

COMPTE RENDU DE LECTURE

MAURER Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.

... ET DE RELECTURES PERSONNELLES

Par Christian PUREN
www.christianpuren.com

Résumé

Ce texte rend compte de l'ouvrage de Bernard MAURER, dont le vrai titre est le second : « Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante ». L'auteur de l'ouvrage y développe, avec de solides arguments et des citations très éclairantes, une critique en règle de l'orientation actuelle du Conseil de l'Europe – déjà présente dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, mais qui s'est renforcée depuis –, celle d'un enseignement-apprentissage des langues instrumentalisé au service exclusif d'une « éducation plurilingue et interculturelle ». L'auteur du compte rendu, Christian PUREN, accompagne d'extraits de ses propres articles la dénonciation de l'absence de débat démocratique et scientifique qui caractérise les travaux et publications de cette institution, ainsi que l'exigence d'un moratoire nécessaire pour évaluer concrètement sur le terrain les résultats des expérimentations déjà réalisées. Tous deux partagent les mêmes craintes concernant les effets pervers de cette orientation : minoration des compétences linguistiques dans l'apprentissage des langues, du rôle de l'école dans le développement des compétences en langues, du linguistique dans la formation des enseignants.

Avis à tous les collègues qui se contenteraient, lors d'une rapide visite entre deux cours dans leur librairie préférée, de lire sur la tranche de l'ouvrage le seul titre, *Enseignement des langues et construction européenne* : non, ne passez pas votre chemin ! Il ne s'agit pas d'un ouvrage de plus célébrant les orientations du Conseil de l'Europe pour l'enseignement des langues. Vous n'y retrouverez pas une de ces gloses aussi respectueuses que besogneuses de l'inévitable *Cadre Européen Commun de Référence*. Sortez-le et regardez sur la couverture son sous-titre en petits caractères, parce que c'est son vrai titre : *Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Je suppose que c'est une blague de l'éditeur, bien en avance sur le 1^{er} avril 2012...

L'ouvrage, lui, est très sérieux, c'est un « essai », même s'il faut attendre la conclusion finale pour trouver le mot. Là, c'est sans doute une blague de l'auteur. Mais le lecteur un tant soit peu attentif aura compris bien avant la page 151 qu'il s'agit de cela, d'un essai, et dans le genre critique. Très critique même, en forme de déconstruction et de dénonciation aussi implacables que convaincantes.

Il était grand temps ! Je me sens un peu moins seul depuis la lecture de l'ouvrage de B. MAURER, parce que bien peu nombreux ont été en France les didacticiens, depuis la parution du *CECR* en 2001, à y critiquer l'abandon de la réflexion méthodologique ; à en dénoncer les insuffisances et les incohérences didactiques ; à alerter sur les risques liés au pilotage de l'enseignement par les résultats et à l'harmonisation forcée des systèmes scolaires

qu'il promet ; à pointer les logiques de marchandisation et de privatisation de l'enseignement et de la certification en langues dans lesquelles il s'inscrit ; à contester la légitimité d'« experts » choisis de manière totalement opaque ; à défendre l'idée que l'innovation la plus intéressante du point de vue didactique, ce ne sont ni les échelles de compétences, ni les compétences plurilingue et pluriculturelle, mais la perspective actionnelle, parce qu'elle implique par rapport à l'approche communicative-interculturelle des ruptures qui rendent cette nouvelle orientation didactique plus adaptée aux nouveaux enjeux sociaux européens (le faire société et le travailler ensemble) et à l'enseignement scolaire (grâce en particulier à la réactivation de la pédagogie du projet).¹

Ce qui a été moins réjouissant pour moi – et le sera sans doute aussi pour tous les lecteurs –, c'est d'apprendre de B. MAURER que non seulement ces problèmes ont subsisté depuis la parution du *CECR*, mais qu'ils se sont aggravés depuis 2004-2005 avec la réorientation du Conseil de l'Europe vers un projet unique dont on retrouve l'appellation – « éducation plurilingue et interculturelle » – dans le titre des deux premières parties de l'ouvrage :

1. L'éducation plurilingue et interculturelle : le nouveau paradigme de l'éducation en Europe.
2. De quoi l'éducation plurilingue et interculturelle est-elle le nom ? Production et diffusion d'une idéologie.
3. Rôle de l'idéologie plurilingue dans la construction de l'Europe

