



**HAL**  
open science

# **Logique marchande, déficit scientifique et maximalisme moral : état des lieux des travaux du Conseil de l'Europe en didactique des langues**

Emmanuel Antier

## ► To cite this version:

Emmanuel Antier. Logique marchande, déficit scientifique et maximalisme moral : état des lieux des travaux du Conseil de l'Europe en didactique des langues. *Revue japonaise de didactique du français*, 2020. <halshs-03176268>

**HAL Id: halshs-03176268**

**<https://shs.hal.science/halshs-03176268v1>**

Submitted on 9 Jan 2024

**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.



HAL Authorization

# Logique marchande, déficit scientifique et maximalisme moral : état des lieux des travaux du Conseil de l'Europe en didactique des langues

ANTIER Emmanuel  
(Université de Fukuoka)

## Résumé

*Cet article se propose de dresser un état des lieux critique des productions du Conseil de l'Europe dans l'enseignement des langues. Organisée autour de trois parties dénonçant tour à tour la logique marchande, le déficit scientifique et le maximalisme moral des textes du Conseil de l'Europe, l'analyse met en évidence la manière dont, sous l'action des experts, l'enseignement des langues a été mis au service d'un projet éducatif néolibéral visant à la fabrication d'un individu adapté aux exigences de la mobilité dans un monde globalisé.*

*This article proposes to draw up a critical inventory of the Council of Europe works in language teaching. Organized around three sections denouncing in turn the market logic, the scientific deficit and the moral maximalism of Council of Europe texts, the analysis highlights the way in which the teaching of languages was put at the service of a neoliberal educational project aimed at the production of an individual adapted to the requirements of mobility in a globalized world.*

## Mots clés

Conseil de l'Europe, CECR, idéologie néolibérale, déficit scientifique, maximalisme moral.

Council of Europe, CEFR, neoliberal ideology, scientific deficit, moral maximalism.

## 1 Introduction

Près de vingt années se sont écoulées depuis la parution du CECR. Si la première décennie fut marquée par le suivisme de la plupart des didacticiens vis-à-vis de cet instrument du Conseil de l'Europe (désormais CoE), la seconde a vu émerger une réflexion critique portée notamment par les travaux de Maurer (2011), Puren (2012), Prieur et Volle (2016), Migeot (2017), pour n'en citer que quelques-uns.

Dans ce contexte de remise en question des productions du CoE, la parution en 2018 du *CECR*

- *Volume complémentaire* (désormais VC) était particulièrement attendue, à défaut d'être réellement souhaitée. Les critiques seraient-elles entendues ? Les enseignants et les didacticiens seraient-ils consultés ? Des réponses seraient-elles proposées ?

Hélas, rien de tout cela. Sous l'égide du CoE, les experts campent confortablement sur leurs positions.

Face à ce refus du débat, il nous semble important de rappeler<sup>1</sup> ici les grandes lignes de la critique. L'enjeu n'est pas simple, car elle est dense et plurielle. Il nous paraît possible cependant d'en cerner les contours à travers trois thématiques : logique marchande, déficit scientifique et maximalisme moral. Trois thématiques que nous aborderons successivement et qui ont en commun, nous le verrons, de dénoncer le mode de production technocratique des travaux du CoE.

À l'heure où un vent de contestation semble se lever au Japon contre l'influence grandissante du CECR dans les politiques éducatives<sup>2</sup>, cet article se veut un souffle supplémentaire dans le sens de la critique.

## 2 Une logique de marché

Dans cette première partie, après avoir montré comment la logique marchande opère au sein du mode de production des outils du CoE, nous verrons que, sous l'action des experts, c'est l'enseignement des langues, dans son ensemble, qui a été instrumentalisé au profit d'une idéologie néolibérale.

