

L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ?

Véronique Castellotti

▶ **To cite this version:**

Véronique Castellotti. L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ?. Jean-Claude Beacco. Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité, Paris, Didier, pp. 74-98, 2013, Collection langues et didactique. hal-03689934

HAL Id: hal-03689934

https://univ-tours.hal.science/hal-03689934

Submitted on 9 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'articulation recherche-intervention en didactique des langues (DDL) : comment (ne pas) en sortir ?

paru dans Beacco, J.-C. (dir) 2013, *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris, Didier, Coll. Langues et didactique, 74-98.

Véronique Castellotti
Université François Rabelais, Tours
E.A. 4246 PREFics-DYNADIV

« La didactique du français et des langues est ainsi conduite à construire sa place dans la Cité, de manière réflexive, non comme une extension facultative et militante ou une contribution technique mais comme une problématique scientifique » (Beacco, 2005a : 68)

Dans l'ouvrage dont est extraite la citation reproduite en exergue et qui regroupe des textes en hommage à Daniel Coste, Jean-Claude Beacco explore l'histoire et les métamorphoses de la notion de *situation* qu'il définit « non comme lieu inerte où « se déroule » l'enseignement/apprentissage mais comme zone d'interface entre une production scientifique/universitaire, qui informe certaines pratiques sociales (les enseignements de langue, l'emploi des langues) et des conditions sociétales, qui rétroagissent sur celle-ci. » (Beacco, 2005a : 60). C'est précisément cette *zone d'interface* que je voudrais explorer à mon tour, du point de vue des relations entre recherche et intervention, dont la complexité et le manque d'explicitation n'en finissent pas de brouiller le paysage de la recherche en didactique des langues (désormais DDL[1]). Les recouvrements constants qui se produisent en effet dans cette « zone » entrainent la constitution d'espaces incertains perçus comme hétérogènes, composites, voire impurs et / ou illégitimes, de la part des usagers potentiels du domaine, qu'ils soient chercheurs, enseignants, décideurs institutionnels ou simples citoyens. L'interface, dans ce qu'elle révèle du « mixte » de la situation, devient vite interlope aux yeux de ceux qui n'envisagent les domaines « scientifiques » que sous la forme unique et non mélangée de « disciplines » aux frontières stables et aux certitudes inamovibles, clairement séparées des pratiques sociales et évoluant loin des troubles de la politique et de l'idéologie.

1. les relations entre recherche et intervention en didactique du français et des langues : des tensions multiples

L'interface dont il est question se déploie sous divers aspects entremêlés, dont il est difficile de séparer des éléments distincts ; je distinguerai toutefois trois plans pour les besoins de l'analyse, trois espaces de tensions plus ou moins vives selon les espaces et les moments, qui se conjuguent de façon superposée, voire entrecroisée et parfois interreliée.

1.1. Le premier plan est celui qui associe ou oppose, selon les cas, recherche et « terrain » ou, formulé différemment, théorie et pratique.
Selon F. Cicurel (2005 : 15) « Le chercheur en didactique des langues […] poursuit souvent un double but, vouloir améliorer des pratiques et développer une recherche conceptuelle ». Ce double but se transforme souvent en double contrainte, la gageure étant en effet de concevoir en écho, voire en articulation convergente des usages dont toutes les images les représentant trahissent des conceptions fondamentalement opposées. On les désigne ainsi comme le « haut » et le « bas »,

[1] La dénomination « didactique des langues » ne me satisfait pas, dans la mesure où la polysémie de ces deux termes et leur accolement contribuent aussi largement à obscurcir encore le panorama. Je les conserve toutefois provisoirement par simple commodité.

l'abstrait et le concret, l'intellectuel et le réel, la conceptualisation et les données ; on somme également les chercheurs de « partir » de l'un ou de l'autre, selon un mouvement ascendant ou descendant, et de choisir auquel on va donner la « primauté ».
Or comment, en didactique des langues, séparer la recherche de l'activité d'apprentissage, d'enseignement et de formation, dans la mesure où la recherche conçoit cette activité même à la fois comme fondement et comme « horizon » de son travail. La « didactologie / didactique » des langues[2] trouve en effet sa légitimité dans l'opérationnalité des réflexions et propositions qui sont susceptibles de trouver un champ d'implication[3] dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce positionnement conduit à adopter des démarches de recherche qui valorisent une porosité, relative mais certaine, entre « savoirs d'expérience » et « savoirs théoriques »[4] et qui favorise les formes d'hybridité entre eux dans toutes les situations concernées : les chercheurs construisent leurs « productions scientifiques » en relation à leur parcours d'expérience et à celui des autres praticiens, autant que les praticiens (enseignants, formateurs) construisent leur « habileté professionnelle » en mobilisant des réflexions issues (au moins partiellement, et souvent indirectement) de la recherche. Et les chercheurs en DDL sont aussi des formateurs d'enseignants, voire, pour certains, des concepteurs de programmes ou de matériaux pédagogiques.
Il apparaît donc vain, dans le domaine de la DDL, de prétendre séparer nettement, distinctement et de façon stable l'activité de recherche de l'activité d'enseignement et de formation. Y compris dans le cas où les recherches entreprises ne visent pas une action susceptible d'orienter explicitement un processus d'appropriation ou d'éducation, on peut en effet considérer que le fait même de construire des observables, de participer à des situations, d'effectuer des entretiens et d'interpréter l'ensemble de ces productions constitue déjà une intervention, dans la mesure où ces éléments sont susceptibles d'agir dans le milieu étudié et d'y entraîner des modifications. De plus, la finalité même des recherches engagées est guidée par des finalités sociales, avec un trajet associant l'observation, l'analyse et l'interprétation ainsi que le retour en direction des acteurs, que ceux-ci soient les commanditaires ou les destinataires de l'intervention. En outre, les recherches crédibles en DDL sont généralement le fait de chercheurs qui sont / ont été de manière significative eux-mêmes enseignants de « langue ».
Cependant, si la recherche et l'intervention se nourrissent l'une l'autre, le travail des chercheurs ne vise pas pour autant, prioritairement, les mêmes cibles que celui des enseignants et formateurs. Si les finalités peuvent apparaitre (en partie) partagées, les objectifs diffèrent alors très sensiblement.
Pas plus que le(la) chercheur(e) en médecine ne fabrique les médicaments, le(la) chercheur(e) en didactique n'a pour tâche première de produire des réponses directes et pratiques aux situations concrètes d'enseignement et / ou d'apprentissage ; en revanche, il / elle a pour rôle de proposer un certain nombre de réflexions, voire de pistes, situées et argumentées, susceptibles de donner aux praticiens les moyens de faire des choix motivés et de construire leur activité professionnelle en s'appuyant sur les réflexions engagées, les arguments avancés, les critiques formulées, les débats en cours. Le rôle principal des chercheur(e)s n'est pas de « se mettre à la place » des praticiens de l'enseignement des langues, ni de « penser pour eux », mais bien de les accompagner dans une approche réflexive des usages qu'ils développent.

