Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Pour une didactique des langues et des cultures humaniste, écologique et durable

Deborah MEUNIER *Professeur des universités*
Département de langue et littératures romanes
Université de Liège
Jean-Marc DEFAYS

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/319-pour-une-didactique-des-langues-et-des-cultures-humaniste-ecologique-et-durable
DOI : numerev_1330
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MEUNIER, D., DEFAYS, J.-M. (2019) Pour une didactique des langues et des cultures humaniste, écologique et durable. *Revue TDFLE*, (actes n°1).
https://doi.org/10.34745/numerev_1330

Résumé

Pour dépasser l'opposition entre la perspective instrumentale qui domine actuellement la didactique des langues et des cultures, trop réductrice, et la didactique des langues traditionnelle qui la précédait, trop fermée sur elle-même, il nous semble urgent d'emprunter une troisième voie, celle d'une approche que l'on pourrait appeler humaniste, écologique et durable. Une telle approche doit être envisagée à la mesure et au profit des individus particuliers et singuliers à qui elle s'adresse, dans toute la variété de leurs aptitudes et de leurs aspirations. Au-delà des catégories et du conditionnement induits par des « profils » d'apprenants, il s'agit de diversifier les méthodes et les approches plutôt qu'imposer des objectifs préétablis, contraindre à suivre des parcours préprogrammés, soumettre les personnes à des évaluations systématiques, sans souci de l'appropriation, de la créativité, ni tout simplement du plaisir, qui sont pourtant des moteurs de tout apprentissage. Loin des typologies, du profilage et des descriptions standardisées, il s'agit au contraire de prendre du recul par rapport aux logiques d'homogénéisation et d'uniformisation des approches et des méthodologies. À l'heure où le Conseil de l'Europe vient de lancer le volume complémentaire du CECRL avec de nouveaux descripteurs (mai 2018), nous souhaitons faire état de notre positionnement critique vis-à-vis des paradigmes théoriques et méthodologiques convoqués par ce type d'outils à vocation homogénéisante, là où la singularité et la diversité des parcours, des personnes et des situations d'enseignement/apprentissage obligent à opter pour des dispositifs (y compris d'évaluation) pluriels. Une analyse de discours produits par différentes instances européennes (Commission européenne, Conseil de l'Europe) entre 2008 et 2013, associée à quelques constats préliminaires issus de la lecture critique du Volume complémentaire au CECRL appuieront notre propos.

Jean-Marc DEFAYS
Deborah MEUNIER
DIDACTIfen
Université de Liège

Mots-clés :
Didactique des langues, Idéologies linguistiques et éducatives, Désir de langue, Diversité, Approches plurielles

---

Introduction

À l'heure où l'apprentissage des langues est souvent présenté en termes d'« obligations », d'« épreuves », de « performances », invoquer le « désir de langues » peut sembler indu ou même frivole. Or il s'agit bien d'une aspiration essentielle dont beaucoup peuvent témoigner, sans être polyglottes pour la cause, et qui mérite d'être prise en considération, analysée et surtout stimulée par la didactique des langues et des cultures (désormais DDLC) qui a eu propension ces dernières années à davantage s'occuper de stratégies, de technologies et d'évaluations, comme le présent article s'attachera à le montrer. Quelle est la place donnée aux envies et aux plaisirs des personnes, apprenants et enseignants, au service desquelles la DDLC devrait œuvrer ?

Faut-il d'abord questionner ce que peut désigner de multiple et de varié cette notion aussi vaste que floue de *désir de langue*. Le début de cet article y sera consacré avant que ne soit interrogée la place de ce désir (ou plutôt des désirs pluriels d'apprendre, de communiquer, d'aller à la rencontre de l'altérité par/grâce à la langue) dans les discours produits par les instances décisionnaires et consultatives européennes que sont la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. On verra quelles sont les dynamiques idéologiques, les tensions parfois, qui traversent certains discours institutionnels, notamment entre des approches plus humanistes ou utilitaristes des langues et de leur enseignement.

1. Désir·s de langue·s

Le/les *désir·s de langue·s* est /sont probablement la conjugaison de plusieurs autres, tous aussi importants.

Avant tout, le *désir d'apprendre*, inné, spontané, impulsif même, que l'on a tendance à sous-estimer tellement le système scolaire, y compris universitaire, le décourage parfois. À vouloir l'apprivoiser, le contrôler, l'instrumentaliser, l'apprentissage devient une contrainte et une corvée pour beaucoup d'enfants et d'adolescents. On ne peut effectivement pas dire que l'institution scolaire suscite toujours d'autres désirs que celui de réussir, à tout prix, ou d'en sortir, au plus vite, ou qu'elle réponde souvent à la curiosité désintéressée que les plus favorisés ont la chance d'assouvir ailleurs qu'en classe.

