



HAL
open science

Et si la didactique des langues faisait fausse route ?

Claude Springer

► **To cite this version:**

Claude Springer. Et si la didactique des langues faisait fausse route ?. Defays Jean-Marc. 20 ans de FLES - Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015, E.M.E. Editions, 2015, 978-2-8066-3279-1. hal-01452265

HAL Id: hal-01452265

<https://hal.science/hal-01452265>

Submitted on 1 Feb 2017

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.

Et si la didactique des langues faisait fausse route ?

Claude Springer, université Aix-Marseille, Laboratoire parole et langage

In Defays, J.M. et al. (2015). Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015. (Vol. 1). E.M.E. p. 251-268

Introduction

La question peut paraître provoquante. Elle ne l'est pourtant pas. Je propose en effet d'envisager la didactique des langues (DDL) en tant que discipline académique et de voir, à travers mon parcours et ma lecture personnelle, comment s'est posée et se pose la question d'identité pour la DDL. Je partirai de la définition de Resweber (2011) afin de définir, dans un premier temps, ce que peut être une discipline et si l'on peut dire que la DDL existe en tant que discipline reconnue. La deuxième partie de cette lecture me permettra de questionner une éventuelle évolution et consolidation au cours de ces dernières années.

1. La discipline « didactique des langues » existe-t-elle ?

La constitution d'une discipline scientifique ne va pas de soi. Les langues ont été dès le début sous tutelle de la linguistique appliquée. Les années 90 ont permis de définir les contours d'une nouvelle discipline, la DDL. Quelles en sont les caractéristiques ?

1.1. Comment se constitue une discipline scientifique ?

Resweber (2011) propose une réflexion éclairante sur la question de la constitution d'une discipline scientifique. On peut considérer de manière très générale qu'une discipline constituée est reconnaissable à certains principes fondateurs, certains concepts et certaines méthodes. Ce cœur définitoire caractérise un champ disciplinaire et permet de repérer des objets d'analyse. Les éléments qui constituent une discipline peuvent être empruntés à d'autres disciplines. Ils sont nécessairement réinterprétés et intégrés pour répondre aux questions posées par les objets de recherche de la discipline.

Mais comment se constitue une discipline ? Une discipline émerge lorsqu'elle se dote de « lois » qui donnent une « structure organique » caractéristique d'une certaine scientificité (Resweber, 2011 : 173). Le processus se fait à partir de savoirs empiriques individuels : « Nous passons effectivement des pratiques à la théorisation pour en revenir à la pratique » (op.cit.). C'est ainsi que nous pouvons disposer de savoirs culturellement partagés, savoirs qui vont constituer un « capital symbolique » pour la discipline et au-delà de la discipline. Ainsi, lorsque nous parlons de « didactique des langues », nous renvoyons symboliquement à une discipline reconnue culturellement par ses acteurs.

Par ailleurs, toute discipline vivante est en mouvement permanent ; s'il n'y a plus d'évolution, la discipline se sclérose et disparaît. Les changements en sciences humaines surviennent parce que la société elle-même est en évolution permanente. Les raisons des changements ne sont pas uniquement endogènes. Il est important de noter, avec Resweber (op.cit. : 173), que les mutations qui s'opèrent dans un champ disciplinaire sont bien souvent « commandées par les impératifs de pouvoirs complexes qui renforcent ou infléchissent les règles disciplinaires ». L'exemple de la DDL confirme cet aspect, ce sont les pouvoirs politiques (gouvernement, Conseil de l'Europe, Union européenne) qui définissent les finalités éducatives, le curriculum scolaire, les projets financés, etc. « Les pouvoirs obligent les savoirs à se plier à d'autres enjeux dont ceux dont ils se sont dès le départ dotés, à plier les intérêts particuliers à des intérêts plus généraux » (op.cit. : 174).

