**130**

Defays.....**162, 163, 263**

Del Rey.....**81, 84, 85, 109, 124**

Delormas.....**191, 193, 198, 322**

Deltour.....**162, 163, 263**

Demougin.....**173**

Derivry-Plard.....**24, 43, 48, 57, 62, 65, 66, 110**

Descoings.....**109, 373**

Descripteur….**19, 20, 23, 25, 26, 37, 76, 84, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 166, 177, 180, 222, 223, 238, 254, 265, 266, 310, 327, 353, 367, 392**

Didactique**2, 5, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 37, 56, 65, 66, 84, 86, 90, 97, 115, 123, 124, 127, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 194, 198, 213, 225, 226, 230, 232, 236, 268, 269, 279, 285, 297, 298, 300, 302, 311, 312, 313, 314, 315, 330, 333, 336, 338, 339, 343, 344, 350, 352, 355, 362, 364, 366, 367, 376, 377, 386, 387, 388, 389, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 405**

Dierendonck.....**88**

Discours…**2, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 23, 26, 36, 37, 38, 76, 83, 86, 88, 111, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 143, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 159, 165, 170, 175, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 223, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 236, 240, 245, 247, 251, 254, 256, 258, 263, 266, 269, 270, 271, 274, 281, 290, 294, 295, 298, 303, 310, 312, 313, 314, 319, 320, 321, 324, 330, 331, 338, 339, 343, 344, 357, 358, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 382, 383, 384, 385, 386, 389, 390, 391, 393, 397, 398, 399, 401, 403, 404, 405, 406**

Dispositif. **25, 49, 61, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 87, 104, 112, 115, 116, 118, 136, 148, 166, 168, 171, 197, 200, 206, 217, 219, 227, 228, 232, 235, 236, 249, 250, 251, 371**

Diversité. .**10, 24, 25, 39, 42, 48, 50, 54, 65, 71, 88, 104, 108, 110, 117, 120, 123, 138, 145, 152, 171, 182, 183, 184, 192, 198, 229, 241, 242, 245, 252, 253, 254, 258, 260, 269, 272, 274, 277, 279, 280, 282, 296, 303, 305, 306, 307, 311, 334, 346, 348, 352, 355, 359, 373, 374, 377, 387, 391, 393, 401**

DNL.....**32, 65, 66, 354, 357, 395**

Dubois.....**59, 198**

Duchêne.....**113, 152**

Ducrot.....**125**

Dufour.....**34**

Durand-Bogaert.....**110**

Durkheim.....**17, 127**

E

EILE.....**49, 60, 67, 72, 250, 281, 286**
ELCO…**49, 64, 67, 72, 113, 250, 251, 281, 286, 306**
Eloy.....**152, 293**
Employabilité...**21, 81, 104, 105, 114, 213, 215, 218, 246, 247, 250, 282, 307, 319, 365**
Enseignant.….**2, 8, 9, 14, 16, 20, 21, 24, 26, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 44, 48, 57, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 74, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 92, 93, 100, 102, 106, 107, 111, 127, 137, 139, 140, 141, 142, 146, 147, 155, 156, 158, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 176, 179, 180, 182, 184, 191, 196, 211, 216, 217, 218, 222, 223, 224, 225, 231, 236, 238, 240, 241, 245, 253, 258, 264, 273, 278, 280, 282, 283, 287, 291, 295, 304, 305, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 322, 324, 326, 327, 328, 330, 333, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 343, 344, 346, 347, 351, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 365, 366, 367, 368, 374, 376, 383, 384, 387, 393, 395, 401**
Enseignement.**2, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 100, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 127, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 191, 193, 194, 195, 196, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 216, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 311, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 328, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 341, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 357, 358, 360, 364, 365, 366, 367, 368, 371, 372, 373, 375, 376, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 392, 393, 395, 396, 398, 400, 402, 403, 404, 405, 406**
Escudé.....**139**
Espagnol.…**8, 41, 43, 46, 47, 50, 57, 58, 61, 62, 63, 68, 70, 71, 78, 80, 113, 116, 122, 142, 149, 180, 208, 209, 218, 241, 243, 256, 262, 269, 270, 272, 277, 278, 279, 286, 287, 289, 291, 292, 293, 294, 299, 301, 307, 318, 321, 340, 360, 361, 362, 363, 374, 379, 380, 381, 400**
Évaluation**16, 19, 20, 24, 27, 46, 64, 66, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 109, 110, 130, 139, 146, 166, 170, 174, 176, 179, 184, 213, 214, 216, 217, 218, 223, 235, 236, 239, 254, 263, 267, 314, 319, 322, 327, 328, 329, 344, 345, 346, 347, 353, 357, 371, 373, 375, 376, 389, 391, 392, 393, 396, 397, 400, 401, 404, 405**
Exposition....**42, 68, 71, 79, 123, 178, 225, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 239**
Expression. **8, 10, 15, 22, 26, 32, 35, 38, 39, 48, 49, 63, 65, 67, 73, 96, 97, 114, 120, 158, 174, 185, 212, 214, 216, 217, 219, 220, 222, 226, 233, 239, 242, 245, 248, 252, 257, 262, 264, 273, 275, 281, 283, 288, 290, 293, 298, 299, 301, 303, 304, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 324, 325, 326, 327**