Afin de rendre compte du mécanisme de marchandisation des langues, nous en remettrons d'abord aux travaux de Bruno Maurer et Christian Puren, car c'est à eux que l'on doit la mise en évidence d'une stratégie de lobbying dans l'élaboration du CECR et du VC. Dans leur ouvrage *Le CECR : par ici la sortie !* (2019), ils ont mené l'enquête sur l'identité des auteurs du VC et sur son processus d'élaboration. Les conclusions auxquelles ils parviennent sont saisissantes :

Le VC, et avant lui le CECR, mais de manière moins criante, est bel et bien l'œuvre de deux organismes, de deux entreprises privées à caractère lucratif, le Cambridge English Learning Assessment et la Fondation Eurocentres. Les auteurs, ceux dont on trouve les noms dans les remerciements, mais pas sur la couverture, en sont tous les employés. (2019 : 295)

<sup>1</sup> Cet état des lieux sur les productions du CoE renouvelle et prolonge la réflexion entamée ici-même dans « L'éducation plurilingue et interculturelle : qu'en disent les voix dissidentes ? » (Antier, 2017a).

<sup>2</sup> En témoigne notamment la tenue récente du colloque international *Idéals et réalité du CECR* (Université de Kyoto, mars 2019) qui invitait explicitement à un examen critique du CECR.

Un tel constat a de quoi alarmer la communauté éducative : d'une part, les experts ne sont pas — ou à tout le moins pas prioritairement — des spécialistes de didactique des langues, mais des employés d'institutions privées ayant des intérêts personnels dans le domaine de la certification et des séjours linguistiques ; et d'autre part, leur travail d'expertise vise moins à améliorer le processus d'enseignement-apprentissage des langues qu'à mener une opération commerciale. Le tout, comme l'expliquent Maurer et Puren, au moyen d'un stratagème bien établi :

Il s'agit en fait pour eux de promouvoir leurs propres certifications auprès [*des*] enseignants, et auprès des cadres et décideurs des systèmes scolaires, tout en s'assurant de leur incapacité à les concurrencer. Cette incapacité ne peut que convaincre finalement les responsables éducatifs, les décideurs politiques de leur pays, voire, au bout du compte, les enseignants eux-mêmes, que la seule décision raisonnable est de charger ces organismes de la certification de leurs élèves parallèlement aux examens nationaux, et sans doute ensuite en remplacement de ces examens, ces seules certifications pouvant en outre se prévaloir d'une reconnaissance internationale. (2019 : 74-75)

Des questions se posent, qui restent sans réponse : comment les experts sont-ils recrutés ? Par qui ? Sur quels critères ? Comment se fait-il que des acteurs du domaine privé soient missionnés pour concevoir un instrument de pilotage des politiques éducatives publiques ? La responsabilité du CoE est évidemment engagée. Dans leur travail d'investigation, Maurer et Puren pointent aussi la perméabilité des institutions éducatives :

L'opération de conquête du marché français, qui repose sur ce stratagème, est déjà en très bonne voie de réalisation [...] avec la coopération active du MEN [*Ministère de l'Éducation nationale*] de ce pays, qui s'efforce de convaincre l'opinion publique que les résultats de l'enseignement des langues sont mauvais et ceux des examens nationaux non crédibles, que l'alignement des évaluations scolaires sur les « standards internationaux » est indispensable, et que la seule manière efficace de le faire est d'inscrire tous les élèves à des certifications internationales. (2019 : 75)

L'exemple du Japon où un mécanisme identique est actuellement à l'œuvre vient corroborer les analyses de Maurer et Puren. Un projet de réforme lancé par le ministère japonais de l'Éducation (MEXT) prévoit en effet d'introduire les 6 niveaux de référence du CECR pour les épreuves de langues étrangères à l'examen d'entrée aux universités. Dans le cadre de cette réforme, initialement planifiée pour 2020 et finalement reportée, il est envisagé de confier l'examen d'anglais à des entreprises privées au premier rang desquelles figure le *Cambridge English*

*Learning Assessment* qui, on l'a vu, est directement à la manœuvre derrière le CECR.

Outre ce conflit d'intérêts, particulièrement scandaleux, le remplacement des examens nationaux par des certifications privées pose divers problèmes, bien épinglés par Torikai (2018) qui, parmi les conséquences prévisibles de la privatisation d'une partie de l'examen d'entrée aux universités japonaises, dénonce le développement des inégalités sociales entre ceux qui auront les moyens de passer ces certifications, à plusieurs reprises si nécessaire, et les autres qui, faute de moyens, devront y renoncer ou se contenter d'une seule tentative.

