Revue TDFLE

N° 70 | 2017
La pensée CECR

La problématique éthique du «savoir-être» en didactique des langues-cultures : quelques réflexions autour du CARAP et autres productions du Conseil de l'Europe

Emmanuel ANTIER *Professeur des universités*
Département de langue et littérature françaises
Fukuoka University

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-70/240-la-problematique-ethique-du-savoir-etre-en-didactique-des-langues-cultures-quelques-reflexions-autour-du-carap-et-autres-productions-du-conseil-de-l-europe
DOI : numerev_1267
Date de publication : 02/04/2017

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

Pour **citer cette publication** : ANTIER, E. (2017) 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). https://doi.org/10.34745/numerev_1267

Résumé :

Sous l'influence des travaux du Conseil de l'Europe, la notion de savoir-être occupe une place de plus en plus importante en didactique des langues-cultures. L'objectif de cet article est d'interroger le sens, la pertinence et la légitimité de cette notion à travers l'analyse des problèmes éthiques posés par sa mise en œuvre en formation des enseignants et des apprenants. Après avoir souligné notamment la portée maximaliste et totalitaire du savoir-être, nous plaidons pour une éthique minimale en didactique des langues-cultures et, consécutivement, pour l'abandon de la notion de savoir-être.

Mots clés : Didactique des langues-cultures ; CARAP ; savoir-être ; éducation plurilingue et interculturelle ; éthique de la vertu ; maximalisme et minimalisme.

Abstract :

Under the influence of the work of the Council of Europe, the notion of "savoir-être" is becoming increasingly important in language and culture didactics. The aim of this article is to question the meaning, relevance and legitimacy of this notion through an analysis of the ethical problems posed by its implementation in teacher and learner training. After emphasizing the maximalist and totalitarian scope of the notion of knowing how to be, we argue for a minimal ethic in the didactics of languages-cultures and, consequently, for the abandonment of the notion of knowing how to be.

Keywords : Didactics of languages-cultures; CARAP; life skills; plurilingual and intercultural education; ethics of virtue; maximalism and minimalism.

Emmanuel Antier - Université de Okayama

manuchantier@hotmail.com

Mots-clés :
Didactique des langues-cultures, CARAP, Savoir-être, Éducation plurilingue et interculturelle, Éthique de la vertu, Maximalisme et minimalisme

---

1. Introduction

Apparue à la suite et en complément des notions de savoir et de *savoir-faire*, la notion de savoir-être s'est progressivement développée en didactique des langues-cultures pour devenir aujourd'hui, sous l'influence massive des travaux du Conseil de l'Europe, une composante essentielle des descripteurs de la compétence plurilingue et interculturelle.

Là où le savoir vise principalement à l'acquisition de connaissances, et le savoir-faire à leur mise en œuvre pratique, le savoir-être a pour objectif le développement d'attitudes et de manières de penser. Centré sur le perfectionnement moral de l'individu, il se trouve directement au service de l'éducation plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe, qui, comme le résume Lenz et Berthele, « s'intéresse principalement à l'intégration de l'altérité dans le mode de pensée et de fonctionnement de l'apprenant » (2010, p. 19 ; cité par Maurer 2011, p. 22).

En ce sens, le savoir-être dépasse l'horizon de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures pour investir normativement celui des valeurs, des attitudes et des comportements. Une telle visée nous semble mériter une attention toute particulière.

Objet d'un discours essentiellement prescriptif, le savoir-être n'a toutefois pas donné lieu à de véritables analyses théoriques en didactique des langues-cultures. L'objectif de cet article est donc de proposer, d'un point de vue théorique, un éclairage plus approfondi de la notion de savoir-être. À travers l'analyse des implications de sa mise en œuvre dans la formation des enseignants et des apprenants, nous essaierons d'interroger le sens, la pertinence et la légitimité de cette notion en didactique des langues-cultures. Pour ce faire, notre étude se basera sur diverses productions du Conseil de l'Europe, et plus particulièrement sur *Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*[1] (Candelier *et al.*, 2012).

Mais avant d'entrer dans le vif de l'analyse, un travail de clarification conceptuelle s'impose : quelle signification la notion de savoir-être revêt-elle exactement ? Possède-t-elle une unité conceptuelle ? Se rapporte-t-elle à une vision particulière de l'éthique ? La première partie de notre étude essaiera d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement.

2. Le savoir-être : cadre définitoire et théorique

2.1. Une notion hétérogène

Particulièrement utilisée en gestion des ressources humaines, la notion de savoir-être occupe une place importante dans les référentiels de compétences. Depuis longtemps en vogue dans la littérature managériale, et plus récemment dans la littérature didactique, elle n'a cependant fait l'objet que d'un nombre restreint d'analyses ou de

définitions. Dans un ouvrage consacré à l'étude du savoir-être dans l'entreprise, Bellier en arrive ainsi au constat suivant :

> « En fait, le constat que nous pouvons faire systématiquement consiste à trouver à la fois une définition très floue du savoir-être et des exemples ou des listes de critères tout à fait précis, mais qui ne relèvent pas d'une conceptualisation claire. » (2008, p. 71)

Ce constat vaut aussi pour les outils du Conseil de l'Europe. Dans la définition suivante du CECR[2], le savoir-être correspond en effet davantage à une liste de notions hétérogènes qu'à un concept clair et finalisé :

> « Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. » (2001, p. 17)

Dans le CARAP, on observe ce même flou définitoire. Sur le modèle du CECR, le savoir-être y est davantage décrit à travers un ensemble de catégories hétérogènes que défini dans un cadre conceptuel précis. Les compétences référencées sous la notion de savoir-être correspondent ainsi tantôt à des qualités morales (« respecter les différences et la diversité », p. 41 ; « considérer toutes les langues comme égales en dignité », p. 41, etc.), tantôt à des traits de caractère (« confiance en soi », p. 46 ; « estime de soi », p. 47, etc.), tantôt à des dispositions (« être disposé à apprendre de ses erreurs », p. 45 ; « attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues », p. 48), tantôt enfin à des sentiments (« sentiment de familiarité », p. 46 ; « désir d'apprendre d'autres langues, p. 48, etc.).

La question se pose alors : au-delà de l'hétérogénéité manifeste de ces catégories descriptives, existe-t-il une homogénéité au fondement de la notion de savoir-être ?

2.2. Une dimension morale

Si le savoir-être ne semble posséder en soi-même aucune unité conceptuelle, l'ensemble des catégories qu'il sous-tend reposent toutefois sur la notion commune de personnalité. Comme le souligne ainsi Bellier,

> « *[l]*e savoir-être est une notion qui se situe dans une vision homogène de la psychologie – qui consiste à penser que la personnalité existe et qu'elle est déterminante dans l'explication des événements. » (*op. cit.*, p. 65)

Dans cette perspective, le savoir-être est directement liée au caractère, lequel est constitué d'un ensemble de traits renvoyant à des comportements particuliers. Un individu bavard, entreprenant et spontané sera ainsi considéré comme extraverti ; un autre, silencieux, timide et réservé sera considéré comme introverti. Il est à noter que cette conception du savoir-être est aussi celle que l'on observe au sein du CECR :

> « L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par **des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité.** » (*op. cit*., p. 84, nous soulignons)

En ce qu'elle a trait à la personnalité, la notion de savoir-être dépasse donc largement l'horizon des connaissances et des aptitudes liées à l'exercice d'une profession ou à la pratique d'une langue ; elle concerne chacun dans son identité individuelle, familiale et culturelle. En ce qu'elle vise par ailleurs au perfectionnement individuel, elle porte en soi un jugement normatif sur ce qu'il convient d'être, lequel repose sur une vision particulière du bien et du mal.

Cette dimension morale du savoir-être contribue à en faire une compétence spécifique qu'il convient d'interroger du point de vue de l'éthique : le savoir-être se rapporte-t-il à une option particulière de l'éthique normative ? Si oui, à laquelle ?

2.3. Une éthique de la vertu

Nous chercherons à montrer ici que la notion de savoir-être s'inscrit dans la tradition de l'éthique de la vertu. À cette fin, il convient préalablement de dresser un bref aperçu des trois grandes théories éthiques que l'on distingue généralement en philosophie morale (cf. notamment Ogien & Tappolet, 2008 ; Billier, 2010) : le déontologisme, le conséquentialisme et l'éthique de la vertu.

Le déontologisme (ou éthique du devoir), majoritairement inspiré de Kant, accorde la priorité au respect de règles. Dans cette perspective, on considère qu'il y a des choses à faire (tenir ses promesses, etc.) et d'autres à ne pas faire (ne pas mentir, etc.), indépendamment des conséquences possibles de nos actes.

L'approche conséquentialiste (ou utilitariste) accorde pour sa part la priorité à l'évaluation des conséquences de nos actes. Dans cette perspective, ce qui importe moralement, ce n'est pas le respect de devoirs absolus, mais la promotion du plus grand bien pour le plus grand nombre.

Quant à l'éthique de la vertu (ou vertuisme), dont on attribue généralement la première théorisation à Aristote, elle fait de l'exercice de la vertu un travail d'accomplissement de soi. Comme le notent Ogien et Tappolet, ce qui compte le plus dans cette

perspective, ce n'est pas le respect de grands principes, ni la promotion du plus grand bien, mais le perfectionnement individuel :

> « Toutes *[l]*es versions de l'éthique de la vertu donnent la priorité au caractère de l'agent dans l'évaluation de la morale, les vertus n'étant rien d'autre que des traits de caractère. Elles affirment que ce sont ces derniers qui comptent moralement, pas nos actions ou nos devoirs. C'est pourquoi les partisans de l'éthique de la vertu considèrent en général que la question morale principale n'est pas « Que dois-je faire ? », mais « Quel genre de personne dois-je être ? » (2008, p. 148-149)

À l'opposé de la conception *impérative* de ses deux concurrentes, l'éthique de la vertu propose donc une conception *attractive* de la morale. Promouvant un modèle de perfection personnelle, elle est directement centrée sur l'agent, sur sa personnalité, ses dispositions et ses sentiments. En ceci, il nous est possible d'établir un lien entre la notion de savoir-être et l'éthique de la vertu. De manière plus générale, on remarquera que l'éducation plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe, en ce qu'elle « vise la formation de la personne, l'épanouissement de son potentiel individuel » (Beacco *et al*., 2010, p. 19) s'apparente aussi directement à une forme de vertuisme.