1.2. Le deuxième plan est celui qui, précisément et dans la continuité de ces réflexions, associe ou distingue les orientations en matière de politique linguistique et / ou éducative et les mises en œuvre méthodologiques ou pédagogiques au sein du champ d'intervention didactique lui même. Cet aspect semble a priori faire l'objet de moins de tensions et on a pu régulièrement souligner la nécessaire

[2] Cette dénomination, proposée par Robert Galisson (voir notamment Galisson 1990) n'a pas été reprise dans les travaux ultérieurs de la DDL ; c'est pourtant la seule, à ce jour, qui visibilise explicitement cette imbrication entre les dimensions « praxéologiques » et les dimensions « scientifiques » du domaine.
[3] Ma conception des relations recherche et intervention, ou entre « pratique » et « théorie » ne peut que logiquement m'amener à adopter une position critique vis-à-vis d'un quelconque processus d'application tel qu'on peut le concevoir dans d'autres disciplines bénéficiant d'une tradition académique plus prégnante.
[4] Cette distinction grossière reste à interroger : les théories se construisent aussi au moyen de l'expérience …

articulation entre ces deux « extrêmes » de l'intervention didactique. Toutefois, les travaux qui se développent depuis quelques années sur ce qui est généralement nommé « contextualisation » montrent que la jonction entre les orientations et les actions se développant à ces deux niveaux n'est pas toujours, loin s'en faut, aussi cohérente qu'on pourrait le penser.
L'exemple le plus marquant de ce défaut de cohérence est l'adoption et l'application quasi automatique, dans de très nombreux pays, d'une partie au moins des éléments du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) sans même que soit discutée, le plus souvent, la façon dont ce qu'on en importe (généralement les niveaux de référence et, éventuellement, la perspective dite « actionnelle ») correspond ou pas aux options de politiques linguistiques et / ou éducatives relevant du pays ou de la région et aux choix didactiques qui devraient leur être liés (voir Castellotti & Nishiyama, 2011). Ce phénomène est renforcé par le fait que, très souvent, les politiques en question sont assez largement implicites, ce qui favorise une forme de « navigation à vue » peu propice à l'instauration d'une cohérence réfléchie.
Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (désormais GEPLEE, Beacco & Byram, 2007) a notablement contribué à mettre en évidence la nécessité de visibiliser et de densifier les points de rencontre entre la sphère des décisions institutionnelles et celle des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. En instituant le plurilinguisme à la fois comme soubassement des orientations politiques et comme visée commune à atteindre dans les usages didactiques, ce guide tente de construire une articulation explicite entre les deux niveaux, tout en mettant l'accent sur l'indispensable diversification des mises en œuvre en fonction des environnements et des situations.
Dans cette entreprise, la question des représentations apparaît comme fondamentale. Les représentations, comprises au sens large du terme, c'est-à-dire incluant aussi bien les dimensions sociales que les croyances et les imaginaires, participent en effet largement de la construction de l'interface, en reliant dans leur développement les aspects macro-sociolinguistiques et micro-didactiques autour d'orientations qui les guident et les sous-tendent. C'est à travers la construction de ces représentations que se fonde une logique, que s'élabore une forme de continuum justifiant une mise en cohérence de l'ensemble, notamment dans les lectures qui en sont faites a posteriori.
C'est dans cette articulation que se justifie aussi le recours à des références d'origines diverses, à des travaux provenant de différentes disciplines, pour « joindre les deux bouts » de l'action et de la réflexion en DDL. Pour ma part, et sans m'étendre trop longuement sur ce thème que d'aucuns jugeront quelque peu dépassé, je considère la didactique des langues comme un domaine disciplinaire à part entière, mais qui, du fait même de la complexité des situations auxquelles elle est confrontée, ne peut répondre aux questions qu'elle se pose qu'en questionnant, à partir de ses sujets propres, plusieurs secteurs voisins. Il ne s'agit pas, cependant, de se limiter à additionner ou juxtaposer des emprunts mais plutôt de les mobiliser et de les réinterpréter en fonction des interrogations et des problématiques liées aux situations spécifiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

1.3. Le troisième plan que je souhaite examiner, qui est en fait transversal aux deux premiers, est celui qui voit se confronter, voire s'affronter la dimension scientifique et la dimension politique et idéologique ou « militante ». Le politique est ce qui organise et régit la vie dans la cité, ce qui sous-tend en les rendant « discutables » les différentes conceptions qui s'y construisent, y circulent, s'y transforment. Imaginer que les « sciences humaines », qui visent précisément à étudier les relations humaines et le sens qu'on leur attribue, puissent se construire et se développer en faisant abstraction de la dimension politique et idéologique relève aussi d'une forme d'idéologie : celle de la neutralité, voire de la « transparence » des chercheurs et de leurs recherches. Ce positionnement revient à considérer les chercheurs comme des entités dépourvues d'histoire, d'enjeux sociaux et d'affects et obéissant à des « lois de la nature » sur lesquelles ils n'auraient aucune prise (donc, comme des êtres non humains ?), et à concevoir les recherches comme des objets finis et incontestables, non soumis à l'histoire, aux débats et aux conflits des sociétés dans lesquelles elles sont produites et des personnes qui les ont construites.

