



HAL
open science

L'éducation plurilingue et interculturelle : qu'en disent les voix dissidentes ?

Emmanuel Antier

► To cite this version:

Emmanuel Antier. L'éducation plurilingue et interculturelle : qu'en disent les voix dissidentes ?. Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF), 2017. halshs-01887582v1

HAL Id: halshs-01887582

<https://shs.hal.science/halshs-01887582v1>

Submitted on 10 Oct 2018 (v1), last revised 12 Jan 2024 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Article publié dans *la Revue Japonaise de Didactique du Français*, Vol. 12, n. 1, Etudes didactiques (2017), p. 46-64

L'éducation plurilingue et interculturelle : qu'en disent les voix dissidentes ?

Résumé

Ces derniers temps, l'éducation plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe est l'objet de critiques de plus en plus vives dans le paysage didactique français. Au Japon, en revanche, on continue de prôner les bénéfices supposés de cette éducation sans que ne soient prises en compte les nombreuses réserves formulées à son égard. Partant de ce constat, nous nous proposons de donner ici un écho à ces voix dissidentes. Ce faisant, nous en appelons au débat contradictoire et à la fin du suivisme dont nous semble être victime la didactique du FLE au Japon.

欧州評議会によって推進されている複言語・異文化間教育は、近年フランスの言語教育界では、批判の対象となっている。しかし、日本では、これらの批判が考慮されることなく、複言語・異文化間教育によるとされる利点が称賛され続けている。本稿の目的は、その批判的な声を紹介することによって、この教育についての真の議論を求め、日本におけるフランス語教育がその犠牲になりつつある追随主義の終焉を提唱するものである。

Mots clés

Éducation plurilingue et interculturelle, critique de l'idéologie plurilingue, débat contradictoire. 複言語・異文化間教育、複言語主義への批判、討論.

1 Introduction

Sous l'impulsion notamment de Bruno Maurer (2011) et de sa critique portée à l'encontre de l'éducation plurilingue et interculturelle, de plus en plus de voix dissidentes s'élèvent en didactique des langues contre le fonctionnement doxique de la recherche sur le plurilinguisme et contre les politiques linguistiques et éducatives inspirées par le Conseil de l'Europe (désormais CdE).

Il nous semble que ces contributions critiques concernent assez directement la didactique du FLE au Japon. Depuis quelques années, celle-ci s'est en effet engagée en faveur du plurilinguisme, et de sa contextualisation, en y consacrant quantité de colloques et de journées d'étude, et en offrant un espace de communication privilégié à beaucoup d'experts du CdE.

L'idée de cet article est née du constat que, malgré leur force et leur pertinence, les contributions critiques sur les travaux du CdE n'ont pas vraiment, voire pas du tout, été intégrées à la réflexion sur le plurilinguisme au Japon. Notre objectif est donc de pallier cette carence en donnant un écho à ces voix dissidentes.

Face à l'ampleur et à la diversité des critiques, des choix s'imposent. Le nôtre est guidé par la volonté de mettre en évidence l'ancrage politique et idéologique de l'éducation plurilingue et interculturelle. Sans prétendre donc à l'exhaustivité¹, mais dans un esprit analytique, nous rendons compte de ces critiques en convoquant directement la parole de leurs auteurs, et en y joignant aussi nos propres analyses.

2 Primat du consensus et négation du réel

Une première critique porte sur la transformation du réel opérée par l'éducation plurilingue et interculturelle (désormais EPI), et plus précisément sur la négation du conflit inhérent à la pratique plurilingue et à l'agir en contexte interculturel. Voyons donc plus en détail en quoi consiste cette critique.

S'inscrivant dans la philosophie pacifiste du CdE – qui, rappelons-le, est une organisation politique dont la principale vocation est de renforcer l'unité de l'Europe en y garantissant la paix et le respect des droits de l'homme –, l'EPI vise principalement à

¹ Nous ne traiterons pas, par exemple, de toutes les réserves émises sur la conception de l'apprentissage dans les travaux du CdE (voir par ex. : Véronique, 2005 ; Banon-Schirman & Cartron-Makardidjian, 2006 ; Schneider-Mizony, 2012). Nous n'aborderons pas, non plus, les critiques formulées à l'encontre de la vision culturaliste de l'éducation interculturelle promue par le CdE (voir notamment : Gohard-Radenkovic, 2006 ; Dervin, 2011). Et nous ne dirons rien, ou presque, des critiques dénonçant les limites structurelles du CECR (voir Puren, 2012) et les impasses méthodologiques de la didactique du plurilinguisme (cf. Maurer, 2015a).

l'évitement du conflit interculturel ainsi qu'à la compréhension entre les peuples. Dans cette perspective, les valeurs humanistes d'ouverture, de respect de l'autre ou encore d'empathie sont massivement promues.

À l'évidence, de telles aptitudes sont nécessaires, mais sont-elles pour autant suffisantes à l'agir en contexte interculturel ? Et surtout, correspondent-elles bien à la complexité des mécanismes identitaires en jeu dans les processus d'interaction ? Il y a des raisons d'en douter. Avant de convoquer la parole des didacticiens sur cette question, faisons un petit détour par la psychologie sociale.