Le *désir de communiquer*, ensuite, aussi instinctif que celui d'apprendre. Malheureusement, « communiquer » comme « apprendre » sont des termes et des concepts qui ont été récupérés par une didactique fonctionnaliste pour les assujettir aux perspectives à court terme et sur objectifs spécifiques de l'efficacité et du progrès. De la même manière que le désir de communiquer avec la famille est à l'origine de l'acquisition de la langue première, l'appropriation des langues dites « secondes » ou « étrangères » – qui ne le sont pourtant que peu de temps – nécessite également un

engagement affectif pour avoir lieu et profiter pleinement aux apprenants. Être obligé de parler, comme y contraignent souvent les méthodes communicatives de langues étrangères, favorise au contraire l'autocensure ou le rabâchage, mais ne suscite ni ne nourrit ce désir naturel de communiquer.

Troisièmement, peut-être le plus important, le *désir de langue* relève du *désir de l'Autre*, non seulement la personne différente que je veux connaitre, mais aussi la nouvelle personne que je veux devenir grâce à l'Autre. Il n'est pas question ici de profil d'apprenant ni de projet de carrière, ni même de développement personnel, qui ne sont encore que des détournements opportunistes et utilitaristes de l'épanouissement personnel. L'apprentissage et la communication authentiques sont intrinsèquement liés à l'altérité : les langues et les cultures qu'on a la chance de découvrir, de pratiquer, même maladroitement, à quel qu'âge que ce soit, sont autant d'occasions de s'enrichir, de se renouveler, de se multiplier, pour autant que ces apprentissages ne soient pas imposés et qu'on puisse « y mettre du cœur ». La collection des dictionnaires amoureux n'a peut-être jamais aussi bien porté son nom lorsque Claude Hagège y a consacré un volume aux langues (Hagège, 2009).

Mais il y a mille autres désirs encore que chacun d'entre nous peut associer à l'apprentissage d'une langue. On le sait, les plaisirs intimes ne connaissent ni les règles ni les modes. L'auteur de Confiteorraconte qu'il a « toujours aimé entrer dans les langues par leur côté le plus consistant [c'est-à-dire la syntaxe]. Demander l'heure qu'il est, on peut faire ça avec trois grimaces. Oui – dit-il – j'aimais apprendre une autre langue. » (Cabré, 2013 : 95)

2. De la marchandisation de l'enseignement/apprentissage des langues[1]

On doit évidemment se féliciter de la publicité et des moyens dont bénéficie actuellement l'apprentissage des langues étrangères, sans nostalgie pour les manuels de langues tout jaunis, tout décomposés, illustrés de rares photos en noir et blanc, qu'on se passait d'année en année jadis dans les lycées. Mais faut-il se demander si cette prolifération, cette sophistication, cette marchandisation des ressources et des outils pédagogiques, notamment technologiques, suscitent longtemps et durablement le désir d'apprendre chez l'apprenant. Quand on a tout ainsi à sa disposition, que peut-on encore désirer ? Chercher à rendre à tout prix l'apprentissage des langues rapide, aisé et « fun », n'est-ce pas contreproductif en plus d'être racoleur et même trompeur ? Par ailleurs, à trop programmer les apprentissages et guider les apprenants comme les méthodes et en particulier les didacticiels ont tendance à le faire aujourd'hui, on peut craindre que cela n'ait des effets pervers sur la créativité et la responsabilisation des apprenants, de la même manière que l'on peut décourager l'imagination et les initiatives d'un enfant en l'encombrant de jouets. Pas moins que l'apprentissage des mathématiques, du violon ou du tennis, l'apprentissage d'une langue réclame des efforts, des exercices, de la discipline, de la patience : ce n'est donc pas « sans peine », contrairement à ce qu'annonce la *Méthode Assimil*, ou certaines études de référence du

Conseil de l'Europe qui garantissent un apprentissage « facile », « naturel » ou par simple « accoutumance » (nous citons).

