III.
Hommes et milieux

1.

Il n'est pas déraisonnable de se demander, à la fin, si les jeunes Européens d'aujourd'hui parlent mieux les langues étrangères que leurs parents ne le faisaient voici trente ans. Les chiffres officiels sont clairs : on ne voit pas progresser le nombre de langues apprises et on ne voit guère s'améliorer la compétence langagière de ceux qui les ont étudiées. L'avis de la Commission Européenne elle-même est à peu près sans appel sur le sujet : « *Language competences provided by educational systems still need to be significantly improved. The ESLC results show an overall low level in both first and second languages tested*[1]. »

Pour les « usagers » que nous sommes, les principes de réflexion mis en œuvre au niveau du continent depuis bientôt deux décennies se sont traduits par un appareil théorique, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001) et par les outils qui l'ont suivi, par exemple, le *Portfolio européen des langues* (PEL, 2002) et le *Certificat de langues pour l'enseignement supérieu*r (CLES). On connaît les apports essentiels de cet ensemble. Il n'avait explicitement pas pour objectif d'imposer, ni même de proposer une méthode toute tracée, mais de représenter un ensemble de *principes* d'éducation, visant à la citoyenneté, au partage du savoir et à la paix commune. Très vite, cependant, ceux qui l'ont connu y ont vu un outil propre à modifier ou réorienter leurs pratiques, avant de s'interroger plus avant sur son adéquation à leurs problématiques. Ainsi en ont-ils retenu les mots-clefs : évaluation, compétences, niveaux de compétences, descripteurs, tâches, approche actionnelle, médiation. Le premier terme, qui avait été *évaluation*, figurait au centre du projet, dès la rencontre fondatrice de Rüschlikon en 1991. Les trois suivants sont, dès lors, apparus comme

1. *Commission européenne*, ESLC, 2012 : http ://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf.

de l'ordre des impératifs techniques, le cinquième, *approche actionnelle*, comme un programme de travail, le dernier, *médiation*, comme un principe de philosophie éducative [2]. Il est très clair, aux yeux de nombreux observateurs, que le projet, qui partait d'une option idéaliste (l'unité de l'Europe) s'est orienté vers une conception techniciste de l'éducation en langues, peut-être très influencée par le monde anglo-saxon, à laquelle il emprunte trois éléments fondamentaux : une approche quantitative, une culture des résultats et de l'évaluation, une méthodologie liée à une finalité pragmatique, communicative / actionnelle.

L'hypothèse d'une approche actionnelle, où les acquis seraient effectivement mis en œuvre dans la réalité par l'apprenant, repose sur une idée-force : celui-ci peut être décrit comme un acteur social et les activités langagières entrent alors dans un cadre plus large que celui de l'école. Elles forment un ensemble d'actions à réaliser conjointement en *contexte social*. Les « tâches » (les didacticiens parlent d'une approche *centrée sur* des tâches) sont les éléments d'une action intentionnelle complexe, par exemple une négociation. Cette même action est composée de plusieurs *co-actions* ayant un objectif commun et on trouve là réunis les éléments d'un schéma global de la *communication exolingue*, dans toutes ses dimensions : il y a des règles, qui fonctionnent dans un contexte social, où les partenaires coopèrent, au prix cependant de malentendus, qui se résolvent à travers une négociation… À partir de ce postulat, s'affiche une volonté déterminée d'autonomiser l'apprenant, de lui donner une aisance à gérer lui-même ses efforts, ses difficultés et ses progrès, tout cela dans un esprit collaboratif, horizontal, en coopération avec l'enseignant et ses co-apprenants.

Si cette approche peut être un horizon d'attente, elle est, à l'évidence, très loin des conditions, matérielles et immatérielles, dans lesquelles est généralement mis en œuvre l'enseignement actuel des langues. Elle apparaîtra, aux yeux de beaucoup, irréaliste et, à certains égards, surréaliste. Parmi de nombreuses questions qu'elle pose, je retiendrai d'emblée l'une d'entre elles, parce qu'elle est la condition *sine qua non* à remplir pour les méthodologues et les enseignants. C'est la possibilité ou non du transfert des acquis hors de la classe. Celle-ci ne peut être effective que s'il y a passage de tâches-cible à des tâches semi-réelles (simulations auxquelles le communicatif nous avait habitués), puis de ces dernières à des tâches de la vie réelle dans une logique d'interaction [3]. Les explications aux obstacles rencontrés ne manquent pas. La première tient sans doute à la difficulté de créer, dans un cours traditionnel, des situations qui impliqueraient des enjeux réels : *a minima* un voyage effectivement immersif à l'étranger, l'organisation d'événements ou de productions dans la langue apprise, etc. « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes dans des actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification », disent à juste titre les rédacteurs du *Cadre européen*.

2. *Guide pour l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants* : http ://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf. Jean-Claude Beacco *et al.*, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums dans une éducation plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, 2e éd., 2016 : http ://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Education%20plurilingue%20et%20interculturelle.pdf. *Portfolio européen des langues*, sur Eduscol : http ://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/portfolionumerique/politique-europeenne/portfolio-europeen-des-langues-pel

3. Une synthèse dans : Marie-Laure Lions-Olivieri et Philippe Liria (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Emdl, 2010 (2e éd.).

Mon intention n'est nullement de chercher à stigmatiser les enseignants, qui sont confrontés à des dispositifs complexes, à la fois pratiques, institutionnels, humains. À aucun moment, tout au long de ces pages, je ne fais la supposition que, dans tel environnement d'apprentissage, dans telle équipe au travail, dans tel collectif de recherche-action, rien ne se passe qui aille dans le bon sens, sur des pistes innovantes et répondant aux besoins de notre époque. Mais les principes du *Cadre européen*, qui restent un repère de l'approche actionnelle, montrent aujourd'hui des limites *dans les conditions d'environnement et avec les moyens* où ces principes ont vocation à s'incarner dans le réel.