Je retrouve dans cet ouvrage de B. MAURER, constamment reprises à juste titre, les deux critiques les plus importantes que j'adresse depuis 10 ans au Conseil de l'Europe en ce qui concerne ses orientations et publications pour les langues ; « les plus importantes » non pas parce que les autres critiques seraient « secondaires », mais parce qu'elles sont « secondes » dans le sens où elles seraient sans objet sans les deux premières ; elles correspondent toutes deux à une absence de débat :

– **absence de débat démocratique** concernant les orientations de politique linguistique préconisées par cette institution

Dans mon article de [2006\(b\)](#), j'écrivais ceci, à partir d'une position héritée de mon parcours de militant et président de l'APLV, l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes :

Il y a une forte contradiction à demander aux enseignants de former leurs élèves à la responsabilité citoyenne, et à proposer par ailleurs à leurs instances hiérarchiques, sans les consulter, des « conclusions » qui engagent lourdement la conception de leur mission.

Ce qu'apporte B. MAURER dans son ouvrage, c'est un élargissement et un approfondissement de l'analyse, devenus nécessaires, concernant les préconisations de politique linguistique à l'adresse des États européens et de l'Union européenne, cette dernière institution reprenant généralement à son compte les orientations du Conseil de l'Europe sur les langues :

Alors même que l'éducation plurilingue et interculturelle vise à l'émergence d'une citoyenneté européenne, il y a dans la manière dont s'opèrent ces réformes un déficit de citoyenneté et donc une contradiction majeure. (p. 2).

[...] on s'empresse de promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle comme un modèle dominant alors que son adoption n'a jamais fait l'objet de débats dans les États, que ses effets n'ont pas été appréhendés dans leur ensemble, et encore moins mesurés dans les détails. (note 13, pp. 25-26).

L'éducation plurilingue et interculturelle, par la manière dont elle est élaborée, présente un concentré des déficits démocratiques de la vie politique européenne, de ceux qui suffisent à expliquer que vote après vote, les Européens se déplacent moins. (p. 105)

¹ On peut retrouver toutes ces critiques dans de nombreux articles publiés ou republiés sur mon site personnel à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/>, en particulier dans ceux référencés par les codes [2001e](#), [2001j](#), [2006b](#), [2006h](#), [2007a](#), [2007b](#), [2011e](#), [2011j](#) (ces codes sont « cliquables » sur la version pdf du présent compte rendu). Voir aussi, sur mon « [Blog-Notes](#) », ma réaction à propos d'un projet européen soutenu par le Conseil de l'Europe sur « le plurilinguisme au travail », avec un titre explicite contenu dans l'adresse : <http://www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigène/>.

– **absence de débat scientifique** sur les textes rédigés par ses « experts », aussi bien en amont qu'en aval de leur publication

Depuis des années, lorsque j'écris sur les publications du Conseil de l'Europe, je mets toujours le mot « experts » entre guillemets pour deux raisons :

a) parce leur légitimité est douteuse : on ne sait jamais par qui ils ont été choisis et sur quels critères, et donc à quel titre exactement et au nom de qui ils s'expriment (cf. titre du chapitre 2.2.1a. de l'ouvrage de B. MAURER: « Ambiguïté [du statut] des rédacteurs : scientifiques, consultants ou conseillers ? », p. 86) ; ce qui est sûr, comme le dénonce aussi B. MAURER, c'est qu'ils organisent efficacement entre eux une « circularité des références et [un] contrôle des publications » (titre du chapitre 2.2.3., pp. 94-95) ;

b) parce que je refuse la logique bureaucratique de l'expertise, non seulement parce qu'elle est anti-démocratique, mais aussi parce qu'elle est particulièrement inefficace dans un domaine tel que celui de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, dont la complexité est telle que les décisions adéquates ne peuvent être prises que par les acteurs eux-mêmes à leurs différents niveaux, depuis les États jusqu'aux enseignants.

J'écrivais ainsi dans un article publié en [2006\(h\)](#) :

À l'opposé de toute logique hiérarchique et bureaucratique (fût-elle celle du Conseil de l'Europe...), il est temps désormais, avec les enseignants aussi, de passer de l'approche communicative (on les informe des dernières orientations décidées par des « experts ») à la perspective actionnelle (ils sont d'emblée partie prenante d'une action collective d'innovation).