D'autre part, pour maintenir la motivation des apprenants au zénith, les méthodes actuelles ont pris le parti de solliciter sans arrêt leurs réactions et leur participation. Si, au départ, on n'a pas tort de partir du principe que ce n'est pas en mémorisant des listes de mots de vocabulaire ou des tables de conjugaison, mais bien en parlant, en agissant que l'on apprend les langues, les méthodes communicatives sont devenues au fil du temps de plus en plus contraignantes : d'actives, elles sont devenues hyperactives et même anxiogènes pour certains apprenants dans la mesure où elles imposent la double contrainte de se forcer à être spontanés (!). Devant la stimulation permanente que font parfois subir certaines de ces méthodes à des élèves pressés d'accomplir des performances, on aspire en effet à un peu de lenteur, de sérénité, pour donner à l'apprenant le temps et l'espace de trouver ses propres stimulations et ses propres ressources à l'apprentissage, en fonction de ses propres projets.

On peut se demander enfin si on a bien mesuré le tournant décisif que l'enseignement des langues a pris depuis la globalisation ? Les seuls noms des approches actuelles « par compétences », « par tâches », « par projets », « actionnelles » sont éloquents. Les personnes qui apprennent les langues, qui les enseignent, les institutions ou les firmes qui organisent cet enseignement, doivent d'ailleurs adopter les règles du marché : se montrer efficaces, rentables et compétitives. Cela ayant comme effet que cet enseignement et les évaluations auxquelles il est censé préparer sont finalement en train de s'uniformiser, de se standardiser pour faciliter le libre jeu du marché.

3. Utilitarisme et désir de langue : des dynamiques idéologiques contradictoires dans les discours institutionnels européens

L'analyse de discours produits par plusieurs instances européennes ces dernières années – des textes issus d'une part de l'Union et de la Commission européennes et portant sur la politique éducative linguistique en Europe et, d'autre part, des textes produits par le Conseil de l'Europe[2]– est révélatrice de dynamiques idéologiques et de tensions, comme nous allons le montrer dans cet article : entre *normativité* et *performativité*, entre *diversité* et *homogénéisation*, et enfin entre *humanisme* et *utilitarisme*. Rappelons que ces institutions ont des rôles distincts dans le paysage politique européen, mais qu'elles ont pour objectif commun d'influencer les politiques (Truchot 2000 : 104). Commençons par examiner les textes émanant de l'Union et de la Commission européennes.

3.1. Des tensions entre *normativité* et *performativité*

Il est intéressant de rappeler qu'avant 1971, les institutions européennes ne se prononcent pas sur la question de l'éducation, qu'elles laissent aux États nationaux (Papatsiba, 2003 : 25). Par la suite, l'intervention de l'Europe dans le champ éducatif se

traduit essentiellement par une volonté de coopération entre les États membres plutôt que par une action normative, qui dépasserait ses compétences jusque-là cantonnées au domaine économique. Des principes qui perdureront puisque le traité de Maastricht du 7 février 1992 parle d'(e) :

> une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres [...] tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique. (article 126)

Cette volonté de surmarquer la liberté préservée des pouvoirs décideurs nationaux se retrouve dans tous les textes que nous avons compulsés. Les Institutions dénient donc le caractère prescriptif et normatif de leurs interventions, et ce malgré les nombreuses occurrences de modalités déontiques (les politiques « doivent », le potentiel « doit être exploité »[3]). Par contre, le souci de performativité de ces discours est, lui, explicite. Le mode est désidératif : on « souhaite », on « espère » que les *Résolutions* et *Recommandations* de l'Europe seront prises en compte dans les différentes sphères, scolaires et politiques.

3.2. Des tensions entre *diversité* et *homogénéisation*

Notons que la question des responsabilités politiques en matière d'éducation, respectivement aux niveaux national et européen, implique des tensions entre deux mouvements, l'un centrifuge, l'autre centripète : d'un côté, une dynamique de diversification fondée sur l'idée d'une « Europe de la diversité », précisément, dans le respect des spécificités des minorités (notamment linguistiques) ; et, d'un autre côté, des systèmes éducatifs nationaux centrés sur un « travail d'homogénéisation linguistique » et d' « éveil national » (Papatsiba 2003 op.cit., p. 25) via l'enseignement-apprentissage d'une langue unique et de l'histoire nationale. Mais peu à peu, l'idée d'une dimension européenne de l'éducation va se développer dans les discours politiques à la fin des années 80[4], pour former à la citoyenneté européenne.