Le moteur de la dynamique d'une discipline est, pour Resweber, l'interdisciplinarité. Toute discipline en sciences humaines procède par « annexion de concepts » à des disciplines différentes en réinterprétant ces éléments. En braconnant ailleurs, il va être possible d'apporter d'autres éclairages, d'autres manières de faire sens, mais aussi de faire surgir d'autres questionnements qui vont « fissurer

la doxa des savoirs » bien établis. Ces emprunts vont ainsi élargir « le champ de compétence et de performance de la discipline, en rénovant son attirail catégoriel » (op. cit. : 177). Cette dynamique provoque des conflits de méthodes et de manières de penser qui réinterrogent les présupposés. Poussée à l'extrême, cette réinterprétation critique peut se transformer en dogme, en une nouvelle idéologie dominante, hors de laquelle il n'y a alors plus de salut. Pour finir, Resweber (op. cit. : 180) montre que le but de toute discipline en sciences humaines est double : il s'agit d'une part de « reconfigurer le réel » (Resweber reprend la trilogie lacanienne vérité-savoir-réel) et d'autre part, en soumettant « les savoirs à une herméneutique critique » (selon le projet d'Habermas), de viser « l'émancipation de l'homme ». Pour que les savoirs puissent être culturellement partagés, pour qu'ils puissent constituer un « capital symbolique », il doivent s'inscrire dans « l'agir communicationnel ». La DDL ne peut pas échapper à cette quête permanente du sens. Ces remarques nous invitent à éviter de tomber dans une vision naïve de la science qui consisterait en échanges de salon alors que les jeux de pouvoir s'imposent ici comme ailleurs.

1.2. D'une technologie...

L'idée selon laquelle la DDL constituerait un champ disciplinaire ayant atteint un degré suffisant d'autonomie ne va pas de soi. Defays (2003 : 13) rapporte les paroles d'Hagège pour qui « la didactique ne peut être que l'application d'autres sciences ». Cette définition établit un lien de dépendance entre disciplines reconnues institutionnellement et technologies d'application. Dans ce cas, la DDL ne serait qu'une technologie.

Springer (1996 : 72) a rappelé que Halliday, McIntosh et Strevens (1964) ont été des précurseurs, et ont défini les concepts fondamentaux de ce que pourrait être la DDL, par rapport aux sciences du langage. Les propositions pour une « méthodique » visaient à délimiter les contours de la discipline autour des questions d'enseignement/apprentissage des langues sur le terrain institutionnel et pédagogique, en s'intéressant aux acteurs des différents contextes. Le schéma suivant, inspiré de Stern (1983), illustre cette première approche :

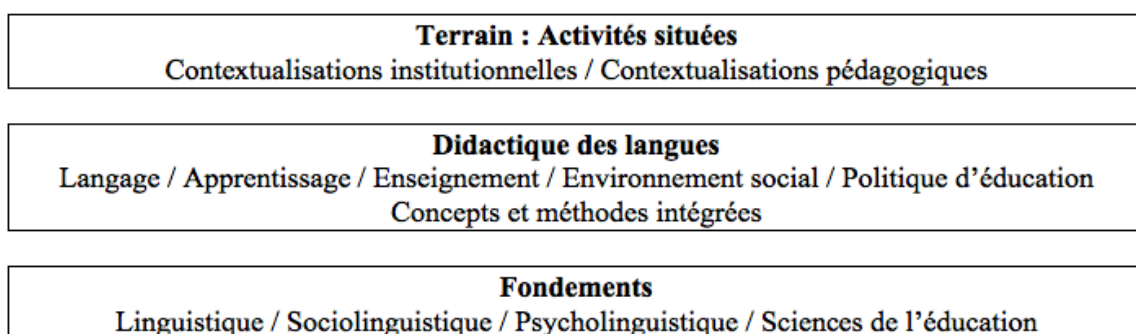


Figure 1 : Les trois niveaux de la didactique des langues, inspirés de Stern (1983)

Comme on le voit, ce schéma implique une dépendance par rapport aux fondements scientifiques. Toute la question est de savoir si la DDL se tourne en priorité vers la linguistique/sociolinguistique et la psycholinguistique, si elle questionne également les sciences de l'éducation ou bien si elle est une discipline à part entière puisant ailleurs selon les besoins du terrain et le principe de l'interdisciplinarité (Resweber, 2011).

Le 2^e colloque de la Cofdela¹ (1997) se proposait justement de questionner ce qui lie « les linguistiques appliquées aux sciences du langage » (Springer, 1998a). Il fut question, à cette époque, de linguistique appliquée et de l'essor de la « nouvelle » DDL parallèlement à la création des Iufm. Un nouveau découpage semblait s'imposer à certains avec de nouvelles frontières entre linguistes, linguistes appliqués et didacticiens. Les linguistes appliqués relevaient de l'acquisition, de

¹ Confédération française de linguistique appliquée

l'interaction (domaines forts de cette époque) et de la nouvelle sociolinguistique.

