

As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

PROCESSUS DE BOLOGNE ET CECR: UNIVERSITÉ, ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET PROJET LIBÉRAL EUROPÉEN

ABSTRACT

The theme of our study is an opportunity to deepen the critical reflection on how the Common European Framework of Reference for Languages envisages foreign language teaching according to Council of Europe's official documents, which is now known as 'didactics of plurilingualism' or 'plurilingual and intercultural didactics' and no longer as 'language teaching' - directly related to a mutation, also profound, which has reached higher education, which is commonly referred to as the Bologna process.

Our analysis of both realities will reveal the same (equally undemocratic) processes, the presence of common agents and the same ideological fundamentals which combine perfectly and contribute to radically altering the missions of higher education. In both cases, it is indeed a matter of conforming institutions and non-market educational realities to a commercial logic and making them compatible with the construction of the Market, to which no sector must escape in liberal and capitalist logic.

Keywords: Bologna Declaration, *CEFRL*, teaching-learning, ideology

RÉSUMÉ

Le thème de notre étude est l'occasion d'approfondir la réflexion critique sur la manière dont le Cadre européen commun de référence pour les langues (envisage l'éducation aux langues – puisque à sa suite les travaux du Conseil de l'Europe qui forment un ensemble cohérent connu comme « didactique du plurilinguisme » ou « didactique plurilingue et interculturelle » ne parlent plus « d'enseignement des langues » – en la mettant directement en rapport avec une mutation tout

aussi profonde, qui a atteint l'enseignement supérieur, celle que l'on désigne communément sous l'appellation de processus de Bologne.

Notre analyse des deux réalités mettra en évidence les mêmes processus (tout aussi peu démocratiques), la présence d'acteurs communs ainsi que les mêmes ressorts idéologiques, pour des effets qui se conjuguent parfaitement et concourent à modifier radicalement les missions de l'enseignement supérieur pour l'un, de l'enseignement des langues pour l'autre. Dans les deux cas, il s'agit bel et bien de conformer des institutions et des réalités éducatives non marchande à une logique commerciale et de les rendre compatible avec la construction du Marché, auquel aucun secteur ne doit échapper dans la logique libérale – nous employons ici le qualificatif circulant imposé dans les usages par la dominance idéologique, même s'il serait plus juste de parler simplement de logique capitaliste.

Mots-clés : Déclaration de Bologne, CECRL, enseignement-apprentissage, idéologie.

1. PROCESSUS DE BOLOGNE ET CECR : LES POINTS COMMUNS

Le rapprochement est assez simple et va être envisagé sous plusieurs angles.

1.1 Un acteur en commun : le Conseil de l'Europe

Le CECR est le produit de la réflexion d'experts engagés par le Conseil de l'Europe, plus précisément la Division des Politiques linguistiques, à partir de 1991 (CECR, p. 3). C'est à dessein que nous parlons de « réflexion » est non de recherche car la démarche suivie ne correspond à aucune des caractéristiques d'une recherche : les conclusions sont posées d'avance par une institution, les experts sont au service de cette institution et rétribués par elle, aucune hypothèse de recherche n'est posée et aucun travail de terrain n'est engagé pour parvenir à la production d'un document qui n'a rien de résultats de recherche en ce sens qu'il ne peut être réfuté par une vérification de ses modes de travail (expériences, résultats) du fait qu'il se situe sur un autre plan, institutionnel et repose sur des séries d'affirmation non démontrées, axiomes que le lecteur est sommé d'accepter comme des évidences, attendu qu'elles sont portées par des « autorités » en la matière.

La filiation est inscrite partout dans le CECR, avec une explicitation parmi d'autres p.9 : « Le *Cadre européen commun de référence* concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel que défini dans les *Recommandations R (82) 18* et *R (98) 6* du Comité des Ministres : « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* » et atteindre ce but « *par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel.* »

En ce qui concerne le processus de Bologne, sur lequel nous reviendrons plus loin, la Division des Politiques linguistiques en parle en ces termes :

« Qu'est-ce que le Processus de Bologne ?