3.3. Des tensions entre *utilitarisme* et *humanisme*, ou un « humanisme capitalisable »

Les jeunes citoyens européens (les « futurs cadres ») doivent assurer la compétitivité de la Communauté. Mais cette vision utilitariste va progressivement côtoyer un autre discours, à caractère humaniste celui-là, puisque la future élite européenne doit acquérir des compétences (notamment linguistiques et culturelles) en vue de participer au développement d'une « Europe du savoir » fondée sur un idéal intellectuel au service de la « société cognitive »[5]. On a donc une approche qui vise à « polariser les contacts sur des visées intellectuelles aptes à transcender les particularismes » (Anquetil, 2006 : 29), et qui s'inspirerait d'un certain humanisme, au service de l'unité intellectuelle et spirituelle de l'Europe. Mais Mathilde Anquetil avait déjà montré le fait que le projet

européen d'une société de la connaissance tend surtout à répondre, sous le couvert d'une vocation humaniste, à une demande de capitalisation du savoir liée à la mondialisation de l'économie (Ibid., p.37-38).

La vision mercantile de l'éducation, notamment dans le domaine des langues, est donc en quelque sorte fluidifiée par des discours à vocation humaniste de la part des institutions européennes. Selon la logique néo-libérale, il faut développer le capital linguistique et culturel pour en faire une plus-value ; mais en même temps, les discours sont fondés sur le passé et l'affect : l'appartenance à une communauté qui constituerait un héritage culturel prestigieux dont les jeunes Européens auraient la responsabilité. En effet, les motifs de culture, d'héritage intellectuel partagé, sont récurrents, et par la suite, le recours à des valeurs universelles (comme celles du respect des diversités ou de l'épanouissement personnel) sera de plus en plus fréquent dans les textes.

3.4 Les outils du Conseil de l'Europe : globalisation et technicisation

Attardons-nous maintenant plus précisément au domaine des langues, et en particulier aux outils conçus par le Conseil de l'Europe. Nous citons ici le *Guide des politiques linguistiques et éducatives* publié en 2007, où se manifeste la volonté de penser un « concept global pour les langues » (p.9)[6]et pour l'éducation en Europe. Dans cette logique, le professeur de langues est supposé faire de (tous ?) ses apprenants des citoyens plurilingues et interculturels du monde – le monde « globalisé », cela s'entend.

Comme les discours analysés précédemment, les finalités annoncées ne traduisent pas explicitement une volonté prescriptive. Les auteurs disent ne pas vouloir « imposer » au nom du respect du débat démocratique : « Il [le Guide] n'a aucune visée prescriptive, mais cherche à susciter l'adhésion autour de principes et de modalités d'action qui puissent être partagés. » (p.10). Si le Conseil de l'Europe ne prétend pas « suggérer » de nouvelles mesures politiques, il souhaite toutefois « préciser » certains principes déjà en vigueur, outiller, « accompagner » les différents acteurs européens (pouvoirs décisionnaires mais aussi praticiens) sous le couvert d'une certaine objectivité scientifique, qui donne de la légitimité à ses discours aujourd'hui devenus dominants[7].

Pas de volonté prescriptive donc, mais les Guides proposent un « instrument d'analyse qui serve de cadre » (*ibid.*). On retrouve cette distinction entre décrire et prescrire dans le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL), y compris dans son volume complémentaire paru en 2018 : « La fonction du CECRL n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. » ([2001] 2005 : 4), ou dans le volume complémentaire : « les descripteurs représentent une base pour l'élaboration de normes appropriées à un contexte. On ne les propose pas eux-mêmes comme des normes. » (p. 42). Et de citer l'introduction du CECRL (p. 5) :

> toutefois, il apparaît clairement qu'un ensemble de niveaux communs de

> référence comme outil de calibrage est particulièrement bien accueilli par l'ensemble des praticiens qui (…) trouvent un avantage à travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues.

La citation suivante, issue du *Livre blanc* sur le *dialogue interculturel*, est révélatrice de la même ambigüité : « [le Livre Blanc] devait (…) donner des indications en matière d'outils analytiques et méthodologiques ainsi que sur les normes à appliquer. » (2008 : 7)

Cette tension entre description et prescription est amplifiée par l'action de « cadrer » qu'on a du mal à situer. Les « outils-cadres » mentionnés s'inscrivent dans un paradigme normatif, qui vise à normaliser pour mieux partager un cadre commun fondé sur des valeurs et des principes. Et plus précisément, « de fonder les politiques sur le plurilinguisme, comme valeur et comme compétence » (le Guide, op.cit., p.10).