L'exemple relativement récent des prises de position, débats et anathèmes autour de ce qui a été nommé « français langue d'intégration » (FLI) apparaît éloquent à cet égard. Certaines prises de positions sur ce sujet ont en effet été perçues comme sujettes à caution parce qu'empreintes d'idéologie. Il ne serait ainsi pas pertinent de mêler le « scientifique » et l'« idéologique »[5], comme si les deux domaines étaient strictement imperméables.

Or, comment mener des recherches, produire des analyses et des interprétations sur un tel sujet sans prendre en compte les enjeux politiques et idéologiques qui lui sont liés, dans l'histoire de la société française pour le présent exemple ? En sciences humaines « toutes choses » ne sont jamais « égales par ailleurs ». Toutes choses sont toujours historiquement, spatialement, socialement et idéologiquement situées. Plutôt qu'enjoindre à une séparation, ne serait-il pas plus efficient que chacun explicite les présupposés idéologiques liés à son histoire, à son environnement social et à son positionnement, ce qui permettrait de contribuer à situer en connaissance de cause une partie au moins des implicites qui guident ou sous-tendent ces positionnements ?

Ainsi, la référence à certaines théories linguistiques, en particulier celles empreintes de « néohumboldtianisme » (Debono, 2010), conduisant à postuler l'existence non discutée d'un rapport étroitement déterministe et univoque entre langue, culture et conception du monde participe d'une prise de position politique et idéologique qui entraine des conséquences à la fois d'un point de vue didactique et d'un point de vue social et citoyen. Sous un autre aspect, le fait de situer l'objectif du FLI dans une option principalement et quasi-uniquement pragmatique, centrée sur des savoir-faire communicatifs, sans les insérer dans une perspective incluant les histoires, les projets et les enjeux qui les accompagnent ne relèvent pas seulement de choix méthodologiques, mais traduit également des présupposés philosophiques et des ancrages socio-politiques.

Les chercheurs en didactique des langues ont des responsabilités vis-à-vis de tels positionnements, dont Jean-Claude Beacco a pris sa part, notamment en pilotant différents ensembles de travaux, en France et en Europe, concernant la formation linguistique des migrants adultes (voir notamment Beacco et al. 2005, Beacco 2008 a et b). Il a associé pour ce faire des principes éthiques à des considérations d'ordre socio-politique, en impulsant en France la construction d'un référentiel et d'une certification de base, conçus et construits comme devant favoriser « l'amorce d'un parcours » d'acquisition de compétences linguistiques, conçu de façon processuelle (Beacco et al. 2005). Parallèlement, il a largement contribué aux réflexions du Conseil de l'Europe sur cette question, en attirant notamment l'attention de façon très explicite sur le danger d'appliquer des décisions « simplificatrices » à un problème empreint d'une grande complexité politique, sociale, linguistique et culturelle, et en soulignant notamment les risques discriminatoires liés aux représentations vis-à-vis des statuts des langues (Beacco, 2008a et b). Les préconisations qui résultent de ses travaux sont empreintes d'une grande prudence, et insistent tout particulièrement sur la nécessité de « créer des formations sur mesure, au plus près de la diversité des situations de ces personnes et de leurs besoins immédiats ou à long terme » (Beacco, 2008a : 3). Contrairement aux principes guidant le référentiel produit par la Direction de l'accueil de l'intégration et de la citoyenneté en France (Vicher, 2011) et affirmant que la maitrise de la langue est un préalable à l'intégration, de nombreux travaux argumentent l'hypothèse inverse, à savoir que « c'est la participation active à la vie sociale […] qui est la condition de son apprentissage réussi : on apprend la/une langue nationale/officielle dans l'exercice quotidien de la vie sociale[…]. L'apprentissage des langues fonde l'intégration sur la participation effective à la vie sociale : il n'est pas un préalable à celle-ci mais sa conséquence. » (Beacco 2008b : 15). Ces prises de position fondent leur argumentation sur une articulation entre des travaux de recherche menés avec des praticiens ayant une longue expérience des « terrains » concernés et un positionnement socio-politique qui n'avance pas masqué par des certitudes ou des « preuves » qui seraient uniquement « scientifiques ».

Comme on peut le constater à travers ce rapide exposé des problèmes posés sur les trois plans

[5] C'est aussi l'une des critiques formulée de façon récurrente à l'encontre des travaux sur le plurilinguisme et les orientations plurilingues du Conseil de l'Europe par B. Maurer (2011), sans que lui-même éclaircisse le point de vue qui lui permet de porter ces critiques, et qui ne peut pas être politiquement, idéologiquement, épistémologiquement neutre.

retenus, la « zone d'interface » décrite par Jean-Claude Beacco permet d'explorer des questions fondamentales pour tenter de définir ce que peut être un domaine « didactique des langues » jouant pleinement son rôle à la fois scientifique et social.
Le fait de concevoir la recherche, l'enseignement universitaire, la formation de professionnels et l'information / intervention institutionnelle comme des activités conjointes et dont les fruits se nourrissent mutuellement impose d'adopter une posture conduisant, dans le travail du chercheur, à ne pas séparer les résultats produits de leurs processus de construction. Il impose aussi, même si les recouvrements sont inévitables, d'identifier des espaces qui relèvent plus spécifiquement de la recherche et de l'intervention et, là encore, de situer clairement sa position lors de chaque prise de parole, écrit, intervention. Le travail du chercheur est en effet, prioritairement, un travail de théorisation, d'interprétation critique, d'engagement dans une réflexion sans complaisance qui ne peut se résumer ni totalement s'adapter aux visées pratiques ni aux usages sociaux sur lesquels il s'appuie et auxquels il contribue.