Et l'année suivante ([2007a](#)), à propos d'un de ces textes du Conseil de l'Europe, je proposais que cette institution,

à défaut de pouvoir expertiser ses experts, fasse en sorte du moins que dans leur groupe soit assurés une réelle diversité de compétences et d'expériences ainsi qu'un réel débat scientifique, conditions qui pourraient éviter à l'avenir que ne soient publiés sous sa responsabilité des textes aussi discutables tant du point de vue didactique que politique et idéologique. Il y va de sa crédibilité, et il y va aussi (ce qui m'intéresse au moins autant dans l'immédiat) de l'avenir de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans mon pays, la France. Ce n'est certainement pas avec ce genre de texte que l'on va motiver les enseignants français à innover, et sa logique fondamentalement centralisatrice et bureaucratique ne peut qu'aider à y prolonger une détestable tradition d'autoritarisme chez un certain nombre d'IPR [Inspecteurs Pédagogiques Régionaux], qui ont déjà remplacé sur le terrain les anciennes manies de tel ou tel inspecteur général par de nouveaux diktats qui s'appuient désormais sur l'autorité des « experts » du Conseil de l'Europe.

On retrouve dans les deux passages ci-dessus ma préoccupation pour le système scolaire français. B. MAURER fait le même type de critique :

En guise de conclusion sur ce point [2.2.1 Des textes au statut ambigu : textes scientifiques ou communication politique ?], on peut affirmer que tant du point de vue du statut des auteurs que des caractéristiques textuelles, les études publiées par le Conseil de l'Europe ne sont pas des textes scientifiques. Elles entrent dans le cadre de ce que l'on appelle, selon la représentation plus ou moins démocratique que l'on a des régimes, soit de la communication politique soit de la propagande. » (p. 92)

Et il illustre cette critique de nombreux extraits concrets, dont le suivant, qu'il présente très justement comme « atteign[ant] des sommets d'élaboration idéologique » :

*Cette compétence [plurilingue] peut être plus ou moins développée en fonction de l'environnement linguistique de chacun et de sa trajectoire personnelle et sociale, au point que des compétences monolingues effectives d'un acteur social ne doivent être considérées que comme la forme par défaut du plurilinguisme. (BEACCO J.-C., *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe »*, Conseil de l'Europe, 2005, p. 20, cité p. 68)*

Le lecteur découvrira d'autres extraits de cette veine au fil de sa lecture, comme celui-ci, qui me paraît particulièrement représentatif d'une argumentation fumeuse sur la base d'une position purement idéologique :

Mais la prise de conscience de cette diversité linguistique que l'on porte en soi ne suffit pas à fonder, mécaniquement, une perception positive de la diversité des langues de l'autre, même si certaines sont partagées. Cela est en particulier dû à la constitution d'une identité monolingue,

*centrée sur une langue identitaire, qui oblitère la perception de son propre répertoire plurilingue mais qui peut aussi conduire au refus de la diversité linguistique d'autres personnes ou d'autres groupes. Ce passage d'une identité fermée à un mode d'être linguistique serein et accueillant, tirant profit des plaisirs innombrables du plurilinguisme, relève de la sorte, au sens strict, d'une éducation visant des compétences pluriculturelles et plurilingues. (BEACCO J.-C., *ibidem*, cité p. 71)*

Contrairement à ce que je pensais, cependant (et c'est sûrement B. MAURER qui a raison, parce que sa recherche porte sur des textes plus nombreux couvrant une période plus longue² et affichant des orientations plus affirmées), c'est moins la compétence scientifique des experts qui est en cause, en réalité, que leur enrôlement dans un projet qui est fondamentalement de type idéologique, celui d'une citoyenneté européenne fondée sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme :

L'éducation plurilingue et interculturelle est un chantier. Les objets enseignables ne sont pas définis, les effets ne sont pas évalués. Ces faiblesses sont très importantes. D'où la nécessité que ressentent ses promoteurs d'un travail intellectuel pour imposer le plurilinguisme comme idéologie dominante et faire de l'éducation plurilingue et interculturelle un paradigme incontournable. (B. MAURER, p. 61)

J'ai avancé pour ma part un autre type d'explication à ce que B. MAURER appelle justement une « pensée unique » :