L'Union européenne a depuis longtemps clairement affiché les objectifs de sa politique de plurilinguisme : pour chaque citoyen de l'Union, la maîtrise de sa langue maternelle et de deux autres langues (certes, avec des compétences partielles, et à des niveaux variables) [4]. Pourtant, au moins pour ce qui est de l'élévation du niveau éducatif et d'harmonisation, et pour s'en tenir aux enquêtes officielles, les résultats restent, à ce jour, bien loin des espoirs qu'on peut mettre dans un plurilinguisme européen. Il est vrai que le principe de diversification des langues en usage ne convainc pas non plus toujours ceux qui pourraient en bénéficier. Les responsables éducatifs, les enseignants, les familles elles-mêmes divergent souvent sur l'opportunité des réformes, reculent devant le coût des programmes, discutent les objectifs, s'insurgent parfois devant l'audace de nouvelles méthodes.

C'est que ces principes font abstraction d'une analyse en profondeur portant sur les conditions socioéconomiques, anthropologiques et historiques d'un enseignement au plurilinguisme. Cet écart par rapport au réel ne manifeste pas que les responsables politiques méconnaissent la complexité et la volatilité de leurs opinions publiques quant aux moyens éducatifs. Elle révèle plutôt l'adhésion, certes souvent peu consciente, à un imaginaire état des choses. Il faut dire que l'ambition européenne était basée sur une perspective de renforcement et d'extension des institutions et de la construction européenne en général. Voici déjà quelques années, Bruno Maurer, en sociolinguiste connaisseur des situations de dépendance linguistique sur lesquelles il a travaillé en Afrique, décrivait le projet européen comme la résultante d'une mainmise des États sur les langues, où ils enrôlent les enseignants et l'opinion publique [5]. Plus encore, il notait les contradictions que le plurilinguisme conçu comme ambition politique pouvait rencontrer pour coïncider avec les choix méthodologiques et curriculaires d'une didactique rationnelle. Bien sûr, on pourrait estimer, à l'inverse, qu'une « éducation européeenne » relève tout à fait de l'initiative des Etats. Mais au-delà du facteur politique dominant en Europe, où le libéralisme économique a savamment enfilé les chaussures des libertés démocratiques, mon sentiment est que le projet européen souffre du fait qu'il s'inscrit dans une logique d'entreprise, déconnectée des réalités citoyennes, et non dans un idéal à l'heure actuelle partagé [6].

4. *Traité dit de Lisbonne*, article 3, 2002 : http ://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf. Un document « historique » (2003) sur les intentions qui animent la politique européenne de plurilinguisme : https ://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0632.html.

5. Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2013.

6. On pourrait également estimer regrettable que le CECRL ait passé sous silence les travaux conduits ailleurs dans le monde dans des directions comparables à celles qu'il a prises, en Australie et aux États-Unis. Par exemple, aux États-Unis, le *National Standard for Language Education for 21st Century*,

Parce que les faits sont têtus, la construction d'un idéal implique que soient écoutées et respectées les aspirations citoyennes. Pour être concret, n'était-ce pas forcer la réalité que supposer chez les jeunes Européens un désir irrépressible de s'expatrier, et s'imaginer ainsi que le désir de « vouloir vivre au pays » pouvait passer désormais à leurs yeux pour une vieille lubie ? Il n'est pas si facile de parler de mobilité et de stages à l'étranger à des adolescents qui, plus tard, ne voyageront pas forcément hors des frontières, n'ont pas envie de travailler ailleurs, sinon sous la contrainte économique (le plombier de Lublin a le droit de préférer le charme de sa ville à celui de Manchester) et qui n'utiliseront pas souvent d'autre langue que la leur, sinon avec quelque touriste rencontré dans la rue (les rues montantes de Lublin sont charmantes). Il faudrait les convaincre avec d'autres arguments d'apprendre la langue du voisin et le système éducatif serait, à mon sens, le seul capable de le faire, à travers une grande ambition culturelle. Mais c'est une question dont les conditions politiques actuelles ne laissent guère entrevoir la réponse.

2.

Un spécialiste de la société japonaise écrivait récemment : « Une partie de la jeunesse, élevée dans les grandes métropoles, se replie ainsi sur elle-même, tout à son rêve "glocal", que je définis pour le moment comme alliant le local, l'intimité du gîte et du couvert, et le global, l'immensité de l'Internet et de la virtualité. Pourquoi courir le monde [7]... ? » L'auteur évoque un nouveau grand « verrouillage » historique de l'archipel, qui pourrait inspirer des mentalités de repli sur soi. Un député nippon proposait ainsi, il y a quelques années, de limiter l'apprentissage des langues à la seule portion de la population en situation de les employer, qu'il évaluait à environ 5 % du total. Ç'aurait été, bien sûr, sacrifier les profits culturels que peut faire naître un tel enseignement, ignorés sans doute par l'honorable parlementaire [8]. Mais le cas du Japon n'est pas isolé. Aux États-Unis, forts de la diffusion globale de l'anglo-américain (même s'il est chahuté au gré des variétés) et de l'évolution démographique qui oriente le pays vers l'espagnol, ou, plus localement, vers les langues asiatiques, on s'ouvre peu aux langues du reste de la planète.

Revenons au plus près, dans l'aire éducative qui est la nôtre, où l'approche méthodologique impulsée voici quinze ans, autour du *Cadre européen*, fut à un moment présentée comme la voie du salut. L'approche proposée visait à *adapter* (et non à adopter, selon un jeu de mots qui amusait alors les milieux didactiques), une problématique conforme à des ambitions. Mais les conditions qui avaient été celles de l'élaboration, à la fin du siècle dernier, étaient à l'évidence moins pertinentes aux réalités technologiques et sociopolitiques de l'Union actuelle : place du numérique et des réseaux sociaux, tensions intracommunautaires grandissantes, prééminence de l'économique sur le politique. Si

---

ACTFL,a été publié en 1996 et il a eu une influence considérable dans nombre de pays. On appréciera : « Statement of Philosophy : Language and Communication are at the heart of the human Experience » : https ://fr.scribd.com/document/105488488/National-Standards-for-Foreign-Language-Education.

7. Jean-François Sabouret, *Japon. La fabrique des futurs*, Paris, CNRS éditions, 2011, p. 15. Imoto Yuki, dans Hsieh, 2013, p.139, parle d'une jeunesse *uchimuki-shikou* (introvertie).