F

Foucard.....**183**
Foucault.....**12, 131, 133, 189, 190**
Français**2, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 22, 25, 34, 40, 41, 43, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 62, 67, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 101, 103, 104, 106, 109, 112, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 140, 141, 142, 144, 146, 148, 152, 153, 159, 162, 180, 214, 215, 218, 221, 223, 228, 231, 238, 243, 247, 251, 252, 256, 258, 263, 264, 270, 272, 275, 276, 279, 280, 282, 286, 287, 291, 292, 294, 297, 299, 307, 308, 314, 320, 327, 329, 330, 341, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 364, 365, 367, 369, 370, 374, 376, 377, 378, 387, 388, 389, 391, 396, 398, 405**
Francophonie.....**10, 53, 108, 116, 118, 121**

G

Gajo.....**32, 33, 65**
Galligani.....**253**
Gaonac'h.....**78, 230, 231, 233, 379**
Genette.....**190**
Germain.....**56, 115, 124, 174, 175, 177**
Gilly.....**197**
Globalisation.....**48, 148, 226, 267**
Goullier.....**9, 19, 20, 27, 28, 35, 159, 168, 182, 185, 358**
Grammaire.....**35, 57, 125, 142, 160, 161, 168, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 184, 319, 322, 324, 337, 354, 361, 362, 363, 364, 367, 395, 400, 405**
Graphie. **232, 274, 289, 294, 317, 321, 323, 326**
Gravé-Rousseau.....**66**
Grin.....**113**
Groult.....**145, 146**
Groux.....**48, 52, 53, 57, 60**
Guérin.....**144**
Guespin.....**120**
Guillot.....**45**

H

Hadji.....**83, 99**
Hagège.....**52**
Haramboure.....**182**
Harlé-Giard.....**101**
Harris.....**131, 161**
Hébreu.....**50, 58, 208, 242, 270, 290, 299, 317, 362, 379**
Heller.....**197, 247, 368**
Hirtt.....**87**
Holec.....**343**
Huver.....**90, 91, 100, 223, 311**