Les problématiques didactiques sont ainsi très souvent parasitées, dans les textes du Conseil de l'Europe, par des références universalisantes et abstraites [...], qui tendent à occulter les enjeux concrets en déplaçant les questions sur le terrain des valeurs. Les nombreux textes publiés par cet organisme sur l'approche interculturelle sont très représentatifs de cette dérive, leurs auteurs, à force de se réclamer de valeurs qu'ils considèrent universelles (respect de la diversité culturelle, compréhension et enrichissement réciproques entre les peuples, etc.), ayant fini par se persuader eux-mêmes que cette approche est la seule possible, ou qu'elle peut et doit englober toutes les autres. (2011e, p. 10)

B. MAURER poursuit : « C'est ce fonctionnement idéologique que nous allons à présent essayer de déconstruire. » Sur cette déconstruction, je renvoie les lecteurs à toute la deuxième partie de son ouvrage, intitulée « De quoi l'éducation plurilingue et interculturelle est-elle le nom ? Production et diffusion d'une idéologie » (pp. 63 *sqq.*).

Depuis quelques années, je me suis pour ma part intéressé prioritairement à l'élaboration de la perspective actionnelle, en me désintéressant progressivement du *CECR*, qui sur cette question a apporté seulement (même si cette impulsion première a été décisive) l'idée initiale d'une nouvelle finalité assignée à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, celle de la formation d'un « acteur social ». Comme je l'explique dans mon article de [2011\(e\)](#) :

Sur la question de la perspective actionnelle, ce sont même tous les commentaires [sur le CECR] qu'il faut arrêter, parce que les ambiguïtés et les confusions de ce texte y sont structurelles et ne peuvent donc y être levées, et qu'elles constituent dorénavant une gêne pour la réflexion didactique et un frein pour l'évolution de la discipline.

L'actualité du moment m'amenait à enchaîner aussitôt sur une réflexion plutôt pessimiste :

On peut penser que cette dernière proposition de ma part mettra encore du temps à s'imposer, quand on voit qu'au dernier salon Expolangues, en février 2011, les éditions Didier ont pu sans problème organiser une conférence anniversaire intitulée « Le Cadre a fait le tour du monde, mais le monde a-t-il fait le tour du Cadre ? » (sic !). Si le ridicule tuait, le monde compterait depuis deux mois un éditeur et quelques conférenciers de moins, qui semblent prendre les enseignants de langues pour une troupe de benêts dont on peut entretenir la dévotion à grands coups d'encensoir.

² En particulier les années 2005 à actuellement, années pendant lesquelles le Conseil de l'Europe passe de l'expression de « compétences plurilingue et pluriculturelle » dans le *CECR* à celle d'« éducation plurilingue et interculturelle ». Dans mon article de [2011\(j\)](#), je m'interroge sur les raisons de ce retour du « **pluriculturel** » à l'« **interculturel** » qui s'est opéré, à ma connaissance, sans que les « experts » du Conseil de l'Europe ne daignent nous en donner la moindre explication, et qui aboutit en tout cas à une nouvelle expression épistémologiquement bancale, que je qualifie de « saugrenue ». C'est un exemple de grande désinvolture par rapport à la communauté scientifique.

J'ai eu tendance, de ce fait, à me désintéresser aussi des publications suivantes du Conseil de l'Europe. Bien à tort, parce que l'ouvrage de B. MAURER – c'est du moins pour moi l'un de ses apports les plus intéressants – montre que cette institution ne s'occupe plus désormais d'enseignement-apprentissage des langues (d'où son absence de « suivi » concernant l'élaboration de la perspective actionnelle) mais à son unique projet politique d' « éducation plurilingue et interculturelle ». Or ce projet provoque déjà des effets désastreux qui n'étaient pas encore très visibles dans le *CECR*, tels que ceux annoncés par B. MAURER dans les titres de chapitre suivants : « Minoration des compétences linguistiques dans l'apprentissage des langues » (p. 26), « Minoration du rôle de l'école dans le développement des compétences en langues » (p. 31), « Minoration du linguistique dans la formation des enseignants » (p. 47).

