

Le pilotage de la didactique des langues par le Conseil de l'Europe : quels effets sur l'évolution de la discipline ?

Bruno Maurer
Montpellier III, EA739 Dipralang

On ne reste pas longtemps à parler de didactique des disciplines sans voir évoquer le fameux triangle didactique qui met en relation le maître, l'élève et le savoir et propose trois verbes : former (relation du maître à l'élève), enseigner (sélection des savoirs à transmettre par le maître, apprendre (relation de l'élève aux savoirs). L'étude de la didactique des langues étrangères et de la manière dont cette discipline évolue actuellement permet de voir que cette modélisation ne saurait être complète sans penser le rapport de ce joli système à trois pieds avec la sphère du politique, qui détermine très largement :

- quels savoirs sont à sélectionner dans l'objet langue ;
- quel type de formation des élèves est à mettre en œuvre ;
- quelle relation les élèves auront à nouer avec la langue.

L'étude du développement de l'éducation plurilingue et interculturelle, que promeut le Conseil de l'Europe depuis une dizaine d'années, sera l'occasion de démontrer quelques-uns des mécanismes par lesquels s'élaborent les politiques d'enseignement des langues en Europe, dans un projet d'ensemble très cohérent mais pourtant loin d'être indiscutable.

En effet, la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas sans conséquence sur l'enseignement des langues, encore faut-il commencer à en prendre conscience.

Les analyses qui suivent portent sur la politique du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues, les références étant disponibles sur le site de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, www.coe.int. Afin que les documents analysés soient clairement représentatifs de cette politique, nous n'avons retenu que des textes centraux, principalement, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2003, 2007), ainsi que les *Etudes de référence* (2002-2007) qui l'accompagnent, et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (2010), assorti de quelques *Etudes préliminaires pour la rédaction du Guide* (2010).

1. Le Conseil de l'Europe : comment une institution politique devient une institution de référence de l'enseignement des langues

Cette première partie sera l'occasion d'une mise en perspective historique.

1.1. Qu'est-ce que le Conseil de l'Europe ?

Siégeant à Strasbourg depuis 1949, il rassemble 47 pays, plus que les pays de l'Union, et constitue la plus ancienne institution européenne. Parmi ses missions figurent la promotion des droits de l'homme, le renforcement de la démocratie et de la prééminence du droit en Europe, la promotion des langues européennes, la sauvegarde des langues régionales.

1.2. Le Conseil de l'Europe a-t-il un mandat politique ?

Au Conseil de l'Europe ne siègent pas des élus des peuples européens, à la différence du Parlement européen, mais des représentants des parlements nationaux, que chaque pays choisit comme il le souhaite. L'absence d'élections signifie que les personnes qui y siègent ne reçoivent pas de mandat des peuples européens et qu'elles n'ont pas non plus de comptes à rendre devant ces derniers. Pourtant, en matière de politique linguistique, les réflexions du Conseil de l'Europe tendent à s'imposer aux peuples européens car les propositions qui en émanent (la plus célèbre étant le Cadre

européen commun de référence pour l'enseignement des langues, dit CECR) sont reprises par les Etats de l'Union sans qu'elles ne fassent l'objet de débats nationaux. De ce point de vue, le Conseil joue, en matière de politique linguistique, le rôle d'un *think tank* pour les institutions de l'Union. Ainsi, le 21 novembre 2008, le Conseil de l'Union européenne adopte une *Résolution du Conseil relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme*, laquelle reprend toutes les positions élaborées par consultance au sein de la Division des politiques linguistiques

1.4. Comment s'élabore la politique éducative au sein du Conseil de l'Europe ?

Si l'on cherche à savoir qui anime la Division des politiques linguistiques et sur quelles bases, le site internet de cette dernière n'est pas d'un grand secours :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Contact_rev_FR.asp

A cette page, les photographies de quatre personnes dont on ne sait rien. Pas de mention de leur fonction, pas d'organigramme de la division, rien sur la manière dont elles ont été nommées, rien sur leur légitimité. Au nom de qui donc proposent-elles une politique ? Au mieux, au nom de représentants au Conseil de l'Europe qui ne sont eux-mêmes pas élus par les peuples européens.