3. Le savoir-être en didactique des langues-cultures : analyse et interprétation

Comme le résume Bellier, « le savoir-être, en soi, ne signifie pas grand-chose mais la manière dont on le décrit dans une organisation signifie beaucoup » (*op. cit*., p. 50). Continuant à explorer l'hypothèse d'un lien entre le savoir-être et l'éthique de la vertu, nous nous intéresserons donc dans la section suivante à la manière dont le savoir-être est décrit en didactique des langues-cultures.

3.1. Une aporie identitaire

S'inscrivant dans la philosophie pacifiste du Conseil de l'Europe – qui, rappelons-le, est une organisation politique dont la principale vocation est de renforcer l'unité de l'Europe en y garantissant la paix et la démocratie –, l'éducation plurilingue et interculturelle vise entre autres à l'évitement du conflit interculturel ainsi qu'à la compréhension entre les peuples. Dans cette perspective, les valeurs humanistes d'ouverture, de respect de l'autre ou encore d'empathie sont massivement promues.

Parmi les savoir-être référencés dans le CARAP, ceux relatifs à l'altérité occupent ainsi une place tout à fait prépondérante. Citons-en quelques exemples : « acceptation positive de l'autre » (p. 37) ; « ouverture à l'altérité » (p. 38) ; « empathie envers l'altérité » (p. 38) ; « disponibilité à essayer de se comporter de manière considérée

comme appropriée par l'autre » (p. 42) ; « volonté d'entrer en contact avec autrui » (p. 43) ; « être disposé à se mettre à la place de l'autre » (p. 45), etc.

À l'évidence, de telles aptitudes apparaissent nécessaires, mais sont-elles pour autant suffisantes à l'agir en contexte interculturel ? Et surtout, correspondent-elles bien à la complexité des mécanismes identitaires en jeu dans les processus interactifs ? Il y a plusieurs raisons d'en douter.

Comme le montre en effet diverses études en psychologie sociale (cf. notamment Camilleri, 1990 ; Marc, 2005 ; Vinsonneau, 2005), la construction identitaire – processus complexe et paradoxal – résulte d'un rapport dialectique entre le même et l'autre à travers lequel l'individu cherche à se faire reconnaître par autrui et à affirmer sa singularité. Ainsi que le souligne Marc, ce paradoxe identitaire se traduit par deux stratégies antagonistes :

> « *[L]*a quête de reconnaissance et la défense de l'identité vont entraîner tantôt des stratégies d'assimilation et tantôt de différenciation. Par les premières, le sujet tend à se rendre pareil aux autres (…). **Par les secondes, il vise au contraire à se distinguer, à affirmer sa singularité et son originalité**. » (*op. cit.*, p. 213, nous soulignons)

Engagé dans ce processus de construction identitaire, l'individu est ainsi appelé à être lui-même, à affirmer son identité ; davantage peut-être – du moins peut-on en faire l'hypothèse – dans un contexte interculturel où sa position relative d'insécurité et d'infériorité peut rendre son besoin de reconnaissance encore plus intense. Demorgon note ainsi, à propos de l'agir interculturel, qu'il « ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse » (2005, p. 195).

Si l'empathie satisfait notamment au besoin de conformité, elle ne répond pas en revanche à la recherche de singularité, laquelle suppose la reconnaissance du conflit inhérent à la dialectique identitaire. Dans cette perspective, comme l'observe Marc, la difficulté de l'agir social consiste tout autant à se centrer sur soi-même que sur l'autre :

> « L'observation montre que la différenciation n'intervient que lorsqu'est acquise une certaine sécurité identitaire et qu'est surmontée la peur du jugement et du rejet. (…). La capacité de différenciation est donc étroitement liée au processus d'intégration et de cohésion interne. **Elle suppose l'aptitude à se distancier et à se séparer d'autrui**. » (*op. cit.*, p. 220-221, nous soulignons)

En d'autres termes, on ne peut s'ouvrir à l'altérité sans être aussi capable de s'y fermer. L'acceptation de l'autre va de pair avec l'affirmation de sa propre identité, ces deux processus ne pouvant se saisir l'un indépendamment de l'autre.

Et c'est là une limite manifeste de l'éducation plurilingue et interculturelle – ainsi que plus globalement des travaux du Conseil de l'Europe[3] – que de faire porter un accent quasi exclusif sur le pôle de l'assimilation, du partage et du consensus, délaissant de fait, en partie au moins, celui – tout aussi fondamental – de la singularisation, de la différenciation et du dissensus.

Il est patent toutefois que les auteurs du CARAP cherchent à prendre en considération cette nécessité de distanciation envers l'altérité. Ainsi mettent-ils l'accent sur une « compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (…) dans lesquelles on est engagé » (p. 23) ; compétence, qui, dans la liste correspondante des savoir-être, semble référencée – de manière tout à fait ponctuelle – sous la forme d'une « attitude critique à l'égard des valeurs d'autrui » (p. 44). À l'évidence toutefois, cette attitude critique entre en opposition directe avec l'ensemble des savoir-être relatifs à l'altérité.

On s'étonnera dès lors que la problématique identitaire sous-tendue par cette opposition ne soit pas explicitement abordée, ni même simplement évoquée par les auteurs. Si l'on reconnaît en effet qu'il est tout aussi nécessaire d'être capable de « suspendre son jugement » que de pouvoir adopter une « attitude critique à l'égard des valeurs d'autrui », la question inhérente à l'agir en contexte interculturel est alors de savoir *quand*, et surtout *pourquoi*, on adoptera l'une ou l'autre de ces deux attitudes antagonistes.