Le Processus de Bologne et un processus de réformes européen visant à créer un Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Ce processus est inhabituel en ce sens qu'il est peu structuré et qu'il est dirigé par les 46 pays qui y participent en coopération avec un nombre d'organisations internationales, dont le Conseil de l'Europe. »

http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp

Le Conseil de l'Europe revendique donc bien une part de la paternité même si, nous le montrerons, il est loin d'avoir été le seul acteur à le porter sur les fonds baptismaux.

Rappelons ici, sans nous y attarder car ce point a déjà été développé dans d'autres textes (Maurer, 2011) et qu'il est aisé à documenter plus précisément par des sources très accessibles, que le Conseil de l'Europe ne doit pas être confondu avec l'Union européenne. Il est né bien avant elle (1949), a une extension géographique bien plus importante avec 47 pays membres et qu'il dispose de ses propres institutions, une Assemblée parlementaire qui se réunit 4 semaines par an, non élue par les peuples européens mais comprenant des membres désignés ou élus par les Parlements nationaux, un Comité des Ministres réunissant les Ministres des Affaires étrangères une fois par an, et un Secrétaire Général élu par l'Assemblée parlementaire.

Le Processus de Bologne concerne quant à lui 46 pays et recouvre donc quasi-parfaitement les limites géographiques du Conseil de l'Europe.

1.2 Deux processus synchrones : fin de la décennie 90

Le Processus de Bologne naît de deux déclarations, à la fin des années 90, la Convention de Lisbonne (1997) et la Déclaration de la Sorbonne (1998), suivie du texte éponyme, la Déclaration de Bologne (1999).

En ce qui concerne le CECR, une première version est diffusée en 1996, la version définitive étant publiée en 2001.

1.3 Deux dispositifs s'imposant de manière peu démocratique

Nous entendons par démocratique un processus politique qui est débattu par les citoyens à l'occasion de campagnes électorales (élections générales ou nationales, référendums) et qui est porté par des personnes élues qui doivent ensuite rendre compte de leur action au cours d'élections, nationales ou locales.

De ce point de vue, ni le CECR ni le Processus de Bologne ne peuvent être considérés comme démocratiques.

Le CECR

Il est le produit de la Division des politiques linguistiques, aujourd'hui Unité des politiques linguistiques qui est un organe technique. A sa tête, on ne trouve pas un élu. Un nombre variable de personnes y travaillent, entre trois et cinq selon les époques que l'on peut identifier seulement en cliquant

sur la rubrique *Contacts de l'Unité des politiques linguistiques* (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Contact_rev_FR.asp). Qui sont ces personnes ? Comment ont-elles été choisies ? Aucun moyen d'avoir une réponse. La seule chose qui est sûre est que ce sont des technicien(ne)s, qui n'ont aucun mandat politique mais pourtant un réel pouvoir d'orientation du fait de leur permanence¹. Le fait que des techniciens pilotent plus de vingt ans une politique a un nom : technocratie. Et ce mode de fonctionnement résume, à lui tout seul, les déficits linguistiques européens.

Le mode de travail de la Division semble être le suivant. Elle établit un cadre de réflexion : qui le fait au juste ? au nom de qui ? avec quel mandat politique ? Pas de réponse. Puis elle fait appel à des consultants universitaires amis, qui acceptent de travailler dans ce cadre préconstruit, au service d'un projet politique qu'ils vont défendre et illustrer en apportant une caution universitaire et en assurant un contrôle éditorial fort, produisant une *doxa*. Ceux-ci sont rétribués pour mettre en musique la politique définie et produisent des documents d'orientation, parmi lesquels le CECR donc.