Comme l'ont montré notamment Carmel Camilleri *et al.* (1990) et Edmond Marc (2005), la construction identitaire – processus complexe et paradoxal – résulte d'un rapport dialectique entre le *même* et l'*autre*, rapport à travers lequel le sujet cherche tout autant à se faire reconnaître par autrui qu'à affirmer sa singularité. Pour Edmond Marc, ce paradoxe identitaire se traduit par deux stratégies antagonistes :

[...] la quête de reconnaissance et la défense de l'identité vont entraîner tantôt des stratégies d'assimilation et tantôt de différenciation. Par les premières, le sujet tend à se rendre pareil aux autres, à rechercher la conformité et la singularité, à rejeter la différence. Par les secondes, il vise au contraire à se distinguer, à affirmer sa singularité et son originalité. (2005 : 213)

Engagé dans ce processus de construction identitaire, le sujet est appelé à être lui-même, à affirmer une identité. Or, si l'empathie satisfait au besoin de conformité, elle ne répond pas à la recherche de singularité, laquelle suppose la reconnaissance du conflit inhérent à la dialectique identitaire. Comme l'observe Edmond Marc, la construction identitaire implique une séparation, une distanciation vis-à-vis d'autrui :

L'observation montre que la différenciation n'intervient que lorsqu'est acquise une certaine sécurité identitaire et qu'est surmontée la peur du jugement et du rejet. [...]. La capacité de différenciation est donc étroitement liée au processus d'intégration et de cohésion interne. Elle suppose l'aptitude à se distancier et à se séparer d'autrui. (2005 : 220-221)

En d'autres termes : on ne peut s'ouvrir à l'altérité sans être aussi capable de s'y fermer. Et c'est là une limite manifeste de l'EPI – ainsi que plus globalement des travaux du CdE – que de faire porter un accent quasi exclusif sur le pôle de l'assimilation, du

partage et du consensus, délaissant de fait, en partie au moins, celui – tout aussi fondamental – de la singularisation, de la différenciation et du dissensus.

Ce primat de l'altérité a été largement contesté en didactique des langues. Dès 2006, Pascale Banon-Schirman et Chaké Cartron-Makardidjian ont livré une analyse critique du *Portfolio européen pour les langues*. « Le seul choix proposé à l'apprenant, remarquent-elles, est un abandon de ses propres valeurs, modes d'expression et de pensée au profit de la culture cible » (p. 115). Pareillement, Aline Gohard-Radenkovic a souligné la dimension aporétique de ces discours :

Nous avons observé que si empathie et tolérance sous-tendaient la notion de conflits ou de tensions, ces dernières étaient contournées, voire absentes, des consignes du *Portfolio* et autres productions du Conseil de l'Europe : la communication interculturelle ne peut être que dialogique et harmonieuse. (2006 : 88)

Cette observation nous semble également valable pour la compétence plurilingue développée plus récemment dans les travaux du CdE. La dimension conflictuelle, identitairement déstabilisante du plurilinguisme, n'y apparaît ainsi jamais mentionnée, alors même qu'elle est le plus souvent attestée par les plurilingues eux-mêmes. Patrick Dahlet, notamment, a souligné ce décalage entre, d'un côté, un discours plurilinguiste empreint d'idéalisme et, de l'autre, une pratique plurilingue marquée par le conflit :

Alors que la considération du vécu langagier du plus grand nombre des plurilingues le montre comme un espace d'ellipses et de discordes de soi, plus ou moins criantes, nous avons aujourd'hui tendance à répondre en démarquant idéalement dans le scénario plurilingue le triomphe de la concorde sur la discorde, individuelle et collective. [...]. L'expérience plurilingue ne laisse que rarement les coudées, ou plutôt les langues franches, aux locuteurs qu'elle implique dans un face-à-face souvent angoissant et qui déstabilise, voire fait voler en éclats, des postures identitaires en elles-mêmes déjà fragilisées. (2011 : 45)

Nonobstant cette réalité conflictuelle, les travaux du CdE décrivent invariablement le plurilinguisme comme un bien en soi, par nature positif pour le développement des individus. Les exemples abondent. Citons le suivant :

Les individus pluriculturels ont en général une meilleure estime de soi, des degrés de satisfaction de la vie supérieurs, moins de problèmes psychologiques et comportementaux et (à l'adolescence) de meilleurs taux d'adaptation à l'enseignement que les membres de minorités qui adoptent une orientation monoculturelle. (Byram & al, 2009 : 10)

Tout se passe comme si la pluriculturalité était majoritairement vécue de manière consensuelle, comme si elle était nécessairement une source de bonheur. Nous sommes là, indéniablement, en présence d'un discours qui relève plus de l'utopie que de la science. La réalité y est transformée, idéalisée dans le but de promouvoir le plurilinguisme. Nous rejoignons le point de vue de Patrick Dahlet :

Qui peut nier que l'utopie soit bonne, voire salvatrice pour la motivation de notre agir. Le problème n'est pas là. Il est que, dans le cas de notre utopie plurilingue, la distance à l'égard de la réalité ne paraît guère tenue pour pertinente [...]. Dans l'enchaînement des discours et des travaux sur la diversité linguistico-culturelle, on aurait beaucoup de mal à trouver un propos qui s'inscrive en faux contre l'interprétation réelle de la belle utopie. (Ibid. : 47)