8. À l'inverse, un ministre, Mori Arinori, réformateur de l'éducation du Japon au XIX^{e} siècle, proposa d'abandonner la langue nationale au profit de l'anglais, mesure qu'il jugeait indispensable à la modernisation du pays. Mori fut assassiné en 1889 par un ultra-nationaliste : http ://alce.jp/journal/ (vol. 14/2016).

le CECRL, dont le socle théorique a fini par s'éroder, ne pouvait suffire à transformer en profondeur les systèmes éducatifs, on ne saurait lui faire grief de ses résultats.

Ces considérations peuvent amener à penser qu'une conception paneuropéenne de l'enseignement des langues est, à ce jour, difficile à imaginer. L'intérêt profond d'une éducation plurilingue, même s'il reste scientifiquement indiscutable, n'a guère de chance de s'ancrer dans une Europe en plein doute, de Barcelone à Budapest, et de Londres à Vienne, sur son avenir politique, culturel, identitaire. Bien d'autres que celle du plurilinguisme accaparent les esprits et beaucoup d'Européens semble borner leurs ambitions éducatives à l'anglais pour tous et au numérique [9]. Il faut constater, au final et de façon un tant soit peu réaliste, que les institutions étatiques comme les opinions publiques des pays européens ont des conceptions qui ne convergent pas avec la position commune de Bruxelles. Au-delà de discussions entre spécialistes déjà convaincus, le vrai défi sera de faire bouger les mentalités du plus grand nombre. Et si beaucoup de ces spécialistes jugent eux-mêmes peu raisonnable d'espérer, à moyen terme, une harmonisation des didactiques de langues en Europe, c'est que, sociologiquement et politiquement, dans cette Europe-là, et pour le moment, les conditions n'en sont pas réunies.

3.

Alors que l'Union européenne promeut officiellement le multilinguisme dans ses instances, il est désormais inutile, m'ont confié plusieurs amis qui travaillent à Bruxelles, de parler autre chose que l'anglais dans les couloirs de l'institution. Presque par plaisanterie, un traducteur y a inventé, voici bientôt deux décennies, un mélange, un mixte de langues qui devrait rendre tout le monde heureux de ne pas avoir à parler la langue de l'autre. « *Nos habe esto messagio on el computero gefinden. Regarde alsubitte* [10]. » Ce nouveau parler des technocrates de l'UE a reçu le nom d'*europanto*. Il n'aura sans doute que l'avenir d'une langue sans culture ou née de toutes les langues, à l'instar du jargon du *Nom de la Rose* chez Umberto Eco. J'aimerais, pour ma part, que le patrimoine culturel de toute l'Europe continue à vivre et à se transmettre dans les langues qui l'ont accompagnée depuis deux mille ans. Né entre Bâle et Colmar, j'ose croire, par exemple, que la culture allemande ne se réduit pas, pour des petits Français de Bordeaux ou Marseille, à M^me^ Merkel, au Bayern de Munich et au film *Inglorious Bastards*.

Un soir de finale de la Coupe de France, le journaliste préposé à interviewer la vedette du match, s'adresse à un célèbre footballeur suédois. Dans un anglais épouvantable : « *Zlatan, tell us at list a worrrd in frrrench.* » Le sportif, sans se départir, en anglais aussi : « Dites-moi le mot vous-même. » Et le journaliste d'insister, dans son galimatias de collégien. Le footballeur mettra fin à l'entretien en citant *en anglais* le proverbe latin : « Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu. » Éventuellement, un clin d'œil aurait pu alléger le malaise du spectateur, le mot « merci », par exemple, qu'aurait prononcé le journaliste en suédois. Juste un mot, dans la langue de l'interviewé.

9. Un rappel : les données du rapport *Eurydice 2012* : http ://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/88/5/DEPP_NI_2013_25_Langues_etrangeres_ecole_Europe_cadre_commun_reference_diversite_ pratiques_280885.pdf.

10. Lire : Diego Marani, *Las adventures des inspector Cabillot*, Paris, Éditions Mazarine, 1998.

Le plurilinguisme européen, au sens individuel [11], tant applaudi depuis vingt ans à Bruxelles et Strasbourg, n'a donc pas encore atteint les professionnels de la communication. Aux Jeux olympiques de Rio de Janeiro, en 2016, seule une escrimeuse italienne brandit le drapeau bleu étoilé pour rappeler qu'il existe encore une Europe unie. C'est le héros du film de Cédric Klapisch, *L'Auberge espagnole*, qui disait finalement : « Je suis tout ça, je suis comme l'Europe, je suis un vrai bordel. »

4.

J'ai dit précédemment combien le prestige d'un Winston Churchill avait pu peser dans la construction européenne de l'après-guerre et comment il la voyait prendre forme autour de la France et de l'Allemagne. Churchill croyait en une culture qui se fonde sur l'histoire et les valeurs communes, bien avant de mettre ses espoirs dans le seul jeu politique. Stefan Zweig aussi avait lancé des appels pressants aux Européens pour qu'ils s'unissent, et il l'avait fait dès le lendemain du premier grand conflit mondial. Il y soulignait les carences de la formation culturelle de la jeunesse : on l'instruit, assénait Zweig, en lui parlant des batailles, des victoires, des héros militaires, on lui apprend que « les ombres des morts continuent à se battre dans les airs » et comment l'Europe s'est elle-même « détruite sans relâche » et non comme « les peuples d'Europe [...] ont bâti un édifice intellectuel toujours plus vaste et plus splendide ». Dans son discours intitulé « La désintoxication morale de l'Europe », prononcé à Rome, la Rome fasciste de 1932, Zweig avait proposé l'établissement d'accords internationaux qui préfiguraient nos programmes d'échanges universitaires : ils permettront, disait-il, une reconnaissance mutuelle des diplômes et qu'ainsi, on puisse « apprendre à fond une langue étrangère, et entrer en contact avec d'autres représentants de [sa] génération, avec une autre méthode », et de la sorte « s'interpénétrer de manière créatrice et nouvelle dans l'esprit d'une génération nouvelle ».

