

COLLOQUE INTERNATIONAL

CADIX - Faculté de Philosophie et des Lettres
EXTERRITORIALITÉ, ÉNONCIATION, DISCOURS

21 et 22 février 2008

François MIGEOT

LASELDI (Université de Franche-Comté)

**L'Europe et ses Cadres :
vers l'encadrement de l'énonciation et la mise en grille du sujet**

Jacqueline Authier-Revuz, dans son important ouvrage *Ces mots qui ne vont pas de soi, boucles réflexives et non coïncidence du dire*¹ affirmait :

S'il y a décrue — voire disparition — par rapport au siècle précédent dans l'invention individuelle de langues artificielles bien faites, ce n'est nullement, certes, que la volonté de créer l'outil univoque d'une communication une, soit apparue à nos yeux dessillés comme rêverie ou mirage rejoignant par exemple la pierre philosophale ; cette volonté de UN a seulement changé de chemin, et jamais au contraire, autant que dans notre « modernité » n'aura été appelé et célébré, sous les bannières de la science, de l'informatique, de l'intelligence artificielle, ... un « dépassement » des langues réelles, dans un au-delà de maîtrise.

Ce fantasme de dépassement des langues a en effet repris des couleurs et a fait alliance, à notre époque, avec l'informatique et l'ordinateur. Et Jacqueline Authier de citer, pour exemple, la présentation éditoriale du livre de P. Levy, *La Machine Univers — Création, cognition et culture informatique* :

la « machine univers », c'est bien sûr l'ordinateur, qui semble enfin réaliser ce vieux rêve de l'humanité : celui d'une machine universelle capable de tout calculer. Mais c'est aussi bien plus que cela : l'informatisation croissante de la société [...] fait émerger une nouvelle vision du monde, conçu comme un univers où tout serait calculable. C'est à cette véritable mutation anthropologique [...] que P. Levy s'intéresse [montrant que cette transformation] apparaît comme le couronnement d'un processus [...] qui a lentement substitué la domination du calcul à celle du langage.

Le rêve d'une quantification généralisée des activités humaines devenues transparentes dans une communication sans reste, devenue une, le rêve prébabélien d'un Langage unique, hors des langues particulières, hérité du Tout-puissant, associé au fantasme d'une toute puissance de l'informatique, est certes

¹ Larousse, 1995

une dimension des temps présents comme l'écrit Jean-Claude Milner dans *les Noms indistincts*² :

[...] plus décidément que jamais auparavant, la langue idéale se propose comme ce qui doit dispenser de toute langue. « Les langues sont un mal » murmure-t-on puisqu'elles offusquent de par leurs accidents la transparente synonymie des Uns et de l'Univocité qui s'en fonde. Ce qu'on rencontre au point idéal, étant saisi comme cette transparence sauvée, est aussi saisi comme la mort des langues, désormais inutiles.

Cette haine des langues parce que plurielles, du jeu qui les habite chacune et qui les ouvre à la polysémie et à l'ambiguïté, mais aussi à la culture, à la littérature à la poésie, à l'inconscient et au désir, est une chose bien partagée par la mondialisation telle qu'on nous la propose ou qu'on l'impose sous la bannière d'une non-langue universelle, je veux parler de cet anglo-américain d'aéroport ou de Wall-street³. L'Union-Européenne n'est pas en reste dans ce domaine. Il suffit de consulter son site et d'y chercher des publications pour se rendre compte la part que tient l'anglais dans cette communauté qui affirme par ailleurs officiellement son plurilinguisme.

Je vais tenter de montrer, dans cette communication, qu'une autre manière de retrouver ce rêve d'univocité, prêché aussi et à sa manière par l'un des ses grands prêtres, le Marché, peut emprunter parallèlement d'autres voies que celles du Sabir fonctionnel anglo-américain. Il peut tout aussi bien s'agir, tout en semblant reconnaître, voire revendiquer une multiculturalité plurilingue, de contourner l'obstacle de l'hétérogénéité linguistique, jusqu'à nouvel ordre insurmontable, et d'homogénéiser les langues diverses en les rendant superposables par l'unification, visant à l'univocité, des cadres énonciatifs. Il s'agira donc de soumettre la diversité et l'hétérogénéité des langues en les réduisant à des instruments conçus pour les mêmes tâches, et en faisant faire et dire, avec elles, aux sujets parlants la même chose en tous lieux, en enfermant leur énonciation dans les mêmes cadres et les mêmes « actes de paroles », et en réduisant ainsi la mobilité à une nouvelle forme d'immobilité.