Au sein de ce paysage didactique, marqué par le suivisme de la pensée, l'ouvrage critique de Bruno Maurer (2011) fait figure d'exception. À l'instar de Patrick Dahlet, l'auteur met en évidence, entre autres, la transformation du réel opérée par l'EPI. Il critique notamment le raisonnement fallacieux qui vise à affirmer la supériorité de l'individu plurilingue sur l'individu monolingue (2011 : 71). Il dénonce aussi la rhétorique séduisante – mais douteuse – de l'EPI selon laquelle il serait aisé d'apprendre plusieurs langues :

L'apprentissage d'une langue, écrit Bruno Maurer, n'est pas un processus aussi spontané et sans effort que les promoteurs de la didactique du plurilinguisme l'affirment. Dire et donner à penser le contraire, c'est se fonder sur l'expérience largement trompeuse de quelques réels polyglottes qui, sans trop d'efforts, parviennent à se débrouiller rapidement dans une quatrième ou cinquième langue, mais ce n'est pas la réalité vécue par la plupart des sujets. (2015a : 171)

En transformant le réel, en niant le conflit inhérent à l'expérience de l'altérité, il devient possible de présenter le plurilinguisme comme une source de « plaisirs

innombrables » (Beacco, 2005 : 20), et l'apprentissage de plusieurs langues comme un phénomène naturel, qui s'opérerait sans effort, ni violence. À l'évidence, les processus d'apprentissage des langues et d'ouverture à l'altérité sont toutefois plus complexes que ne le laissent penser les travaux du CdE. Plus globalement, le postulat de l'EPI selon lequel l'apprentissage de plusieurs langues conditionnerait l'ouverture à l'altérité – et vice-versa – n'a rien d'évident. Le plurilinguisme n'est pas le garant suffisant, ni même nécessaire, d'une ouverture à l'altérité ; et réciproquement, le monolinguisme ne saurait être la marque de son refus.

3 Prétention universaliste et dérive européo-centriste

Nous l'avons dit, l'un des objectifs du CdE consiste à protéger les droits de l'homme. Son action dans le domaine de l'enseignement des langues s'inscrit directement dans cette visée. À travers la promotion de l'EPI, il s'agit de mettre l'enseignement des langues au service d'une éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme (voir par ex. : Starkey, 2003).

La question se pose toutefois de savoir si le rôle d'un enseignant de langues est d'éduquer à la citoyenneté démocratique. De nouveau, nous avons des raisons de douter de la validité de ce postulat. Avant de présenter les arguments qui plaident contre le recours aux droits de l'homme dans la formation des apprenants et des enseignants, il convient de faire un autre constat important. Il concerne la prétention à l'universalité de l'EPI.

En effet, si le projet de cette éducation trouve sa source dans l'idéal politique européen, force est toutefois de constater que, introduit en didactique des langues, il dépasse largement le cadre institutionnel et géopolitique de l'Europe. Hormis la référence aux droits de l'homme qui, en elle-même, institue déjà l'idée d'un universalisme, on peut citer trois facteurs qui contribuent conjointement à entériner la portée universaliste de l'EPI.

Le premier, assez évident, a trait à la diffusion des outils du CdE. Le CECR constitue un bon exemple puisque, à ce jour, on le trouve traduit en 40 langues et sa diffusion est assurée sur l'ensemble des continents. Le second facteur, lié au premier, concerne la promotion de l'EPI en didactique des langues. Les experts du CdE sont aussi, pour la plupart, des universitaires qui, à ce titre, diffusent mondialement leurs travaux. Le troisième facteur, peut-être le plus prégnant, a trait à la présence même, dans les textes du CdE, d'une prétention universaliste. Les lignes conclusives de *Langues et répertoire de*

langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe (Beacco, 2005) sont particulièrement révélatrices. La définition d'une « manière d'être » – qui en soi nous semble déjà poser problème – est envisagée comme pouvant s'appliquer de manière universelle :

C'est cette manière d'être, écrit Jean-Claude Beacco, qui a été définie plus haut comme prenant appui sur toutes les langues des répertoires de chacun et ancrée dans l'acceptation positive de la diversité, à construire dans une éducation plurilingue et pluriculturelle. Cette forme d'appartenance linguistique est loin d'être pertinente uniquement pour l'espace européen. Elle semble constituer la seule issue pour maintenir, créer ou recréer la cohésion de bien des entités politiques culturellement complexes [...]. Cette exigence, que l'implosion d'une Europe du siècle dernier rend encore plus impérieuse pour les Européens eux-mêmes, présente, on l'aura compris, une portée universelle. (p. 22)

Au final, nous aboutissons aux constats suivants : (1) l'objectif principal de l'EPI est de former les apprenants et les enseignants à la citoyenneté démocratique, laquelle passe par une éducation aux droits de l'homme ; (2) cette éducation tend à dépasser les frontières de l'Europe et à s'inscrire dans un projet universaliste. Ces deux constats réunis nous conduisent à poser la question suivante : les droits de l'homme ont-ils vocation à fonder un objectif éducatif en didactique des langues ?

