

CECR : *par ici la sortie !*, de Bruno Maurer et Christian Puren

Éditions des Archives Contemporaines, Paris, 2019, 6+314 pages
ISBN : 97828113003522. Version papier : 43 euros, disponible
en libre accès sur : <https://eac.ac/books/97828113003522>

PAR PIERRE MARTINEZ, PROFESSEUR ÉMÉRITE UNIVERSITÉ PARIS 8 SAINT-DENIS

Dès l'*Introduction générale* de leur ouvrage, Bruno Maurer et Christian Puren (désormais MP) soulignent ce qui les a interpellés à la lecture du *Volume Complémentaire* du CECR (désormais VC) paru en 2018 : y retrouver le paradigme du CECR, repris sans aucun égard pour les critiques répétées faites à celui-ci, dont le colloque de Giessen (Delouis, 2008) avait été, parmi bien d'autres, un exemple. Sans égard, non plus, pour les évolutions théoriques et pratiques survenues en didactique des langues pendant deux décennies, y compris celles qu'ont suscitées des formes d'évaluation devenues aujourd'hui sinon des références, du moins des repères (PISA, PIRLS). De plus, si le VC ne faisait même pas ce qu'il aurait pu faire (nous donner enfin le signe d'un *aggiornamento* du Cadre), ce qu'il faisait (focaliser sur les descripteurs), il le faisait mal. L'essentiel était dit, encore fallait-il argumenter et proposer. Les auteurs s'y sont attelés sans complaisance sur plus de 300 pages.

La 1^{re} partie (p. 7-78) entend expliciter le *projet* du VC, qui apparaît comme soumis à des intérêts bien particuliers. Selon MP, ils ne renvoient guère, en effet, à une politique éducative à la mesure du continent et de son avenir culturel, mais sont bel et bien liés (jusqu'au *conflit* possible, p. 21) à des intérêts de diffusion de matériels et surtout de certifications, à l'existence desquelles est subordonnée toute considération relative aux processus d'apprentissage et aux méthodologies d'enseignement. L'analyse de MP se concentre sur un lobbying de technocrates stipendiés, ou de bonne foi mais inconscients, et de commerçants avisés. La 2^e partie (p. 79-106) s'attachera, ensuite, à décrire pointilleusement le mode de *production* et le mode *d'écriture* du VC, dont la qualité était, dès la page 2, située bien loin « *des standards universitaires en vigueur* ».

La 3^e partie ouvre, sur près de cent pages, *une section critique* vouée à mettre au jour, comme l'avaient fait, on le sait, nombre de travaux antérieurs, *les faiblesses théoriques* du CECR et les voies (ou plutôt *les impasses*) dans lesquelles il a engagé la réflexion didactique européenne, s'exportant même parfois bien imprudemment,

ailleurs dans le monde. Il est vrai que le Cadre Européen appelait la métaphore : tantôt *couteau suisse* (D. Coste, GEPE 6, 2014), tantôt *mouche du coche* en formation d'enseignants (D. Macaire, *Cahiers Pédagogiques*, HSN 18, 2010), partout à l'offensive, il a pu contraindre, stériliser ou encore monopoliser la pensée des chercheurs et des praticiens.

Sept zones de réflexion vont être interrogées minutieusement, à la fois sur les plans conceptuel et historique : « Les compétences langagières communicatives » (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) (3.1.) ; les « activités langagières » (réception, production, interaction, médiation) (3.2.) ; l'oralité (3.3.) ; la compétence pluriculturelle et autres composantes de la compétence culturelle (3.5.) ; la perspective actionnelle (ici resurgit la question : rupture ou continuité avec le communicatif ?) (3.6.) ; la médiation (3.7.).