I

Identité.....**10, 24, 45, 117, 120, 140, 141, 145, 147, 150, 153, 159, 192, 196, 241, 243, 247, 248, 303, 387**
Inductive. **11, 160, 161, 175, 202, 204, 205, 388**
Institution. **2, 8, 9, 11, 16, 25, 30, 34, 36, 40, 83, 84, 85, 86, 90, 92, 100, 101, 104, 110, 114, 115, 118, 119, 124, 130, 135, 136, 143, 144, 147, 149, 155, 174, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 207, 212, 217, 219, 223, 225, 233, 240, 242, 244, 254, 257, 264, 271, 283, 285, 290, 295, 297, 339, 349, 352, 354, 364, 387, 390, 391, 393, 396, 397, 398, 401, 406**
Interaction..**17, 21, 35, 38, 73, 84, 97, 133, 134, 145, 156, 171, 173, 190, 191, 196, 199, 238, 254, 262, 303, 308, 309, 311, 312, 315, 316, 319, 320, 327, 332, 333, 387, 396**
Intercompréhension.....**33, 34, 79, 80, 395, 405**
Interculturalité.....**28, 29, 30, 55, 182, 185, 243, 244, 254, 256, 298, 303, 304, 307, 308, 309, 361, 366, 387**

Interculturel…**17, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 45, 46, 66, 75, 83, 107, 114, 115, 122, 123, 143, 167, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 245, 254, 256, 269, 283, 293, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 323, 355, 360, 361, 364, 365, 373, 386, 388, 392, 396, 398, 403**

Interdisciplinarité..**196, 253, 354, 355, 356, 357**

Interdiscours **133, 189, 190, 191, 192, 194, 198, 199, 205, 207, 366**

Interdiscursivité.....**190, 191, 198**

Interlangue.....**29, 253, 254, 346, 355, 365, 395**

Intertextualité.....**189, 190**

Italien.….**8, 47, 50, 57, 62, 68, 70, 71, 113, 116, 122, 149, 180, 208, 209, 242, 256, 270, 272, 277, 278, 279, 287, 294, 297, 299, 347, 360, 361, 362, 363, 379, 380, 381**

J

Japonais.…….**50, 58, 62, 68, 113, 122, 146, 148, 149, 208, 270, 289, 290, 291, 299, 301, 341, 358, 379**

Jean.....**89**

Jodelet.....**127, 128, 129, 131**

Josso-Perrochaud.....**101**

Juanals.....**158**

K

Krieg-Planque.....**193, 199, 202, 204, 212, 317**

Kristensen.....**114**

Kristeva.....**189**

L

Langue maternelle.….**20, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 46, 47, 65, 80, 117, 121, 130, 140, 230, 231, 236, 280, 297, 364, 387, 390, 398**

Langue régionale. **10, 33, 39, 40, 41, 42, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 62, 63, 68, 72, 118, 120, 130, 142, 292, 295, 369, 374, 389, 392**

Langues**2, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 130, 132, 133, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 182, 183, 187, 188, 191, 197, 198, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 318, 320, 321, 326, 327, 328, 332, 335, 337, 341, 343, 344, 345, 346, 348, 350, 351, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406**

Langues régionales.…**10, 40, 41, 42, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 63, 118, 120, 130, 142, 208, 209, 221, 226, 239, 369, 374, 379, 380, 392**

Langues transfrontalières.....**119, 239, 293, 394**

Laval.....**87**

Legendre.....**117, 373**
Lejeune.....**200, 201**
Lemoine.....**308**
Levallois.....**283**
Lexique.....**35, 36, 80, 178, 232, 262, 298, 299, 300, 310, 322, 337, 362, 363, 364, 367**
Li.....**285**
Linguistique.....**2, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 89, 90, 91, 98, 103, 104, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 161, 162, 163, 164, 168, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 194, 196, 197, 198, 213, 221, 222, 224, 225, 230, 231, 241, 243, 244, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 277, 279, 280, 281, 283, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 305, 309, 310, 322, 323, 331, 332, 336, 337, 338, 343, 346, 347, 350, 353, 354, 355, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 371, 373, 374, 378, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 398, 400, 401, 403, 404, 406**
Loccidal.....**244, 303, 362**
Luc.....**32, 140, 141, 389**
LVER. **11, 15, 18, 24, 26, 30, 31, 32, 34, 38, 41, 42, 56, 61, 64, 67, 68, 69, 73, 75, 82, 84, 85, 86, 89, 91, 93, 99, 101, 104, 113, 115, 116, 120, 122, 123, 124, 127, 136, 140, 150, 151, 154, 155, 160, 173, 174, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 193, 196, 207, 211, 215, 225, 237, 238, 240, 241, 246, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 271, 306, 309, 312, 313, 314, 328, 330, 335, 339, 343, 347, 348, 349, 352, 354, 355, 364, 365, 366, 367, 368**