Notons par ailleurs qu'une telle réforme, basée sur les niveaux de compétence du CECR, va à l'encontre du plurilinguisme par ailleurs promu dans les textes du CoE. Face au coût de la certification, il est probable en effet que beaucoup de lycéens feront le choix de concentrer leurs efforts uniquement sur l'examen d'anglais. Ironie de l'histoire, l'introduction du CECR pourrait bien au final contribuer à renforcer l'hégémonie de l'anglais.

Mais la politique linguistique éducative de l'Union européenne ne se réduit pas aux instruments concrets de sa mise en œuvre. Un ensemble de textes émanant du CoE ou de la Commission européenne contribuent à définir les contours de cette politique. Le passage suivant, extrait d'une communication de la Commission européenne, en expose clairement la finalité :

L'Union européenne met en place une économie hautement compétitive. [...] Pour que le marché unique soit efficace, l'Union doit disposer d'une main-d'œuvre plus mobile. Des compétences dans plusieurs langues multiplient les débouchés sur le marché de l'emploi, notamment par la possibilité de travailler ou d'étudier dans un autre État membre. (2005 : 10)

Cette injonction à la mobilité est un thème redondant dans les productions du CoE. On la trouve à sept reprises dans le CECR qui enjoint notamment de «continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité» (2001 : 11). On la décèle aussi dans le VC (2018 : 106) qui se réfère directement au texte *Éducation, mobilité, altérité : la fonction de médiation de l'école*. Dans ce document, rédigé par Coste et Cavalli, on lit notamment ceci :

En tant que lieu d'instruction et de formation, l'école est une institution sociale censée œuvrer à la mobilité des individus et contribuer au mouvement de la société. [...] Par les programmes et les méthodes qu'elle met en œuvre, elle est en charge d'une certaine anticipation des besoins futurs de la société. (2015 : 17)

Une note de bas de page apporte la précision suivante :

Étant entendu que ces besoins peuvent changer rapidement et que, au cours de la vie professionnelle d'un individu, l'adaptation à de nouveaux emplois peut s'avérer indispensable. (2015 : 17)

À ce moment de l'analyse, il nous semble intéressant de faire un petit détour par la réflexion de Barbara Stiegler développée notamment dans son dernier ouvrage *« Il faut s'adapter »*. Sur un *nouvel impératif politique* (2019a). Faisant dialoguer Walter Lippmann, l'un des pères fondateurs du néolibéralisme, et John Dewey, grande figure du pragmatisme américain, elle s'est penchée sur les sources biologiques de l'injonction à s'adapter, c'est-à-dire « se soumettre aux impératifs de la mondialisation qui s'impose à nous comme le sens unique de l'histoire » (2019b : para. 4).

Dans le cadre du néolibéralisme lippmannien, nous dit Stiegler, l'enjeu est de « transformer notre espèce pour la rendre plus adaptable, plus mobile, plus flexible : plus apte à supporter l'accélération des flux imposés par la mondialisation » (2019b : para. 7). En Europe, cette orientation néolibérale se fait jour aux alentours des années 1970-1980 à travers la construction européenne. Comme l'observe Stiegler, c'est à ce moment que change le rapport à l'éducation :

S'il faut s'attaquer à ce domaine, c'est qu'il constitue l'une des conditions pour que fonctionne le marché mondialisé, qui suppose d'avoir des agents économiques compétents. La question de l'information devient alors centrale [...], ainsi que celle de la formation : les compétences de base d'un programme éducatif deviennent la flexibilité, l'adaptabilité, l'employabilité. (2019b : para. 9)

On repère ici les maîtres mots de la politique linguistique éducative européenne telle qu'elle se donne à lire de nos jours dans les textes du CoE. Mais ce n'est pas tout. Stiegler explique aussi que cette version lippmannienne du néolibéralisme repose directement sur l'idée que seul un gouvernement d'experts peut tracer la voie de l'évolution des sociétés. C'est ici la logique de l'expertise, pleinement à l'œuvre dans le mode de production des textes du CoE, qui se trouve explicitée.