Des décennies plus tard, le projet européen de politique linguistique prenait forme et mettait à son actif quelques avancées éducatives notables, qu'il a suscitées ou accompagnées : les apprentissages précoces et l'éveil aux langues, des expériences sur l'intercompréhension des langues romanes, une certaine mobilité des étudiants. Un véritable esprit d'innovation se manifestait dans les milieux de la recherche, à l'université, dans les associations autour de ce projet. Une création exemplaire fut celle de l'Office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ), après le *Traité de l'Élysée* de 1963, unanimement reconnue comme une réussite. Il en est de même pour les programmes Voltaire, créés voici une quinzaine d'années, qui donnent à quelques centaines de jeunes l'occasion de passer six mois dans une famille de l'autre pays. Les travaux du Centre européen des langues vivantes (CELV) de Graz, en Autriche, sont d'un intérêt qui ne s'est jamais démenti. Un numéro spécial de la revue *Allemagne aujourd'hui*, qui revient sur ces acquis, donne encore la parole à l'auteur des *Mémoires d'un Européen* : « Zweig haussait le niveau des espoirs : il faudrait, ajoutait-il, "mettre à profit les vacances des lycéens pour élargir la connaissance et la vision de ces jeunes gens avides d'apprendre". Et, concrètement : "J'imagine qu'on pourrait, avec profit, dans tous les établissements d'enseignement secondaire d'Italie, d'Allemagne, de France,

11. Le terme « multilinguisme » est, en général, réservé à un usage collectif, celui de plurilinguisme, à l'individu.

d'Espagne, destiner régulièrement un élève particulièrement doué et tenté par l'expérience à passer ses vacances à l'étranger (si les conditions étaient réunies), afin que les élèves de milieu pauvre ou modeste bénéficient, eux aussi de cet avantage [12]." »

En dépit de leur intérêt, beaucoup des actions de l'Union européenne n'ont pas été généralisées et ne sont pas assez connues des enseignants et des populations qu'elles ont vocation à servir. Comme j'ai pu le dire plus haut, non seulement il faut des relais à la diffusion de l'innovation, mais aussi qu'elle soit reçue et comprise pour s'implanter dans les pratiques. Les commerciaux ont une loi d'airain, qu'ils résument sans ambages : « Un produit dont les gens ne veulent pas est un mauvais produit. »

5.

À côté d'une vision politique, si estimable soit-elle, on voit, après coup, que les moyens d'action ont malheureusement manqué pour donner du sens à la diversification linguistique prônée par les instances européennes. Le beau concept de citoyenneté, d'ailleurs lui-même si difficile à définir dans un espace européen en extension continuelle, ne suffisait pas à remplir cette fonction. Trop d'obstacles sans doute s'additionnaient : des traditions éducatives, des politiques nationales, une situation économique inégalitaire et déséquilibrée, des contentieux historiques, qui affectent encore un projet de culture partagée. Le choix que font les jeunes Européens d'apprendre ou non les langues de l'Europe est le résultat de cette confusion.

Cela semblera un luxe, pour beaucoup de gens, que d'apprendre et pouvoir pratiquer plusieurs langues étrangères. Au pire, la plupart se tournent vers l'étude de la seule *lingua franca* du moment, l'anglais. L'anglais est le sésame de toutes les prétendues « voies royales », et son enseignement se pratique de plus en plus dans les *English-medium courses*, les formations en disciplines non linguistiques (DNL). Des études récentes se demandent pourtant si les étudiants tirent réellement le bénéfice espéré de ces cours donnés dans un véhiculaire qu'ils ne maîtrisent pas toujours bien et elles pointent le décalage entre la qualité de ces cours et les résultats obtenus [13]. En Europe, 95 % des apprenants se tournent d'abord vers l'anglais dans le secondaire et les autres langues n'ont plus qu'à se partager le reste, y compris celles qui sont dites « modimes ». Modimes, c'est-à-dire de plus en plus rares numériquement, mais prisées justement parce que rares et donc valorisantes. Cela inclut le latin et le grec, dont l'étude est aujourd'hui, en France du moins, l'apanage d'une minorité, à terme : d'une caste.

Dans plusieurs des pays qui forment l'Union, la proximité linguistique entre les langues nationales et l'anglais fait en outre qu'on choisit massivement d'étudier celui-ci [14]. Certains pays ont déjà fort à faire avec leur multilinguisme national, langues régionales

12. Revue *Allemagne aujourd'hui*, numéro spécial : *50 ans*, n° 215, janvier 2016 : https ://www.ofaj.org/mission.

13. Voir à ce sujet Alice Henderson : https ://epip5.sciencesconf.org/ Un économiste de l'éducation, François Grin, confirme ce point de vue : http ://cursus.edu/institutions-formations-ressources/formation/18624/internationalisation-des-universites-synthese-percutante-francois/#.WenXQUzpNfg.

14. J'ai résolu, dans cet ouvrage, de parler, en général et par commodité, de « l'anglais », même s'il pouvait être question « des anglais » (*Englishes*), variétés d'un anglais globalisé, comme le suggèrent, entre autres, Salikoko Mufwene, ou Braj Kachru.

ou langues de minorités. Si l'on regarde le cas de l'Espagne, une langue comme le français s'y retrouve au minimum en troisième ou quatrième position dans l'ordre des options envisageables à l'école. Et puis, des langues et des variétés sont nées ou vivent en Europe, au fil d'une histoire bimillénaire, des langues déterritorialisées – le yiddish, le romani – jusqu'aux parlers des diasporas modernes, turc ou arabe dialectal, désormais bien présents dans nos sociétés et qui y ont leur légitimité. Que dire alors, par exemple, d'une langue asiatique qui viendrait en plus ? Entre liberté individuelle, propre à toute démocratie, et réaction d'États-nations peu désireux de perdre leurs prérogatives, la politique européenne de diversification linguistique ne pouvait que naviguer en zigzag.

6.

Le cadrage idéologique a été celui de l'économie et de la politique à la recherche de l'unité, mais l'Europe des langues pouvait difficilement se penser dans les catégories et les mouvements qui agitent l'agenda contemporain. Elle ne pouvait prévoir la remise en question de valeurs nées ou promues en Occident autour d'une Histoire qui est celle de la société capitaliste industrielle et des recompositions territoriales engendrées par les guerres et les révolutions depuis 1789. Elle ne sut la prévenir ni chez elle (la chute du Mur de Berlin fut une surprise qui changea aussi la carte linguistique à l'Est), ni dans le reste du monde, notamment dans les pays décolonisés et/ou émergents. Elle ne fit qu'observer la montée technologique et économique de l'Asie et voir les États-Unis et la Chine se disputer le *leadership* du développement. Enfermée dans une problématique identitaire à la fois réaliste et imaginée, entre citoyenneté et altermondialisme, l'Europe rêva bien naturellement d'harmonie, et pensa que son modèle de plurilinguisme pouvait l'aider à concrétiser ce rêve. Quelques-uns l'ont même cru exportable.