Plusieurs auteurs ont mis en évidence le fonctionnement idéologique des droits de l'homme. François Jullien (2011) a notamment critiqué leur prétention à l'universalité. Résumons brièvement son argumentation. Tout d'abord, il rappelle la genèse chaotique des droits de l'homme, et leur fondement composite, marqué par l'hétérogénéité et le compromis. Contre l'idée d'un absolu de l'universel, il insiste sur le conditionnement historique de leur genèse :

Il faudra donc méditer ce que notre promotion des droits de l'homme, déclarés universels, possède, en Europe même, d'historique et par conséquent de singulier. Et d'abord se rappeler ces conjonctions et mutations soudaines, dans l'histoire des idées, si l'on ne veut plus se tromper sur l'universalité qu'on peut leur prêter. (p. 166)

François Jullien montre ensuite en quoi les droits de l'homme relèvent d'une idéologie particulière, laquelle est le produit d'une double abstraction de la pensée.

Abstraction, d'une part, de la notion de *droit* qui « isole le côté du sujet en privilégiant l'angle défensif de la revendication et de l'affranchissement » (p. 168). Et abstraction, d'autre part, de l'*homme* qui « s'y trouve isolée de tout contexte vital, de l'animal au cosmique » (Ibid.). Or, comme le rappelle François Jullien à travers l'exemple de l'Inde et de la Chine, cette isolation de l'individu, ce retrait du cosmos, cette perte de l'harmonie et ce sacre de l'autonomie individuelle font plutôt exception dans l'histoire de l'humanité.

Dénonçant l'incapacité dans laquelle se trouve la pensée occidentale à les légitimer d'un point de vue *idéologique*, François Jullien propose alors de les défendre d'un point de vue *logique*. Deux notions se font jour : celle de « portée négative » et celle d'« universalisant ». La portée négative des droits de l'homme renvoie à « ce contre quoi ils se dressent » (p. 181) ; elle s'oppose, de fait, à leur extension positive, à l'idée, toujours contestable, d'une *manière d'être* vers laquelle il nous faudrait universellement tendre. Quant à la notion d'« universalisant », elle « donne à entendre, par son gérondif, que de l'universel s'y trouve en cours » (p. 184) ; de la sorte, elle s'oppose à l'idée d'une universalité donnée *a priori*.

Ce détour par la pensée de François Jullien nous permet de poser un regard critique sur la notion des droits de l'homme telle qu'elle est conçue dans les textes du CdE. En première analyse, on constate que le caractère idéologique, historiquement situé des droits de l'homme, y est dissimulé, voire – et c'est plus embêtant – ignoré par les promoteurs de l'EPI :

La connaissance et la compréhension des droits de l'homme sont essentielles pour l'éducation à la citoyenneté. [...]. Les droits de l'homme sont acceptés par tous les gouvernements et par les grandes religions du monde comme des normes universelles, même si certains gouvernements ne les respectent pas dans les faits. **Ils constituent donc le fondement d'un système de valeurs indépendant de toute culture particulière**, qu'elle soit idéologique, religieuse ou nationale. La connaissance et la compréhension de ces normes internationalement admises, laïques et **non idéologiques**, sont donc un atout particulièrement important pour les enseignants de langues qui, de par leur profession, doivent jouer le rôle de médiateur entre les langues et les cultures. (Starkey, 2003 : 71, nous soulignons)

Par ailleurs, mais de manière liée, on constate que les droits de l'homme sont évoqués non pas dans la perspective d'un processus universalisant, tel que François Jullien le

conçoit, mais bien dans celle d'une norme posée d'emblée comme universelle. De nouveau, les exemples abondent. Nous nous bornerons au suivant :

L'adoption d'une approche des droits de l'homme dans l'enseignement des langues fournit un cadre rationnel pour l'examen de questions controversées. Les discussions sont conduites dans le respect des personnes, en particulier des autres interlocuteurs, puisqu'on reconnaît à la base la dignité fondamentale de la personne humaine. Les remarques désobligeantes sur les individus ou les groupes absents sont également des comportements incorrects, et donc inacceptables. **Cependant, si l'on considère le respect des droits de l'homme comme une norme, on peut accepter que des jugements soient portés sur les discours ou les actions d'individus, de gouvernements ou de groupes culturels.** (Starkey, 2003 : 80)

Arrêtons-nous brièvement sur ce dernier passage – que nous soulignons –, car il nous semble révélateur de la dérive ethnocentriste vers laquelle peut entraîner la référence aux droits de l'homme lorsqu'ils sont promus – comme c'est le cas ici – en tant que norme visant à déterminer et légitimer le jugement des enseignants. Nous illustrerons cette idée en nous référant à notre propre contexte d'enseignement, celui du FLE au Japon, ainsi qu'à une « question controversée », celle de la peine de mort, rappelons-le, en vigueur au Japon. N'y aurait-il pas en effet, pour un enseignant « occidental », un risque de dérive ethnocentriste, voire de prosélytisme, à traiter ces « questions controversées » sur la norme des droits de l'homme – dont on a vu qu'ils sont historiquement façonnés par la pensée occidentale ?