Comme le montre Stiegler en convoquant le point de vue de Dewey, d'autres voies sont possibles. En opposition à Lippmann et à l'idée selon laquelle l'évolution n'irait que dans un seul sens, Dewey considère que l'évolution n'a pas de direction déjà donnée, qu'elle est intrinsèquement buissonnante et imprévisible :

Si l'espèce humaine n'est pas bien ajustée au monde industriel, résume Stiegler, cela signifie donc qu'elle doit, non pas s'y plier, mais le transformer, ce qu'elle ne peut faire qu'en s'appuyant sur les ressources de l'intelligence collective. [...] Tandis que Lippmann veut enfermer les masses dans la passivité, en les mettant sous la tutelle des dirigeants et des experts, Dewey lui oppose une tout autre conception de la démocratie, dans laquelle il s'agit de faire émerger des publics actifs, ce qui implique de réunir un ensemble de conditions culturelles, sociales, morales et matérielles. (2019b : para. 18-20)

De prime abord, de telles considérations pourraient sembler éloignées de la didactique des langues. Nous espérons avoir démontré qu'il n'en est rien. À l'heure où la crise écologique met à mal l'injonction à s'adapter à un environnement de plus en plus dévasté par le capitalisme globalisé, l'instrumentalisation de l'enseignement des langues au profit de l'idéologie néolibérale oblige les didacticiens à trouver, eux aussi, des voies alternatives aux discours dominants. Celle ouverte par Dewey, réactualisée par Stiegler, pourrait constituer une perspective nouvelle pour la communauté didactique.

### **3 Un déficit scientifique**

Dans cette deuxième partie, nous voudrions porter l'attention sur le fait que les travaux du CoE souffrent de graves lacunes scientifiques, alors même que des experts sont censés leur apporter la garantie de la science.

Au cours d'une précédente étude (Antier, 2017a), nous avons pointé le fait que l'éducation plurilingue et interculturelle prônée par le CoE repose sur un discours plus politique que scientifique. Dans le but de promouvoir le plurilinguisme, les experts du CoE n'hésitent pas à transformer le réel et à nier le conflit inhérent à l'expérience de l'altérité. Le tout, comme on l'a vu ci-avant, au service d'une injonction à la mobilité qui occulte largement, elle aussi, la violence des logiques de soumission et de compétition dont le projet néolibéral est porteur.

En introduction de la présente étude, nous avons souligné le fait que les auteurs du VC ont choisi d'ignorer la critique et de continuer à perpétuer la pensée du CECR. Poursuivant ici l'analyse, nous souhaiterions montrer que cette négation de la réalité conflictuelle et ce refus du débat public n'ont rien de fortuit et qu'ils sont même intrinsèquement constitutifs du mode de production des discours du CoE. En témoigne notamment l'opacité autour de la procédure du choix des experts.

Menant l'enquête sur les conditions de production du VC, Maurer et Puren notent que cette absence de transparence a contribué au fil des années à la création d'un entre-soi qui élimine

d'emblée toute forme de pensée dissidente :

Les consultants ont été cooptés en raison de leur appartenance à un cénacle partageant, outre une culture commune créée par des années de compagnonnage «européen», des intérêts personnels liés à des activités de consultance auprès de ces deux organismes [*CoE et/ou du CELV de Graz*]. Les chercheurs non convaincus d'avance ou qui auraient pu apporter un regard réellement critique et donc potentiellement constructif n'ont pas été conviés à cette consultance qui s'est limitée à un strict entre-soi. (2019 : 22)

Ce fonctionnement en vase clos est aussi observable dans la pratique de l'auto-référencement. D'une publication à l'autre, les experts recourent à l'argument d'autorité en se référant principalement aux textes du CoE. «Dans ce discours autoréférentiel, notent Prieur et Volle à propos du CECR, les références théoriques sont évacuées, les termes et notions utilisés ne sont pas inscrits dans une discursivité disciplinaire attestée» (2016 : para. 18). Maurer et Puren font un constat identique concernant le VC :

Les auteurs du VC profitent de leur position institutionnellement dominante pour se défausser de l'obligation de dialoguer avec la communauté scientifique. [...] Cette seule absence de références à ce qui s'écrit en didactique des langues et en évaluation en didactique des langues suffit à sortir le texte de la catégorie des écrits scientifiques pour l'ancrer dans la sphère des documents auto-promotionnels de nature commerciale. (2019 : 98)