2. Un exemple situé : le plurilinguisme en contexte européen, d'où vient-il et qu'en faisons-nous ?

L'avènement du plurilinguisme comme fondement incontournable, voire indiscutable (au sens propre, qu'il devient quasiment impossible de discuter) du paysage européen de la didactique des langues est un bon exemple, me semble-t-il, des rapports non explicités ni toujours clarifiés entre recherche et intervention dans le « paysage » de la DDL. J'essaierai dans cette deuxième partie de dénouer certains des fils, fort emmêlés, de l'histoire de l'ascension de cette notion parfois perçue comme irrésistible au point d'en faire une doxa, voire une injonction, sans pour autant tomber dans la tentation réactionnelle auxquels certains [6] succombent au nom d'une conservation de l'enseignement de « langues » bien délimitées dans une perspective « structuro-nationiste » (voir Robillard, 2008).
Je reprendrai ici partiellement, tout en les reformulant et les complétant, quelques idées déjà en partie développées dans deux textes précédents portant sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Castellotti & Moore, 2011) et sur la didactique du plurilinguisme (Candelier & Castellotti, à par.), tout en les confrontant à d'autres points de vue récents.
La promotion du plurilinguisme en Europe est principalement le fruit des travaux du Conseil de l'Europe ; comme l'indique le site du Conseil, celui-ci « a été créé le 5 mai 1949 par 10 Etats fondateurs, [avec] pour objectif de favoriser en Europe un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. ». Les 4 objectifs mis en valeur dans sa présentation sont les suivants :

- Défendre les droits de l'homme, la démocratie pluraliste et la prééminence du droit
- Favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité
- Rechercher des solutions communes aux problèmes de nos sociétés
- Développer la stabilité démocratique en Europe en soutenant les réformes politiques, législatives et constitutionnelles.

La question de l'apprentissage des langues en Europe a toujours été au cœur des préoccupations du Conseil. Ainsi, dès 1962, la résolution n° 6 de la 2e conférence des ministres européens de l'Education mentionnait que « il convient d'attribuer une importance plus grande que jamais à l'accroissement de la connaissance de langues vivantes. Ils constatent combien cette connaissance est indispensable à la fois pour chaque Européen et pour l'Europe dans son ensemble, et combien elle est importante pour la coopération internationale, la sauvegarde et le développement de notre héritage commun ». (Conseil de l'Europe, 1997 : 5)[7]. Dans la continuité de ces principes, le groupe

[6] L'ouvrage récent de B. Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne* (Edition des archives contemporaines, 2011) en est un exemple éclairant.
[7] Ces principes, définis en 1962, gagneraient toutefois largement à être revisités : l'Europe de 2012 ne ressemble plus du tout à celle de 1962 ! Il faudrait en particulier s'interroger sur ce que peuvent signifier, dans l'Europe des 27 (et

d'experts réuni en 1972 pour réfléchir en particulier à propos de la mise en place d'un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes a défini, parmi les buts fondamentaux d'une politique de l'enseignement des langues en Europe, les objectifs suivants : « renforcer la compréhension mutuelle et l'acceptation de la diversité culturelle et linguistique dans une Europe multilingue et pluriculturelle, en respectant les identités individuelles locales, régionales et nationales et en développant une identité interculturelle européenne commune par le jeu d'influences mutuelles s'exerçant sans contraintes » (Idem).

La finalité plurilingue et pluriculturelle des enseignements de langues est donc bien construite et posée, au moins dans ses germes, depuis relativement longtemps et, d'abord, de façon volontariste et dans une perspective politique. Il s'agit en effet de considérer que la pluralité et la diversité des références et des identifications constituent les fondements mêmes de ce qui est nommé, selon les auteurs et les périodes, « citoyenneté » ou « identité » européenne commune[8]. Le choix est donc clairement formulé, contrairement à ce que qu'affirme B. Maurer (2011) : à des formes d'identification reposant sur une langue et une culture, qui ont construit le modèle national européen dominant depuis le XVIIIe siècle[9], on vise à substituer une forme d'identification s'appuyant sur l'articulation d'une pluralité de références linguistiques et culturelles en interaction. Ces principes ont clairement été énoncés dans les différents documents cadres produits par le Conseil de l'Europe depuis une quarantaine d'années, mais encore faudrait-il, pour qu'ils acquièrent une réelle légitimité, que des instances ayant un pouvoir politique effectif les revendiquent.

On retrouve donc ici l'imbrication évoquée ci-dessus entre les aspects politiques et sociaux et les dimensions scientifiques du problème. En effet, pour se développer et se construire comme une orientation didactique admissible et fondée, tant du point de vue des recherches à impulser que des interventions à promouvoir, cet objectif doit convoquer des travaux de recherche sur lesquels s'appuyer pour construire un discours légitime. Les travaux mobilisés à l'origine pour appuyer ces orientations ont été, de façon assez cohérente, prélevés dans des environnements où la diversité linguistique et culturelle est déjà instituée comme un enjeu de société, à savoir des pays officiellement bi- ou multilingues comme la Suisse et le Canada. On peut ainsi considérer que si les travaux de chercheurs comme notamment J. Cummins (1979, 1986) et F. Grosjean (1982) ou encore E. Roulet (1980), puis G. Lüdi et B. Py (1986) ont été mobilisés pour alimenter les réflexions européennes en matière de plurilinguisme et d'éducation plurilingue, c'est parce que leurs travaux semblent donner des gages du point de vue de leur opérationnalité sur des terrains éducatifs ayant à gérer des situations de bilinguisme scolaire et de pluriculturalité.