Entendons-nous bien. Il ne s'agit pas de contourner ce type de sujet. Nous pensons que cette question de la peine de mort a sa place dans une classe de FLE au Japon. Toutefois, et par expérience, nous savons que son traitement requiert une extrême prudence, une bonne connaissance de la culture japonaise, de même qu'une bonne compréhension du contexte politique qui a conduit certains pays à l'abolir. Dans cette perspective, il devient possible de recourir aux droits de l'homme comme une norme que l'on soumet au débat, comme un « universalisant » au sens où l'entend François Jullien, et non pas comme un cadre qui devrait définir préalablement le jugement des enseignants et des apprenants.

Rassurons-nous toutefois. Même si l'on peut penser que tous les enseignants « occidentaux » n'échappent pas à ces dérives ethnocentristes, on peut aussi faire

l'hypothèse que leur approche de ces questions est plus fine, ouverte et compréhensive que celle adoptée par les promoteurs de l'EPI, et que leur enseignement ne se fonde pas sur l'idée d'une inculcation des droits de l'homme, ni même sur celle, tout aussi contestable, d'une éducation à la citoyenneté démocratique.

À travers cette analyse, nous rejoignons le point de vue d'Aline Gohard-Radenkovic qui, s'interrogeant sur la conception de l'interculturel dans les publications du CdE, y repère « un discours à caractère ethnocentrique et idéologique [...] pas si éloigné de cette vision du Moi occidental civilisé et de l'autre "non occidental" et non civilisé du XIX^e siècle » (2006 : 88). D'une manière plus générale, nous rejoignons également l'analyse de Bruno Maurer :

L'idéologie plurilingue vise l'acceptation de la diversité, l'ouverture à autrui, toutes attitudes qui supposent avant tout que l'on considère autrui comme un autre soi-même égal en dignité. En d'autres termes, pareille philosophie devrait être difficilement compatible avec la prétention d'exporter nos modèles européens vers d'autres cultures, qui seraient alors supposées inférieures puisque susceptibles de pouvoir évoluer dans une direction positive en adoptant nos valeurs. Mais elle est à ce point dominante dans la sphère européenne qu'elle est rarement remise en question et qu'elle se laisse parfois aller à produire des discours à prétention universelle. (2011 : 75)

4 Croyance politique et déficit scientifique

Une autre critique portée à l'encontre de l'EPI concerne l'engagement politique de ses promoteurs, et consécutivement, leur absence d'objectivité scientifique. En introduction d'un récent ouvrage collectif consacré à l'analyse de l'idéologie plurilingue, Hervé Adami et Virginie André dénoncent le fonctionnement doxique de la recherche en didactique des langues :

Il ne s'agit plus d'analyser les multiples réalités du plurilinguisme, de mener des recherches afin de produire des connaissances sur ces réalités mais de *militer pour* le plurilinguisme. Les cadres théoriques se transforment en cadres idéologiques : « le plurilinguisme est bon en soi et doit être défendu ». De nombreuses recherches menées sur ce thème ont donc pour objectif, explicite, implicite ou subreptice, de démontrer ce postulat idéologique. (2015 : 1, souligné dans le texte)

Nous avons déjà eu l'occasion de souligner ici l'ancrage politique de l'EPI ainsi que l'utopie pacifiste dont elle est issue. Nous n'y reviendrons pas. Dans ce développement, nous souhaiterions rendre compte du mode de production des écrits plurilingues. C'est principalement à Bruno Maurer (2011, 2015b) que l'on doit la mise en évidence du déficit scientifique des textes promouvant l'EPI. Dans un article consacré à l'analyse de l'*Autobiographie de Rencontres Interculturelles* (Byram *et al.*, 2009), Bruno Maurer relève plusieurs pratiques qui ne répondent pas aux contraintes de rigueur des écrits scientifiques telles que le recours à des arguments d'autorité, à l'usage du présent de vérité générale, à l'autoréférence et à la circularité des citations.

On pourrait arguer, écrit-il, qu'il s'agit là de textes particuliers, accompagnant un outil pratique. Mais leur raison d'être est précisément théorique et on est en droit d'exiger de textes de cette nature qu'ils respectent les règles minimales de l'argumentation, à défaut de pouvoir prétendre être des textes scientifiques. C'est en effet à cette seule condition que ces textes pourraient être discutés, sur le bien-fondé de leurs raisonnements, de leurs conclusions et donc de leurs propositions. Or leur mode d'écriture les soustrait littéralement à l'espace du débat public. (p. 252)

Un autre ensemble de critiques formulées à l'encontre du mode de promotion du plurilinguisme concerne la logique de l'expertise et le statut ambigu des universitaires qui travaillent pour le CdE. Examinons brièvement ces critiques.

La première rejoint celle de la thématique de la circularité des références. Elle a trait à l'absence de transparence sur la manière dont les experts sont nommés par le CdE. Dans un article datant déjà de quelques années, Christian Puren contestait la logique antidémocratique de l'expertise (2001 : 12). Constatons que, quinze années plus tard, cette logique continue de s'appliquer avec la même opacité et les questions sur la légitimité de ces experts restent largement en suspens.