L'argument de notre colloque évoquait cette mobilité, je le cite : « Mot d'ordre des stratégies économiques et politiques des sociétés actuelles, la mobilité est, pour les sciences humaines, une notion complexe qui pose la question du rapport au changement spatial, mais aussi social, culturel, individuel... ». Mais on va voir que cette question, que pose l'argument du colloque comme une réalité à interroger et à analyser, est aussi celle que va expédier, mais radicalement et bien à sa manière, en réduisant le « changement » au même, l'Europe des Commissaires et des « experts ».

² Seuil, 1983

³ Je pense à cette publicité pour une école de langue qui hante les couloirs du métro parisien et qui gagne à présent les murs des villes de province : « do you speak Wall street english »

En effet, ayant assigné à l'Union Européenne, en mars 2000, l'objectif stratégique pour 2010 « de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde », le Conseil Européen de Lisbonne tend donc à réduire la connaissance et son sujet à l'état de marchandise. On verra que la mobilité qui est préconisée, loin de prendre en compte le changement social, culturel et individuel, tend au contraire à le neutraliser. Les cadres que promeut la Commission à travers ses Conseils et qu'elle met en place (Cadre Européen Commun pour les Langues, Cadre européen pour les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, Cadre cohérent d'indicateurs et de critères de référence des progrès accomplis vers les objectifs de Lisbonne, cadre unique des diplômes européens LMD etc.) tendent à uniformiser un sujet redéfini par et pour le Marché. Et cela, à partir d'aptitudes et de compétences déclinées dans ces cadres et qui traversent toutes les activités humaines redéfinies, instrumentalisées et « référentialisées » en fonction de l'économie de marché.

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

Des langues superposables⁴

Pour justifier l'application universelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)⁵, le Conseil de l'Europe invoque la nécessité (*Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6) de sauvegarder le patrimoine linguistique de l'Europe dans toute sa richesse et sa diversité. On peut lire en effet :

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

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

⁴ Voir mon article publié sur le site de l'APED : *Le Cadre européen commun de références pour les langues : Quel enseignement des langues pour l'Europe ? Langues pour le Marché, marché des langues*

⁵ Éditions Didier, 2000. Ce document est également disponible sous forme de fichier PDF sur le site Internet du Conseil de l'Europe.

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

on invoque encore (CECR) l'épanouissement des individus.

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

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

Conjointement, avec ces dernières préoccupations relatives à l'élaboration d'une citoyenneté européenne, pointent dans le même temps des préoccupations d'ordre économique. Une recommandation précise qu'il s'agit d'

outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie.

Ainsi, derrière des besoins qu'on veut présenter comme étant ceux de l'individu vont, en fait, très vite se profiler les besoins de l'économie et du marché. Ces « besoins » supposés satisfaire l'épanouissement des citoyens, sont en fait imposés par le marché et par la mobilité qu'il impose, au sein de l'Europe, à un individu sommé de s'y plier pour préserver ses chances d'y trouver un emploi.

Corrélativement, les besoins du marché supposent une utilisation commune des langues, une unification des objectifs et méthodologies d'apprentissage et cela en vue d'un apprentissage devenu nécessaire « tout au long de la vie » et ils vont provoquer, outre la mise au service de l'économie de l'apprentissage des langues, un formidable marché interne constitué par l'apprentissage des langues lui-même.

Il va donc s'agir, par conséquent, pour le *Cadre Européen* des langues, de fournir un « Cadre commun de référence » qui dépasse les spécificités et les particularités des divers systèmes éducatifs nationaux et qui reste valide pour toute la vie dans une formation continue au-delà des formations initiales en langue que délivrent ces systèmes éducatifs publics jugés par ailleurs car on veut à terme les supprimer au profit du privé coûteux et inefficaces :

En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial.