Avec treize langues et bientôt plus encore, l'Europe est-elle encore en mesure de passer pour avoir une politique de plurilinguisme ? Combien de classes bi-langues, bilingues, d'immersion, où les langues pourraient être à l'honneur, l'Europe « à 27 » recense-t-elle aujourd'hui [15] ?

7.

C'est que la construction politique européenne, en difficile devenir, ne permettait guère le rapprochement des politiques éducatives espéré. À supposer que ce rapprochement ait été réellement souhaité alors par les citoyens de *l'ensemble* des pays concernés, il ne pouvait être considéré comme prioritaire puisque que les « pères fondateurs » et les dirigeants d'après-guerre avaient fait le choix de refonder l'avenir politique et culturel sur un *marché* commun. Depuis le *Traité de Rome* (charbon, acier, droits de douanes, monnaie), il semblait plus facile et plus immédiatement efficace de faire tomber des barrières douanières que d'agir directement sur des esprits trop longtemps déchirés

15. Classe bi-langue : apprentissage de deux langues en parallèle, dont l'anglais, dès la sixième, à raison de 6 heures hebdomadaires généralement pour les deux langues. Cursus bilingue : les élèves étudient d'autres disciplines (histoire, sciences…) dans la langue étrangère ou régionale choisie (cas des sections européennes dès la 4e en France). Immersion (divers modèles en fonction des situations) : enseignement intensif et environnement linguistique stimulant. Source : ONISEP.

et meurtris. Il fallut dès lors attendre les rencontres de Bologne et de Lisbonne, bien plus tard, pour que soit mise en chantier une Europe de l'esprit. Certes, après le désastre de 1945, après tant de déchirements et de frustrations, il fallait sans doute du temps à l'apaisement, mais le choix initial, celui d'une politique du réel et du matériel, n'avait-il pas été une erreur ?

Bernard Maris, économiste « enivré » de langue française, a dit un mot de la « productivité » qui se cache aujourd'hui sous le faux nez de « l'excellence », *nec plus ultra* de la pensée contemporaine : c'est elle qui elle a ruiné, disait Maris, peu avant l'attentat où il perdit la vie, les qualités du paysage français, que caractérisent « la civilité, l'apaisement, la lenteur ». « À la fac, on m'apprit que la "productivité" exigeait du remembrement, de grandes surfaces, le nivellement des haies et des fossés, des engrais et des machines. J'étais donc convaincu qu'il fallait niveler et mécaniser. Je pense aujourd'hui le contraire. » Les phrases de Maris, professeur à l'Université Paris-VIII, sonnent encore à nos oreilles comme un avertissement. Le plurilinguisme, qui est la polyculture des langues, apparaît, certains jours, lui aussi compromis. Le projet européen d'harmonisation des politiques éducatives est contradictoirement inscrit dans une perspective plurilingue et pluriculturelle mais pourtant marqué au sceau d'un modèle économique néo-libéral. Or celui-ci n'a pas clairement vocation à la diversification culturelle, et la caricature en est ce concours devenu presque monolingue de la chanson qu'est, chaque année, l'Eurovision. L'histoire, le désir, les moyens se sont conjugués. On sait où se cache le diable.

L'Europe, *de facto* multilingue, s'élargissait sans cesse, et le projet de plurilinguisme se compliquait. D'abord, par l'existence des cultures éducatives en présence, de traditions disparates, d'objectifs divergents, d'instances décisionnelles situées à des niveaux différents, communes et communautés, *Länder* et régions, provinces et États. Ensuite, par le degré d'aspiration à une éducation plurilingue qui restait fort variable. Enfin, parce que, si l'on veut diversifier les langues et mondialiser tout le reste, cela doit s'organiser et que ce n'est pas facile. Un programme défini au fil des rencontres de travail de groupes d'experts et de techniciens à l'évidence compétents, mais une procédure « de haut en bas » sans aucun débat dans la société civile ne pouvait résoudre ces problèmes. Comme on le pressentait depuis les référendums pour la ratification du *Traité sur l'Union européenne* de Maastricht (1992-1993), sans doute l'agenda européen était-il déjà en train de changer.

8.

J'ai indiqué combien le *Cadre européen de référence pour les langues* avait été le résultat le plus manifeste d'efforts accomplis par l'Union pour une vaste et cohérente ingénierie des langues [16]. Les idées fortes du CECRL peuvent faire « référence », et elles tracent depuis quelques années des pistes utiles à la réflexion didactique commune. Mais au-delà du projet politique unitaire, des changements curriculaires et méthodologiques, des pratiques enseignantes, le regard ne porte pas, me semble-t-il, où il faudrait. On ne saurait se satisfaire des manifestations festives auxquelles l'Eu-

16. Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, 1997, version révisée 2009 : https ://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09Web_FR.pdf.

rope convie sa jeunesse chaque année. On pourrait imaginer qu'elle ouvre des horizons plus larges à l'ambition culturelle : qu'elle considère un patrimoine commun, et s'occupe de littérature, notamment de littérature comparée, dans une aire historique qui a tant en commun [17] ; qu'elle encourage à explorer la place des médias dans l'éducation formelle, et la place du numérique et des réseaux sociaux dans toute la formation ; qu'elle cherche à mieux développer la traduction dont les flux restent si déséquilibrés entre langues européennes ; qu'elle redonne vie à la question des ces langues dites régionales et minoritaires sur lesquelles l'espace civil réel devrait pouvoir s'exprimer. Cela fait beaucoup de sujets plus ou moins éludés ou carrément remisés au placard.