Une seconde critique, ou plutôt une explication possible concernant l'enrôlement d'universitaires dans l'idéologie plurilingue, a trait à l'aspect valorisant de la cause défendue. Lorsqu'il recense les raisons pour lesquelles la communauté scientifique se trouve ainsi attirée par le CdE, Bruno Maurer évoque entre autres « le sentiment de participer à un grand-œuvre » (2011 : 93). Aline Gohard-Radenkovic *et al.* (2015) font un constat identique :

La question n'est donc plus de mettre en œuvre des approches plurielles qui finalement ne s'intéressent qu'à une vision méthodologique et qu'à un seul objectif : développer un plurilinguisme qui traduit davantage une utopie de politiciens et une euphorie (parfois sincère) de chercheurs appliqués. Ces chercheurs sont tellement « appliqués » qu'ils se font les petits soldats de la doxa de la pluralité [...]. Pour d'autres encore, c'est sortir du lot, se rendre visible et se tailler une place dans un domaine hautement valorisant et légitimant : celui du plurilinguisme. (p. 211)

Les charges sont lourdes, mais elles nous semblent justifiées. Au minimum, la récurrence de ces critiques devrait susciter la prudence des didacticiens vis-à-vis des productions du CdE. Or, il n'est en rien, ou presque. Comme le note Christian Puren à travers l'exemple du CECR, la réflexion didactique reste majoritairement marquée par le conformisme :

Une telle déférence de la plupart des didacticiens français envers ce document, sur lequel pendant des années ils ont déversé *ad nauseam* des gloses respectueuses dignes des exégèses bibliques, ainsi que le silence de presque tous les autres (y compris des auteurs du *CECRL*), est un révélateur cruel et un témoignage historique accablant du niveau d'anémie intellectuelle auquel est tombée en France la didactique du FLE. (2015 : 209)

Hervé Adami et Virginie André font un constat identique :

L'interminable succession des contributions, communications ou thèses dans ce domaine, qui louent les positions du Conseil de l'Europe, citent abondamment ses textes ou ceux de ses experts, n'est pas un indice, selon nous, de la vitalité ou de la justesse d'une pensée mais au contraire de sa sclérose. (2015 : 2)

Face à ce constat, les critiques en appellent au renouvellement de la pensée. Pour Hervé Adami, il s'agit avant tout « d'interroger le réel, même si les réponses que nous pourrions trouver mettent en cause nos convictions et, bien sûr, même si elles dérangent l'ordre académique établi » (2015 : 86). Cela passe, selon lui, par un « athéisme méthodologique » :

Les études plurilingues sont passées de la science à la croyance, de l'analyse à la dévotion.

C'est pourquoi je préconise un athéisme méthodologique. L'athéisme méthodologique n'équivaut pas à une neutralité idéologique, mais à une désacralisation de l'objet, une déritualisation des approches. Un scientifique peut avoir des convictions mais ne saurait avoir de croyances. (Ibid. : 84)

En conclusion de leur étude, Aline Gohard-Radenkovic *et al.* (2015) avertissent la communauté didactique sur le fait qu'il lui « faudra encore beaucoup de courage intellectuel pour travailler à la mise en perspective de ces discours naïfs sur la diversité et la mise à distance de ces démarches euphoriques pour la promotion du plurilinguisme [...] » (p. 213). Refusant toutefois de sombrer dans le désenchantement, les auteures considèrent qu'« il s'agit pour le chercheur d'objectiver sa position en pratiquant un détachement de ses adhérences et de ses adhésions » (p. 214).

Il lui faut apprendre, poursuivent-elles, à distinguer le savoir scientifique de son engagement et de ses prises de position idéologiques, **à séparer ses intérêts et les enjeux propres à son cercle académique.** (Ibid., nous soulignons)

5 Marchandisation des langues et idéologie managériale

Un dernier ensemble de critiques a trait aux enjeux économiques de l'enseignement des langues. L'idée générale sur laquelle reposent ces analyses est celle d'un lien, d'une adéquation même, entre l'idéologie plurilingue et les normes économiques dominantes.

La force d'impact de l'idéologie plurilingue, écrit Yannick Lefranc, ne tient pas seulement à son pouvoir de séduction [...] mais également à sa conformité aux normes socioéconomiques dominantes, et à son adéquation aux nécessités d'adaptation aux sociétés humaines mondialisées sous le régime de la mobilité des capitaux et des gens. (2015 : 261)

Pierre Frath souligne pareillement l'ancrage idéologique des productions du CdE :

Le PEL et le CECR ne sont pas des outils neutres d'un point de vue idéologique. Ils correspondent bien au monde qui est le nôtre, avec ses côtés positifs, par exemple les valeurs humanistes et individuelles, et aussi avec ses côtés négatifs, le mercantilisme, l'individualisme consumériste, le communautarisme et une moralisation bien-pensante en

plein développement. (2012 : 91)

De manière plus tranchée, mais néanmoins factuelle, Hervé Adami rappelle aussi que la politique économique de l'UE, marquée par le « dogme du libre-échange », se trouve clairement énoncée dans les productions du CdE :