Ensuite, ces orientations à la fois politiques (éducatives) et didactiques sont mises en musique dans les politiques nationales, et elles le sont sans débat, relayées. A titre d'exemple en ce qui concerne la France, le relais est assuré par la présence parmi les concepteurs des documents d'un Inspecteur général de l'Éducation, Francis Goulier², dont l'autorité est suffisante pour que les concepteurs des instructions officielles de langue, puis les corps d'inspection intermédiaires (Inspecteurs pédagogiques régionaux) n'aient plus qu'à obtempérer. Mais les citoyens français n'auront jamais été consultés sur ces réformes éducatives pourtant importantes, qui ne sont jamais l'objet de débat car trop « techniques ».

Processus de Bologne

Là non, plus, pas de consultations nationales et aucun mandat reçu par les politiques de la part des peuples européens. Comment le processus démarre-t-il ? Quelques ministres semblent s'autosaisir, sans que personne apparemment ne leur ait rien demandé, de la nécessité de construire un espace européen d'enseignement supérieur. Ils se rencontrent à partir de 1998 (Sorbonne) et 1999 (Bologne) et s'engagent dans un « processus »

¹ C'est le cas de Johanna Pantier, l'une des « permanentes », entrée en 1992 à la Division, avec une licence de Sciences du langage et une maîtrise de français et de portugais langue étrangère et qui y travailla 24 ans, jusqu'à son départ à la retraite en 2016.

² Dans les conférences, nombreuses, qu'il anime sur le CECR, il n'hésite pas à se présenter comme « Expert auprès du Conseil de l'Europe », dans un mélange de genre très discutabile pour un Inspecteur général de l'Éducation Nationale, qui ne devrait servir qu'un maître.

dit « d'harmonisation ». Dès la déclaration de la Sorbonne sont posés les principaux points par les ministres français Claude Allègre, italien Luigi Berlinguer, britannique Tessa Blackstone et allemand Jürgen Rüttgers :

- la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur ;
- la mobilité des étudiants ;
- l'éducation et la formation tout au long de la vie ;
- la lisibilité (ou reconnaissance internationale) des cursus, basée sur le modèle anglo-saxon *graduate* et *post-graduate* (L et M) ;
- la semestrialisation et l'utilisation des crédits ECTS ;
- les formations pluridisciplinaires, linguistiques et relatives aux technologies de l'information.

Le niveau Doctorat, qui n'était pas visé dans cette première étape, sera vite englobé également, afin qu'aucun élément n'échappe à la construction.

Le processus s'imposera encore une fois sans débat, comme une sorte de nécessité indiscutable, fruit d'une convergence européenne inexorable, et avec les apparences d'une réforme seulement technique.

En réalité, pour comprendre le Processus de Bologne, il faut identifier qui sont les véritables promoteurs des modifications apportés. Ils se nomment:

- Table-ronde des industriels européens (ERT) : une organisation patronale de niveau européen, fonctionnant en lobby auprès des institutions internationales ;
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) ;
- Commission Européenne.

Pour ces trois instances, l'éducation et l'enseignement supérieur doivent devenir des biens marchands et il faut absolument mettre en place une « économie de la connaissance ».

On peut le voir à travers les rapports que ces trois acteurs produisent dans la décennie 1990.

En janvier 1989, l'ERT (Table Ronde Européenne des Industriels) publie un rapport intitulé *Education et Compétence en Europe*. Quelques extraits suffisent à éclairer sur la nécessité pour le patronat européen que l'on cesse de concevoir l'enseignement supérieur comme un espace d'éducation pouvant échapper à la concurrence et à la marchandisation³.

« Le développement technique et industriel des entreprises exige clairement une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes » ; « l'éducation

³ Les citations qui suivent sont extraites d'un montage réalisé par <http://www.sauv.net/ocde.htm>

et la formation sont considérées comme des **investissements stratégiques vitaux** pour la réussite future de l'entreprise. »

« L'entreprise n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés » et les enseignants ont « une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires, et de la **notion de profit** » ; ils « ne comprennent pas les besoins de l'industrie ». « Industrie et établissements d'enseignement doivent travailler ensemble au développement de programmes d'**enseignement sur mesure** spécialement faits **pour les adultes qui poursuivent leurs études sans quitter leur emploi** ».