S'inspirer de ces recherches et des expériences qui les ont accompagnées a très probablement contribué à faire évoluer la réflexion des chercheurs et, par leur intermédiaire, des politiques également, pour imaginer des orientations et des modalités susceptibles de mieux correspondre aux projets suscités par les évolutions du paysage européen et les questionnements qui pouvaient en découler en matière d'éducation linguistique et culturelle. Mais on peut déplorer le fait que ces travaux aient le plus souvent été « importés » sans, toujours, réfléchir de façon approfondie sur les conditions –historiques, sociales, politiques, économiques, etc. – de leur production et sur l'écart avec la diversité des situations européennes auxquelles ont les a – souvent (trop) rapidement – appliqués. Il en résulte un déficit important de « contextualisation », dans la mesure où les conclusions qui en sont tirées n'ont pas été réinterrogées en fonction des caractéristiques des sociétés dans lesquelles on les a importées et des profondes divergences que celles-ci pouvaient présenter avec les environnements « de départ ». Ainsi, pour ne prendre brièvement que cet

---

encore plus dans celle des 47 du Conseil de l'Europe) une « identité culturelle » et un « héritage » proposés au singulier …

[8] Une histoire de l'alternance de ces deux termes et de leurs significations politiques reste largement à faire.

[9] B. Maurer prétend que « si les Français continuent massivement à préférer s'identifier à une langue, c'est d'abord que ce mode d'identification correspond à un sentiment profond » (p. 73). Ce « sentiment », qu'on ne peut nier, a toutefois été historiquement et idéologiquement construit, pour servir les intérêts d'un certain type de construction nationale (voir notamment Baggioni, 1997, appuyé par Cerquiglini (2007), pour la participation d'une "science" destinée à imposer la mystification du "francien").

exemple, le Canada a construit avec la diversité une histoire très particulière[10]. Celle-ci peut s'expliquer tout d'abord par le fait que c'est l'immigration, donc la différence et l'extériorité des origines, qui fonde la société, alors que les Etats européens se sont construits dans une perspective inverse, où ce qui vient d'ailleurs doit se fondre dans une « culture nationale » commune (Thiesse, 1997). Ensuite, les apports des immigrants successifs ont contribué à modifier et à faire évoluer considérablement ce « substrat » initial. Enfin, le partage linguistique entre l'anglais et le français, l'instauration d'un état fédéral bilingue et les choix éducatifs des Provinces créent des situations linguistiques et didactiques pour la plupart très éloignées de celles que l'on rencontre dans la majorité des pays européens, eux aussi très divers, et assez difficilement comparables avec ces situations (voir Castellotti, 2007).

Tout en s'inspirant de recherches « venues d'ailleurs » sans toujours les repenser et les réorienter suffisamment, les promoteurs d'une orientation plurilingue en Europe ont cependant construit celle-ci en fonction d'un projet politique clairement européen coïncidant avec, d'une part, l'élargissement géographique (mais aussi culturel et linguistique) de l'Union et, d'autre part, la baisse d'influence de langues traditionnellement bien implantées en Europe comme le français ou l'allemand au profit d'un usage croissant voire exclusif, dans nombre d'instances institutionnelles, de l'anglais[11]. Cependant, pour reprendre les conclusions de ma première partie, ce travail n'a pas toujours, en tout cas pas suffisamment donné lieu à des formes d'explicitation et d'argumentation située, articulant clairement les finalités d'ordre politique et les apports des recherches menées.

Ce déficit a des conséquences importantes : s'attacher à diffuser et à promouvoir le plurilinguisme en Europe n'a ainsi conduit, dans la quasi totalité des cas, qu'à diffuser l'idée selon laquelle le fait de pratiquer plusieurs langues constituerait en soi une supériorité absolue à tous points de vue (cognitif, social, identitaire, etc.) sur le fait d'en pratiquer une seule. Cela provoque, notamment, une prolifération de discours (politiques, didactiques, scientifiques, voire médicaux[12]) marqués par un excès d'optimisme, d'idéalisme et de tentation universaliste « à rebours », comme l'avaient été en leur temps et avec les mêmes types d'arguments les discours vantant la supériorité incontestée du monolinguisme.

Or ce qui fait la différence du point de vue des origines scientifiques des orientations plurilingues en Europe, ce n'est pas le « plurilinguisme » entendu comme « multiplicité des langues », mais bien la conscience et la compétence « diversitaires » qu'on est amené à développer, à partir d'un retour réflexif sur des expériences situées. Ce positionnement, porté par la notion de compétence plurilingue et qualifié de « renversement copernicien » (Blanchet, 2007) ou encore de « coup de force didactique » (Coste, 2008), n'a pourtant jamais véritablement « fait école», malgré de nombreuses tentatives de revenir sur la notion pour en expliciter ses fondements, sa genèse et ses conséquences (voir en particulier Coste, 2001, 2002, 2004, Moore et Castellotti 2008, Castellotti & Moore 2011). Il est probable que cela n'ait pas suffi à entamer les représentations, idéologies et croyances particulièrement tenaces et quasi unanimement partagées sur la nature de « langues » (voire de « cultures ») existant a priori, comme objets stables et distincts.

On constate alors, y compris chez les chercheurs spécialistes de ces questions, une propension tenace à concevoir le plurilinguisme comme relevant d'une somme quantitative d'éléments juxtaposés. On relèvera ainsi par exemple le point de vue proposé par C. Canut et A. Duchêne qui, dans leur critique du plurilinguisme comme fer de lance des « nouvelles économies mondialisées » (Canut & Duchêne 2011) ne font pas la différence entre multilinguisme et plurilinguisme (voir Castellotti, 2010) et ne prennent aucunement en compte les « déplacements opérés par la notion de

[10] On note ainsi, du point de vue des orientations éducatives, une promotion explicite de la diversité dans les textes officiels ainsi que dans l'énoncé des compétences à acquérir par les élèves.