Dans un article de 2015, Maurer avait déjà alerté la communauté didactique sur les carences du mode d'écriture des textes du CoE. Faisant l'analyse discursive de *L'Autobiographie des Rencontres Interculturelles* (Conseil de l'Europe, 2009a), il en arrivait notamment au constat suivant :

On est en droit d'attendre de toute réflexion sérieuse un minimum d'étayage, la production de faits corroborant la pensée. On parcourt l'ensemble des pages proposées en allant d'une assertion à une autre, toutes aussi indiscutables, car aucune n'est fondée sur un seul fait concret. L'absence d'éléments factuels, qui permettrait de se faire une idée de la véracité de ce qui est posé, est encore renforcée par l'usage général du présent de vérité générale, donnant l'impression de vérités éternelles, indiscutables. (p. 235-236)

Un examen plus approfondi des critiques portant sur le mode d'élaboration des écrits du CoE nous amènerait à mentionner également un discours prescriptif et redondant (Prieur & Volle, 2016) ou un mode de travail basé sur la compilation des données (Maurer & Puren, 2019)<sup>3</sup>. Face à l'étendue du déficit scientifique, la question se pose donc avec acuité : d'où les productions du CoE tirent-elles leur légitimité ? Maurer et Puren font l'observation suivante à propos du VC :

Heureusement, en fin de processus, le sceau du CoE vient donner à ce bricolage l'onction d'un texte élaboré dans un large cadre démocratique et ayant vocation à irriguer les systèmes éducatifs européens : de quoi décourager les utilisateurs de regarder de plus près les conditions de production de ce document de référence. Le VC met soigneusement en scène cette garantie institutionnelle, une mise en scène qui fait partie d'une méthode très élaborée de légitimation : nombre et qualité des partenaires associés, appui du politique, pseudo-consultation démocratique. (*Ibid.* : 87-88)

C'est ici toute la logique de production des travaux du CoE qui est mise en cause. Outre le fait qu'elle aboutisse, on l'a vu, à des considérations plus politiques que scientifiques, elle est aussi le symptôme d'un important déficit démocratique. Dans un article consacré à l'étude des caractéristiques du discours politique contemporain, Gobin a montré la manière dont ce discours est passé d'une logique politique démocratique à une logique technocratique :

Quand les experts ne sont plus au service, et sous contrôle, de la liberté du gouvernement politique de la société, mais deviennent, à la place du suffrage universel, la source de l'élaboration du programme de société, nous avons changé de régime politique. Nous avons délaissé la démocratie au profit de la technocratie et la logique démocratique au profit de la logique technocratique. Or l'expertise mise au pouvoir absorbe le politique. Nous avons ainsi un discours politique de type «schizophrène», qui refuse le débat et la contradiction et qui nie d'être porteur d'une idéologie politique. (2011 : para. 23)

Le refus de la contradiction que l'on constate actuellement dans les travaux du CoE pourrait bien, en définitive, être révélateur de l'abandon d'une logique démocratique au profit d'une logique technocratique. Le dissensus et la controverse, pourtant caractéristiques du fonctionnement des

---

<sup>3</sup> Pour ne pas alourdir ce texte, nous invitons notre lecteur à prendre directement connaissance de ces contributions critiques et/ou à constater par lui-même la manière dont les écrits du CoE échappent aux exigences de la recherche universitaire.

démocraties pluralistes (et de la recherche en sciences humaines...), sont évacués au nom d'un consensus pacificateur niant la réalité du conflit et la nécessité du débat. Dans ces conditions, on peut se demander si le projet du CoE de former à la « citoyenneté démocratique » ne vise pas avant tout à former un citoyen docile et consentant à l'égard du cap fixé par... les experts.

#### 4 Un maximalisme moral

Sous le couvert de la science, on l'a vu, les experts européens développent un véritable projet politique issu de l'idéologie néolibérale. Prônant une éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, ce projet emprunte volontiers à la sphère morale. Dans cette troisième et dernière partie, nous souhaiterions montrer que le discours des experts correspond à une conception moralisatrice de la morale.