Le *Cadre Européen* se veut donc d'abord « commun » :

« Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe. »⁶

Dans cette perspective, même si l'on allègue les besoins des apprenants, voire même la diversité culturelle⁷ alors qu'on formate cette diversité dans les mêmes items et actes de parole il apparaît qu'il s'agit, en fait, de faire de la langue un *instrument* bien davantage au service des besoins du marché, lequel nécessite une

⁶ Les italiques et caractères gras sont ceux des document cités.

⁷ C.f. ce monument d'hypocrisie (2001/613/CE) LE PARLEMENT EUROPÉEN ET LE CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE : « La mobilité transnationale des personnes contribue à l'épanouissement des différentes cultures nationales et permet aux intéressés d'enrichir leur propre bagage culturel et professionnel, et à l'ensemble de la société européenne de bénéficier de ces effets; ces acquis s'avèrent d'autant plus nécessaires que les perspectives d'emploi sont actuellement limitées, et que le marché de l'emploi exige davantage de souplesse et de capacité d'adaptation aux changements. »

main d'œuvre mobile, flexible et détentrice de compétences et de savoir-faire pratiques et standardisés, plus que de savoirs. Il s'agit moins de former un individu plurilingue et ouvert à la diversité culturelle que de former un travailleur capable de réaliser des tâches simples en langue étrangère. L'apprenant en langue étrangère est d'ailleurs rebaptisé significativement par le *Cadre commun* : « utilisateur ».⁸

On ne s'étonnera donc pas que la perspective linguistique adoptée par le Cadre soit une « perspective actionnelle » :⁹

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

La langue est donc réduite, comme on le voit, au moyen d'accomplir des tâches ou de résoudre des problèmes. C'est un moyen de la réduire, elle et toutes les autres, non pas à une langue unique mais à la monovalence de l'outil dont les usages peuvent se répertorier en référentiels. Ce qui est exclu de cette approche, c'est tout un pan considérable des travaux linguistiques les plus intéressants et qui font de la langue le lieu fondateur de l'humain, du sujet et du désir. Je pense, entre autres, aux analyses que Benveniste développe autour de « L'Homme dans la langue » dans ses *Problèmes de linguistique générale*¹⁰. Cette exclusion se fait au profit d'un modèle résolument mécaniste de la langue et qui tente de se donner des airs théoriques en détournant et caricaturant la philosophie du langage.

En effet, pour accomplir ces « tâches » envisagées comme problème à résoudre, la langue va être découpée, dans cette perspective « pragmatique », en un certain nombre de fonctions, macro-fonctions, elles-mêmes subdivisées en micro-

⁸ Toute dérive terminologique est à écouter avec attention. L'« apprenant », encore trop encombrant par le creuset de subjectivité qu'il offre à la langue qui s'élabore en lui, par lui est congédié au profit de la métaphore de l'outil et de l'utilisateur. La langue « sert » à faire quelque chose, comme un marteau sert à enfoncer des clous. On les repose une fois la tâche accomplie, comme on laisse une voiture de location au parking après son usage.

⁹ Autre glissement terminologique à écouter. L'approche « communicative », malgré son flou épistémologique, laissait entendre que deux subjectivités entraient en relation par la communication linguistique. Avec la terminologie « actionnelle » se profile nettement le « transactionnel » où, du sujet, il ne reste qu'un sujet de l'action, de la tâche, devenues le cœur de l'affaire [des affaires ?]. Glissement d'une terminologie qui n'avait pas entièrement rompu avec la recherche, à un modèle imposé par le politique et directement inféodé au marché. De la langue comme lieu d'humanisation, on passe à la langue comme machine-outil ; de l'homme comme « parlêtre », on passe à l'homme-machine.

¹⁰ Gallimard, *Bibliothèque des sciences humaines*, 1966.

fonctions, lesquelles seront réalisées par un certain nombre d'interactions supportées par une batterie d'actes de paroles. Je précise que, par « pragmatique », il faut finalement entendre ici bien davantage le pragmatisme économique que la Pragmatique des philosophes du langage dont on détourne insidieusement les analyses et la terminologie en entretenant la confusion — par exemple sur le concept d'*actes de parole* — et en nous faisant croire que, dans cette perspective dite « actionnelle », « quand dire c'est faire », le « faire » est résolument tourné vers la résolutions de problèmes pratiques et — pourquoi pas ? — transactionnels. « Faire » c'est faire des affaires.