Sur ce point – essentiel –, le CARAP ne nous est d'aucune utilité. Pire encore, en faisant fi de cette problématique identitaire, il contribue à renforcer la confusion. On l'a vu, la notion de savoir-être est liée à l'éthique de la vertu. Diverses questions – intrinsèques à cette orientation éthique (cf. Billier, 2010, p. 237) – surgissent alors : les savoir-être référencés dans le CARAP sont-ils moraux ? L'empathie est-elle une vertu vers laquelle il nous faudrait toujours tendre ? L'égocentrisme est-il toujours un vice ? Ces questions admettent-elles des réponses indépendamment des fins que nous poursuivons ? N'est-il pas bon, par exemple, si on a le sentiment de perdre son autonomie, de faire preuve d'égocentrisme ?

À l'évidence, les processus de construction identitaire et d'ouverture à l'altérité sont plus complexes que ne le laissent entrevoir les savoir-être référencés dans le CARAP. Plus globalement, le postulat de l'éducation plurilingue et interculturelle selon lequel l'apprentissage de plusieurs langues-cultures conditionnerait l'ouverture à l'altérité – et vice-versa – n'a rien d'évident. Le plurilinguisme n'est pas le garant suffisant, ni même nécessaire, d'une ouverture à l'altérité ; et pareillement, le monolinguisme ne saurait être la marque de son refus. La didactique des langues-cultures n'a pas le monopole de ces questions identitaires. D'un point de vue moral, on peut d'ailleurs se demander en quoi un enseignant de langues-cultures serait légitimé à interférer normativement sur l'identité de ses apprenants. Dans la section suivante, nous verrons qu'un tel projet relève avant tout d'une conception maximaliste de l'éthique.

3.2. Un maximalisme éthique

Nous l'avons vu ci-avant, il est commun de distinguer trois grandes théories en philosophie morale : le déontologisme, le conséquentialisme et l'éthique de la vertu. S'inspirant du libéralisme de Mill (1990), Ogien (2007) propose quant à lui d'organiser le champ de l'éthique en deux catégories : le maximalisme et le minimalisme. En opposition à une conception maximaliste ou paternaliste de l'éthique qui vise notamment à « protéger les gens d'eux-mêmes ou à essayer de faire leur bien sans tenir compte de leur opinion » (*op. cit.*, p. 14), Ogien défend l'idée d'une éthique minimale qui « nous demande d'éviter de juger "moral" ou "immoral" tout ce qui, dans nos façons de vivre ou nos actions, ne concerne que nous-mêmes » (*op. cit.*, p. 197). En conséquence, l'éthique minimale « reste neutre à l'égard des idéaux de la vie bonne » (*op. cit.*, p. 168) et réfute l'idée d'« un privilège moral au souci de soi » et de « devoirs moraux envers soi-même » (*op. cit.*, p. 197).

Afin de montrer en quoi la notion de savoir-être, et plus généralement l'éducation plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe, relèvent d'une conception maximaliste de l'éthique, il nous faut donc essayer de démontrer les deux propositions suivantes :

1. Elles définissent des devoirs moraux envers soi-même.
2. Elles promeuvent une vision du bien personnel.

Nous procèderons brièvement ici à cette démonstration en soulevant quelques problèmes posés par une vison maximaliste de l'éthique en formation des enseignants et des apprenants.

Intéressons-nous donc d'abord à la question des *devoirs moraux envers soi-même*. Nous avons vu précédemment que la notion de savoir-être entrait dans le cadre conceptuel de l'éthique de la vertu, laquelle, bien que réfutant l'option déontologique de règles fixes devant être honorées, se trouve malgré tout dans l'obligation de définir des devoirs envers soi-même : « un agent moral *doit* devenir vertueux et, pour ce faire, il *doit* accomplir les actions qu'un agent idéalement vertueux accomplirait dans les mêmes circonstances » (Billier, *op. cit.*, p. 251, souligné dans le texte). En ceci, l'éthique de la vertu relève d'une conception maximaliste.

Il est à noter que l'on retrouve cette même conception au sein des productions du Conseil de l'Europe. Dans les deux passages suivants, extraits de *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues* (Conseil de l'Europe, 2007), l'enseignant de langues-cultures est ainsi enjoint à se conformer aux préceptes de l'éducation plurilingue et interculturelle, laquelle, centrée en partie sur le souci de soi, empiète délibérément sur la sphère personnelle :

> « *[L]*'enseignant en langues doit être préparé à développer des compétences de communication plurilingues et pluriculturelles (…). Un objectif aussi

> ambitieux ne peut être atteint sans **formation complète**, pouvant être divisée en deux axes inséparables l'un de l'autre : une **dimension sociale et personnelle** et une dimension professionnelle. » (*op. cit*., p. 16, nous soulignons)

La dimension « sociale et personnelle » est ensuite décrite en ces termes :