La politique linguistique qui s'élabore là est faite sur la base de dispositifs de consultations, comme on le voit pour le rapport *Relancer l'éducation multilingue*¹ (2005) rédigé par J.-C. Beacco : « Le consultant a été chargé d'accompagner la Commission durant l'année 2006 dans l'organisation des activités et de la réflexion collective du Groupe de travail sur les langues (GTL), formé de représentants nommés par les pays participants (voir 6.1 et 6.2.). Dans ce cadre, la réflexion menée a porté essentiellement sur les plans d'action pour le multilinguisme que la communication *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* invite les pays participants à mettre en place. »

On pourra se féliciter que la consultance ait été confiée à un universitaire reconnu. Il n'en demeure pas moins que le dispositif de consultance est une relation employeur-employé, ce dernier travaillant à l'intérieur d'un cadre qui lui est prescrit.

1.5. La diffusion des décisions prises par une politique résolue de communicationnelle :

Ce cadre est celui d'une éducation au plurilinguisme, dont il s'agit de convaincre les peuples européens des bienfaits. Pour ce faire, le *Guide des politiques* (2007 : 85) pose la nécessité d'une communication s'inscrivant dans la durée :

« La mise en place d'une éducation orientée par et vers le plurilinguisme suppose une volonté politique clairement affirmée, élaborée dans le cadre démocratique et fondée sur des principes dont il faut assurer l'explication et la diffusion dans la longue durée. Faire une place à différentes variétés linguistiques, sous différentes formes, dans les systèmes de formation, ne peut s'effectuer sans l'assentiment des destinataires : les exemples historiques de résistance à des enseignements linguistiques imposés abondent ».

2. Quelles évolutions ? De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme

2.1. Des langues dans l'enseignement aux langues pour l'éducation

Jusqu'au début des années 1990, l'intérêt de la Division des politiques linguistiques (anciennement Direction des langues) était clairement porté sur l'enseignement des langues vivantes : on doit à cet organisme les travaux qui ont amené à la détermination des niveaux-seuils, à l'approche communicative, plus récemment au CECR et à la perspective actionnelle.

Mais des évolutions notables se font jour dès 1989 qui mettent l'enseigne des langues au service d'un projet politique, ainsi qu'en atteste les titres des programmes de la Division des politiques linguistiques, disponible sur son site :

« Apprentissage des langues et citoyenneté démocratique (1989-1997) »

« Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle (1997-2001) ». Un passage de ce dernier programme est assez révélateur du projet général :

« Les activités visaient à aider les autorités nationales dans la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, et à sensibiliser le public au rôle des langues pour la construction d'une identité européenne ».

Dès le début des années 2000, l'enseignement des langues est instrumentalisé pour la construction d'une identité européenne.

2.2. Quel projet politique ?

Pour comprendre les enjeux de cette instrumentalisation, il faut considérer la démarche politique qui, du Traité de Maastricht jusqu'au projet de « Traité établissant une Constitution pour l'Europe » (2004), essaie de créer une entité économique et politique européenne. Pour y parvenir, il est important qu'à l'entité politique corresponde une identité, un sentiment de citoyenneté européenne. Mais sur quelle base fonder ce dernier, sur quels éléments concrets ?

- le passé des pays européens est fait de guerres et de conflits et même écrire une Histoire commune acceptée par tous s'avérerait une tâche difficile ;
- le présent politique n'est guère propice non plus à l'émergence de ce sentiment de citoyenneté européen en raison de la nature des institutions européennes, elles-mêmes relativement peu démocratiques avec un Parlement auquel échappe l'essentiel des pouvoirs et des peuples mis en concurrence par la crise économique et financière ;
- le futur politique ne propose pas plus de perspective car l'Europe, construction essentiellement libérale, refuse par essence de proposer un projet de société qui fédérerait les Européens et se contente de proposer des lois et règlements permettant au Marché de réguler les forces économiques sociales.

Que reste-t-il ? Les langues, ou plutôt le rapport aux langues. Le Conseil de l'Europe va essayer de fonder de toutes pièces un sentiment de citoyenneté sur une « manière d'être aux langues », qui serait « spécifique » des Européens. On trouve la présentation de ce projet dans *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe* (Beacco, 2005 : 20-21).