Un an plus tard, la Commission européenne emboîte le pas, le 7 mars 1990, avec un document de travail intitulé *L'Education et la formation à distance*, qui reprend les vœux du patronat :

« L'enseignement à distance (...) est particulièrement utile pour **assurer un enseignement et une formation rentables** (...). Un enseignement de haute qualité peut être conçu et produit en un lieu central et ensuite diffusé au niveau local, **ce qui permet de faire des économies d'échelle**. Le monde des affaires devient de plus en plus actif en ce domaine, soit en tant qu'utilisateur et bénéficiaire de l'enseignement multimédia et à distance, soit en tant que concepteur et négociant en matériel de formation de ce type. **Le marché, et par là le potentiel pour l'enseignement à distance s'est considérablement élargi pendant les années 80** ».

Un rapport de la Table Ronde des Industriels de février 1995, *Une éducation européenne - Vers une société qui apprend* est en quelque sorte la matrice du processus de Bologne. En voici quelques extraits :

La clé de la compétitivité de l'Europe réside dans la capacité de sa force de travail à relever sans cesse ses niveaux de connaissance et de compétence. Dès lors, **la responsabilité de la formation doit en définitive être assumée par l'industrie**. Le monde de l'éducation semble ne pas bien percevoir le profil des collaborateurs nécessaires à l'industrie. **L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique.**

« **L'éducation vise à apprendre, non à recevoir un enseignement** ».

« L'enseignement à distance élimine les inconvénients de l'absence au travail et des déplacements ».

On y trouve l'affirmation qu'il ne faut pas laisser l'enseignement supérieur aux mains du monde éducatif, mais le place sous la tutelle des industriels, la minoration du volet enseignement par rapport au volet apprentissage congruente avec l'affirmation du principe de l'éducation tout au long de la vie, et la promotion des formes d'enseignement à distance, commodes pour les employeurs.

Le rapport de l'OCDE *Les technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement post-secondaire*, Paris 1996 pose explicitement l'enseignement supérieur comme un marché concurrentiel à privatiser d'urgence :

Aux Etats-Unis, le Projet Annenberg / CPB collabore avec des producteurs en Europe, au Japon et en Australie, pour créer plusieurs types de nouveaux cours devant être utilisés dans l'enseignement à distance. **Les étudiants deviennent des clients et les établissements (écoles et universités) des concurrents luttant pour obtenir une part du marché.** Les établissements financés par l'Etat sont obligés d'entrer en concurrence les uns avec les autres et également avec les prestataires privés. **Les établissements sont incités à se comporter en entreprise** et à considérer qu'ils ont pour mission de réagir à l'évolution de la demande des programmes d'étude. **Les étudiants doivent payer tout ou partie du prix de leurs cours, ce qui vise à imposer la discipline du marché aux producteurs de cours.** Les possibilités de « pénétration du marché », en particulier dans les pays très peuplés et dans ceux qui ont des langues communes, semblent considérables.

Ainsi, tout au long de la décennie 1990, ERT, Commission et OCDE se relaient pour porter le même discours sur la marchandisation de l'enseignement supérieur, la subordination nécessaire de l'Université au monde de l'industrie, la mise en concurrence des établissements d'enseignement supérieur publics et privés, le développement de l'enseignement à distance en lien avec l'apprentissage tout au long de la vie. Autant de principes que l'on va retrouver *inscrits dans le Processus de Bologne*.

Dans le cas du CECR comme dans celui de Bologne, c'est la même apparence de neutralité politique et le même effacement des acteurs réels et des responsables politiques : personne n'a réellement « décidé », aucun mandat n'a été donné par les électeurs. Pourtant, les effets sont extrêmement importants dans les deux cas.