[11] Il n'est à ce sujet pas anodin que la France, dont la langue souffre tout particulièrement de ce déclin (et qui, par ailleurs, accueille un nombre important de migrants sur son territoire), soit l'un des espaces privilégiés de production de discours lénifiants sur le plurilinguisme.

[12] On peut ainsi lire sur le site de l'Observatoire européen du plurilinguisme une référence à une étude publiée par la revue *Science* selon laquelle « le bilinguisme offre aux personnes âgées une certaine protection contre les symptômes de la maladie d'Alzheimer » (http://plurilinguisme.europe-avenir.com/ consulté le 10 novembre 2011)

compétence plurilingue » (Coste, 2004). Dans cette conception, on ne peut qu'être en accord avec leur analyse selon laquelle « Il serait donc naïf de penser que la valorisation du multilinguisme contre le monolinguisme constitue un changement de paradigme épistémologique » (Canut et Duchêne, 2011 : 7). L'instrumentalisation politique qu'ils dénoncent est à l'œuvre vis-à-vis du plurilinguisme comme de toute forme d'usage social et il serait effectivement bien naïf de penser que le fait de parler plusieurs langues « en soi » pourrait transformer les rapports sociaux ou *garantir* une quelconque « citoyenneté démocratique »[13].

En revanche, la notion de compétence plurilingue, dont on vise, d'un point de vue didactique, la construction et l'évolution, contribue à « faire bouger les lignes » sur différents points, par les mises en œuvre qui en sont proposées, en rappelant que celles-ci ont été pensées dans une perspective didactique :

- elle a pour objectif la construction d'une *conscience plurielle* des phénomènes linguistiques et de leur caractère historiquement et socialement construit (inégalités de statuts et de pouvoir, minorisation, créolisation, construction des normes, standardisation, etc.) ;
- elle s'attache à développer une *compétence située* au moyen du développement de capacités et d'attitudes donnant lieu à des usages diversifiés et contextuellement appropriés ;
- elle place la diversité au cœur de la dimension socio-cognitive des processus d'appropriation et de reconnaissance, en favorisant l'émergence d'une *compétence d'appropriation plurilingue* (Moore & Castellotti 2008) qui se construit à partir de cette diversité (De Pietro, 2003).

Le fait de renforcer la prise de conscience puis la prise en compte et la mobilisation, dans les espaces éducatifs, de la diversité des expériences linguistiques et culturelles, y compris partielles[14] et de leurs conséquences ne constitue pas *de facto* une instrumentalisation du plurilinguisme comme « bras armé » de l'idéologie néolibérale. Cela vise au contraire, même si le résultat n'est pas garanti, à « armer » les personnes et les groupes, en particulier les moins favorisés, pour leur permettre d'exercer des formes de citoyenneté auxquelles ils auraient, sans cet apport, difficilement accès. Les impératifs économiques sont, certes, extrêmement prégnants dans la construction des relations sociales ; mais celles-ci relèvent aussi de positionnements socio-identitaires qu'il ne faudrait pas minimiser en jetant le « bébé » de la pluralité et de l'hétérogénéité linguistique et culturelle avec « l'eau du bain » de l'économie marchande et de son idéologie.

Ce qui affaiblit probablement le projet sous-tendu par la notion de compétence plurilingue, c'est à la fois un déficit d'explicitation et d'illustration et une clarification des rapports entre recherche et intervention institutionnelle. Comment concilier un rôle de chercheur, nécessairement réflexif et critique, avec un rôle de conseiller, de formateur ou d'expert dont les fonctions sont d'abord de fournir aux institutions et aux individus concernés un état relativement « stable » des questions en débat et / ou de formuler des propositions susceptibles d'éclairer et de guider leurs choix, leurs prises de position et leurs décisions ?

On ne peut probablement pas apporter de réponse tranchée ni universelle à cette question, pour un domaine comme la DDL dont la raison d'être même est précisément contenue dans l'articulation entre ces différentes fonctions. Dans cette perspective, la recherche en DDL n'a de sens que comme recherche impliquée, qui produise à la fois des *questionnements* théoriques et des *éléments de réponse* à des problèmes sociaux et éducatifs dans le domaine linguistico-culturel. La différence se situe sans doute plutot au niveau de l'explicitation des finalités et objectifs des travaux produits, de leur statut et du positionnement énonciatif qui l'accompagne. La question de l'écriture, de la terminologie et des formes d'argumentation constitue alors une dimension très importante : comment les discours de recherche se construisent-ils en partie différemment des discours d'expertises ou plus largement d'intervention, tout en ménageant des renvois mutuels heuristiques et productifs ?

[13] Comme le laissent parfois entendre un certain nombre de textes publiés par le Conseil de l'Europe ; il y a longtemps, sinon, que les pays « du sud » seraient des modèles de démocratie !

[14] Ce qui est, comme le note Henri Besse (2001 : 159) une caractéristique particulièrement novatrice dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

3. Conclusion : quelle(s) responsabilité(s) pour quelle interface[15] ?

Comme je le notais ci-dessus, les objectifs fondamentaux de ces deux activités, s'ils se recoupent, ne se recouvrent pas entièrement, la recherche visant d'abord le questionnement critique et la théorisation alors que l'intervention a pour cible une action directe sur des processus sociaux, qui conduit inévitablement à des compromis :

> « Les experts savent que ce qu'on leur demande n'est pas un avis « scientifique » au sens fort, car les sciences répondent rarement aux questions posées par les pratiques humaines ; elles créent des questions nouvelles qui sont celles auxquelles elles peuvent répondre. […] Un expert fait donc « au mieux », mais il sait que, au nom de la science, c'est une réponse plausible, socialement acceptable, qu'il doit donner. » (Stengers, 1986 : 274)