Ces effets sont lourds de menaces pour les années à venir : ils ne peuvent que renforcer le désinvestissement de l'État vis-à-vis de l'enseignement scolaire des langues et de la formation des enseignants de langues, la remise en cause du statut de ces enseignants, l'accroissement des inégalités sociales dans la maîtrise des langues. En tant que militant d'une association de professeurs de langues et didacticien, je suis particulièrement sensible à ce que B. MAURER dénonce ainsi :

Perte de repères opérationnels (qu'enseigner ?), manque de précision sur les modes d'enseignement des langues, caractérisent les effets de ces réformes sur les domaines qui constituaient jusqu'alors le cœur des savoir-faire professionnels des enseignants de langues. (p. 31)

Et je me trouve parfaitement en accord avec lui lorsqu'il écrit à sa suite :

Pourtant notre expérience de formateur, et de formateur de formateurs, nous montre au quotidien [...] que les enseignants continuent à être confrontés à des questions certes moins excitantes philosophiquement et aux enjeux politiques moins élevés, mais qui sont le quotidien des classes : des élèves français par exemple qui, après quatre années de collège, ne connaissent pas les valeurs des temps du passé en anglais, qui ne font pas la différence entre les différents déterminants de cette langue ou qui peinent toujours à comprendre quelques phrases parlées par un natif.

On pourra toujours arguer que si on en est là, c'est que les méthodes actuelles ne donnent pas les fruits escomptés. Sans doute, mais il n'est pas sûr que ce soit une nouvelle fuite en avant – de l'enseignement à dominante grammaticale à celui centré sur les compétences de communication, et demain de l'enseignement de ces dernières à un ensemble de savoir-être relatifs à l'altérité – qui aide à les résoudre...

On va déplacer les problèmes, mettre l'accent sur de nouvelles compétences, et considérer que les compétences linguistiques viendront par surcroît. Mais rien n'est moins sûr. (p. 31)

Je crois avoir compris, du coup, chez bon nombre d'universitaires français recrutés sur des postes de didactique du Français langue étrangère, leur intérêt particulier pour se réclamer de la sociolinguistique, qui tourne à l'épidémie. Cette discipline permet en effet de relier directement deux positionnements « méta-didactiques », c'est-à-dire de « domination symbolique » en termes de hiérarchie universitaire :

– **la linguistique**, qui fournissait l'ancien positionnement méta-didactique (celui qui caractérisait la dite « linguistique appliquée »), et qui reste encore aujourd'hui une référence obligée pour la gestion de la carrière universitaire des didacticiens de FLE. Le FLE est en effet rattaché à la 7^e Section du CNU (Commission Nationale des Universités, Section Sciences du langage), qui contrôle leurs possibilités de titularisation comme Maître de Conférences et de promotion au grade de Professeur des Universités en leur attribuant (ou en leur refusant...) la « qualification » nécessaire pour postuler à ces deux types de fonctions. Voici un extrait du *Guide du candidat. Candidature à l'inscription sur les listes de qualification aux fonctions de Professeur des Universités. Recommandations de la 7^e section*, Chap. 2. Critères d'évaluation, document en vigueur à la date présente (janvier 2012) :

Didactique des langues, du français langue maternelle, étrangère ou seconde

Ces domaines de recherche font partie du champ de la septième section, à condition que le cadre théorique relève des sciences du langage. On peut citer, à titre d'exemples, les recherches sur l'analyse des interactions pédagogiques, les recherches sur l'acquisition, les recherches sur la

didactique de l'oral fondées sur la phonologie ou l'analyse conversationnelle, les recherches sur l'illettrisme ou sur le français langue seconde appuyées sur la sociolinguistique, les recherches analysant les discours officiels avec les outils de l'analyse de discours, les recherches sur l'intégration des TIC convoquant l'analyse de discours et la sémiologie... Certaines thèses examinées non seulement ne font pas mention d'un tel cadre théorique, mais encore ne tiennent aucun compte des recherches ancrées en sciences du langage. » (p. 4.)³

– et **la politique linguistique**, qui fournit un nouveau positionnement méta-didactique de prestige, et qui en outre permet aux équipes de recherche, bien plus que celui fourni par la linguistique, de se procurer des financements internationaux. Comme l'écrit B. MAURER :

Interculturel, dialogue des cultures, éducation plurilingue sont devenus les maîtres-mots des équipes travaillant sur la didactique des langues. On assiste à une captation de la recherche par une institution politique au service d'un projet politique qui n'a sans doute jamais eu d'égal, du moins dans les sociétés démocratiques, et les chercheurs participent à ce projet d'autant plus aisément qu'il met en avant les valeurs des Droits de l'Homme. (p. 151)