Ces documents affirment et réaffirment que le plurilinguisme est d'abord une nécessité économique puisque les salariés européens seront amenés, dans le cadre de la libre circulation des biens et des personnes, à être mobiles et donc à utiliser plusieurs langues autres que leurs langues maternelles. C'est bien l'impératif économique de la libération des échanges qui se trouve au principe de la politique plurilingue de l'Europe. (2015 : 56)

Cette adéquation entre l'EPI et la politique économique européenne a notamment pour implication la marchandisation des langues. « L'enseignement des langues, note ainsi Bruno Maurer, est largement renvoyé aux situations non scolaires » (2011 : 123). Et de poursuivre :

Ce faisant, on encourage des millions d'élèves, sous prétexte d'autonomie et d'apprentissage tout au long de la vie, à passer du statut d'usagers du secteur scolaire (non marchand) au rang des clients potentiels d'offres multiples de langues (centre spécialisés, cours du soir, voyagistes) qui sont nommément citées dans les *Études de référence* et le *Guide des politiques*. (Ibid.)

Les effets pervers de cette marchandisation sont dénoncés par plusieurs auteurs. Yannick Lefranc, par exemple, met en garde la communauté didactique sur le fait que l'idéologie plurilingue va de pair avec la paupérisation des classes populaires (2015 : 262). L'étude de terrain menée par Aline Gohard-Radenkovic *et al.* (2015) confirme cette hypothèse. Les auteures concluent que :

[...] si l'idéologie monolingue a eu des effets visibles à long terme sur la non reconnaissance de la diversité au nom d'un principe universel, la doxa plurilingue a des effets bien plus pervers encore parce que, au nom même de la reconnaissance de cette pluralité, le plus souvent (ré)inventée, elle occulte la violence de nouvelles dominations, de nouveaux rapports de force, de nouvelles inégalités sociales. (p. 213)

Outre cette objection, des voix dissidentes dénoncent la vision économiciste des travaux du CdE. Yannick Lefranc, notamment, souligne la logique managériale induite par les échelles d'évaluation du CECR. « La gouvernance linguistique, écrit-il, distribue les apprenants en catégories soigneusement définies [...] afin de faciliter l'orientation vers des positions, des rôles, des fonctions, des spécialités, des métiers, etc. en conformité avec les attentes des employeurs » (2015 : 264-265). Dans un même mouvement critique, Pierre Frath illustre la manière dont les descripteurs du CECR contribuent à réduire l'enseignement des langues à leur dimension fonctionnelle :

Nombres d'officines de formation continue sont fières de leur stratégie qui consiste à vendre aux entreprises des formations linguistiques adaptées au profil de chacun. Ainsi, une secrétaire devrait avoir, mettons, un niveau C1 en compréhension et production orale, pour répondre au téléphone, C2 en production écrite si elle doit rédiger des lettres elle-même, seulement B1 si elle doit les recopier. Un ingénieur qui n'est pas au contact d'une clientèle étrangère devrait atteindre le niveau B2 en lecture, de manière à pouvoir lire des textes dans son domaine. En revanche, il n'est pas besoin d'investir dans ses autres compétences, et ainsi de suite. (2012 : 91)

À travers ce constat, une autre critique se fait jour. Elle concerne l'approche par compétences et plus spécifiquement l'idée d'une uniformisation des comportements et des modes de pensée par le biais du primat donné à l'évaluation de compétences standardisées. Yannick Lefranc dénonce ici l'emprise de l'idéologie managériale sur les modes d'évaluation :

Communs aux langages de l'entreprise et de la didactique, les termes de « savoir », « savoir-faire », « savoir-apprendre » et « savoir-être » désignent ce qu'il faut apprendre pour se changer, c'est-à-dire progresser. Les pratiques d'évaluation dominantes participent au procès de fabrication d'un « homme nouveau » : agent rationnel, compétent et responsable. *A professional*. (2009 : section 3.2)

Ces critiques ont en commun de nous alerter sur cette tentation, aujourd'hui bien réelle, de contrôler les processus éducatifs à travers des référentiels administrés, en surplomb, par des décideurs politiques. Le Japon n'échappe pas à cette tentation. Les

récentes réformes de l'enseignement supérieur visant à la formation d'une main d'œuvre « globale » (*gurôbaru jinsai ikusei*) ont été directement inspirées par des logiques managériales. Dans un cri que nous n'avons pas fini d'entendre, Philippe Meirieu a montré le danger d'une éducation conçue comme le projet d'une maîtrise des individus. « L'éducation doit impérativement échapper au mythe de la fabrication », écrit-il dans *Frankenstein pédagogue* (1996, p. 70). Nous rallions ici ce point de vue, et consécutivement, celui de Bruno Maurer lorsqu'il souligne l'importance du désir dans la démarche d'apprentissage :

Les langues étrangères doivent cesser d'être réduites à des dimensions utilitaristes, qu'elles soient communicatives ou, plus récemment, actionnelles : elles permettent aussi de se dire, d'être avec, par et pour autrui, de jouer par et avec les mots, de créer ; c'est cette vision plus holistique qui peut être à même de susciter/rencontrer chez les sujets un désir d'apprentissage. (2011 : 172)

6 En guise de conclusion

Partant du constat que les critiques émises vis-à-vis de la doxa plurilingue sont généralement passées sous silence dans la réflexion sur le plurilinguisme au Japon, nous avons souhaité faire résonner ici des voix dissidentes en y joignant ponctuellement la nôtre. Bien que menée dans un souci d'objectivation, notre analyse reste incomplète. Nous invitons donc notre lecteur à lire directement ces contributions critiques et les réponses qui ont été proposées par les promoteurs de l'EPI. Nous pensons en particulier à celle de Gilles Forlot (2012) à laquelle a vivement réagi Bruno Maurer (2012).