Simultanément, donc, de même que les locuteurs sont appelés à dire en langue étrangère la même chose dans les mêmes cadres énonciatifs qui programment leur parole, de même il est supposé, comme corollaire, qu'ils y fassent les mêmes choses et, par conséquent, qu'ils disposent des mêmes compétences, initiales, puis acquises « tout au long de la vie », vie qui risque, on l'imagine, de ne pas être un long fleuve tranquille.

Des compétences superposables

Ces compétences, au niveau de la formation scolaire élémentaire en France mais, on va le voir, en Europe aussi, sont reformulées sous la forme de « socle commun de compétences et de connaissances ». Je me contente de citer à propos de ce socle quelques analyses du collectif « Sauver les lettres »¹¹ qui s'est longuement penché sur cette question :

Le « socle commun de compétences et de connaissances » est souvent présenté ou commenté benoîtement comme une demande " de bon sens " de savoirs élémentaires garantis par la loi, et une nécessité française répondant à la crise de son école, constatée notamment par les chiffres de 2004 sur les connaissances acquises par les élèves de fin de collège [1].

En fait, sa définition et sa mise en application sont strictement les demandes de la communauté européenne, en réponse aux exigences des économistes et des commerciaux s'inquiétant du niveau de qualification des populations européennes réclamé par les changements des lois du marché [2].

Une analyse pertinente du socle ne relève donc pas d'une lecture guidée par les impératifs de l'instruction et de la pédagogie, qui se réjouirait des acquis et déplorerait les manques. Elle doit se référer au discours économique, essentiel, et au

¹¹ Collectif Sauver les lettres :

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

discours pédagogue friand de "compétences", qui convergent curieusement. Car le changement est copernicien : la finalité de l'instruction ne devient plus la formation d'un individu informé libre de son jugement et de ses actes éclairés par le savoir et la réflexion, mais le formatage comportemental d'une "main-d'œuvre" dont "les connaissances, aptitudes et attitudes (...) constituent un facteur essentiel d'innovation, de productivité et de compétitivité, et contribuent à la motivation et la satisfaction professionnelle des travailleurs, ainsi qu'à la qualité du travail". Cette école redéfinie doit veiller à ce que "les savoirs soient en harmonie avec les besoins de l'économie de la connaissance".

Le Collectif poursuit :

L'instruction publique cherchait jusqu'à présent à veiller à l'acquisition de savoirs disciplinaires, ensemble d'informations reliées et orientées selon une progression, une histoire, une logique, une réflexion, des interactions qui seules leur donnent sens. On leur substitue désormais des "compétences", ensemble de réponses convergentes à des situations données [3]. La définition qu'en donne le "socle commun", "chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie" est un copié-collé de celle des directives européennes : "selon les études internationales, on entend par "compétence" une combinaison de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les "compétences clés" sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi". [...] Le texte insiste constamment sur "diverses situations", ou "le contexte de la vie courante", "des situations courantes de la vie quotidienne" — alors que les savoirs sont justement censés les arracher à cette "vie courante" propice aux idées reçues et la leur faire voir d'un œil plus éclairé — et rabat les connaissances vers un utilitarisme borné ("signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.") pour toutes sortes de circonstances... dont un enseignement actuel de qualité donne aisément les clés. Il ne s'agit donc plus de la formation de l'esprit, mais de l'adaptation à des situations étroites ou de réponse à des stimuli. La meilleure preuve en est donnée par l'intitulé d'une des compétences-clés : "la maîtrise des techniques usuelles de l'information et la communication", qui promeut l'utilisation d'un outil au rang de connaissance, alors que son emploi pertinent et rationnel est subordonné aux savoirs, facteurs de tri et de hiérarchisation des informations reçues.

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

*Développer les compétences nécessaires dans la société fondée sur la connaissance.
Améliorer l'aptitude à la lecture, à l'écriture et au calcul*

Faire en sorte que tous les citoyens maîtrisent réellement la lecture, l'écriture et le calcul est une condition sine qua non d'une éducation et d'une formation de qualité. Ces aptitudes conditionnent toutes les capacités d'apprentissage ultérieur tout comme elles conditionnent l'aptitude à l'emploi. [...]