On voit ainsi émerger un cadre méthodologique dominant et, en filigrane, des figures prototypiques d'apprenants et d'enseignants légitimés parce qu'ils construisent un discours d'expertise en faisant appel à des références de savoir, une sorte de *technologie intellectuelle* (une manière de penser le rapport entre les pratiques pédagogiques et les discours de référence). Comme pour tout discours normatif, il se fonde sur des ouvrages tels que le CECRL, devenus des discours d'évidence sur :

- les *pratiques pédagogique*s à valoriser, exclusivement dans la perspective actionnelle (Huver 2017). Le volume complémentaire est d'ailleurs explicite à ce propos : on y parle de « Mise en œuvre actionnelle », d'un « message méthodologique » (page 27) où « (…) l'action détermine le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. ».

- le *métalangage descriptif* à utiliser pour traiter les compétences langagières (cf. le Volume complémentaire, page 29), à savoir des descripteurs de compétences légitimés par une approche techniciste et psychométrique des compétences langagières. La logique à l'œuvre ici voudrait que plus on aurait de descripteurs, plus on évaluerait justement. Mais quid de la diversité des situations d'appropriation des langues ? Quid des compétences qui échappent au calibrage, comme celles de médiation, ou interculturelles (voir à ce propos les analyses de Huver et Bel, 2015 ; Cros, 2017) ?

Par ses appels aux références, le statut de ce discours normatif est d'ordre fonctionnel mais aussi émotionnel : les références invoquées relèvent d'une technologie patrimoniale, des objets transmis par l'appareil institutionnel, scolaire (comme c'est le cas pour les dictionnaires, le Grevisse ou le Bescherelle), qui convoquent les principes européens du vivre ensemble, de la bienveillance linguistique, d'une Europe de la diversité, aux valeurs éducatives partagées, celles de l'éducation plurilingue au sens idéologique et politique du terme. De quoi nourrir notre « désir de langue » ?

Si en 2001 et durant la décennie qui a suivi, l'élaboration des ces « outils-cadres » a fait l'objet de discussions et de débats importants, notamment épistémologiques, nous pensons qu'il conviendrait de relancer ces débats aujourd'hui, en vue d'une contextualisation actuelle de ces outils. En effet, les projets individuels des personnes (qui ne sont pas que des « apprenant·es » de langue, rappelons-le), leurs parcours et les situations dans lesquelles elles doivent s'approprier les langues n'ont rien de standard ou d'atemporel. Tout comme l'objet « langue » d'ailleurs, qui lui aussi doit être enseigné dans sa diversité et sa variété. Il convient donc de nourrir le débat sur les langues, leur avenir et leur enseignement/apprentissage en s'intéressant aux postures et aux modèles qu'on adopte, en contexte. Il s'agit d'inciter et de proposer des espaces de débat autour des cadres, descripteurs, indicateurs imposés, et, a minima, de sensibiliser à une appropriation singulière de ces outils, y compris d'évaluation.

Conclusions

Pour conclure nos analyses, remarquons que la considération symbolique en tant que médiation interculturelle en vue d'une mondialisation harmonieuse va curieusement de pair avec des exigences de plus en plus fortes et précises concernant les objectifs répertoriés, programmés, mesurés que les enseignants et leurs apprenants doivent atteindre. Ces objectifs limitent la liberté d'action du professeur, et surtout sa liberté de penser, de discuter, de s'approprier les buts de son activité professionnelle comme les finalités de son rôle social par rapport à chacun de ses apprenants, comme par rapport à la communauté. D'aucuns espéraient que l'éclectisme méthodologique actuel (nous pensons aux approches plus anthropologiques ou sociologiques) permettrait aux enseignants de se montrer plus autonomes et créatifs, mais c'était sans compter sur l'obligation de résultats, à l'aune des référentiels et des tests internationaux, qui s'avère finalement beaucoup plus contraignante que l'ancienne obligation de moyens.

Si l'on prend encore une fois le cas du CECRL, même si dans le projet initial les échelles de descripteurs n'ont pas été conçues pour être utilisées comme des outils d'évaluation, l'un des arguments légitimant des descripteurs est de « fournir une banque de critères pour développer une évaluation critériée » (cf. Volume complémentaire page 43). Des échelles qui ont par ailleurs été largement récupérées par les institutions et imposées aux enseignants et formateurs. De même que leurs apprenants doivent répondre aux critères – objectifs, pratiques, utiles – que les grilles de descripteurs ont systématisés à l'exclusion d'autres critères qui seraient plus intuitifs, plus diffus, plus personnels : le bien-être, l'empathie, la circonspection, le respect, le sens critique… Le volume complémentaire envisage d'ailleurs les apprenants en termes de « profils » : c'est en termes de « profil désiré » (nous citons) par la société, l'enseignant, l'institution qu'on évoque les personnes, sans mentionner leurs désirs singuliers, propres à chacun, en fonction de son parcours, de son histoire, de son « désir de langues ».