Le désengagement des problématiques didactiques, déjà notable dans le *CECR* (cf. mon article de [2006b](#) intitulé précisément « Le *Cadre européen commun de référence* et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ») et que note B. MAURER dans les orientations actuelles du Conseil de l'Europe, fait donc des affaires de ces universitaires français de FLE qui considèrent (malheureusement à juste titre) que la discipline « didactique des langues-cultures » reste marginalisée voire méprisée dans l'Université française, où elle est considérée comme un domaine moins noble et donc moins porteur en termes de carrière parce qu'il sent la pédagogie au jour le jour avec ses craies, ses tableaux noirs et ses rangées d'élèves plus ou moins motivés.

J'ajouterai – parce que c'est un élément à mes yeux décisif qui vient se combiner avec les précédents – que la didactique des langues-cultures présente actuellement cette caractéristique rédhibitoire pour certains universitaires de FLE d'être – comme le rappelle aussi B. MAURER p. 153 – en pleine période d'éclectisme. J'interprète pour ma part historiquement cet éclectisme comme une réponse empirique donnée par les enseignants à la très grande complexité des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues-cultures.⁴ La conscience d'une telle complexité a toujours existé chez les acteurs de terrain, mais ce qui a changé de nos jours, c'est que personne ne dispose désormais des moyens de la leur faire refouler, parce que l'ère des grandes méthodologies constituées (méthodologies directe, active, audio-orale, audiovisuelle, approche communicative⁵) a pris fin, en même temps que celle de tous les grands systèmes de pensée. De sorte qu'il n'est plus possible maintenant de tenir devant des enseignants de langues un discours d'autorité – sauf à être soi-même incompetent, inconscient ou manipulateur : je ne vois pas pour ma part d'autres cases à cocher. La question des politiques linguistiques vient à point nommé pour fournir à certains, en mal de reconnaissance académique ou s'efforçant d'entretenir celle qu'ils ont acquise à l'époque antérieure, un nouveau domaine d'expertise où ils peuvent pontifier doctement dans des conférences internationales, avec en outre le sentiment exaltant d'influer sur la marche de l'Europe, voire du monde.⁶

³ Je signale à mes lecteurs, en particulier étrangers (parce que ceux à qui j'en ai parlé avaient tous du mal à me croire), que l'application même bienveillante de ces critères ne me laisserait actuellement pas la moindre chance d'être « qualifié » dans cette section, comme je l'ai été au début des années 90, pour pouvoir me présenter aux postes – que j'ai obtenus à l'époque – de Maître de Conférences puis de Professeur des Universités.

⁴ Sur la notion de « complexité », je renvoie sur mon site, en « Bibliothèque de travail », au [Document 046](#) intitulé « Les composantes de la complexité ».

⁵ L'approche communicative présente cette particularité, épistémologiquement très exotique, d'avoir été sinon élaborée du moins diffusée comme une méthodologie constituée, alors même que l'un de ses concepts-clés, la centration sur l'apprenant, invalidait en principe par lui-même toute stratégie globale, universelle et permanente d'enseignement.

⁶ Note ajoutée à ce compte rendu à la date du 2 février 2012 : une relecture du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (voir références note suivante) me montre qu'il y a aussi à l'inverse un intérêt des auteurs de ce texte pour la sociolinguistique. Dans les pages 28-29, la liste proposée des « étapes dans l'élaboration d'un curriculum » comprend entre autres « la caractérisation de la situation sociolinguistique concernée et

Mais il est temps de conclure ce « compte rendu ».

Je suis à nouveau en total accord avec B. MAURER – j’ai pourtant désespérément essayé de jouer ici le jeu du compte rendu universitaire, qui conventionnellement se doit pour être crédible de glisser çà et là quelques critiques bien senties, sinon bien pertinentes... – lorsqu’il écrit, dans la conclusion finale de son ouvrage :