Actualiser la définition des compétences de base pour la société fondée sur la connaissance

La société attend de l'éducation et de la formation qu'elles permettent à chacun et à chacune d'acquérir les compétences de base nécessaires pour affronter la vie et le travail. Ces compétences englobent non seulement les qualifications professionnelles et techniques mais aussi les compétences sociales et personnelles, y compris une sensibilisation à l'art et à la culture, qui permettent aux individus de travailler ensemble et d'être des citoyens actifs. Le rythme accéléré des mutations de la société et de l'économie, notamment l'avènement des TIC, nous obligent à revoir périodiquement la définition des compétences de base, à l'adapter périodiquement à ces transformations et à veiller à ce que ceux qui ont quitté les filières traditionnelles d'éducation et de formation avant la généralisation de l'enseignement relatif à ces nouvelles compétences aient la possibilité de les acquérir ultérieurement.

C'est cette même visée standardisatrice qui est déclinée par la « Proposition de RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » :

Compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie - Un cadre de référence européen

Introduction

Le présent cadre décrit les huit compétences clés:

- 1. Communication dans la langue maternelle*
- 2. Communication dans une langue étrangère*
- 3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies*
- 4. Culture numérique*
- 5. Apprendre à apprendre*
- 6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques*
- 7. Esprit d'entreprise et*
- 8. Sensibilité culturelle.*

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

Compétences clés

- 1. Communication dans la langue maternelle*

Définition: La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer des pensées, sentiments et faits sous forme à la fois orale et écrite (écouter, parler, lire

et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle, dans l'éducation et la formation, au travail, dans la vie privée et pendant les loisirs. [...]

2. La communication en langue étrangère

Définition: La communication en langue étrangère partage globalement les mêmes compétences de base que la communication dans la langue maternelle: elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des pensées, des sentiments et des faits, sous forme à la fois orale et écrite (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société, au travail, dans la vie privée, pendant les loisirs, dans le cadre de l'éducation et de la formation, selon les désirs et les besoins. La communication en langue étrangère demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon l'une ou l'autre des quatre dimensions concernées, le patrimoine linguistique ainsi que l'éducation de base, l'environnement et les besoins/intérêts de chacun.

3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies

Définition:

A. La culture mathématique est l'aptitude à se servir de l'addition, de la soustraction, de la multiplication, de la division et des fractions, sous forme de calcul mental et par écrit, pour résoudre divers problèmes de la vie quotidienne. L'accent est mis davantage sur le processus et l'activité que sur le savoir. Les compétences mathématiques impliquent, à des degrés différents, la capacité et la volonté d'utiliser des modes mathématiques de pensée (réflexion logique et dans l'espace) et de représentation (formules, modèles, constructions, graphiques/diagrammes).

B. Les compétences scientifiques se réfèrent à la capacité et à la volonté d'employer les connaissances et méthodologies utilisées pour expliquer le monde de la nature afin de poser des questions et d'apporter des réponses étayées. La technologie est perçue comme l'application de ces connaissances et de ces méthodologies pour répondre aux désirs et besoins de l'homme. Ces deux domaines de compétences supposent une compréhension des changements induits par l'activité humaine et de la responsabilité de tout individu en tant que citoyen. [...]

4. Culture numérique

Définition: La culture numérique implique l'usage sûr et critique des Technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC : l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'Internet à des réseaux de collaboration. [...]

5. Apprendre à apprendre

Définition: “Apprendre à apprendre” est l’aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage. L’individu devrait être capable d’organiser son propre apprentissage, de gérer son temps et ses informations avec efficacité, tant isolément que collectivement. Il devrait connaître ses propres méthodes d’apprentissage et ses besoins, les offres d’éducation et de formation, et être capable de surmonter des obstacles afin d’accomplir son apprentissage avec succès. Cela suppose acquérir, traiter et assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et chercher et utiliser des conseils. “Apprendre à apprendre” amène les apprenants à s’appuyer sur les expériences d’apprentissage et de vie antérieures de manière à utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes - dans la vie privée et professionnelle, dans le cadre de l’éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux. [...]

6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales et compétences civiques

Définition: Ces compétences comprennent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d’éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l’individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique. [...]