« La civilité et la bienveillance linguistiques pour l'Autre, qui ne sont pas étrangères à l'expérience historique de cet espace, sont susceptibles de fonder une forme d'appartenance non ancrée dans la valorisation de telle ou telle langue particulière mais fondée sur une « manière d'être aux langues » comme conscience de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens et comme manifestation commune mais plurielle de leur(s) identité(s). »

« La finalité de cette éducation est qu'elle instaure et qu'elle légitime des autocatégorisations globales par lesquelles ce qui est posé comme partagé n'est, du point de vue des traits linguistiques ni une langue unitaire ni un répertoire commun, mais la conscience de la diversité constitutive des répertoires individuels et de leur dynamique. »

Le projet était déjà présent dans l'étude de Breidbach sur *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais* (2003 : 11) :

« Si l'on admet qu'une Europe multilingue doit constituer le fondement de l'objet politique appelé 'Europe', que tous les peuples de l'Europe doivent pouvoir contribuer à façonner, la compétence plurilingue apparaît comme l'un des objectifs prioritaires de l'éducation à la citoyenneté européenne : au-delà d'une évidente utilité première en tant qu'outil d'intégration culturelle, la ou les langue(s) constitue(nt) une condition sine qua non de la participation à la vie politique. D'un

point de vue conceptuel, le plurilinguisme a autant de liens avec l'identité culturelle qu'avec l'identité politique. »

Le début de la phrase est lourd de sens : le multilinguisme doit constituer le fondement de l'Europe politique. Il en dit long sur l'absence d'un réel projet politique pour lequel il constitue en quelque sorte un succédané.

2.3. L'éducation plurilingue n'est pas réductible à l'enseignement des langues : elle est radicalement autre

Après tout, où est le problème, pourrait-on rétorquer ? Que l'enseignement des langues serve à ce noble projet intégrateur et aide à prévenir les conflits futurs, pourquoi pas ?

Le problème tient à ce que recouvre exactement l'éducation plurilingue et interculturelle, qu'il ne faudrait surtout pas s'empresser de réduire à « enseignement de plusieurs langues ».

Le document du Conseil de l'Europe intitulé *L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale* (2006 : 12), montre de quoi il s'agit en réalité :

« L'éducation plurilingue encourage :

- la prise de conscience du pourquoi et du comment on apprend les langues choisies
- la prise de conscience de compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues
- le respect du plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société
- le respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui
- la capacité à percevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures
- une approche globale intégrée de l'éducation linguistique dans les curriculums ».

La lecture de cette liste suffit pour voir que la didactique des langues proprement dite, dans ses composantes linguistiques mais aussi culturelles, sort peu à peu du champ des préoccupations. Elle cède la place à un domaine nouveau qui se développe avec l'appui du Conseil de l'Europe et de ses financements sous l'appellation de « didactique du plurilinguisme » (Guide d'élaboration des curriculums, 2010 : 105) :

« L'ensemble de ces démarches et activités – avec celles qui concernent l'enseignement de la langue de scolarisation – ainsi que leur articulation curriculaire, contribuent à créer un domaine nouveau : la didactique du plurilinguisme auquel l'éducation plurilingue et interculturelle fournit un cadre intégrateur ».

Le *Guide d'élaboration des curriculums* (2010) nous aide à voir de quel ensemble de pratiques il s'agit :

- Double immersion (*Dual Language Education*) ;
- Enseignement bilingue voire trilingue (CLIL / EMILE, *Language Across the curriculum*) ; Didactique intégrée des langues (DIL) ;
- *Language awareness*, Eveil aux langues, Eveil et Ouverture aux Langues à l'Ecole (EOLE) ;
- intercompréhension ;
- pédagogie de la rencontre ;
- mobilité interculturelle ;
- démarche interculturelle ;
- curriculum une semaine.

Décrire les pratiques pédagogiques induites par chacun de ces courants nous amènerait à sortir des limites de cet article. Nous nous contenterons de poser qu'elles ont en commun de ne pas accorder une grande attention au développement de la compétence linguistique, que celle-ci soit déjà considérée comme suffisamment acquise (enseignement bilingue) ou que l'objectif soit clairement ailleurs (développement d'attitudes positives face aux langues et à la diversité linguistique, mise au premier plan de la compétence interculturelle). Nous allons voir à présent que la minoration de la composante linguistique est un des effets de la didactique du plurilinguisme sur l'enseignement des langues.