À cette fin, voyons d'abord brièvement en quoi consiste l'éducation plurilingue et interculturelle promue par le CoE. Quelles en sont les finalités ? Et surtout, dans la perspective qui nous préoccupe ici, comment contribue-t-elle à formaliser la question de l'éthique dans l'enseignement des langues ? Ce passage extrait de *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet* (Conseil de l'Europe, 2009a) offre quelques éléments de réponse :

En fait l'éducation plurilingue et interculturelle se caractérise d'abord par ses finalités qui concernent, avant tout, les droits fondamentaux de chaque apprenant et qui se fondent sur des valeurs destinées à assurer sa *formation en tant qu'individu et que citoyen*. [...] L'éducation plurilingue et interculturelle, orientée par de telles valeurs, est à mettre en œuvre par leur pleine intégration dans la philosophie qui oriente le projet que l'École se donne, *dans la posture éthique de chaque enseignant* et, de façon opérationnelle, dans les approches et les méthodologies adoptées. (p.7-8, nous soulignons)

On le voit, l'éducation plurilingue et interculturelle vise directement à définir l'éthique des enseignants. Inscrit dans l'idéologie du CoE, ce projet éducatif promeut par ailleurs une éducation des apprenants aux droits de l'homme. Recourant à la pensée de François Jullien (2008), nous avons déjà eu l'occasion de montrer que sur leur versant positif, c'est-à-dire celui qui prétend enseigner universellement comment vivre, les droits de l'homme valaient toujours accusation d'ethnocentrisme, en exigeant notamment que leur éthique soit préférée à tout autre (Antier, 2017a).

Dans le cadre de cette étude, voyons maintenant plus précisément en quoi les experts adoptent une conception positive de l'éthique, laquelle vise davantage à imposer une manière d'être qu'à

promouvoir des devoirs négatifs.

En première observation, notons que si la question de l'éthique est centrale dans les travaux du CoE, aucun expert ne s'appuie explicitement sur les apports conceptuels de la philosophie morale. Tout se passe en effet comme si le sens des concepts liés à l'éthique n'avait pas besoin d'être précisé, comme si les théories morales, pourtant disponibles, n'avaient pas besoin d'être convoquées.

Dans ces conditions, il est à craindre que les discours sur l'éthique sombrent dans une forme de verbiage moralisateur.

Cette crainte apparaît comme d'autant plus fondée que l'éducation prônée par les experts repose sur une conception maximaliste de la morale. Afin d'illustrer et d'argumenter cette affirmation, rappelons brièvement ici ce que l'on entend généralement en philosophie morale par l'opposition entre le minimalisme et le maximalisme.

Formalisée par Ruwen Ogien (2007), cette distinction réfère à l'extension que les théories normatives donnent au domaine de l'éthique. Selon Ogien, l'histoire de l'éthique contemporaine peut se résumer à cette opposition binaire. Qu'entend-il précisément par là ? Les lignes d'ouverture de *L'éthique aujourd'hui* donnent un premier éclaircissement :

Imaginez un monde dans lequel on pourrait vous juger «immoral», non seulement pour vos actions, mais aussi pour vos pensées, vos désirs, vos fantasmes ou vos traits de «caractère». Non seulement pour ce que vous faites aux autres, mais aussi pour ce que vous vous faites à vous-même. Non seulement pour ce que vous faites délibérément, en toute connaissance de cause, mais aussi pour ce qui vous arrive un peu par hasard. [...] J'appelle «maximaliste» un tel monde moral et, par contraste, «minimaliste» des mondes moraux moins envahissants, dans lesquels, par exemple, toute l'éthique se résume au souci d'éviter de nuire délibérément à autrui. (2007 : 11-12)

En étendant le principe de liberté aux relations privées entre personnes, l'éthique minimale défendue par Ogien se donne pour objectif de combattre le maximalisme moral, c'est-à-dire une conception intrusive de la morale qui se manifeste sous trois formes conjointes (Ogien, 2007 : 122-143) : le *moralisme*, qui veut nous convertir à ses choix au nom de principes dominants dans une société particulière ; le *paternalisme*, qui nous pousse à vouloir décider pour les autres ce qui est bon pour eux au nom de grands principes tels la dignité ou le respect de la nature humaine ; et le *perfectionnisme*, qui prétend détenir les critères de l'excellence humaine.