2. PROCESSUS DE BOLOGNE ET CECR : DES CHANGEMENTS RADICAUX POUR LES POLITIQUES NATIONALES

Parmi les multiples effets, nous choisissons de nous limiter à deux éléments : une perte de souveraineté nationale et un changement radical de philosophie, de l'enseignement supérieur pour l'un, de l'enseignement des langues pour l'autre.

2.1 Processus de Bologne et changement de paradigme pour l'enseignement supérieur

Le Processus, initié en 1999 est encore en cours avec des rencontres tous les deux ans pour faire le point sur l'état d'avancement et faire des recommandations.

Derrière l'objectif affiché, d'harmonisation des systèmes européens, de mobilité des étudiants (emblématique programme Erasmus), compétitivité de l'enseignement supérieur européen vis-à-vis des autres systèmes mondiaux, d'autres objectifs réels ont été poursuivis – et atteints ! – avec peut-être plus d'efficacité encore.

L'université a ainsi été mise de l'université au service du marché après avoir fait tomber les barrières nationales, héritées des histoires universitaires nationales et porteuses de philosophies différentes. –

L'exemple français est particulièrement éclairant. En 1986, un projet de loi portant le nom du secrétaire d'Etat Devaquet est proposé, comprenant les mesures suivantes :

- fin du cadre national des diplômes : chaque université pourra délivrer son propre diplôme, seulement accrédité au plan national par une autorité compétente ; c'est la fin programmée des maquettes nationales de diplômes garantissant l'égalité des formations entre les différentes universités ;

- autonomie des unités : pour une diversification des sources de financement, notamment augmentation prévue des frais d'inscription ;

- sélection des étudiants : alors que l'Université française ne fait pas de sélection, le baccalauréat étant le premier diplôme universitaire, le projet prévoit d'« adapter les flux d'étudiants aux besoins du marché du travail, aux capacités d'accueil des établissements et aux capacités des postulants ».

Une mobilisation très forte de la communauté universitaire s'en est suivie, qui a abouti au retrait du projet de loi. Mais ce qu'une loi nationale n'avait pu faire en 1986, le processus de Bologne l'a parfaitement réalisé treize ans plus tard en faisant le détour par la « nécessaire harmonisation européenne », complété par la loi LRU : le cadre national des diplômes a disparu, les universités sont « autonomes » et en concurrence, la sélection des étudiants réelle au niveau master, les diplômes offerts doivent toujours être plus « professionnalisant », répondre aux « exigences du Marché »... et l'augmentation des frais d'inscrite est inscrite dans la logique de l'appauvrissement des établissements, structurellement mis en déficit par des dotations insuffisantes. L'autonomie (financière) des universités d'un côté a comme corollaire leur mise au pas intellectuelle par le biais d'agences d'évaluation et la mise en place de processus d'accréditation opaques, avec des critères variant à chaque contrat... puisque c'est à présent un contrat (sans arrêt renégociable) qui *lie* à présent les Universités à l'Etat.

Entretemps, on a réellement changé de paradigme et on est passé d'une Université héritière d'une tradition millénaire d'indépendance à des universités mises en concurrence.

Les effets collatéraux de Bologne ne sont pas non plus négligeables. La semestrialisation, avec des durées d'apprentissage raccourcies, a entraîné un morcellement des savoirs et une baisse des exigences académiques, en même temps qu'elle multiplie les tâches administratives pour les universités-taires.

Les études sont pensées en termes de « crédits » à acquérir, à « capitaliser » et plus en termes de savoirs à construire... ce qui parachève le changement

de paradigme, d'une **logique humaniste d'études** fondée sur l'acquisition de *savoirs* à une **logique professionnelle de formation** par *compétences*.