M

Macaire.....**23, 230, 231, 376, 379**
Maillard.....**115, 116**
Maingueneau...**48, 49, 132, 133, 134, 136, 149, 178, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 202, 203, 205**
Manes.....**108, 375**
Manes-Bonnisseau.....**108, 231, 270, 273, 375**
Mannoni.....**127**
Marcellesi.....**120**
Marsh.....**65**
Martinand.....**141**
Martineau.....**201, 202**
Martinez**138, 154, 158, 160, 161, 162, 163, 166**
Mathiot.....**108, 375**
Maurer...**5, 22, 23, 30, 31, 34, 37, 44, 128, 143, 147, 243, 309, 320, 367**
Mazière.....**133**
Médiation.....**17, 19, 25, 35, 36, 150, 173, 182, 185, 309, 310, 311, 397**
Médioni.....**100, 177, 178, 180, 184, 313**
Méthode. **12, 14, 15, 24, 79, 123, 124, 131, 133, 136, 137, 143, 145, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 175, 176, 178, 196, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 211, 213, 224, 244, 269, 297, 315, 339, 349, 352, 384, 387, 393, 399, 400**
Méthodologie. **15, 16, 17, 18, 22, 24, 56, 79, 84, 139, 141, 146, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 178, 179, 180, 184, 216, 230, 303, 308, 364, 366, 403, 405**
Minoritaire. **40, 42, 63, 118, 153, 282, 292, 377, 392, 405**

Mobilité…**20, 43, 64, 65, 71, 83, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 123, 159, 198, 220, 239, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 259, 276, 282, 293, 306, 307, 351, 365, 371, 372, 374, 375, 376, 397**
Mogin-Martin.....**183**
Mombert.....**111, 373**
Mondialisation.....**10, 24, 43, 48, 52, 65, 71, 81, 102, 108, 110, 118, 120, 146, 159, 215, 220, 241, 249, 260, 264, 270, 284, 295, 296, 390, 391, 393, 401**
Monolingue.....**48, 49, 54, 55, 65, 66**
Moore.....**145, 146**
Morin.....**7, 12, 356**
Moussouri.....**146**
Mucchielli.....**200**
Multilingue.....**18, 30, 48, 55, 57, 122, 158, 399**
Multilinguisme.....**117, 118, 119**

N

Néerlandais.....**50, 58, 68, 113, 270**
Negura.....**131**
Nissen.....**167**
Norme.....**52, 57, 120, 145, 159, 166, 221, 222, 224, 225, 254**
Noyer.....**158**
Numérique.....**40, 101, 223, 225, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 250, 376, 378, 386, 403**

O

Occitan...**42, 208, 209, 270, 279, 291, 294, 295, 299, 333, 359, 360, 361, 363, 379, 380, 381**
Oger.....**194, 195, 199, 219, 271, 295, 339**
Ollivier.....**165, 166, 167**
Ollivier-Yaniv.....**194, 195, 219, 271, 295**
Oustinoff.....**110**