Appliquée aux travaux du CoE, la distinction entre le minimalisme et le maximalisme permet d'identifier le caractère *maximaliste* d'un certain nombre de concepts et de discours. La notion

de savoir-être, par exemple, qui constitue une composante centrale des descripteurs de la compétence plurilingue et interculturelle, renvoie directement à l'idée d'un perfectionnisme moral caractéristique des théories maximalistes.

De manière plus générale, l'éducation plurilingue et interculturelle, en ce qu'elle « vise la formation de la personne, l'épanouissement de son potentiel individuel » (Beacco *et al.*, 2010 : 19), correspond aussi à une conception vertuiste de la morale. Le passage suivant, situé en introduction du CECR, illustre bien cette orientation maximaliste :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de *favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité* en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de *construire une personnalité saine et équilibrée* à partir des éléments variés qui la composeront. (2001 : 9, nous soulignons)

En accord avec l'éthique minimale promue par Ogien, il nous semble qu'il y a de bonnes raisons de s'opposer à ce projet éducatif basé sur l'enseignement de savoir-être, c'est-à-dire sur la maîtrise et la fabrication des comportements. En faisant porter le jugement moral sur le caractère des apprenants, sur leurs comportements, leurs désirs et leur vision du monde, les savoir-être apparaissent en effet comme un vecteur de contrôle des attitudes et des manières de penser au profit d'une structure de pouvoir et d'une pensée dominante<sup>4</sup>.

Inscrite dans le cadre de l'idéologie néolibérale, l'éducation plurilingue et interculturelle, sous ses apparences généreuses et humanistes, pourrait bien n'avoir *in fine* d'autre objectif que de modeler les comportements pour les rendre adéquats aux exigences d'un marché mondialisé. Nous rejoignons ici l'analyse de Migeot :

Ainsi, derrière des « besoins » (langagiers) qu'on veut présenter comme étant ceux de l'individu vont, en fait, très vite se profiler les besoins de l'économie et du marché. Ces « besoins » supposés satisfaire l'épanouissement des citoyens, sont en fait imposés par le marché et par la mobilité qu'il impose, au sein de l'Europe, à un individu sommé de s'y plier pour préserver ses chances de tenter d'y trouver un emploi et sommé simultanément de s'adapter et de se soumettre au conditionnement qui lui est imposé en douceur par les *experts* pour son « épanouissement », mais en fait pour sa

---

<sup>4</sup> Pour une présentation plus détaillée de la problématique des savoir-être en didactique des langues, voir Antier (2017b).

meilleure adaptation aux valeurs de l'économie néo-libérale. (2007 : para. 13)

De manière plus fondamentale, avec Ogien, on peut aussi questionner la moralité d'un enseignement et d'une évaluation portant sur des savoir-être, c'est-à-dire sur des traits de caractère en partie immanents :

On admet généralement, en éthique normative, qu'il est *injuste* de punir ou de récompenser les gens pour des propriétés qui ne dépendent pas d'eux ou qu'ils ne sont pas libres de modifier à leur guise [...]. Mais notre caractère, notre personnalité, nos visions du monde n'appartiennent-ils pas, eux aussi, à l'ensemble des choses qui ne dépendent pas de nous et que nous ne sommes pas libres de modifier à notre guise ? N'est-il pas aussi répugnant de juger quelqu'un selon des critères de caractères que sur des critères raciaux ? (2007 : 73, souligné dans le texte)

Plusieurs questions se posent donc aux promoteurs de l'éducation plurilingue et interculturelle. Comment justifier, d'un point de vue normatif, un positionnement maximaliste des enseignants ? Comment défendre, dans un monde marqué par le pluralisme, l'idée d'un perfectionnisme moral ? Comment promouvoir, sans prendre le risque de nuire à autrui, une éducation basée sur la modification du rapport des élèves à eux-mêmes ?

### **5 En guise de conclusion...**

Ne nous faisons pas d'illusions.