2.2 Le CECR : de l'enseignement des langues à l'éducation aux langues L'enseignement des langues

Après avoir successivement préparé les élèves à des contacts éventuels avec la langue et la culture étrangères (**méthodologie directe** des années 1890-1920), préparé à l'écoute de radio ou émissions de télévision en langue étrangère (**méthodologie active** des années 1950-1960), envisagé des contacts ponctuels entre membres de l'Union Européenne, (**approche communicative** 1980-2000), la didactique des langues entre dans une nouvelle ère, promue par le CECR : elle doit préparer les citoyens à agir ensemble en usant de plusieurs langues (**perspective actionnelle** des années 2000) ; quant à son prolongement, la **didactique du plurilinguisme** (ou **éducation plurilingue et interculturelle**), elle entend faire émerger un « sentiment de citoyenneté européenne » : c'est du moins le rôle assigné aux langues étrangère par le Conseil de l'Europe depuis le milieu de la décennie 2000.

Nous ne revenons pas ici sur l'analyse de la perspective actionnelle pour nous concentrer sur l'éducation plurilingue et interculturelle, qui a fait l'objet de l'essentiel de l'attention de la Division des politiques linguistiques.

2.2.1. Qu'est-ce que l'éducation plurilingue et interculturelle ?

Donnons la parole aux auteurs du *Guide des politiques*⁴ (2007, p. 18), un des principaux documents stratégiques accompagnant la mise en œuvre du CECR :

« Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble. »

On voit clairement exprimé le fait que l'éducation plurilingue et interculturelle est autre chose que l'enseignement des langues. Du reste, le syntagme « enseignement des langues » a complètement disparu des documents du Conseil de l'Europe depuis cette période au profit de « éducation aux langues », « éducation plurilingue et interculturelle » et « didactique du plurilinguisme », trois expressions à peu près interchangeables.

On voit aussi apparaître la finalité des langues dans l'école : éduquer à une « forme du vivre ensemble ». On est loin de l'apprentissage de systèmes

⁴ BEACCO J.-C., BYRAM M. (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe, cité sous la forme : Guide des politiques (2007).

linguistiques, loin également de savoir-faire communicatifs et même de compétences culturelles. Place aux savoir-être.

2.2.2. Un bien étrange plurilinguisme

Le plurilinguisme étant convoqué comme étant le principe essentiel, voyons de quoi il retourne exactement avec ce concept.

Beacco (2005, p. 19) : « Le terme de plurilinguisme peut prêter à malentendus, car il n'est nullement synonyme de polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert. Il désigne en fait la **capacité** que possède un individu **d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues** ».

Cet extrait, de l'un des principaux auteurs de l'éducation aux langues, montre que le plurilinguisme n'est en rien un état de fait, une réelle compétence. C'est au mieux un potentiel, une « capacité », qui n'a pas besoin d'être actualisée pour exister.

Beacco (2005, p. 20) : « Cette compétence peut être **plus ou moins développée** en fonction de l'environnement linguistique de chacun et de sa trajectoire personnelle et sociale, **au point que des compétences monolingues effectives d'un acteur social ne doivent être considérées que comme la forme par défaut du plurilinguisme.**

Avec ce passage, l'acception devient si minimaliste que le plurilinguisme, « capacité », peut aisément être proclamé universel : un monolingue n'est qu'un plurilingue en puissance.

2.2.3. Quels sont les risques d'un détournement du concept de plurilinguisme ?

De notre point de vue, ils sont bien réels pour ce que l'on appelait jusqu'alors l'enseignement des langues. Lisons ce passage de Lenz et Berthele (2010, p. 19), auteurs d'une des études de référence qui accompagne cette éducation aux langues.

« L'éducation interculturelle s'intéresse principalement à **l'intégration de l'altérité** dans le mode de pensée et de fonctionnement de l'apprenant ».