3. Les effets de la didactique du plurilinguisme sur l'enseignement des langues

3.1. Minoration de la composante linguistique : des savoirs et savoir-faire aux savoirs être

Un important déplacement s'opère, qui tend à minorer ce qui jusqu'aux approches communicatives, constituait le cœur de l'enseignement des langues : les savoirs linguistiques et les savoir-faire communicatif. Un extrait du document intitulé *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle* (Willems, 2002 : 10) illustre cette nouvelle philosophie :

« Pour importante qu'elle soit, la correction lexicale ou grammaticale, risque de ne pas être le facteur décisif de la réussite communicationnelle. Il en va de même, aussi essentielle soit elle, de la bonne maîtrise des fonctions langagières. Même une connaissance générale des bases de la culture d'une LVE ne présente guère plus de garanties de succès dans la mesure où elle peut entraîner ou accentuer des stéréotypes (Steele & Suozzo, 1994). L'élément primordial qui décide de la réussite de la communication, c'est l'aptitude à créer un « terrain commun » dans une interaction tout en ayant conscience que l'entreprise est complexe et aléatoire ».

La première phrase prend ses distances avec les savoirs linguistiques, la seconde avec les savoir-faire communicatifs, la troisième avec la compétence culturelle. L'horizon restant est celui d'un savoir-être relativement flou nommé « aptitude à créer un terrain commun ». Pour Willems toujours (2002 : 19) l'interculturalité en prenant pleinement conscience qu'elle constitue l'objet même de l'enseignement des langues ».

Cette minoration du linguistique et même du communicatif se retrouve au niveau de l'évaluation . Voici les grandes catégories présentées comme devant être évaluées selon Lenz et Berthele (2010) :

- « A. Besoins en matière d'évaluation concernant les objectifs généraux de l'éducation plurilingue et interculturelle
- B. Besoins en matière d'évaluation concernant les compétences qui aident les apprenants à participer pleinement à la vie sociale
- C. Besoins en matière d'évaluation concernant les compétences et les attitudes qui aident les apprenants, en tant que personnes et citoyens, à développer leur interculturalité et leur regard critique
- D. Besoins en matière d'évaluation concernant les compétences qui aident les apprenants à s'assumer et à se développer en tant qu'usagers et apprenants en langues
- E. Besoins en matière d'évaluation concernant les compétences qui aident les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances dans leurs études en contextes multilingues »

L'essentiel des éléments à évaluer tient au méta-cognitif, aux attitudes des apprenants.

3.2. Effets sur la formation des enseignants

Bien entendu, des effets sont à attendre en matière de formation des enseignants, afin que ceux-ci puissent mettre en œuvre l'éducation plurilingue et interculturelle.

Beacco et Byram, dans leur avant-propos à l'étude de Willems (2002 : 6) sur ce sujet, soulignait l'importance des changements à opérer :

« Dans cette étude Gerard Willems traite de l'une des conséquences du changement d'objectifs de l'enseignement des langues qui eux aussi résultent d'un changement social et politique. Pour que l'apprentissage de langues mène les apprenants à comprendre d'autres cultures que la leur, ce qu'il doit sûrement faire dans le contexte européen et au-delà, les enseignants auront besoin d'une formation différente de celle qui les prépare à mettre l'accent sur les structures de la langue. »

L'examen des scénarios de formation montre qu'il s'agit en effet d'une tout autre formation que celle qui préparait à enseigner les structures de la langue, que ce soit d'une manière traditionnelle ou même communicative. Voici le scénario principal de formation des futurs professeurs envisagé par Willems (2002 :16) :

« Ils conçoivent une série de tâches de communication articulées autour des différences culturelles. Il convient que les élèves-professeurs reçoivent une formation parallèlement à l'exécution de ces tâches, il leur faut réaliser des entretiens et se préparer à l'enregistrement, la transcription et l'analyse de tels documents. Ces entretiens peuvent avoir lieu dans des entreprises, dans la rue ou dans le centre de formation d'accueil du pays de la langue cible. Ils doivent porter sur des thèmes culturellement sensibles (cf. les quatre facteurs d'Hofstede) comme l'administration, les relations enseignants-élèves, la gestion des conflits mais aussi la politique, la religion, la politesse et autres. A l'issue de leur séjour à l'étranger, il est demandé aux étudiants de rendre compte de l'exécution de ces tâches puis, par la suite, d'écrire des dialogues didactiques basés sur leur expérience ».