Certes, l'Europe des langues n'est pas seule *en questions*. Même dans la Confédération helvétique officiellement multilingue où Bienne est un modèle, en Thurgovie, à Bâle, à Zürich et dans les Grisons, où l'on apprend l'anglais et le français dès l'école, on parle de repousser l'étude d'une des deux langues (et on devine laquelle) au niveau de l'enseignement secondaire [18]. Mais ne désespérons pas. Là comme dans d'autres domaines – la recherche médicale, la défense, l'art, l'écologie –, on peut imaginer que le prétendu « vieux » continent saura se redresser, quand le temps sera venu, faire son *aggiornamento* et trouver les voies de la réussite. Il n'est pas encore écrit que l'Europe des langues soit une affaire définitivement classée.

9.

Le problème, avec la motivation, c'est qu'on la cherche et croit la trouver là où elle n'est pas. Il n'est même pas sûr qu'être bilingue rapporte de l'argent. Une étude conclut qu'aux États-Unis, du moins, ce n'est pas vraiment le cas, sauf dans de très particulières conditions, par exemple lorsqu'il s'agit d'une langue communautaire [19].

François Cheng a raconté, dans une des plus belles pages d'un de ses livres, intitulé emblématiquement *Le Dialogue*, ce qui fut à l'origine de sa motivation à apprendre le français. Ayant demandé à son professeur de l'Alliance française, une jeune femme, ce que signifiait le mot « échancrure », il la vit dessiner de son doigt sur son corsage la forme de son décolleté. Et de ce pur et simple geste, s'épanouit tout le désir du jeune Chinois en exil d'apprendre la langue du pays où il avait choisi de vivre. La motivation emprunte des voies innombrables. Celle-là était charmante et pleine de sens. Cheng aime à dire que le mot « sens » est « le diamant de la langue française [20] ».

10.

Il est parfois de bon ton de décréter qu'il y a des peuples créatifs et d'autres qui les imitent. Les choses sont plus compliquées. Nos sociétés, qui se piquent d'ethnologie et d'ouverture à l'universel, n'ont du reste pas encore exploré certaines de ces richesses

17. Écouter : http ://www.canalacademie.com/ida8892-Litterature-comparee-Existe-t-il-une-litterature-europeenne-7-10.html.

18. Sur un quotidien suisse : https ://www.24heures.ch/suisse/menace-francais-primaire-zurich/story/29891365.

19. Barry Chiswick et Paul Miller, *Est-ce que le bilinguisme parmi les autochtones paye ?*, Bonn, Iza, 2002.

20. François Cheng, *Le Dialogue : une passion pour la langue française*, Paris, Desclée de Brouwer / Presses littéraires et artistiques de Shanghaï, 2002, p. 55-56.

disponibles ailleurs, dans le monde. Il est vrai que, quand elles ont se sont appliquées à le faire, elles ont emprunté ou pillé, selon les cas, sans trop se soucier des droits légitimes de ceux qui les avaient créées. Maria Carneiro da Cunha a montré de quelle prédation culturelle notre monde moderne s'était fait l'instigateur [21].

La question de l'innovation est indissociable de celle de l'imitation, son apparent contraire. Imiter, reproduire, c'est s'exposer à la dévalorisation de soi et à l'accusation de plagiat. Le thème a durablement préoccupé les penseurs de la modernité au Japon entre l'ère Meiji et l'après-guerre. Il a été repris récemment dans une étude sur la création artistique dans ce pays [22]. L'auteur, en y développant la notion de *plasticité*, dissipe brillamment une critique souvent avancée à l'encontre de la culture nipponne. Personnellement, il me semble que les *bijinga*, les portraits d'élégantes femmes européanisées de la peinture japonaise du XX^e^ siècle, trouvent assez bien leurs homologues dans le japonisme des impressionnistes, et j'y vois un échange de bons procédés entre cultures [23]. Bien sûr, on a un peu oublié ce que Rome doit à la Grèce, et ce que la Grèce doit aux confins de la Mésopotamie. Le cher Montaigne n'a pas exprimé les choses autrement. « Nous savons dire : "Cicéron dit ainsi ; voilà les mœurs de Platon ; ce sont les mots mêmes d'Aristote." Mais nous, que disons-nous nous-mêmes ? Que jugeons-nous ? Que faisons-nous ? Autant en dirait bien un perroquet. » Et à la fin, « nous ne faisons que nous entregloser », comme le résume bien le chapitre des *Essais* consacré au pédantisme.

Il faut donc situer une réflexion critique sur l'imitation et l'innovation dans la problématique générale de la découverte et de l'invention. La théorisation qu'en fait Thomas Kühn, dans son ouvrage dédié à la structure des révolutions scientifiques, peut nous aider à y voir plus clair. La découverte des rayons X par Roetgen fut un exemple historique d'un double mouvement. Roetgen est d'abord soupçonné de « mystification habile », avant d'être encensé, parce que, tout simplement, sa découverte choquait les idées alors en cours sur la question des radiations. Elle s'opposait, dit Kühn, à des « habitudes profondément ancrées », et « modifiait des spécialités » ; enfin, elle « refusait à certains types d'instrumentation jusque là paradigmatiques leur droit à ce titre ». Et c'est ainsi que « la découverte des rayons X a pu [...] ouvrir à de nombreux savants un monde étrange et nouveau et participer ainsi de manière si effective à la crise qui a conduit à la physique du XX^e^ siècle [24] ».

Il est donc, au fond, peu important de distinguer entre la mise au jour (la découverte, qui révèle ce qui était *à couvert*) et la mise au monde (l'invention, qui fait *venir* à la connaissance). On sait, au moins depuis Lévi-Strauss (il disait avoir lu avec profit Jean de Léry et Montaigne, ethnologues avant la lettre), que la découverte de l'Amérique par l'Occident est aussi une invention, c'est-à-dire une fabrication intellectuelle. Kühn,

21. Maria Carneiro da Cunha, *Savoir traditionnel, droits intellectuels et dialectique de la culture*, Paris, Éditions de l'Éclat, 2010.

22. Mickael Lucken, *Fleurs artificielles. Pour une dynamique de l'imitation*, Paris, Éditions du Centre d'études japonaises de l'Inalco, 2012. Voir aussi : Fukuzawa Yukichi, *Plaidoyer pour la modernité*, trad. fr. Marion Saucier, Paris, CNRS éditions, 2008.

23. Edmond de Goncourt écrit dès 1884 : « Et quand je disais que le japonisme était en train de révolutionner l'optique des peuples occidentaux... » : http ://www.bnf.fr/documents/biblio_japonisme.pdf.

24. Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Champs Flammarion, éd. fr. 1983, p. 82-99.

dans son chapitre v, intitulé « Anomalie et apparition des découvertes scientifiques », appelle invention les « nouveautés de la théorie », et découverte une « nouveauté de faits ». Mais il neutralise l'importance de la distinction opérable entre les deux, la jugeant « excessivement artificielle ». Il préfère mettre ainsi l'accent sur le processus d'acceptation et, parallèlement, sur le mouvements de résistance des systèmes en place face au nouvel ordre des choses que tente d'instaurer *ipso facto* l'innovation scientifique.

11.

La science économique semble avoir été parmi les premières à définir formellement l'innovation. Elle le fait d'abord pour décrire les grandes phases du développement occidental – le commerce des XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, puis l'industrialisation des XIX^{e} et XX^{e} siècles. C'est alors que les économistes commencent à parler de *rupture* dans la civilisation. On connaît la thèse de Schumpeter, l'un de ses meilleurs analystes, qu'on peut résumer ainsi : dans un système où la croissance quantitative n'apporte pas ou plus de nouveauté, le ressort de la dynamique économique est une croissance qualitative, qui seule peut susciter le changement. L'innovation, facteur de changement structurel (on passe du métier à tisser à la machine automatique) commence par détruire pour inventer du progrès. Elle est, dit Schumpeter, rupture des routines, « destruction créatrice [25] ». Le marketing moderne donne une idée avancée de cette théorie macro-économique devenue *process* entrepreneurial. Le modèle *A-to-F* de Kolter et Trias de Bes illustre une chaîne transposable à notre domaine, qui part des activateurs (*activators*, demandeurs à l'origine de la nouveauté disruptive), passe par des chercheurs (*browsers*, explorateurs, terme que rend mal la traduction française), des créateurs, des développeurs, des exécuteurs et va enfin à des facilitateurs (sous-entendus : diffuseurs de l'innovation [26]).

Le développement du télégraphe électrique produisit, au sein de notre modernité, une rupture « schumpetérienne » qui peut être citée en exemple. On sait quel rôle joua ce nouveau moyen de communication dans les échanges et la création de biens engendrés par le modèle capitalistique. Mais télégraphier, ce fut aussi apprendre à utiliser moins de mots pour payer moins cher, s'exprimer autrement, et, peu à peu, penser autrement ce qu'on avait à dire, dans un codage économique fait de phrases types. Et puis, on vit la lettre cachetée céder la place au message codé, qui était désormais visible par tous au bureau des télégraphes, distribué au mépris de l'intimité, et qu'on pouvait d'ailleurs (comme avec nos SMS), vite effacer ou démentir, Mais surtout, le fait important, à l'échelle planétaire, est que, pendant cinquante ans, au XIX^{e} et au début du XX^{e} siècle, la Grande-Bretagne a disposé d'un réseau mondial de communication exceptionnel, décisif pour le succès de son emprise coloniale, diplomatique et marchande et l'extension de sa sphère d'influence culturelle sur le monde. Ses câbles sous-marins, posés entre l'Europe et l'Asie en 1863, entre l'Europe et l'Amérique en 1866, couvraient alors 75 % de la planète. Bien avant Internet et l'usage que peuvent

25. Une bonne initiation : Odile Lakomski-Laguerre, « Introduction à Schumpeter », *Alternatives économiques*, 29, 2006.

26. Philipp Kotler et Fernando de Bes, *Winning at Innovation*, Basingstoke, Palgrave McMillan, 2011, traduit en français sous le titre *Le défi de l'innovation*, Paris, Enrick B. éditions, 2016.

en faire aujourd'hui les réseaux de la violence internationale, il permit la diffusion et l'échange d'idéologies politiques sur toute la planète. Conséquence incalculable d'une innovation technique de rupture, le nationalisme moderne, l'anticolonialisme, le tiers-mondisme issu de la Révolution française et des guerres coloniales, se trouvèrent « globalisés ». Les idéologues et les militants purent entrer en communication par le biais du télégraphe avant de se rencontrer à Paris, Tokyo, Londres, San Francisco, ou Shanghai. Innovation, technosciences, économie et histoire des idées fonctionnaient déjà ensemble. Les mots totems de notre temps ne sont donc pas si neufs.

12.

Un essayiste, Nicolas Bouzou, a tenté récemment de concilier la révolution technologique en cours et la spiritualité, entendons : le sens de la vie et donc les valeurs qui doivent rester celles de notre époque. L'hypothèse de cet auteur est que, comme le dit sans ambages le titre de son ouvrage, l'innovation sauvera le monde. Bouzou propose de voir dans les temps qui ont précédé la mutation technologique et culturelle du XXI^{e} siècle, quatre grandes périodes de rupture qui apportent sa signification à la nôtre. Il lie les deux premières à l'invention de l'agriculture, apparue il y a moins de dix mille ans et génératrice d'un essor démographique exponentiel sur notre terre ; la deuxième à l'invention du commerce, qu'il fait remonter en Grèce autour du V^{e} siècle avant notre ère, et à qui il attribue la naissance du *logos,* la raison en discours. S'ajoute « l'invention » du monde, avec une Renaissance, qui ne niait en rien le passé et inventait la modernité d'un homme idéal : un Pic de la Mirandole réunissant en lui toutes les connaissances et toutes les curiosités ; enfin, l'invention de la machine, à l'origine de l'industrialisation britannique du XIX^{e} siècle, associée à l'esprit entrepreneurial et à la croissance économique que nous connaissons.

Sans tomber pour autant dans le travers matérialiste qu'on reproche si facilement à notre époque, Nicolas Bouzou attribue à ces quatre grands mouvements de la planète le mérite d'« une augmentation vertigineuse de la quantité de vie sur terre ». Et il consacre un appendice de son livre à quelques conseils qu'il destine aux parents : « Cessez de dire à vos enfants que ce monde est mauvais… Laissez-les jouer sur des smartphones… mais faites leur écouter Bach et Vivaldi… inscrivez les aux cours de grec et de latin… » « L'innovation sauvera le monde. » Grâce à l'apport de la réflexion philosophique, nous échapperons aux barbares de toute obédience, et c'est une « planète pacifique, durable et prospère » que nous bâtirons. L'hypothèse de travail est intéressante. Nous avons sûrement besoin de telles raisons d'être optimistes [27].