On annonce depuis plusieurs années que l'enseignement – notamment des langues – s'est profondément renouvelé et amélioré en se centrant sur l'apprenant dont on analyse et dont on formate, surtout, le profil et le parcours. Or, quand on prend un peu de recul à l'occasion d'un colloque comme celui-ci, on en arrive à se demander si c'est

la personne de l'apprenant – singulière, foisonnante, intime, créative, imprévisible – qui est privilégiée dans ces approches contemporaines, ou les services que cet apprenant pourra rendre dans le fonctionnement du marché économique et du modèle politique auxquels il n'aurait pas d'autres choix que de contribuer. Quant à son « désir de langue », reste à savoir dans quelle mesure il est authentique et personnel ou conditionné par un système scolaire, économique, politique de plus en plus contrôlant, insistant et contraignant.

Références bibliographiques

ANQUETIL, Mathilde, *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*, Peter Lang, 2006.

BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michaël, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, [2003] 2007, [En ligne] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp

CABRÉ, Jaume, *Confiteor*, Paris, Actes Sud, 2013.

CASTELLOTTI, Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, 2017.

CROS, Isabelle, « Rôle de la technique, comme fin et moyen, en FLE : de l'élaboration de la discipline aux innovations contemporaines », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 58-59, 2017, [En ligne] http://journals.openedition.org/dhfles/4459, consulté le 21 janvier 2019.

COMMISSION EUROPEENNE, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive,* 1995.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues,* 2001, [en ligne] https://rm.coe.int/16802fc3a8

CONSEIL DE L'EUROPE, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, 2008, [en ligne] https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

CONSEIL DE L'EUROPE, *Volume complémentaire au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2018, [en ligne] https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

DEFAYS, Jean-Marc et MEUNIER, Deborah, *Singularité et pluralité des langues, des*

groupes et des individus. Babel et Frankenstein, L'Harmattan, 2016.

HAGÈGE, Claude, *Dictionnaire amoureux des langues*, Odile Jacob, 2009.

HUVER, Emmanuelle et BEL, David, *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs , 2015.

HUVER, Emmanuelle, « Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée », *Mélanges CRAPEL : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, n°38/1, 2017, [en ligne] http://www.atilf.fr/spip.php?article4222

MAURER,Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2011.

MEUNIER, Deborah, *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*. Thèse de doctorat, Université de Liège et Université libre de Bruxelles, 2013, disponible sur demande : https://orbi.uliege.be/handle/2268/156348

MEUNIER, Deborah, « Penser les modalités d'une appropriation plurielle des langues et des expériences de mobilités : représentations de l'altérité, réflexivité et dispositifs didactiques », Recherches en didactique des langues et des cultures, *Les Cahiers de l'Acedle*, à paraitre.

PAPATSIBA, Vassiliki, *Des étudiants européens : « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Peter Lang, 2003.

TOST PLANET, Michel, « La dimension européenne dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes », *ELA*, n°106, p.223-230, 1997.

TRUCHOT, Claude, « Politiques linguistiques éducatives en Europe : L'implication des institutions européennes », *Mélanges CRAPEL*, n°25, p.93-106, 2000, [en ligne] http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/08_truchot.pdf

---

[1]Cf. Defays et Meunier, 2016.

[2]Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949 par le Traité de Londres, réside à Strasbourg. Il compte à l'heure actuelle 47 États membres. Les initiatives de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe se distinguent dans leurs modalités : l'Union élabore surtout des programmes, quand le Conseil élabore lui plutôt des outils.

[3]*Programme pour l'éducation tout au long de la vie. Priorités stratégiques 2013*.

[4]Vassiliki Papatsiba situe l'entrée en scène de la dimension européenne sur la scène éducative à la fin des années 80, notamment dans les Conclusions du Conseil des ministres de l'Éducation du 6 octobre 1989 (*op.cit.*, p.52).

[5]Commission européenne, 1995, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*.

[6] On retrouve la même motivation pour le CECRL.

[7]cf. Conseil de l'Europe, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle de 2016, 10 ans après.*