Or la raison d'être même de la DDL implique une relation directe entre recherche et intervention.
Jusqu'où et comment est-il possible, alors, de concilier des formes d'« expertise », quelque soit leur destination (institutionnelle, politique, de conseil, de formation, …) donc d'intervention dans la sphère publique, à une posture de chercheur ?
Ce n'est peut-être pas tant le fait d'apporter des réponses « socialement acceptables » qui pose un problème, que celui de la forme et du statut que prennent ces réponses. Les réponses apportées par les chercheurs sont liées à leurs conditions de productions, et ne peuvent être, en sciences humaines tout particulièrement, que socialement, spatialement et historiquement situées. En les réifiant et en leur accordant un statut universalisant et pérenne, a-contextuel, les institutions et / ou groupes ou personnes bénéficiaires de ces réponses les transforment radicalement et, de processus heuristiques, en font des produits inertes, dépourvus de tout pouvoir de transformation.
L'exemple du plurilinguisme et, plus particulièrement celui du devenir de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, développé ci-dessus, est une illustration de ce problème. L'idée de plurilinguisme, telle qu'elle est comprise et qu'elle se répand largement dans les institutions éducatives européennes (et ailleurs !), n'a quasiment plus rien en commun avec le développement d'une conscience et d'une compétence intégrée, composite, hétérogène et déséquilibrée qui caractérise la notion définie par les chercheurs.
Comme je l'écrivais d'un point de vue plus général en 2009 à propos de l'inflation de catégories figées et distinctes en DDL (auxquelles s'est depuis ajouté le « FLI » …), leur « réutilisation à d'autres moment, dans d'autres environnements et à d'autres fins [ne] conduit [elle pas à] à leur faire perdre toute force compréhensive et toute dimension heuristique ? » (Castellotti, 2009 : 109)
Il ne suffit pas, pour réhabiliter le rôle des chercheurs, de considérer que les notions qu'ils ont construites et, plus largement, les travaux qui les ont mobilisées ont été instrumentalisés, voire détournés. Ce serait, précisément, nier leur part de responsabilité. Je pense, au contraire, qu'ils doivent engager explicitement leur responsabilité à la fois dans leur comportement vis-à-vis des demandes sociales et dans la posture énonciative qu'ils adoptent pour formuler leurs réflexions et préconisations.
Ainsi, en commençant par construire avec son éventuel « commanditaire » (dans le cas d'une institution ou d'un groupe) ou plus largement « bénéficiaire » la formulation de la demande, on peut contribuer à préciser celle-ci, à en indiquer les limites (temporelles, mais aussi éthiques, sociales), à en préciser les conditions et les implications. C'est ce qu'on peut nommer « travail de la demande » :

> « au départ de toute intervention, une négociation est nécessaire : il s'agit d'engager un processus dynamique d'analyse, de co-construction du sens avec les acteurs impliqués dans l'intervention, processus qui risque fort de voir évoluer la demande elle-même au cours de l'intervention. » (Léglise & de Robillard, 2003 : 249).

Ensuite, lors de la « livraison », il apparaît absolument indispensable de situer, d'expliciter et

[15] Les réflexions proposées dans cette conclusion, comme une partie de celles qui la précèdent, doivent beaucoup aux discussions régulières menées avec D. de Robillard sur ces questions, depuis plus de dix ans, ainsi qu'à ses réactions stimulantes à une première version de ce texte. Je reste toutefois la seule responsable de son contenu définitif.

d'argumenter précisément les conditions historiques, spatiales, sociales de l'élaboration du « produit », les objectifs qu'il vise, les finalités dans lesquelles il s'inscrit ; y compris en montrant, lorsqu'un compromis s'impose, pourquoi et comment il est intervenu, et ce qu'on peut en attendre. Enfin, il s'agit de réfléchir aussi sur les modalités même de « traduction » mises en œuvre par le chercheur pour articuler recherche et intervention, en rendant « audibles » ses travaux et propositions, à destination de ses interlocuteurs. On n'écrit pas dans les mêmes termes, selon qu'on s'adresse à d'autres chercheurs, à des décideurs, à des professionnels du domaine, à des citoyens « ordinaires », ni pour produire les mêmes effets. Lorsqu'on écrit la recherche, on a pour objectif de débattre, d'apporter un point de vue critique, de produire des théorisations, des réflexions et des notions qui dé-rangent, qui mettent en question les catégories instituées et les classifications habituelles (voir ci-dessus l'exemple de la compétence plurilingue). En revanche, lorsqu'on intervient sur le terrain de l'appropriation des langues, on vise à tirer de ces recherches des propositions susceptibles d'informer ses interlocuteurs de façon argumentée, afin de leur permettre de prendre leurs décisions (qu'elles soient d'ordre politique, éducative, sociales, etc.) au moyen d'éléments pertinents en fonction de la situation et des buts visés. Cette activité de médiation, à travers la terminologie et les métaphores choisies, le style privilégié, les formes d'illustration employées (y compris autres que uniquement verbales) contribue à forger la « posture énonciative » mentionnée ci-dessus, dont les caractéristiques sont aussi susceptibles d'avoir des conséquences, en retour, sur la « posture interprétative » qui va lui répondre (voir aussi Bonoli, 2008).

Le fait d'intervenir n'exclut en rien, cependant, le point de vue critique qui, à mon avis, reste le fondement d'une posture énonciative commune à la recherche et à l'intervention ; pour reprendre les termes proposés par I. Léglise et D. de Robillard (Ibid.), le chercheur en DDL « responsable » n'est ni un « savant », ni un « mercenaire » : pas plus qu'il n'a à rester enfermé dans une tour d'ivoire ou à revendiquer le « tout scientifique » (Coste, 1986 : 22), il n'a, lors de ses interventions, à renoncer à son indépendance ni à son regard critique[16] vis-à-vis des secteurs dans lesquels il intervient.