> Il s'agit du **développement personnel et social de l'enseignant, en tant qu'individu ou en tant qu'acteur social**. Cette dimension (…) intègre des attitudes et des connaissances telles que l'aptitude à communiquer, l'aptitude à apprendre et l'aptitude à s'engager dans sa formation afin de construire une société plus juste et plus démocratique (…). L'objectif, à cet égard, est de **percevoir l'enseignant en langues (…) comme une personne ayant des responsabilités sociales, notamment envers lui-même, en tant que locuteur plurilingue et interculturel**, et envers les autres. » (*ibid*., p. 16-17, nous soulignons)

L'enseignant « plurilingue et interculturel » est ainsi érigé comme modèle. On rejoint ici l'idée d'*exemplarité*, tout à fait centrale dans l'éthique de la vertu (cf. Ogien, 2007, p. 69). Une telle conception maximaliste en formation des enseignants et des apprenants n'est cependant pas exempte de critique. Sur ce point, nous partageons le scepticisme de Prairat :

« Est-il bien raisonnable de proposer, comme figure normative, l'image d'un enseignant idéal ? Il semble, pour des raisons sociologiques relativement évidentes, que dans des univers professionnels aussi diversifiés que les nôtres il ne soit guère possible de proposer un tel modèle. » (2013, p. 91)

On remarquera ici que cette notion d'exemplarité, directement liée à celle de savoir-être, entre en contradiction avec le principe de diversité qui se trouve pourtant au fondement de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Intéressons-nous à présent à la question de la promotion du *bien personnel*. Pour ce faire, nous partirons à nouveau du lien entre la notion de savoir-être et l'éthique de la vertu. Au même titre que le conséquentialisme, et en opposition au déontologisme, l'éthique de la vertu est une éthique téléologique (du grec *telos* : but ou fin), c'est-à-dire une éthique qui place le critère de la moralité non pas dans la qualité du devoir accompli, mais dans ce que l'on tend à promouvoir. Là où le conséquentialisme promeut le plus grand bien pour le plus grand nombre, l'éthique de la vertu promeut un modèle de perfection personnelle, lequel se fonde nécessairement sur une vision du bien personnel.

Dans l'éducation plurilingue et interculturelle, la fin poursuivie est celle du plurilinguisme, la vertu reposant précisément dans sa pratique et sa promotion :

enseignants et apprenants doivent devenir plurilingues et doivent adhérer à la pensée plurilingue et interculturelle[4]. Cette visée apparaît explicitement formulée dans les savoir-être référencés dans le CARAP. Citons-en quelques exemples : « disponibilité pour une socialisation plurilingue et interculturelle » (p. 42) ; « accepter une identité bi/plurilingue et bi/pluriculturelle » (p. 47) ; « considérer qu'une identité bi/plurilingue et bi/pluriculturelle est un atout » (p. 47), etc. On retrouve aussi clairement la marque de ce maximalisme dans le livret *Le CAPAP – Une introduction à l'usage* accompagnant le référentiel :

> « Il faut aussi que les enseignants *adhèrent* aux objectifs d'enseignement / apprentissage qui sont proposés dans le CARAP, au travers des descripteurs de compétences et de ressources, qu'ils soient persuadés de leur utilité et de leur légitimité. » (Candelier & De Pietro, 2012, p. 49, souligné dans le texte)

De nouveau, cette conception maximaliste en formation des enseignants et des apprenants nous semble particulièrement sujette à caution : la promotion d'un bien personnel dans des sociétés marquées par le pluralisme ne risque-t-elle pas en effet d'entraîner l'éducation plurilingue et interculturelle dans le moralisme ? Comme le note Ogien à propos du projet d'enseigner la morale à l'école :

> « Le moralisme consiste à privilégier une de ces visions du bien personnel, et tout programme scolaire qui prétend imposer aux élèves une certaine vision de ce bien au détriment des autres est moraliste. » (2013, p. 74)

Le moralisme qui, par définition, tend à nous demander d'agir selon la pensée dominante, fait planer le spectre de l'intolérance. Nous rejoignons ici la critique formulée par Frath à l'encontre des outils du Conseil de l'Europe :

> « On oublie alors que les valeurs positives du PEL[5] et du CECR n'ont de sens que si elles sont librement acceptées par l'apprenant. La sentence "Tu seras un démocrate polyglotte, sinon gare à toi !" est contradictoire dans les termes. Si l'apprentissage des langues et la tolérance sont présentées comme désirables, alors ce serait faire preuve d'intolérance que de les imposer. » (2012, p. 80)

Et de continuer un peu plus loin :

> « Le pire des pouvoirs est celui qu'on exerce pour le Bien, pour mettre en pratique une transcendance dont la sagesse s'impose à nous par un acte de foi. Je vous impose la loi divine (ou le PEL), mais c'est pour le salut de votre

> âme (ou pour devenir polyglotte). La parole du Conseil de l'Europe est sacralisée et le système éducatif l'impose au commun des mortels. » (*op. cit.*, p. 82)

Dans cette perspective, les savoir-être sont à la fois la fin et le moyen. En faisant porter le jugement moral non pas seulement sur nos actions, mais aussi, comme on l'a vu, sur notre caractère, nos désirs et nos visions du monde, ils « constituent des instruments privilégiés d'une idéologie et d'une structure de pouvoir » (Bellier, *op. cit.*, p. 136). Comme le résume Bellier en conclusion de son analyse :

> « Aborder le savoir-être au travers d'aptitudes et de traits confère un pouvoir immense à ceux qui en maitrisent le jugement : (…) je sais à votre place ce que vous êtes et puis donc décider à partir de là comment je dois vous gérer. » (*ibid*., p. 167)

Dans la section suivante, nous verrons que cette dimension maximaliste des savoir-être pose aussi un certain nombre de difficultés méthodologiques, tant sur le plan de leur enseignement que sur celui de leur évaluation.