P

Paillé.....**200**
Pair.....**80**
Pêcheux.....**133, 190**
Pédagogique….**2, 10, 17, 21, 42, 59, 60, 67, 77, 83, 87, 88, 98, 99, 101, 102, 108, 114, 115, 140, 141, 146, 156, 167, 172, 178, 179, 186, 211, 213, 215, 218, 219, 220, 223, 224, 232, 234, 236, 237, 240, 267, 268, 269, 284, 285, 286, 312, 313, 319, 320, 324, 333, 335, 336, 339, 341, 342, 343, 344, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 379, 384, 386, 388, 395, 397, 402, 404, 406**
Performance...**20, 46, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 92, 99, 100, 102, 105, 139, 214, 216, 225**
Perspective.....**11, 14, 15, 16, 21, 22, 26, 27, 28, 30, 45, 75, 89, 93, 96, 100, 123, 125, 142, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 179, 181, 183, 184, 185, 197, 198, 200, 202, 207, 242, 245, 247, 260, 262, 277, 300, 302, 304, 306, 307, 308, 313, 315, 320, 326, 330, 331, 332, 336, 337, 338, 373, 388, 389, 397, 402, 403, 404**
Pétry.....**199**
Phonie.....**274, 289, 317, 321, 323, 326**
Phonologie.....**35, 36, 174, 230, 320, 321, 322, 323, 324**
Piot.....**195**
Pissaloux.....**269**
Plane.....**320**
Planification.....**49, 81, 85, 127, 139, 142, 176, 179, 257**
Plurilingue.....**14, 17, 19, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 43, 45, 46, 48, 65, 75, 110, 113, 117, 118, 121, 122, 123, 145, 158, 181, 228, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 269, 279, 282, 311, 323, 328, 346, 360, 361, 364, 365, 367, 373, 387, 388, 391, 392, 395, 402**

Plurilinguisme **11, 21, 22, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 45, 46, 49, 50, 55, 65, 66, 80, 83, 112, 113, 114, 117, 118, 122, 152, 184, 273, 287, 307, 366, 376, 390, 392, 394, 396, 399, 406**
Politique éducative **2, 9, 30, 101, 102, 213, 215, 216, 220, 221, 224, 225, 269, 286, 365, 366, 367**
Politique linguistique... **8, 22, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 71, 73, 110, 113, 119, 120, 139, 145, 147, 152, 153, 155, 187, 188, 246, 257, 261, 273, 279, 287, 343, 364, 373, 387, 391, 392, 404**
Polonais..... **50, 58, 68, 113, 270**
Porcher..... **48, 52, 53, 57, 60, 99, 402**
Porquier..... **253**
Portugais. . **41, 50, 58, 62, 68, 80, 113, 122, 180, 208, 209, 245, 270, 279, 286, 287, 294, 299, 321, 340, 342, 361, 363, 379, 380**
Précoce..... **42, 46, 59, 227, 230, 231, 246, 402**
Prieur..... **22, 23**
Production..... **17, 21, 29, 30, 35, 38, 73, 75, 84, 97, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 145, 156, 171, 173, 189, 190, 191, 194, 196, 199, 234, 238, 254, 262, 277, 294, 303, 308, 309, 311, 312, 313, 315, 316, 318, 319, 320, 324, 325, 326, 327, 328, 387, 396**
Programmes. **8, 9, 14, 19, 20, 26, 27, 32, 33, 35, 41, 44, 47, 49, 60, 63, 65, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 95, 99, 100, 106, 107, 108, 114, 115, 118, 152, 166, 179, 185, 188, 193, 194, 195, 207, 208, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 233, 238, 240, 245, 253, 257, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 278, 279, 281, 282, 283, 285, 286, 290, 291, 294, 295, 296, 299, 302, 304, 305, 307, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 323, 325, 327, 328, 329, 332, 336, 337, 338, 342, 344, 345, 347, 348, 351, 352, 353, 356, 357, 358, 361, 362, 365, 366, 367, 376, 380, 396**
Progression.... **19, 23, 27, 37, 44, 61, 74, 78, 98, 99, 144, 162, 176, 177, 222, 223, 267, 273, 285, 318, 321, 325, 331, 335, 341, 344, 346, 347, 348, 351, 352, 353, 363, 374, 376, 392**
Projet..... **12, 17, 19, 21, 25, 26, 30, 45, 59, 103, 105, 107, 108, 116, 123, 160, 167, 171, 172, 204, 210, 211, 218, 219, 226, 233, 239, 246, 249, 250, 257, 275, 277, 306, 331, 332, 333, 334, 335, 338, 344, 349, 350, 351, 352, 356, 375, 383, 384, 394**
Puren **8, 15, 16, 17, 28, 154, 156, 157, 158, 168, 171, 173, 183, 203, 206, 269, 303, 308, 344, 351, 367, 377**