On se détourne des traditionnels objectifs, linguistiques d'abord, culturels ensuite pour aller vers des savoir être (tolérance, ouverture aux langues d'autrui) qui risquent de prendre le pas sur les savoirs et les savoir-faire

Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle (Willems, 2002 : 10) :

« Pour importante qu'elle soit, **la correction lexicale ou grammaticale**, risque de ne pas être le facteur décisif de la réussite communicationnelle. Il en va de même, aussi essentielle soit elle, de **la bonne maîtrise des**

fonctions langagières. Même une **connaissance générale des bases de la culture d'une LVE** ne présente guère plus de garanties de succès dans la mesure où elle peut entraîner ou accentuer des stéréotypes (Steele & Suozzo, 1994). L'élément primordial qui décide de la réussite de la communication, c'est **l'aptitude à créer un « terrain commun »** dans une interaction tout en ayant conscience que l'entreprise est complexe et aléatoire »

Observons les trois expressions mises en gras (c'est nous qui soulignons) dans ces extrait : la première règle son compte à l'importance des savoirs sur les langues ; la deuxième évacue les savoir-faire légués par l'approche communicative ; la troisième achève la liquidation en minimisant la place du culturel. Que reste-t-il comme facteur important de la « réussite communicationnelle », dont on comprend bien qu'il devra devenir le cœur de l'éducation aux langues ? « **l'aptitude à créer un « terrain commun »**... dont l'auteur lui-même reconnaît que la développer sera « complexe et aléatoire », ce en quoi nous le rejoignons volontiers !

Pour de plus amples analyses de ce radical changement de paradigme préconisé, et notamment pour éclairer toute le contexte politique européen de cette mutation, nous invitons le lecteur à se reporter à Maurer (2013).

Pour rester dans notre propos, qui est de mettre en évidence les liens entre Bologne et le CECR, nous préférons revenir sur un autre des effets possibles de la mutation apportée par l'éducation plurilingue et interculturelle développée à la suite du CECR : la marchandisation de l'enseignement des langues.

2.2.4. Vers une marchandisation accrue du secteur de l'enseignement des langues

C'est d'abord le *Guide des politiques* (2007, p. 95) qui pose le fait que l'apprentissage non scolaire constitue la normalité :

« La maîtrise des langues est **d'abord** le produit (pour les compétences orales ou de compréhension, en particulier) d'apprentissages individuels et autonomes **effectués en dehors d'enseignements organisés par une institution éducative** : c'est une caractéristique humaine que de pouvoir s'approprier des variétés linguistiques. (...) **L'enseignement est une institutionnalisation de l'acquisition dite souvent naturelle** ».

L'école est donc un artefact pour apprendre les langues, dont il faudrait sans doute pouvoir se passer. Le *Guide* continue en exposant les solutions alternatives :

« Une telle attention portée aux acquisitions linguistiques personnelles des apprenants revient aussi à imaginer des moyens didactiques pour intégrer celles-ci dans les enseignements institutionnels, de manière à prendre en compte :

– l'appropriation des langues effectuée **directement** (sur place), **en dehors de l'enseignement** mais en parallèle avec celui-ci : tirer parti pédagogiquement de la fréquentation des médias (TV, presse, Internet...) en guidant celle-ci, en en faisant un terrain de recherche, d'observation, de recueil d'informations... De telles activités, qui sont **une forme possible de déscolarisation de l'enseignement**, supposent définition des tâches, mise en commun et exploitation des informations recueillies ... Elles permettent de tirer parti de la présence des variétés linguistiques accessibles en un lieu donné : médias, communautés linguistiques présentes...