3.3. Une impasse méthodologique

Le projet de référencer des savoir-être – c'est-à-dire, rappelons-le, des attitudes, des dispositions, ou encore des valeurs – repose sur le postulat qu'un comportement vertueux ou moral peut s'enseigner. Les auteurs du CARAP considèrent ainsi que les savoir-être référencés sont « susceptibles d'être développés via des approches plurielles » et « enseignables » (p. 67). On retrouve ce même postulat dans le CECR ou les savoir-être sont définis comme des compétences « acquérables ou modifiables » pouvant « devenir un objectif » (p. 17).

Il y a cependant plusieurs raisons de douter de la validité d'un tel postulat, d'autant plus qu'aucune étude empirique ne vient l'étayer[6]. Pour citer à nouveau quelques savoir-être listés dans le CARAP, comment enseigne-t-on par exemple les vertus de la curiosité (« volonté d'appendre d'autrui », p. 43), de l'empathie (« être disposé à se mettre la place de l'autre », p. 45), de la prudence (« disponibilité à suspendre son jugement », p. 45), ou encore le souci intime de son développement personnel (« disponibilité à apprendre des langues tout au long de la vie », p. 48) et de ses propres mécanismes identitaires (« être prêt à sentir son identité menacée », p. 42) ?

Comme le rappelle Ogien, la question de savoir si les vertus peuvent faire l'objet d'un enseignement est posée depuis l'Antiquité à travers notamment ce questionnement de Ménon dans l'ouvrage éponyme de Platon :

> « Peux-tu me dire, Socrate, si la vertu s'enseigne ? Ou si elle ne s'enseigne

> pas mais s'acquiert par l'exercice ? Et si elle ne s'acquiert ni par l'exercice ni ne s'apprend, advient-elle par nature ou d'une autre façon ? » (Canto-Sperber, 1991, p. 125 ; cité par Ogien 2013, p. 32)

On remarquera que la notion de savoir-être – telle qu'envisagée dans les travaux du Conseil de l'Europe – nous éloigne d'emblée d'un enseignement magistral. Il ne s'agit pas de développer une quelconque connaissance de la philosophie morale, de son histoire ou de ses concepts, mais bien d'inculquer des comportements attendus. À cet effet, les apprenants – tout comme les enseignants – ne sont pas tenus de savoir ce qu'est la vertu, encore moins d'être capables de justifier moralement leurs propres comportements, mais de s'exercer à être vertueux et de montrer en tout cas qu'ils le sont devenus, c'est-à-dire capables d'agir en conformité avec les préceptes de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Au-delà de la question de l'enseignement se pose donc aussi celle de l'évaluation. Comment évaluer par exemple des savoir-être tels que la « volonté d'entrer en contact avec autrui » (Candelier *et al.*, *op. cit*., p. 43) ou encore celle « de ne pas rechercher uniquement la compagnie des membres de sa propre culture » (*ibid*., p. 43) ? De manière plaisante mais efficace, Ogien dénonce ci-dessous l'ineptie du projet d'évaluer un enseignement de la morale à l'école :

> « Si c'est la transformation des conduites de l'élève qui est visée, comment sera-t-elle évaluée ? En soumettant l'élève à des tentations (tricher, voler, mentir, tromper, etc.) pour voir s'il y résiste ? En instaurant une surveillance permanente des élèves en dehors de l'école par des agents spécialisées ? En construisant des confessionnaux (…) où l'élève devra avouer au professeur de morale ses péchés contre le "vivre ensemble" ou le bien commun ? » (2013, p. 33-34)

Il est à noter d'ailleurs que sur cette question de l'évaluation des savoir-être, tout comme sur celle de leur enseignement, les auteurs du CARAP se montrent pour le moins évasifs :

> « Les ressources listées dans le référentiel peuvent sans doute également servir d'appui à l'évaluation des performances des élèves, mais c'est un aspect que nous n'avons pas envisagé jusqu'alors dans nos recherches. » (Candelier, M. & De Pietro, 2012, p. 37)

Ce choix, manifestement assumé, de faire l'impasse sur la question de l'évaluation s'apparente toutefois fortement à un aveu d'impuissance, voire même à un déni d'objectivité. Dans un rapport du Conseil de l'Europe, Lenz et Berthele (2010) ont explicitement averti des problèmes posés par l'évaluation de la compétence plurilingue

et interculturelle :

> « Outre les problèmes susmentionnés (manque de données empiriques suffisantes pour étayer les propositions de référentiels, etc.) le risque de "comportement affecté" lors de l'évaluation des attitudes est un aspect qui est souvent souligné comme représentant un problème majeur pour l'évaluation standardisée de la compétence interculturelle. » (2010, p. 32 ; cité par Maurer 2011, p. 60)

Ce risque de « comportement affecté » soulève la question ontologique de l'existence de vertus comme disposition stable et permanente. Nous l'avons vu, la notion de savoir-être, ancrée dans le cadre conceptuel de l'éthique de la vertu, repose sur l'idée qu'il existe des personnalités vertueuses et exemplaires qui le restent indépendamment des situations, des enjeux et des personnes impliquées. Un tel postulat est toutefois critiquable.