Ce serait caricaturer que d'essayer de résumer ce questionnement, mais deux thématiques retiendront sans doute l'attention : celles de l'esthétique et de la fonction du texte littéraire (3.4.). L'une et l'autre peuvent illustrer le fossé existant aujourd'hui entre l'expertise européenne et la réalité des terrains. Les praticiens, face à leurs élèves et aux programmes qu'ils ont à mettre en œuvre, sont particulièrement sensibles à ces questions. Si l'on en juge par le VC (et déjà le CECR), « la lecture ne consiste pas à se projeter dans le texte mais simplement à en extraire de l'information depuis l'extérieur », s'insurgent Maurer et Puren (p. 142).

Il s'agit donc enfin, écrivent-ils, de « sortir du Cadre, (...) s'arracher à la logique qu'il impose (*et qui impose de*) construire les *curricula* et les programmes, d'évaluer les progrès des élèves, et de piloter leurs apprentissages à partir d'un dispositif d'évaluation certificative individuelle, qui plus est monolingue et « mono-méthodologique », en l'occurrence en référence à la seule approche communicative, ou à une perspective dite actionnelle.

En fait, l'équilibre du volume privilégie ensuite ce qui entend constituer « de réelles contre-propositions ». La 4^e partie (p. 109-198) et la 5^e (p. 230-293) avancent dans deux directions complémentaires, respectivement : « Pour une autre évaluation. L'évaluation intégrée », et « Vers une méthodologie plurilingue intégrée » (MPI).

Il s'agit d'abord, dans une 4^e partie, de faire pièce au VC et donc de dire ce que peut et doit être une évaluation ni à part, ni compatible, mais intégrée, faisant corps avec une « didactique complexe ». Trois angles d'approche, situés historiquement : le méthodologique, le didactique, le didactologique. À travers des études de cas présentées de manière approfondie (le récent *Référentiel* algérien de compétences pour l'écrit, à titre d'exemple) sont introduites d'importantes précisions

sur des questions peu approfondies dans les textes européens : ainsi ce qu'il en est d'une compétence co-culturelle, « la capacité à adopter et/ou à se créer, pour agir ensemble, une culture commune ou "co-culture", que l'on peut définir comme l'ensemble des conceptions partagées pour et par l'action collective » (p. 219). On trouvera dans cette section un tableau de *la complexité d'une problématique de l'évaluation* réellement pensée en relation avec ce qu'est l'enseignement-apprentissage. Elle ne laisse pas de côté les implications d'une approche pluriméthodologique, développée dans la section suivante.

Si les auteurs envisagent définitivement de « contourner le CECR » (p. 239), c'est, dans la 5^e partie, en traçant un chemin « vers une didactique intégrée » ou plutôt une « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI). Celle-ci sera effectivement comprise comme Méthodologie (*ensemble de réflexions et propositions pratiques*), Plurilingue (*ayant un objectif de politique linguistique, tenant compte du répertoire déjà-là et des savoirs métalinguistiques déjà-construits*) et Intégrée (tous ces éléments, *dans un cadre cohérent et en synergie, faisant fonction de « médiateurs » entre l'apprenant et la langue supplémentaire*). La MPI amène à revenir sur une conception minimale partagée du processus d'apprentissage et sur la valorisation des transferts de langue à langue. Le lecteur entrera à son gré dans le détail des considérations et des références scientifiques mises à contribution ou mentionnées positivement (travaux des auteurs eux-mêmes, mais aussi de Hufeisen et Neuner, 2004, Richterich, 1979, ou Cavalli, 2008...). Là où le CECR semblait, selon MP, entretenir une fin de l'Histoire et une neutralité illusoire, ils mettent l'accent avant tout sur la contextualisation dont des exemples, de véritables études de cas, sont donnés au plus près d'un enseignement/apprentissage situé.