Ces questions d'éthique appliquée, pourtant importantes, resteront sûrement sans réponse, comme beaucoup d'autres questions. D'abord parce qu'elles sont en dehors du champ de compétence des experts du CoE, plus spécialistes de moralisation que de philosophie morale. Ensuite, et à plus forte raison, parce que, ces derniers, par leur silence, ont depuis longtemps démontré leur mépris de la communauté didactique et des questions qui se posent réellement dans la pratique des enseignants de langues.

Au terme de notre parcours, il est patent que la didactique des langues a été instrumentalisée par les experts européens. Elle doit à présent se réinventer pour continuer à exister, si possible loin de la logique technocratique et loin de l'idéologie néolibérale des institutions européennes, dont le projet de société, basé sur l'exploitation des ressources humaines et naturelles à des fins de mondialisation, apparaît comme de plus en plus fragile et contesté.

Avec Barbara Stiegler, nous avons vu qu'il n'y a pas de fatalité biologique à cette évolution programmée des sociétés. Même si elles restent encore à imaginer, d'autres voies sont possibles,

plus démocratiques et respectueuses du vivant.

Nous pensons aussi que l'éthique minimale formalisée par Ruwen Ogien, en ce qu'elle donne de bons arguments pour contester les conceptions intrusives de la morale, peut constituer un rempart contre les tentatives de récupération de l'enseignement des langues au nom de grands principes ou d'une conception particulière du « bien » et de la « vie bonne ».

Enfin, avec Christian Puren et Bruno Maurer (2019) – à qui nous sommes particulièrement redevable ici – nous pensons que le renouvellement en didactique des langues doit venir de la perspective méthodologique. À l'heure où le recours massif aux niveaux de référence du CECR fait planer le spectre d'une subordination de la méthodologie à l'évaluation – en même temps que la menace d'un monisme méthodologique –, leurs propositions d'une « évaluation intégrée » (chap. 4) et d'une « méthodologie plurilingue intégrée » (chap. 5), en forme de contre-propositions au CECR, ouvrent des pistes revigorantes pour la didactique des langues.

## Références

- Antier E. (2017a). L'éducation plurilingue et interculturelle : qu'en disent les voix dissidentes ? *Revue japonaise de didactique du français*, 12(1), 46-64.
- Antier E. (2017b). La problématique éthique du « savoir-être » en didactique des langues-cultures : quelques réflexions autour du CARAP et autres productions du Conseil de l'Europe. *Revue TDFLE*, 70.
- Beacco J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco J.-C. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social et au Comité des Régions. 2005. *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Bruxelles : Commission des Communautés Européennes.
- Coste D. & Cavalli M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2009a). *Autobiographie de Rencontres interculturelles. Contexte, concepts et théories*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2009b). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Gobin C. (2011). Des principales caractéristiques du discours politique contemporain... *Semen*, 30, 169-186.
- Jullien F. (2008). *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.
- Maurer B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, une nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Maurer B. (2015). 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* (pp. 219-258). Bern: Peter Lang.
- Maurer B. & Puren C. (2019). *CECR : par ici la sortie !* Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Migeot F. (2017). Cadre commun (CECRL) avec photo de famille (ERT, CCE, OCDE...) et langue de coton. *Revue TDFLE*, 70, <<http://revue-tdfle.fr/revue-70-6/46-cadre-commun-cecrl-avec-photo-de-famille-ert-cce-ocde-et-langue-de-coton>>, consulté le 1er juin 2020.
- Ogien R. (2007). *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.
- Puren C. (2012). Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR. <<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b/>>, consulté le 26/11/2019.
- 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)*, (pp. 195-215). Bruxelles : E.M.E.
- Prieur J-M. & Volle R-M. (2016). Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues. *Éducation et sociétés plurilingues*, 41, <<http://journals.openedition.org/esp/959>>, consulté le 1er juin 2020.
- Stiegler B. (2019a). « *Il faut s'adapter* ». *Sur un nouvel impératif politique*. Paris : Gallimard.
- Stiegler B. (2019b). On sous-estime l'hégémonie culturelle du néolibéralisme. *Alternatives Économiques*, 390(5), <<https://www.cairn.info/magazine-alternatives-economiques-2019-5-page-68.htm>>, consulté le 1er juin 2020.
- 鳥飼玖美子 (2018). 「発言 公平性保てぬ英語民間試験」(教育面), 『毎日新聞』, 10月18日付.