Plusieurs auteurs (cf. notamment Doris, 2002 ; Leyens, 1993 ; Mischel, 1968) ont en effet contesté l'existence de caractères invariants. Selon eux, il n'existerait aucune unité empirique dans les comportements des individus. Elster fait ainsi remarquer que « [l]e même individu peut procrastiner à la maison et être très consciencieux au travail, coléreux avec son épouse et d'une douceur parfaite avec ses amis » (2007, p. 49 ; cité par Prairat, 2013, p. 90).

Les notions de caractère, de personnalité ou encore d'exemplarité, et à travers elles, celles de savoir-être apparaissent ainsi fragiles et douteuses. Il semble bien que personne ne soit curieux, ouvert à l'altérité, capable d'empathie, etc. indépendamment des contextes dans lesquels il agit et de la fin qu'il poursuit. Cette instabilité ontologique de la vertu biaise *ipso facto* l'évaluation des savoir-être :

> « Attendu qu'on enseigne ni des savoirs, ni des savoir-faire, mais qu'on cherche à développer des attitudes, des savoir-être, on est au risque que les apprenants, qui auront vite fait de comprendre ce que l'on attend d'eux, se conforment en apparence à ce qui leur est demandé, se contentent de jouer le jeu en répondant aux attentes du politiquement correct de l'éducation plurilingue. » (Maurer, 2011, p. 60)

Il est à noter par ailleurs que si les notions de caractère et de personnalité sont soumises à la variation et au changement, leur ancrage dans le processus – complexe et paradoxal – de construction identitaire, contribue à les marquer dans le même temps du sceau de la permanence et de la continuité. Avec Ogien ci-dessous, on peut dès lors se poser la question de la moralité 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, p. 73, souligné dans le texte)

4. En guise de conclusion

Cette portée maximaliste et totalitaire des savoir-être nous semble suffire à invalider moralement le projet de leur diffusion. Notons toutefois que même si l'on choisit de passer outre ces considérations morales, il existe une autre raison de se méfier d'un tel projet en didactique des langues-cultures. Comme le souligne en effet Maurer,

> « *[a]*vec l'éducation plurilingue et interculturelle, (…) l'important n'est plus d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère mais, par un contact avec ces langues, de développer des attitudes d'ouverture aux autres cultures, d'accueil de la différence culturelle. » (*op. cit.*, p. 150)

Cette minoration des savoirs linguistiques et des savoir-faire communicatifs au profit de savoir-être relatifs à l'altérité soulève une question épistémologique qui a trait à la définition même de l'objet d'enseignement-apprentissage : un enseignant chargé d'enseigner et d'évaluer ce type de compétence est-il toujours un enseignant de langues-cultures ? Dans un ouvrage consacré au savoir-être, Labruffe nous avertit :

> « *[L]*'évaluation du savoir-être doit s'effectuer par des experts hyper compétents dans ce domaine et maitrisant des outils conceptuels, méthodologiques et techniques sans lesquels la subjectivité délirante ou le n'importe quoi peuvent s'engouffrer de façon ravageuse. » (2008, p. 79)

Qui seront donc ces « experts hyper compétents » susceptibles d'évaluer le savoir-être des apprenants en didactique des langues-cultures ? Comment les formera-t-on ? Nous rallions ici le point de vue de Jeffrey :

> « Un enseignant peut vérifier si un élève a les mains propres, mais il ne peut se prononcer sur la personnalité d'un élève, ni sur les sources profondes qui le motivent ou non dans son travail scolaire. » (2012, p. 212)

D’une manière plus générale, et au vu de notre analyse, nous nous inscrivons en faux contre le projet de l’éducation plurilingue et interculturelle d’introduire en didactique des langues-cultures une éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l’homme (Starkey, 2002), ou encore contre celui – conjoint et complémentaire – d’y traiter normativement la question du « comment devrions-nous vivre? » (Byram, 2011, p. 256).

Cela ne signifie pas, entendons-nous bien, que nous réfutions les valeurs de l’éducation plurilingue et interculturelle, ni que nous contestions la nécessité d’une instruction civique. Mais d’un point de vue épistémologique, d’une part, nous ne pensons pas qu’il soit du ressort d’un enseignant de langue-culture de dispenser et d’évaluer un tel enseignement ; et d’un point d’un vue éthique, d’autre part, il nous semble que le principe de diversité qui se situe au centre de l’éducation plurilingue et interculturelle nous enjoint, par définition, à ne pas imposer une conception particulière de la vie bonne.

Cela ne signifie pas non plus que nous remettions en cause la nécessité d’une formation à l’éthique en didactique des langues-cultures. Au contraire, elle nous semble tout à fait fondamentale (cf. Antier, 2011 ; 2013). Simplement, et à l’instar des propositions formulées en sciences de l’éducation (cf. notamment Desaulniers, 2006), nous pensons qu’une telle formation, plutôt que de chercher à inculquer des comportements attendus, devrait davantage viser à développer chez les futurs enseignants et chez les apprenants la capacité de justifier moralement leurs propres comportements.