Lors de la table ronde, Kleiber (linguiste) critiquait les nouveaux (socio)linguistes en quête de reconnaissance institutionnelle. Avec son franc-parler, il attaquait la nouvelle « linguistique-Zorro », prête à en finir avec la linguistique officielle et institutionnelle, prétextant que « les autres n'ont rien compris ». Pour lui, la question principale était de savoir quelle langue est prise en compte par les uns et les autres. Il reconnaissait « un gouffre entre ce que devrait être la langue ou le langage au niveau stratosphérique et ce qu'est le langage de la « street linguistics » (op.cit. : 328). Bouchard (qui représentait l'acquisition et l'interaction) rejetait la dénomination de linguistique appliquée tout en se rangeant derrière la bannière des sciences du langage. Pour lui, il s'agissait pour les linguistes s'intéressant à la didactique d'être « impliqués » par rapport à des pratiques sociales externes, qu'elles relèvent de l'acquisition en milieu naturel ou en milieu institutionnel (op.cit. : 327). Bouchard estimait que le rôle des didacticiens serait double : décrire une situation institutionnelle et chercher à « faire évoluer la situation ». Par contre, les questions plus théoriques ne relèveraient pas de leurs prérogatives. Avec Lüdi, le plurilinguisme se fit entendre. Il soulevait la question du transfert des notions et des concepts d'un territoire à l'autre. Ce qui doit passer les frontières ce sont « des manières de procéder, des manières de penser » (op.cit. : 326). Il plaidait pour un dialogue interdisciplinaire constructif et contre l'idée de frontières trop rigides. Cette vision trans et inter disciplinaire n'allait pas vraiment dans le sens de la « gesticulation » linguistique qui s'était installée en France :

« C'est entre chercheurs qui focalisent sur certaines questions, qui développent des méthodes propres à leur questionnement que va s'opérer, je ne dirai plus un transfert de connaissances, mais la co-construction de ces connaissances », disait-il.

Lüdi exprimait bien la nécessité de ce travail interdisciplinaire pour la DDL. Terminons ce tour de table par Janitza (didacticien) qui questionnait le devenir des Iufm. Il espérait que les didacticiens parviendraient à jouer le rôle d'« interface entre l'université considérée comme lieu de création du savoir, et les terrains d'application et d'exercice d'un métier » (op.cit. : 330). Mais, en disant cela, il voyait le risque d'avoir des théoriciens, linguistes ap/impliqués à l'université et des didacticiens applicateurs dans les Iufm. Malheureusement, l'avenir lui a donné raison, les Espe aujourd'hui ne semblent pas en mesure de changer la situation.

Ce rappel historique donne une photographie, couleur sépia délavée, de la situation dans laquelle se mouvait la DDL dans les années 1990. On comprend que les nouveaux linguistes ap/impliqués cherchaient à grignoter le terrain des linguistes bien installés institutionnellement. Il donne aussi à voir comment une discipline est travaillée en permanence, comment elle se reconfigure en empruntant et réinterprétant des concepts et des méthodes venus d'ailleurs. Cette photographie permet par ailleurs de confronter des visions culturellement marquées : la vision suisse interdisciplinaire et herméneutique et la vision française plutôt faite de conflits et de prises de pouvoir, un dominant passé étant chassé par un nouvel arrivé dominateur, le syndrome Zorro, les sociolinguistes revendiquant ostensiblement le champ de la linguistique (Blanchet, 2007). On pourrait, à partir de ces échanges, affirmer que la DDL n'était pas encore, à la fin des années 1990 une discipline constituée.

1.3. ... à une science autonome ?

La constitution d'une discipline impose une volonté de rejeter toute dépendance avec d'autres disciplines. Galisson (1986, 1990) le disait clairement et invitait déjà à la décolonisation de la DDL par le biais d'une didactologie qui « ne passe pas son temps à l'ombre (tutélaire) des disciplines de référence ». Il proposait une discipline « traversière » qui serait responsable de ses théories et de ses questions, selon un processus d'interdisciplinarité que nous avons présenté, la DDL étant nécessairement traversée par des apports venus d'ailleurs. On retrouve cette même volonté avec le *Manifeste* de l'Acedle. L'Acedle² proposa dans son « Manifeste pour le XXI^e siècle » du 30 juin 2000³ une nouvelle définition de la DDL.