13.

Le *Manuel d'Oslo* a été élaboré dans le cadre des activités de l'Organisation de coopération et de développement économique, l'OCDE. S'il vise avant tout au développement en termes de productivité et d'amélioration des performances, sa lecture n'en est pas moins précieuse pour la réflexion sur l'éducation. Il est vrai que le *Manuel* ne semble retenir qu'à la marge les aspects qualitatifs des processus humains, alors qu'ils

27. Nicolas Bouzou, *L'innovation sauvera le monde. Philosophie pour une planète pacifique, durable et prospère*, Paris, Plon, 2016, *passim.*

sont centraux pour la transmission des savoirs qui nous occupent. Mais il souligne, par ailleurs, au fil des éditions que l'on peut aisément comparer (1992, 2005), combien les acquis de l'innovation concernant l'organisation ont pris de l'importance. Qu'elle soit celle d'un produit, d'un procédé, d'un mode de commercialisation ou d'un nouveau dispositif éducatif, l'innovation doit répondre à des critères où le qualitatif ne tarde pas à l'emporter : car, au fond, qu'est-ce qui mesurable ? Qu'est-ce qui mérite d'être mesuré [28] ? Dans quel cadre institutionnel se produit le changement, quel est son mode de diffusion (des développeurs aux usagers) ou encore quelle caractérisation du public (l'apprenant, avec son individualité, son idiosyncrasie, son profil, sa biographie langagière… ? Quelles que soient les difficultés de la collecte, l'aridité ou l'incomplétude de ces données, une approche qualitative est un préalable nécessaire pour comprendre véritablement le changement et son impact sur des pratiques professionnelles, pour prendre un peu de hauteur, pour échapper au réel observable comme aux biais des expertises chiffrées [29]. La productivité et l'amélioration des performances, mesurées à l'aune du quantitatif, sont « une nouvelle fabrique de la servitude » (Roland Gori). Mais les sciences humaines et sociales ne sont-elles pas en passe de se donner comme ligne de conduite de parvenir aux mêmes fins d'objectivation du réel que les sciences dites « dures » et d'y arriver par les mêmes moyens, la quantification et les normes ? Pierre-Michel Menger termine son Cours au Collège de France (La différence, la concurrence et la disproportion, 2014) en rappelant la proposition de Campbell : plus un indicateur quantitatif est utilisé pour une prise de décision, plus il a de chances de fausser et corrompre le processus qu'il a pour objet de surveiller. On peut rapprocher l'hypothèse de Campbell d'une autre, dite loi de Goodhart, qui veut que, quand une mesure devient la cible, elle cesse d'être une bonne mesure. C'est ce que le psychanalyste Gori, encore, appelle « la Folie Évaluation ».

Il y a une anecdote qu'on pourra raconter à ceux qui mettraient encore leur foi dans le Nombre. L'affaire a lieu à Bangalore, la Silicon Valley indienne, où un universitaire en mission doit tenir une conférence sur le multimédia éducatif. Il constate avec plaisir que l'amphithéâtre est plein à son arrivée. Pendant les deux heures où il parle, il observe une constante fébrilité, des mouvements d'excitation, des murmures dans cette foule indistincte. Il se fait de flatteuses conclusions sur l'intérêt de son propos, peut-être même sur son charisme personnel. Il découvre, après les derniers et brefs applaudissements, que les organisateurs ont prévu une dégustation générale de vins français à l'issue de la conférence, et que l'affluence ne s'explique pas autrement.

14.

Une didactique repensée amènerait à renforcer le primat scientifique et éthique de la diversité culturelle, et manifesterait le respect qu'on doit à ce que représente cette diversité : une richesse. La didactique doit pouvoir échapper à une conception dominante qui serait celle d'un seul mode de penser éducatif, et, qui, parfois avec arrogance, veut faire passer pour une harmonisation ce qui est pure uniformisation. Même dans

28. *Manuel d'Oslo*, Paris, OCDE, 1992, 2005 : http ://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/la-mesure-des-activites-scientifiques-et-technologiques_19900430.

29. Or, dans une société panéconomique, même le patrimoine culturel devient un « bien générateur d'externalités positives », c'est-à-dire qu'il se monnaie. Voir Régis Debray, *L'erreur de calcul*, Paris, Cerf / Le point sur la table, 2014.

ses développements les plus récents, la pensée didactique cède à l'essentialisation et oublie que l'expérience (la culture est une somme d'expériences partagées) influe sur notre approche du réel et nos comportements. Une théorie de l'acquisition des savoirs qui nierait les individus dans leurs spécificités, idéelles comme sensorimotrices (la psychologie cognitive parle d'*encorporation* ou de cognition incarnée) et imposerait un seul point de vue sur la constitution du savoir et sa transmission, celle-là laisserait désemparé. Elle appellerait à se satisfaire de la triple illusion d'une croissance quantitative supposée sans limites, d'une philosophie éducative présentée comme presque « naturelle » à l'homme, d'un progrès qui serait linéaire et continu.

Le point de vue dominant auquel je fais référence est évidemment celui de la pensée didactique occidentale à qui on reprochera facilement son ethnocentrisme. Il ne s'agit pas de s'en sentir coupable, car, émanant d'ailleurs, existent d'autres ethnocentrismes tout aussi agressifs, mais qui ne sont simplement pas en position dominante. Il s'agit d'admettre qu'elle n'a pas forcément raison contre d'autres points de vue et n'a pas vocation à l'hégémonie. Le monde serait simple s'il pouvait se résumer en une phrase, ou même en un vers. Jorge Luis Borges raconte l'histoire de ce poète chinois qui a réussi à rassembler ainsi, en quelques mots, tout ce que l'Empereur lui a montré de sa puissance, palais et jardins. L'Empereur, fâché, fait exécuter le poète. Mais Borges trouve une fin heureuse à son histoire : nul ne découvrira jamais, assure-t-il, le mot qui pourrait résumer l'univers [30].

30. Jorge Luis Borges, « La parabole du Palais », dans *L'auteur et autres textes* [*El Hacedor*], Paris, Gallimard, coll. « L'imaginaire », 1960.