Chacun se fera sa propre opinion. Mais à l'évidence la didactique du FLE au Japon ne peut plus faire comme si ces critiques n'existaient pas. Même s'il reste solide, l'édifice idéologique du plurilinguisme est déstabilisé par le poids des critiques. Dans une perspective scientifique, il appartient désormais aux promoteurs de l'EPI d'intégrer ces critiques à leur réflexion et d'y répondre, arguments contre arguments. Il en va de leur crédibilité et plus globalement de la crédibilité de la didactique du FLE au Japon dont l'allégeance à la doxa plurilingue risque d'anéantir les forces de renouvellement et de créativité.

Face à ce risque, bien réel, d'enlisement de la réflexion, nous en appelons donc au débat contradictoire, à la « désacralisation » de l'idéologie plurilingue, et au refus d'un suivisme docile à l'égard des travaux du CdE et de ses experts.

Références

- Adami, H. & André V. (2015). « Introduction : l'hétérodoxie comme facteur d'innovation scientifique ». In Adami H. & André V. (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Bern : Peter Lang, 1-6.
- Adami, H. (2015). « De quoi les études plurilingues sont-elles le nom ? ». In Adami H. & André V. (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Bern : Peter Lang, 43-91.
- Banon-Schirman, P., & Cartron-Makardidjian, C. (2006). « Un outil controversé d'une standardisation européenne : le Portfolio des langues ». *Revue Synergies Europe*, 1, 110-117.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M. et al. (2009). *Autobiographie de Rencontres interculturelles. Contexte, concepts et théories*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Camilleri, C. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Dahlet, P. (2011). « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques ». In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 45-60.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Forlot, G. (2012). « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », *Langage et société*, 140, 105-114.
- Frath, P. (2012). « Portfolio et Cadre européen commun de référence ». In Schneider-Mizony, O. & Sachot, M. (dir.), *Normes et normativité en éducation. Entre tradition et ruptures*. Paris : L'Harmattan, 71-93.
- Gohard-Radenkovic, A. (2006). « Interrogations sur la dimension interculturelle dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe ». *Revue Synergies Europe*, 1, 82-94.
- Gohard-Radenkovic, A. et al. (2015). « L'éducation plurilingue et les "approches plurielles" au service de quoi et au profit de qui ? Histoire d'un désenchantement ». In Adami H. & André V. (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Bern : Peter Lang, 171-218.
- Jullien, F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les*

cultures. Paris : Fayard.

- Lefranc, Y. (2009). « La labellisation des centres de FLE : "politique" ou "police" linguistique ? », *Les Cahiers du GEPE*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. <<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=920>>, consulté le 21/01/2017
- Lefranc, Y. (2015). « Plurilinguisme : Diversité inégale ou pluralisme démocratique ? ». In Adami H. & André V. (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Bern : Peter Lang, 259-300.
- Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité*. Paris : Dunod.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, une nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Maurer, B. (2012). « Comment la critique d'un essai manque-t-elle sa cible ? », réponse à Gilles Forlot, "Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible" », *Langage et société*, 142, 165-169.
- Maurer, B. (2015a). « Impasses de la didactique du plurilinguisme ». In Defays, M. *et al.* (dir.), *Faits et gestes de la didactique du FLE de 1995 à 2015 (vol.1)*. Bruxelles : E.M.E., 159-175.
- Maurer, B. (2015b). « L'Autobiographie de Rencontres Interculturelles : L'idéologie plurilingue et interculturelle à travers ses modes d'écriture ». In Adami H. & André V. (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Bern : Peter Lang, 219-258.
- Meirieu, P. (1996, 9^e éd. 2015). *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Puren, C. (2001). « Quelques considérations sur la politique européenne de l'enseignement des langues ». *Les Langues modernes*, 3, 4-12.
- Puren, C. (2012). « Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR ». <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b/>>, consulté le 21/01/2017
- Puren, C. (2015). « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques ». In Defays, M. *et al.* (dir.), *Faits et gestes de la didactique du FLE de 1995 à 2015 (vol.1)*. Bruxelles : E.M.E., 195-215.
- Schneider-Mizony, O. (2012). « Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues ». In Schneider-Mizony, O. & Sachot, M. (dir.), *Normes et normativité en éducation*.

Entre tradition et ruptures. Paris : L'Harmattan, 95-116.

Starkey, H. (2003). « Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues ». In Byram, M. (coord.), *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Véronique, D. (2005). « Questions à une didactique de la pluralité des langues ». In Mochet, M.A. *et al.* (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Éditions, 49-58.