La conclusion générale du livre tient en quelques pages (294-297). On aura compris que l'apparition du VC a donné ici matière à un réexamen critique « en règle » du CECR et ce n'est pas la moindre raison de télécharger le texte complet : il est disponible en libre accès (lien ci-dessus), grâce en soit rendue, bien entendu, aux auteurs. Livrer un état du problème de fond que pose le VC, ce n'était pas s'attaquer seulement à un ouvrage qui n'eût d'ailleurs pas mérité autant d'efforts. Nombreux étaient ceux, enseignants, chercheurs, associations professionnelles, qui, à sa parution, avaient exprimé leur grande déception. Tribunes, lettres ouvertes et débats ont suivi la conférence de lancement du VC, au printemps 2018. Mais on avait là l'opportunité de faire un tour d'horizon sur ce qu'est devenue la politique linguistique de l'Europe, dont le VC ne fait que ressortir les coutures. Maurer et Puren mettent eux-mêmes en avant le double sens de leur titre. « Par ici la sortie » peut signifier qu'on est sur la voie du « dégagisme », ou, très différemment, « voici quelques moyens de se sortir de la situation et c'est par ici ». En tout cas, ils peuvent conclure : « La sortie est dégagée. La voie est libre ».

Je terminerai ce compte rendu sur plusieurs observations personnelles. Elle n'enlèveront rien à l'intérêt d'un travail remarquable. Je passerai rapidement sur des notations, certes formelles, mais qui pourraient affaiblir l'ensemble de l'argumentation dans l'esprit du lecteur. Ainsi, on peut aimer, ou regretter, qu'un ouvrage écrit dans un dessein rigoureusement scientifique soit émaillé à ce point de termes polémiques (*enfumage, supercherie, stratagème, compilation* (Fontenelle à la rescousse, p. 82), *bricolage, inimitable rhétorique euphémisante, terrorisme intellectuel...*) Quant au *Glossaire de la MPI*, fruit d'un choix forcément arbitraire, il met en avant des entrées qu'on peut s'expliquer ou justifier, certes, tandis que d'autres seraient bienvenues (contexte ou situation, formation à la MPI, par exemple). Dans la bibliographie, on aurait aussi aimé trouver ces repères forts qui aideraient à situer les concepts, si cruciaux, comme le font valoir MP, c'est-à-dire des ouvrages importants pour juger du cadre théorique, de son évolution épistémologique, de son état. Juste par exemple, aller de Coste et Galisson (1976), à Blanchet et Chardenet (2011), au moins pour ce qui est de la littérature en français. Mais nos deux auteurs ne sont pas des perdreaux de l'année et ils anticipent : « Nous pourrions également prêter le flanc à la critique... mais c'est le jeu universitaire... » (p. 301).

Avant d'écrire cette recension, je suis allé voir un peu partout, Conseil de l'Europe, éditeurs, organismes tels que RELANG et autres, et j'avoue que les thèses de Maurer et Puren n'en souffrent pas. On jugera donc du soin mis par les auteurs à développer leur approche : autonomie des experts, clarté des concepts mis en œuvre, cohérence du projet, prise en compte de l'ensemble de la problématique (« enseigner, apprendre, évaluer » comme un tout).

Sur le fond, les auteurs renvoient, d'emblée, à cette politique culturelle et éducative qui a été un enjeu, on le savait bien, à la remorque d'autres enjeux, les uns ethniques et historiques, les autres économiques (Truchot, 2016, 2008). Le processus de glissement va de 1950, avec la CECA, aux symposiums de Rüscliikon en 1971, puis 1991. On se rappelle la phrase (apocryphe) de Jean Monnet : « Si l'Europe était à refaire, je commencerais par la culture ». L'inachèvement d'une convergence éducative réelle, notamment en matière de plurilinguisme et de pluriculturalisme, en est la conséquence, parce que celle-ci ne se décrète pas et demande un volontarisme constant. Or le CÉCR – et le VC le répète (p. 25) – plaçait la barre très haut : « Un enseignement plurilingue cohérent, transparent et effectif qui permette de favoriser la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel ». Mais je suggérerai que l'analyse des causalités pourrait, au delà des hommes et des entreprises, toucher davantage à l'évolution de faits civilisationnels qui dominent aujourd'hui nos sociétés. J'en relèverai trois, touchant au cadre axiologique, intellectuel et technologique.