7. Esprit d’entreprise

Définition: L’esprit d’entreprise se réfère à l’aptitude d’un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l’innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d’objectifs. Cette compétence est un atout pour tout le monde dans la vie de tous les jours, à la maison et en société, pour les salariés conscients du contexte dans lequel s’inscrit leur travail et en mesure de saisir les occasions qui se présentent, et elle est le ferment de l’acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin les chefs d’entreprise qui créent une activité sociale ou commerciale. [...]

8. Sensibilité culturelle

Définition: Appréciation de l’importance de l’expression créatrice d’idées, d’expériences et d’émotions sous diverses formes, la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels. [...]

Évaluations superposables

Comme nous l’explique Romuald Normand, toute cette politique d’uniformisation, pour être efficace, suppose de pouvoir être évaluée, elle aussi, dans ses progrès, ses lacunes, son impact, de manière uniforme partout avec les mêmes cadres, les mêmes référentiels et les mêmes indicateurs. Il y a déjà pour l’enseignement supérieur le processus de Bologne qui uniformise les diplômes en LMD et découpe

les semestres en crédits ECTS, et vous aurez aussi observé qu'il introduit les descriptifs des modules que vous avez sans doute été amenés à rédiger et qui sont tous conçus de manière standard avec les mêmes entrées, du style : « compétences visées », « savoirs », « contenus », « objectifs » « évaluation » etc. Ce qui préfigure une uniformisation de nos contenus sur des référentiels à venir, l'évaluation de ces contenus par d'autres référentiels et notre propre évaluation par des référentiels standardisés. Mais, ce qui nous attend à moyen terme pour le Supérieur, est reconnu comme une urgence pour l'éducation et la formation. Normand écrit¹² à propos de la Stratégie de Lisbonne 2010 :

La stratégie de Lisbonne se concrétise par la mise en œuvre d'une Méthode Ouverte de Coordination (MOC) qui vise à promouvoir des « bonnes pratiques » et assurer une meilleure convergence en donnant un rôle central aux indicateurs et au « benchmarking », c'est-à-dire à la comparaison des performances entre États Membres.

Les conclusions de Lisbonne ne font pas référence à des « standards » mais à des « compétences-clés » (basic skills) qui sont les « compétences indispensables à l'accomplissement personnel du citoyen européen [capital culturel], au développement de son intégration sociale [capital social] et de son employabilité [capital humain] ». Plus prosaïquement, il s'agit des compétences dans la langue maternelle, les langues étrangères, la lecture, les mathématiques et les TIC, le civisme et la relation entre personnes, l'« apprendre-à-apprendre », l'« esprit d'entreprise » et l'« expression culturelle ». Un groupe de travail a proposé récemment un cadre de référence pour ces compétences-clé afin de décrire les « éléments essentiels » définissant la « maîtrise de la compétence » d'un niveau « basique » à un niveau « plus avancé », en s'appuyant notamment pour la lecture et les mathématiques sur les outils de mesure fournis par les enquêtes internationales PISA et IALS.

C'est ce que confirme un document issu du conseil Européen lui-même :

Avec l'appui du Groupe Permanent sur les Indicateurs et les Benchmarks, mis sur pied par la Commission en 2002, des indicateurs et des benchmarks sont définis afin d'assurer un suivi des progrès accomplis en direction des objectifs fixés pour 2010.

Superposition des individus

¹² *De l'accountability aux standards : la traduction européenne des politiques de la performance* : paru dans Van Haecht (dir.) « Education et formation : les enjeux politiques des rhétoriques internationales », Revue de l'Institut de Sociologie, n° 2005/1-2, Université Libre de Bruxelles

À l'issue d'un tel conditionnement, d'un tel *encadrement*, il est clair qu'il devient difficile de parler de sujet. Il vaut mieux parler d'individu. L'individu doit pouvoir, formé, par les mêmes curricula, ayant acquis les mêmes compétences, les mêmes savoir-faire, savoir être, ayant appris à apprendre et appris par les mêmes référentiels tout au long de sa vie, il doit pouvoir dis-je être interchangeable et circuler dans une Europe standardisée par le Marché. Ce sont quelques-uns de ces moyens de standardisation éducative dont certains sont laissés carrément aux entreprises privées, et cela ne fait que commencer que je voudrais rapidement évoquer pour finir. On nous explique, sur le site internet de l'Europe que :

D'ici à la fin de 2002, la Commission introduira un système de "portefeuille" qui permettra aux citoyens de présenter leurs qualifications et leurs compétences partout en Europe. Ce système comprendra le CV européen.