En didactique comme en toute chose, il faut savoir raison et mesure garder... L’approche plurilingue et interculturelle apporte sa pierre à l’édifice en mettant l’accent sur des dimensions dont les langues sont également – mais non uniquement ! – porteuses. Mais elle ne doit pas pour autant devenir l’alpha et l’oméga de l’enseignement des langues, pas plus que le CECR ne peut en être la référence indiscutable. D’autres approches sont possibles, d’autres philosophies de l’enseignement des langues existent en Europe et doivent continuer à exister. Il faut résister aux sirènes de la pensée unique en didactique [...]. Deux directions méritent d’être explorées : la perspective actionnelle, qui repose sur la mise en œuvre d’un agir en langue étrangère pendant l’apprentissage et qui peut répondre au nécessaire besoin de motivation des apprenants ; la didactique intégrée des langues, prise dans le sens linguistique et pas seulement culturel, et qui part des compétences acquises par un élève dans sa langue 1 mais aussi dans sa langue 2, 3... et à partir desquelles il va effectivement aborder la nouveauté linguistique. (pp. 152-153)

Et j’appuie sans réserve ces deux exigences qu’il y formule :

– l’exigence d’un véritable débat tant démocratique que scientifique sur le projet du Conseil de l’Europe :

Sous la direction du Conseil de l’Europe se met en place une pensée unique en didactique des langues qui privilégie certains objets et se détourne complètement de tous les autres. Peut-on admettre sans débat que l’enseignement des langues ait d’abord essentiellement pour vocation de faire émerger une conscience européenne et de lutter contre l’exclusion sociale ? Peut-on admettre sans débat que l’école ne soit plus l’acteur premier de l’enseignement des langues mais que son rôle se borne à préparer l’élève à effectuer seul ces apprentissages ? Peut-on admettre sans débat que plus on affirme le rôle central des langues, moins on les enseigne réellement ? Partant, est-il admissible de focaliser l’ensemble de la recherche sur les compétences interculturelles, les savoir-être, au détriment des compétences linguistiques, les savoirs, et des compétences de communication, les savoir-faire ? (p. 152)

– l’exigence d’un moratoire, indispensable pour pouvoir satisfaire la première exigence :

Notre propos n’est pas de rejeter en bloc ces évolutions, qui correspondent sans doute à l’existence de nations européennes de plus en plus multiculturelles et se questionnant sur leur identité.⁷ Mais en écrivant cet essai, nous voulons demander un moratoire sur ces politiques linguistiques, le temps d’arrêt nécessaire à la réflexion et au débat [...]. (p. 151)

J’avais prudemment annoncé dès le titre de mon texte qu’il s’agissait d’un « compte rendu de lecture... et relectures personnelles ». Alors, B. MAURER me pardonnera de citer longuement à la fin de ce compte rendu effectivement peu conventionnel un passage d’un article que j’ai rédigé il y a maintenant 10 ans, en [2002\(a\)](#) :

celle des répertoires langagiers individuels des apprenants », étape développée ainsi à la page suivante (p. 29) : « Dans la perspective du Conseil de l’Europe, l’élaboration d’un curriculum s’effectue à partir de principes et de valeurs, mais sans négliger la prise en compte des réalités dans lesquelles il va opérer. Celles-ci sont essentiellement constituées par les données disponibles relatives au contexte sociolinguistique dans lequel sont insérés les apprenants. Des analyses périodiques de celui-ci fourniront une base concrète à la prise de décision. » (p. 29)

⁷ B. MAURER rappelle effectivement toutes les « démarches et activités » correspondant aux différentes formes existantes à ce jour de ce qu’il est convenu d’appeler « la didactique du plurilinguisme », et qui sont présentées dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l’éducation plurilingue et interculturelle*, BEACCO J.-C., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M.E., GOULLIER F., PANTHIER J., Conseil de l’Europe, 2010) : double immersion, enseignement bilingue ou trilingue (CLIL, EMILE), didactique intégrée des langues (DIL), *Language awareness* (UK)/ Éveil aux langues (FR)/ Éveil et Ouverture aux langues (CH), Intercompréhension, Pédagogie de la rencontre, Mobilité virtuelle, Démarche interculturelle, Curriculum minimum, Activités plurilingues, Utilisation de supports plurilingues dans des cours d’autres matières, Portfolio Européen des Langues, Autobiographies de rencontres interculturelles (cf. dans l’ouvrage de B. MAURER les tableaux des pages 40-44).