R

Ravez..... **185**
Reboul-Touré..... **193**
Reinhardt..... **159, 165**
Représentation..... **2, 8, 9, 11, 14, 17, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 70, 75, 88, 93, 101, 110, 111, 114, 116, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 164, 165, 183, 188, 191, 195, 197, 203, 204, 206, 213, 218, 219, 223, 231, 240, 241, 256, 257, 258, 259, 268, 270, 271, 274, 278, 279, 286, 287, 288, 291, 293, 294, 295, 297, 298, 300, 306, 313, 315, 330, 335, 338, 359, 360, 365, 367, 368, 386, 387, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400**
Rey..... **80, 81, 87**
Richer..... **21, 168, 170**
Rispail..... **5, 30, 142, 198, 205**
Rogers..... **9, 58**
Rollin..... **49, 54, 55, 79, 93, 119, 328**
Rosen..... **159, 165**
Roussel..... **78, 233**

Russe**50, 58, 62, 68, 70, 71, 113, 122, 148, 149, 208, 270, 279, 287, 288, 289, 290, 299, 300, 301, 379, 380, 386**

S

Sarfati.....**134, 198**
Sauzet.....**49, 54**
Savoie.....**58**
Savoir...**8, 12, 18, 22, 24, 27, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 47, 52, 65, 70, 83, 84, 86, 87, 88, 91, 100, 101, 105, 117, 131, 133, 136, 137, 139, 142, 143, 144, 149, 150, 154, 168, 169, 173, 178, 183, 185, 191, 194, 204, 205, 210, 213, 219, 222, 224, 225, 231, 235, 236, 237, 240, 257, 260, 263, 268, 274, 283, 284, 291, 300, 302, 305, 306, 307, 311, 317, 319, 326, 330, 332, 334, 337, 338, 383, 386, 390, 394**
Schaeffer.....**125**
Schneider.....**200, 201**
Sections européennes...**49, 69, 70, 71, 371, 373**
Séguin.....**174, 175, 177**
Selinker.....**253**
Sheeren.....**80**
Sitri.....**198**
Sociodidactique. **2, 9, 11, 30, 86, 124, 127, 136, 142, 143, 198, 330, 365, 366, 388, 404**
Sociolinguistique. **2, 5, 9, 11, 12, 18, 34, 38, 39, 108, 110, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 139, 142, 143, 144, 147, 152, 163, 168, 183, 196, 197, 198, 256, 268, 270, 271, 274, 279, 281, 286, 291, 292, 295, 297, 331, 365, 366, 388, 389, 390, 392, 393, 396**
Socle **86, 93, 100, 107, 210, 211, 215, 216, 223, 224, 225, 239, 257, 268, 317, 330, 372, 375, 382, 383, 384**
Spaëth.....**148**
Spiralaire.....**27, 347, 351**
Springer.....**22, 26, 90, 91, 334**
Standard.....**25, 48, 57, 77, 81, 82, 91, 92, 100, 101, 103, 119, 159, 397, 405**
Stéréotype **75, 78, 130, 131, 142, 185, 197, 242, 243, 252, 274, 289, 300, 307, 391**
Stratégie...**21, 24, 26, 28, 36, 45, 46, 75, 82, 85, 90, 96, 97, 104, 105, 111, 138, 139, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 164, 168, 169, 171, 179, 182, 185, 213, 252, 254, 272, 314, 315, 316, 324, 327, 350, 355, 392, 396, 402**