C'est, d'abord, la fragilité des valeurs et de l'éthique démocratiques, armature pourtant nécessaire d'un projet de politique linguistique éducative (ce qu'illustre à un microniveau l'instabilité de la médiation ou l'irénisme des descripteurs du dialogue : « examiner avec sensibilité et de façon équitable les différents points de vue... », VC, p. 131). Apparaissent ici les tensions, pour ne pas dire la coupure idéologique que nous vivons, à l'ouest, au sud ou à l'est du puzzle européen, et le réexamen critique de ce qu'est une identité commune, nécessaire au projet éducatif, un réexamen rendu difficile aujourd'hui car toujours explosif.

C'est, ensuite, l'évolution du paradigme intellectuel, en cette phase de la mondialisation postmoderne où l'on peut se demander si nous nous y prenons bien dans notre quête d'une éducation plurilingue et (c'est autre chose) pluriculturelle, qui n'arrive pas à s'incarner, face à ce qui nous est présenté, ou même vendu comme une *lingua franca* suffisante et à sa sphère d'influence. D'autres apports philosophiques et théoriques, ailleurs, remettent en cause nos conceptions en matière d'éducation, sur la question des contenus, des méthodes et des finalités : l'autonomie de l'apprenant, le par-cœur, le rôle du pédagogue, la place de la littérature (et notamment la littérature comparée), les cultures éducatives, voire celle de *chaque* langue (« didactique de langues, didactique des langues... »), tout ce qui apparaissait lors d'une journée de réflexion de l'APLV, le 17 novembre 2018, comme une prégnance des « héritages didactiques » mais qui, me semble-t-il, dépasse de loin le cadre de la didactique.

C'est, enfin, le rôle croissant des technosciences dans les choix méthodologiques à faire et l'avenir de la didactique. Ainsi en est-il des neurosciences souvent vues comme ce qu'elles ne sont plus depuis longtemps (lire Houdé ou Della Chiesa). Ainsi en est-il des dispositifs liés au numérique, aux réseaux sociaux, au nomadisme ou à l'intelligence artificielle, sous-estimés par le CECR et le VC (mais ici aussi), dans leurs potentialités pour les apprentissages et pour les *curricula*.

Une méthodologie plurilingue intégrée représente une étape historique, libérée du Cadre, mais elle ne me semble pas encore préfigurer les changements didactiques que l'environnement, tel que je l'ai dessiné, rendra envisageables. Elargir ainsi le regard sur l'avenir ne devrait d'ailleurs que renforcer la thèse de MP : la monomanie de la certification du *produit* et non du *processus* se fait au détriment des contenus et des finalités d'une éducation linguistique et d'une éducation tout court.

Ces observations conclusives se veulent un prolongement. Elles n'obèrent en rien le travail minutieux des auteurs, opéré sur des faits énoncés et explicités un par un. Et ces faits devraient amener à revisiter enfin la politique éducative européenne,

à supposer que ce soit dans les intentions et les moyens des instances supranationales. Au fond, cet ouvrage *contre* le VC répond à l'observation sceptique, voire à la mauvaise surprise que nous avons été nombreux à partager.

On pouvait s'attendre, après deux décennies de mise en chantier du CECR, à un bilan d'étape, donc à une réflexion sur ses lacunes, ses imperfections, son obsolescence évidente. Or le *Volume Complémentaire*, cantonné dans ses ambitions, hors du propos attendu, un peu Grouchy (en retard), un peu Blücher (inopportun), aurait-il sonné la retraite d'une certaine pensée en matière d'éducation linguistique européenne ? C'est pourquoi l'ouvrage élaboré par Maurer et Puren, deux spécialistes renommés de notre domaine, devrait susciter un dialogue avec ceux dont il interroge les travaux et les orientations. Il serait regrettable que la meilleure arme choisie par ceux-ci soit – comme c'est souvent la parade quand les idées dérangent – un silence peu courageux... ou bien malin.