Comme il n'est pas toujours possible de se rendre dans le pays d'origine, un scénario de formation alternatif est proposé :

« Contacter l'ambassade du pays de la langue cible pour se procurer les adresses électroniques d'établissements y assurant la formation des professeurs de langues. Une correspondance électronique ou classique avec leurs collègues étrangers leur permettrait de concevoir des dialogues articulés autour du décalage d'information, d'émotion, d'opinion puis d'inviter leurs étudiants à les jouer, les enregistrer et les retranscrire partiellement, conformément aux lignes d'action proposées par Willems (1994) et Dams et autres (1998). Grâce à l'échange de telles représentations, les instituts de formation disposeraient de matériels pédagogiques d'un grand intérêt pouvant amener les étudiants à des analyses et des discussions, elles aussi très positives sur les différences d'ordre linguistique certes, mais surtout d'ordre culturel ».

Existe aussi un scénario alternatif 2 :

« La troisième suggestion concerne l'échange de concepts nationaux rendus visibles et enregistrés en vidéo. Dans cette approche, on demande aux élèves-professeurs de s'interroger sur la manière de véhiculer leur perception d'un certain nombre d'éléments fondamentaux de leur quotidien. Par exemple la conception qu'ils se font de leur programme d'apprentissage et de la manière dont il prend forme pendant leurs études ; leur routine journalière ou leur notion de ce qu'est l'école et de comment il conviendrait qu'elle soit organisée et gérée. Il leur faut essayer de mimer ces concepts sous forme de saynètes qu'ils doivent eux-mêmes enregistrer en vidéo.

L'enregistrement est ensuite envoyé à un institut de formation coopérant du pays de la langue cible auquel on demande de répondre de manière similaire et enregistrable. Cet enregistrement est alors

soumis au groupe d'étudiants initial qui le visionne et en discute. Il peut en résulter un débat fort intéressant sur les concepts culturels. De plus, la négociation du sens de ce qui est exprimé est susceptible d'ouvrir l'esprit des étudiants à d'autres manières de considérer la vie et son organisation ».

Aucun de ces scénarios n'évoque une préparation à enseigner les compétences linguistiques ou communicatives. Le changement est radical.

3.3. Effets sur les systèmes éducatifs

Il n'est pas possible d'entrer ici dans les nombreuses répercussions que pourraient avoir la promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle. Nous nous contenterons de montrer la principale : le fait que l'école n'a plus pour mission d'enseigner les langues, au sens traditionnel du terme. Elle doit juste préparer les élèves à un apprentissage qui se fera au-dehors. C'est le sens de ce passage du *Guide des politiques* (2007 : 70) :

« L'éducation au plurilinguisme, qui vise à faire prendre conscience de la manière dont les diverses langues naturelles fonctionnent pour assurer l'intercompréhension entre les membres d'un groupe, peut conduire à une motivation accrue, à une curiosité pour les langues qui conduise à développer son propre répertoire linguistique ».

L'école prépare les esprits, elle n'enseigne pas proprement dit les langues. Cette nouvelle mission permettra sans doute le développement du marché des langues, auquel est actuellement soustrait un nombre important d'élèves qui bénéficient plus ou moins gratuitement, en tout cas dans un cadre institutionnel commun, de cours de langue.

D'autres changements importants à signaler, que nous ne développerons pas, sur les curriculums des langues, sur les horaires dans les établissements, sur la professionnalité des enseignants, voire même leur statut. C'est dire s'il est important de prendre la mesure des changements auxquels une institution politique européenne travaille, sans réelle légitimité mais dans un consensus général, sans que ces questions ne fassent jamais débat.

Bibliographie

- BEACCO J.-C. (2005), *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Conseil de l'Europe.
- BEACCO J.-C. (2007), *Relancer l'éducation multilingue pour l'Europe*. Rapport final relatif à l'appel d'offre n° EAC/31/05. Commission européenne – Education et formation 2010 – Langues.
- BEACCO J.-C., BYRAM M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. Cité sous la forme : *Guide des politiques* (2007).
- BEACCO J.-C., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M. E., GOULLIER F., PANTHIER J. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Cité sous la forme : *Guide des curriculums* (2010)
- BREIDBACH S. (2003), *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*. Conseil de l'Europe.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris 2001.
- MAURER B. (à paraître), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme,*

nouvelle idéologie dominante. Editions des archives contemporaines, 2011.

WILLEMS M. (2002), *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*. Conseil de l'Europe.