T

Tâche. **14, 17, 25, 26, 27, 28, 33, 36, 44, 57, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 98, 125, 137, 156, 157, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 180, 219, 254, 277, 302, 306, 311, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 325, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 346, 349, 350, 351, 353, 356, 363, 364, 365, 392, 400, 402, 403**
Tagliante.....**89, 160, 161, 163, 169, 176**
Tahitien.....**42, 209, 270, 381**
Talleu.....**114, 375**
Tardieu.....**29, 79, 85**
Taylor.....**108, 231, 258, 270, 273, 375**
Territoire...**18, 39, 40, 42, 49, 51, 55, 63, 71, 78, 79, 109, 115, 118, 120, 125, 240, 277, 278, 279, 291, 292, 293, 294, 295, 298, 369**
Textes. **2, 8, 9, 11, 12, 14, 17, 26, 37, 38, 40, 41, 44, 49, 83, 98, 103, 125, 127, 130, 131, 134, 135, 136, 154, 159, 160, 167, 179, 186, 188, 189, 190, 193, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 211, 213, 214, 218, 219, 223, 225, 226, 227, 230, 232, 236, 240, 245, 247, 248, 251, 254, 256, 262, 263, 264, 269, 271, 272, 274, 279, 280, 281, 290, 292, 293, 295, 298, 301, 303, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 325, 329, 330, 331, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344,**

346, 347, 348, 349, 352, 353, 354, 356, 357, 359, 360, 364, 369, 371, 377, 386, 399, 405
Thibert.....**160**
TICE.....**232, 233, 236, 239**
Traduction....**35, 57, 80, 81, 113, 160, 161, 175, 178, 184, 300, 310, 311**
Trévise.....**358**
Trim.....**164, 261, 378**

U

Ugarte.....**152**

V

Verdelhan-Bourgade.....**55**
Vergnioux.....**139**
Vocabulaire....**80, 160, 162, 178, 179, 180, 181, 400**
Volle.....**23**

W

Wakim.....**251, 281, 282, 283**

Y

Yaghello.....**41, 274**

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Évolution historique des configurations didactiques (Puren, 2018).....17
Tableau 2 : Horaires obligatoires de LVER au collège.....68
Tableau 3 : Enseignements facultatifs de LVER au collège.....69
Tableau 4 : Enseignements et horaires des LVER au lycée.....69
Tableau 5 : Niveaux du CECRL attendus au collège et au lycée.....73
Tableau 6 : Objectifs généraux des programmes de LVER du primaire au lycée.....75
Tableau 7 : Les 6 principales formes de l'évaluation scolaire (Hadji, 2015).....83
Tableau 8 : Niveaux attendus en fin de cycle 3 (Eduscol).....94
Tableau 9 : Niveaux attendus en fin de cycle 4 (Eduscol).....94
Tableau 10 : Grille pour l'évaluation de la compréhension de l'oral ou de l'écrit au Baccalauréat (Eduscol).....96
Tableau 11 : Tableau de conversion de points-score en notation sur 20 points (Eduscol).....97
Tableau 12 : Typologie des représentations pendant l'appropriation d'une langue (Moussouri, 2010).....147
Tableau 13 : Résumé des caractéristiques des tâches analysées et de leur lien avec la tâche dans le CECR (Nissen, 2011).....167
Tableau 14 : Évolution de l'enseignement-apprentissage des langues (Demougin, 2008).....173
Tableau 15 : Extrait du Plan Curricular Cervantes (site de l'Institut Cervantes, juillet 2019) 181
Tableau 16 : Discours instituant et discours institutionnels (Oger et Ollivier-Yaniv, 2003).....195
Tableau 17 : Comparaisons entre des approches d'analyse qualitative (Blais et Martineau, 2006).....202
Tableau 18 : Éléments du corpus.....211
Tableau 19: Évolution de la proportion des groupes d'élèves selon la langue enseignée, en % (RERS, 2019, p.73).....229
Tableau 20: Repères de progressivité linguistique, espagnol (Eduscol, 2015).....262
Tableau 21: Tableau synthétique des descripteurs de la réception à l'oral (B.O, 2019, Seconde) 266
Tableau 22: Evolution de l'écriture des programmes.....267
Tableau 23: Comparaison des attendus entre le programme de cycle 2 (P2015) et le CECRL (2001).....329