Il s'agit alors sans doute, aussi, de développer des formes de résistance, en refusant d'être des « experts » produisant des conseils infaillibles : résistance face aux demandes des politiques de produire des analyses simplistes, présentées sous forme de « certitudes » a-contextuelles, appuyées par des travaux de recherches censés leur donner une légitimité inattaquable ; résistance, aussi, face aux demandes des praticiens, enjoignant de produire des prescriptions concernant les modalités ou activités « idéales » à mettre en œuvre dans les classes.

Dans les années 80, la revendication d'une autonomie disciplinaire pour la DDL avait entraîné un mouvement important de théorisation, conduisant un certain nombre de chercheurs en DDL à « déserter » quelque peu le terrain de l'intervention, ce qui amenait D. Coste à écrire :

> « si la réflexion didactique n'avait pas de pertinence perceptible pour ses usagers et ses demandeurs, si elle ne se manifestait pas comme directement ou indirectement utile et éclairante pour les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, si, afin de se définir plus avant et de construire scientifiquement son territoire, elle en arrivait peu à peu à faire retraite dans quelque tour d'ivoire, elle aurait tout lieu en effet de tirer le rideau et de mettre la clé sous la porte. (Coste, 1986 : 29).

En 2012 cependant, et après plus d'une décennie d'investissement dans des formes d'intervention prenant trop souvent largement le pas sur la problématisation, on peut conclure que, pour être « directement utile », encore faut-il avoir des réflexions « éclairantes » à proposer.

Bibliographie

Baggioni, D. 1997, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot.

Beacco, J.-C. 2008a, *Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants*. Présentation du document d'orientation au séminaire international « L'intégration linguistique des migrants adultes » - 26-27 juin 2008, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 6 p.

[16] Il faudrait toutefois prolonger cette réflexion en abordant aussi la question des rapports marchands liés à certains types d'intervention (expertises, élaborations d'outils, etc.)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Programme_MigrantsSeminar08_texts_FR.asp#TopOfPage
Beacco, J.-C. 2008b, *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. 41 p. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_ListDocs_FR.asp#TopOfPage
Beacco, J.-C. (2005a) « Métamorphoses de l'ailleurs. Eléments pour une histoire de la notion de *situation* en didactique du français langue étrangère », dans Mochet, M.-A., et al., *Plurilinguismes et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Editions.
Beacco, J.-C. (2005b), *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Etude de référence, Politiques linguistiques, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques-éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp
Besse, H. 2011, « Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR » dans Castellotti, V. & Nishiyama, J.N. (Dir.) (*Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est, Le Français dans le monde, Recherches et applications* n° 50, 150-162.
Bonoli, L. 2008, *Lire les cultures. La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*. Paris, Editions Kimé.
Canut, C. & Duchêne, A. 2011, Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question, *Langage et société* 2/2011 (n° 136), p. 5-12. URL : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-5.htm.
Castellotti V. 2010 « Attention ! un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité, *Cahiers de l'ACEDLE* Volume 7, n°1, Notions en Questions en didactique des langues, 181-207, http://acedle.org/spip.php?article2864
Castellotti V. 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », Le français aujourd'hui n° 164, 109-113.
Castellotti, V. 2007, « Des enfants tels qu'ils devraient être ou tels qu'ils sont : l'accueil scolaire des enfants allophones, en France et au Canada », *Education et sociétés plurilingues* n° 23, 55-67.
Castellotti, V. & Nishiyama (J.N.) (2011), « Contextualiser le CECR ? » dans Castellotti, V. & Nishiyama, J.N. (Dir.) (*Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est, Le Français dans le monde, Recherches et applications* n° 50, 11-18.
Cerquiglini, B. 2007, *Une langue orpheline*, Paris, Les éditions de Minuit.
Cicurel, F. 2005, « Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe », dans Mochet, M.-A., et al., *Plurilinguismes et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS Editions, 15-26.
Conseil de l'Europe (1997), Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Rapport final (1989-1996), Strasbourg, Conseil de l'Europe.
Coste, D. 2008, « Education plurilingue et langue de scolarisation » Cahiers de l'ACEDLE, Volume 5, p. 91-107, http://acedle.org/spip.php?article1011
Coste, D. 2004, De quelques déplacements opérés par la notion de compétence plurilingue
Coste, D. 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en Questions,* 6, 115-123.
Coste, D. 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? » dans Castellotti V. (dir.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, 191-202.
Coste, D. 1986, « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité ». *Etudes de linguistique appliquée* n° 64, 17-30.
Cummins, J. (1979) « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational research* 49, 222-251.
Cummins, J. & Swain, M. (1986) : *Bilingualism in Education*, London, Longman.
Debono, M. 2010, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Thèse de doctorat sous la direction de D. de

Robillard, Tours, Université François Rabelais.
De Pietro, J.-F. (2003), « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères* n° 28, 161-185.
Galisson, R. (dir.) 1990, Galisson, R. (éd.) (1990). *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, Etudes de linguistique appliquée* n° 79.
Léglise, I. & Robillard, D. de (2003), « Applications, implicat ions, interventions, expertises, politiques linguistiques : les (socio)linguistes entre « savants » et « mercenaires » ? » dans Billiez, J. (dir.), *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris, L'Harmattan, Collection Espaces discursifs.
Maurer, B. 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Editions des Archives contemporaines.
Moore, D. & Castellotti, V. (dir.) 2008, La compétence plurilingue. Regards francophones, Berne, Peter Lang, Collection Transversales.
Robillard, D. de 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan, Collection Espaces discursifs. Volume 1 : Démons ; volume 2 : Ornythorinques.
Roulet, E. 1980, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF, Collection LAL.
Stengers, I. (2008) « Charmes et risques de la fin des certitudes » dans *Lexiques de l'incertain*, collectif, Editions Parenthèses, collection Savoirs à l'œuvre.
Thiesse, A.M. 1999, *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Seuil, Collection points.
Vicher, A. (coord.) 2011, *Référentiel FLI. Français langue d'intégration*, Paris, DAIC / Ecrimed'.