Afin de renforcer la dimension européenne des services d'information, d'orientation et de conseil, la Commission lancera, d'ici 2002, un site portail Internet consacré aux offres d'apprentissage, qui visera à rapprocher l'offre et les apprenants et donner ainsi plus de visibilité à l'apprentissage.

La Commission invite la Banque européenne d'investissement à soutenir l'éducation et de la formation tout au long de la vie comme l'un des éléments de l'initiative "Innovation 2000". De plus, le Fonds européen d'investissement (FEI) pourrait favoriser l'émergence de fonds de capital-risque destinés à soutenir le développement du capital humain visant par exemple à faciliter l'accès des PME à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

La Commission encouragera le contrôle qualité en remettant un label européen aux entreprises, en vue de récompenser et faire connaître les bonnes pratiques dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Depuis le 1er janvier 2000, les compétences acquises via des formations à l'étranger peuvent être consignées dans un document personnel, l'[Europass-Formation](#), développé par l'UE. En mars 2002, à la demande du Conseil européen de Lisbonne, la Commission a recommandé un modèle européen de curriculum vitae. Le nouveau [curriculum vitae européen](#) diffère de la plupart des autres CV par l'importance qu'il accorde à l'apprentissage formel et informel.

Pour conclure

Dans une vie conçue comme une série de problèmes répertoriés à résoudre, muni des compétences, des savoir-faire et des savoir-être pour les résoudre, ayant appris à apprendre pour les acquérir aux cas où il ne les aurait pas encore acquis, étant passé par les référentiels labellisés, par les cercle de qualité homologués, ayant appris à réaliser les actes de parole idoines dans sa langue maternelle et dans deux langues étrangères dans les situations convenables, ayant été dûment évalué par les indicateurs idoines, on voit mal où pourrait encore se situer la libre énonciation d'un sujet créateur de son devenir dans cet univers prévisible et prévu sous le signe

de l'Emploi et du Marché. La distance aussi bien spatiale que culturelle aura été réduite à rien, à l'image de ces supermarchés dont on retrouve les mêmes rayons au même endroit avec les mêmes produits payables dans la même monnaie. La parole du sujet sera contrainte par tous les Cadres dont on n'a examiné ici qu'un échantillon réduit. Sous couvert d'épanouissement et de démocratie libérale, on l'aura soumis à un conditionnement qui tend à rendre toute énonciation singulière impossible. L'individu sera parlé plus qu'il ne parlera, toute pensée inédite lui ayant été rendue impossible par le conditionnement. Certes, il continuera à parler ici et là des langues différentes, il parlera aussi des langues étrangères, mais ce sera pour dire la même chose en tout lieu, et ce sera *dire pour faire* les mêmes choses en tout lieu. Ainsi nous aurons fait un grand pas en avant vers cette langue unique et univoque dont je parlais au début. Langue univoque correspondant à une réalité enfin univoque, une nature des choses universelle : le Marché. Disant tous la même chose, à des fins pratiques et univoques, dans les mêmes transactions univoques, il n'y aura plus, pour écarter tout risque de malentendu, qu'à le dire dans la même langue, la même novlangue. On verra bien si c'est l'anglo-américain de Macdonald ou autre chose.

Toujours est-il qu'on en aura pas pour autant fini avec le sujet, ses pulsions et son désir. Lassé d'être employable toute sa vie et en tous lieux, démocrate comme il faut pour le marché, défenseur des droits de l'homme juste ce qu'il faut — comme son savoir-être l'y autorise —, un peu polyglotte comme tout le monde, un peu consommateur d'art et de religion et de beaucoup de télévision, votant pour les mêmes candidats eux aussi standardisés, écœuré de voir son désir aliéné dans la consommation, écœuré de ne vivre que pour travailler et travailler pour consommer, on peut compter sur lui pour réinventer les particularismes les plus féroces, la barbarie la plus sauvage pour contrecarrer cette autre barbarie labellisée, les intégrismes les plus sanglants pour croire à autre chose qu'au Marché. A moins qu'il décide de résister. Il est grand temps.