INDEX DES FIGURES

Figure 1 : Arborescence en trois niveaux généraux (CECRL, Chapitre 3, 2001).....91
Figure 2 : Modalités du Baccalauréat (MEN).....94
Figure 3 : Missions de la DAREIC (site de l'académie de Lyon).....106
Figure 4 : Schéma de l'analyse qualitative (Schneider, 2007).....201

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ....2

REMERCIEMENTS....5

INTRODUCTION....8

PARTIE 1 : CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN FRANCE...14

Chapitre 1. Il était une fois un *Cadre*....14

1.1. Aux origines de la perspective actionnelle....14
1.2. La place construite du CECRL dans l'enseignement des LVER....18
1.3. Le CECRL pour enseigner les langues ?....22
1.4. Les éléments du CECRL repris par le MEN....26
1.5. Plurilinguisme et interculturalité....29
1.6. Compétences linguistiques et CECRL....35

Chapitre 2. Langues et représentations....38

2.1. Les langues de notre étude....38
2.2. Le contexte européen de notre étude....44
2.3. La politique linguistique du MEN....48
2.4. Langues et représentations....51

Chapitre 3 : L'organisation de l'enseignement des LVER en France....56

3.1. Petite histoire de l'enseignement des langues en France....56
3.2. Quelques données concernant l'enseignement des LVER en France....61
3.2.1. Faits et chiffres....61
3.2.2. Les horaires officiels et les dispositifs linguistiques....67
3.3. Programmes et objectifs de l'enseignement des LVER....73
3.4. Les résultats de l'enseignement des langues en France....76
3.5. L'évaluation des LVER avec le CECRL....84

Chapitre 4 : Programmes et structures internationaux d'enseignement des LVER....104

4.1. Les différentes formes de mobilité....104
4.2. Quels enjeux pour la France ?....115
4.3. Les langues dans le réseau AEFE....121

PARTIE 2 : ÉLÉMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES.....124

Chapitre 5. De la sociolinguistique et de la sociodidactique des LVER.....124

5.1. Textes, discours et représentations.....125
5.2. Pour une sociodidactique des LVER.....136
5.3. Représentations sociales des langues.....144

Chapitre 6 : Évolutions de la didactique des langues.....154

6.1. Précisions terminologiques.....154
6.2. Aperçu des méthodologies d'enseignement des LVER.....160
6.3. L'étude de la langue dans la perspective actionnelle.....173
6.4. Dimension (inter)culturelle de l'enseignement des LVER.....181

Chapitre 7. Les discours officiels sur les LVER.....187

7.1. Discours et interdiscours.....189
7.2. Les discours institutionnels.....192
7.3. Méthodologie retenue.....196
7.4. Un corpus hétérogène.....205

PARTIE 3 : ANALYSE DU CORPUS.....213

Chapitre 8. Politique éducative et linguistique.....213

8.1. La performance du système.....214
8.2. La « performance » didactique.....226
8.3. Une citoyenneté européenne.....240

Chapitre 9. Place(s) et rôle(s) des langues.....256

9.1. Objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage des LVER.....256
9.2. Représentations sociolinguistiques des langues.....268
9.3. Représentation de la culture et de l'interculturalité.....298

Chapitre 10. Sociodidactique des langues.....313

10.1. Place et fonctions de l'oral et de l'écrit.....313
10.2. « Agir » en LVER.....330
10.3. « Indications » pédagogiques.....339
10.4. Regards sur l'interdisciplinarité.....354

CONCLUSION.....365

ANNEXES.....369

BIBLIOGRAPHIE.....386

INDEX DES TABLEAUX.....420

INDEX DES FIGURES.....421