Une telle visée passe d’abord par le rejet du maximalisme moral, et consécutivement, par l’abandon de la notion de savoir-être. Elle suppose conjointement la promotion d’une éthique minimale qui laisserait aux enseignants et aux apprenants le soin de régler comme ils l’entendent la question de leur bien personnel. Elle implique enfin la prise en charge par les acteurs eux-mêmes des enjeux éthiques inhérents à l’enseignement-apprentissage des langues-cultures, et ce faisant, la lutte contre toute tentative d’instrumentalisation de la didactique des langues-cultures par des décideurs politiques ou des acteurs externes qui, en surplomb, cherchent à imposer leur propre conception à partir de guides, de curriculums et de… référentiels.

Références bibliographiques

Antier, E. 2013. « Pour une réflexion disciplinaire sur l’éthique professionnelle des enseignants de langue-culture ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol. 32, n° 2*, p. 11-26.

Antier, E. 2011. « Formation à l’éthique professionnelle des enseignants de langue-culture : constats et perspectives ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol. 30, n° 3*, p. 13-29.

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.

Bellier, S. 2008. *Le savoir-être dans l'entreprise. Utilité en gestion des ressources humaines*. Paris : Vuibert.

Bernaus, M. 2007. *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langue*. *Kit de formation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Billier, J.-C. 2010. *Introduction à l'éthique*. Paris : PUF.

Byram, M. S. 2011. « La compétence interculturelle ». In Blanchet, P. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 253-260.

Camilleri C. *et al*. 1990. *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.

Candelier, M. *et al*. 2012. Le CARAP – *Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Candelier, M. & De Pietro, J.-F. (Coord.). 2012. *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. http://carap.ecml.at

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Demorgon, J. 2005. Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie. Paris : Economica-Anthropos.

Desaulniers, M.-P. 2006. « Éthique professionnelle et enseignement collégial ». In *Enseigner au collégial, une profession à partager. Actes du 26e colloque annuel de l'AQPC*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 268-276.

Doris, J. 2002. *Lack of Character. Personality and Moral Behavior*. Cambridge : Cambridge University Press.

Elster, J. 2007. *Agir contre soi. La faiblesse de la volonté*. Paris : Odile Jacob.

Forestal, C. 2007. « La dynamique conflictuelle de l'éthique : pour une compétence éthique en DLC ». *Étude Linguistique Appliquée, n° 145*, p. 111-123.

Frath, P. 2012. « Portfolio et Cadre européen commun de référence ». *In* Schneider-Mizony, O. & Sachot, M. (dir.). *Normes et normativité en éducation. Entre tradition et ruptures*. Paris : L'Harmattan, p. 71-93.

Gohardâ□□Radenkovic, A. 2012. « Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité ». *Alterstice, vol. 2, n° 1*, p. 89â□□102.

Gohard-Radenkovic, A. 2006. « Interrogations sur la dimension interculturelle dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe ». *Revue Synergies Europe, n° 1*, p. 82-94.

Jeffrey, D. 2012. « L'éthique dans l'évaluation scolaire ». *In* Moreau, D. L*'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. Paris : L'Harmattan, p. 129-215.

Labruffe, A. 2008. *Le savoir-être. Un référentiel professionnel d'excellence*. Paris : Afnor.

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

Leyens, J.-P. 1993. *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles : Mardaga.

Marc. E. 2005. Psychologie de l'identité. Paris : Dunod.

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

Mill, J.-S. 1990. *De la liberté*. Paris : Gallimard.

Mischel, W. 1968. *Personality and Assessment*. New-York: Wiley.

Ogien, R. 2013. *La guerre au pauvre commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.

Ogien, R. & Tappolet C. 2008. *Les concepts de l'éthique*. Paris : Hermann.

Ogien, R. 2007. *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.

Prairat, E. 2013. La morale du professeur. Paris : PUF.

Schneider-Mizony, O. 2012. « Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues ». *In* Schneider-Mizony, O. & Sachot, M. (dir.). *Normes et normativité en éducation. Entre tradition et ruptures*. Paris : L'Harmattan, p. 95-116.

Starkey, H. 2002. *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'Homme*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Vinsonneau, G. (dir.). 2005. *Contextes pluriculturels et identités*. Fontenay-sous-Bois : Sides.

Notes

1 Désormais siglé CARAP

2 Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

3 Pour une critique de cette vision pacifiste et harmonieuse de l'interculturel, on se reportera utilement aux analyses de Demorgon (2005), Gohard-Radenkovic (2007) ou encore Forestal (2007).

4 Pour une critique de la dimension idéologique de l'éducation plurilingue et interculturelle en didactique des langues-cultures, on se reportera utilement aux travaux de Maurer (2010), Gohard-Radenkovic (2012), Frath (2012) ou encore Schneider-Mizony (2012).

5 Portfolio Européen des Langues

6 Comme le signale d'ailleurs explicitement les auteurs du CARAP, ce projet de référentiel repose sur un « pari » (p. 15), une hypothèse qui demande précisément à être validée par les résultats. La tentative louable mais inachevée de proposer des matériaux en ligne (cf. *Le CARAP – Matériaux didactiques en ligne* « http://carap.ecml.at/. ») correspondant à des descripteurs du référentiel met en tout cas d'ores et déjà en évidence le caractère laborieux et approximatif de l'expérimentation.