– l'appropriation des langues effectuée dans un pays où l'on utilise la langue cible, sans enseignement : **l'objectif est alors de préparer et récupérer dans un cadre scolaire ces expériences**, par guidage préalable de l'auto apprentissage, élaboration d'un journal d'apprentissage (où sont consignées impressions, difficultés, stratégies de compréhension, attitudes interculturelles), structuration des connaissances et auto évaluation des acquis... »

Puis, il n'hésite pas à décrire des solutions alternatives (*Guide des politiques*, 2007, p. 86) :

« Provisoirement, **des solutions alternatives au modèle traditionnel de la classe** (un enseignant unique pour le même groupe pendant une certaine période) **peuvent être recherchées** : emploi des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, cours intensifs, cours du soir (hors horaire scolaire normal), cours résidentiels à l'étranger ou dans la région où la variété linguistique est utilisée... »

On comprend la logique d'ensemble : en plaçant tout l'accent sur l'éducation à des savoir-être, et en se des savoirs sur les langues, des savoir-faire linguistiques et même des savoir communiquer, l'éducation plurilingue et interculturelle qui, par ailleurs a pour ambition de donner le goût pour les langues (avec les programmes d'Eveil aux langues) va créer un besoin sans le satisfaire. Les élèves sauront que la maîtrise des langues est importantes et il n'auront d'autre choix que d'allerla chercher ailleurs que dans un système qui l'offre(ait ?) gratuitement

Eduquer plus aux langues mais enseigner moins les langues...Où l'on retrouve, après quelques détours, l'importance du désormais sacrosaint principe de l'éducation tout au long de la vie et de son corollaire, l'enseignement à distance. Autant d'éléments bien présents dans le Processus de Bologne.

CONCLUSION

Il est effectivement très intéressant de relier Processus de Bologne et CECE. On y trouve à l'œuvre les mêmes acteurs, on y lit les mêmes même

déclarations généreuses (Qui peut être contre l'éducation à la tolérance, contre les possibilités d'échanges d'étudiants rendus enfin possibles par le LMD – comme si les mobilités ne pouvaient exister sans cela... ?)

Et dans les deux cas, on observe des ruptures profondes, occasionnées à la faveur de réformes en apparence seulement techniques.

Dans les deux cas, sont présents les mêmes soubassements de l'apprentissage : la construction d'un « capital humain » - le CECR le construit par des compétences engrangées patiemment, présentées comme quasi indépendantes -, l'éducation tout au long de la vie et la baisse des exigences en termes de savoirs.

Dans les deux cas aussi, une dépossession des niveaux nationaux qui se contentent d'appliquer des « réformes » pourtant venues d'une instance, le Conseil de l'Europe qui n'a aucun « pouvoir » sur les politiques des Etats

Et l'on retrouve pour Bologne et pour le CECR les mêmes apparences de rationalisation - des crédits capitalisables, des « niveaux » avec des briques de compétences à acquérir – qui ne sont sans doute pas pour rien dans leur succès.

Enfin, les mêmes effets de création et de structuration de marchés éducatifs : par la mise en concurrence des universités d'un côté ; de l'autre, la standardisation des parcours qui développe considérablement le marché de la certification et le renvoi hors de la sphère scolaire des réelles acquisitions linguistiques.

Références bibliographiques :

Instruments du CECR

Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., Byram M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. cité sous la forme : *Guide des politiques* (2007).

Beacco, J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenca M. E., Goullier F., Panthier J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. Cité sous la forme : *Guide des curriculums* (2010).

Lenz, P. et Berthele R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Conseil de l'Europe.

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

Sur le Processus de Bologne

Croché, S. & Charlier J.-E. (2009). Bologne dix ans après In: « Le processus de Bologne et ses effets ». *Education et sociétés*, 2.

Croché, S. (2009). L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau. *Émulations*, 6, 2009. URL: <http://www.revue-emulations.net/articles/croche.pdf>

Sur le CECR et la « didactique du plurilinguisme »

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Editions archives contemporaines.

Maurer, B. (2015). Impasses de la didactique du plurilinguisme. In: DEFAYS J.-M. (dir.) *et al., Faits et gestes de la didactique du FLE de 1995 à 2015* (Vol.1). Bruxelles : Editions Modulaires Européennes, collection Proximité didactique, 159-175.