Nous devons, maintenant que notre discipline a achevé sa construction par la prise en compte de la perspective didactologique, être tout aussi vigilants vis-à-vis de la tentation d'un nouvel applicationnisme correspondant : dans le champ complexe de notre discipline, les « hautes » considérations de politique linguistique, d'épistémologie disciplinaire ou de déontologie professionnelle ont bien entendu à se faire entendre, mais leurs auteurs n'ont de légitimité à s'y faire écouter que dans la stricte mesure où ils sont capables de les relier récursivement aux autres perspectives⁸. En didactique des langues-cultures, l'avis raisonné et partagé d'un certain nombre d'enseignants (tel que celui qui peut se dégager d'une réunion associative ou syndicale, par exemple) doit être crédité a priori d'autant de poids que celui d'un groupe d'« experts » du Conseil de l'Europe ou que celui d'un ministre de l'éducation nationale, tout simplement parce que le poids, dans une logique récursive, est une donnée dynamique : c'est l'impulsion effective donnée à un certain moment à la mécanique d'ensemble, et cette impulsion ne peut être évaluée que pragmatiquement, a posteriori et sur le terrain. Très sincèrement – je le dis parce que ce numéro des ÉLA implique de donner à sa contribution une dimension de biographie personnelle – si j'ai autant investi personnellement en didactique des langues-cultures, c'est parce que cette discipline me paraissait un Eldorado pour tous ceux que leur ascendance, leur naissance, leur expérience et leur connaissance ont rendus comme moi viscéralement antihiérarchiques et antiautoritaires.

Ce que dénonce B. MAURER dans son ouvrage n'est certainement pas de nature à me faire changer d'avis : la démocratie n'est pas seulement une valeur humaniste, elle est aussi la condition d'un fonctionnement efficace de toute société complexe, et c'est pour ces deux raisons conjointes qu'elle s'est diffusée et continue à se diffuser au-delà de ses lieux et temps d'origine.

Le plurilinguisme et l'interculturalité sont eux aussi de belles idées généreuses. Reste à prouver qu'ils sont efficaces, et c'est pourquoi j'appuie également sans réserve **la troisième exigence** que formule B. MAURER dans son ouvrage, qui est **celle d'une évaluation des résultats effectivement obtenus par cette « éducation plurilingue et interculturelle »**. Le Conseil de l'Europe, avec le *CECR*, a demandé aux responsables éducatifs et aux enseignants de rendre les évaluations de la compétence communicative de leurs élèves plus objectives, valides et fiables au moyen d'« échelles de compétence » et de « descripteurs de compétence ». Il leur demande maintenant de les éduquer aux compétences plurilingue et interculturelle. Comme beaucoup d'enseignants et de didacticiens, j'attends par conséquent non seulement que le Conseil de l'Europe publie les outils d'évaluation correspondants⁹, mais qu'il les utilise pour l'évaluation des expérimentations déjà réalisées. Je verrai alors si se trouvent invalidées ou validées les trois hypothèses que j'avance dès à présent ci-dessous, que me suggèrent aussi bien l'épistémologie de la complexité que l'histoire de la didactique des langues-cultures et le bon sens :

- 1) L'éducation plurilingue et interculturelle ne convient pas du tout à certains publics scolaires à certains moments dans certains environnements.
- 2) Ce que l'on gagne en termes d'éducation au pluralisme et à l'interculturalité se paye parfois d'une moindre maîtrise effective des langues apprises.
- 3) L'éducation plurilingue et interculturelle poursuivie de manière exclusive produit toujours plus d'effets négatifs que d'effets positifs.

Je ne manquerai pas, si de telles évaluations sont un jour publiées, d'en faire immédiatement ici le compte rendu objectif, quitte à abandonner ces hypothèses.

Christian PUREN
Saint-Pierre-et-Miquelon, janvier 2012

⁸ Il s'agit, dans mon modèle de la discipline « Didactique des langues-cultures », des perspectives méthodologique et didactique. Cf. par ex. sur mon site, en « Bibliothèque de travail », le [Document 002](#).

⁹ La seule grille que j'aie eu l'occasion d'étudier jusqu'à présent ne m'a pas du tout convaincu – c'est le moins que je puisse dire –, et à ma connaissance elle n'a d'ailleurs pas été publiée par le Conseil de l'Europe. Voir dans mon article [2011j](#) le chapitre 3.3. « Analyse d'une tentative d'élaboration de niveaux de compétence (inter)culturelle », pp. 21-24.