En effet, en ce début du 21^{ème} siècle, les pouvoirs politiques impulsèrent des changements

² Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères

³ En ligne sur : <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/acedl2infoManif.htm> (consulté le 2.02.2015)

curriculaires qui nécessitaient de nouveaux questionnements et analyses. Ce premier point est capital puisqu'il met en avant la nécessité permanente de décrire et comprendre une nouvelle configuration éducative et ses conséquences didactiques. Le *Manifeste* parle de « réflexion d'ordre didactique » ce qui laisserait entendre qu'il ne s'agirait pas d'instrumentaliser ces situations au profit d'autres réflexions (purement sociolinguistiques par exemple). En d'autres termes, ces nouvelles réflexions viennent/devraient venir enrichir la DDL avant tout concernée par « les processus d'enseignement et d'apprentissage ». Le versant éducatif général est ainsi mis en avant. Les obstacles au développement de la DDL sont listés : la reconnaissance institutionnelle demeure un véritable handicap, ce qui signifie que la DDL est toujours en grande difficulté ; il n'existe pas, en effet, de domaine institutionnel unifié « didactique des langues ». Un deuxième obstacle est également signalé : la rupture entre recherche et terrain. La recherche en DDL semble fonctionner en vase clos. Elle aurait perdu de vue sa raison d'être définitoire en se tournant vers les disciplines de fondements sans réellement prendre en compte les besoins du terrain. Une des explications renvoie à un enfermement des chercheurs sur une seule langue, le plurilinguisme n'étant pas encore dans les esprits. Mais je dirais volontiers que la DDL reste prisonnière de l'aspect linguistique/langagier, qu'il soit mono ou pluri. Les aspects éducatifs, qui concernent les enseignants, et qui sont pourtant soulignés par le texte, intéressent peu les didacticiens. La DDL, considérée dans la diversité des contextes et des langues, n'existerait en fait toujours pas, ce qui confirme le tableau que nous avons esquissé. Nous avons des « didactiques de » cloisonnées : celle du Fle, du Fos, de l'anglais, de l'allemand, du plurilinguisme, etc. La balkanisation, au lieu de se réduire s'est poursuivie et renforcée. Le Fos rejette le Fle et revendique sa spécificité, tout comme le Fli, oubliant que ces « didactiques de » relèvent de déclinaisons contextualisées et, pour beaucoup, de l'ingénierie didactique. Le plurilinguisme, quant à lui, s'oppose aux didactiques « DE » langues et rejette leur spécificité « mono ». Calvet (1987) parlait de guerre des langues, on pourrait parler de guerre des didactiques de langues !

Si la DDL doit constituer une discipline à part entière, il est alors nécessaire d'envisager un schéma de ce type :

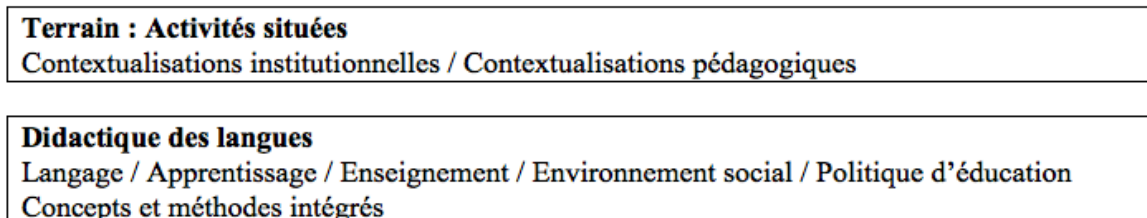


Figure 2 : La didactique des langues en tant que discipline (Springer, 2015)

La DDL s'intéresserait dans ce cas à sa propre identité, à la définition de son objet et aux méthodes d'investigation nécessaires pour poursuivre ces buts. Elle s'intéresserait aux terrains réels de l'enseignement/apprentissage des langues, aux activités situées des acteurs (apprenants, enseignants, décideurs institutionnels), aux différentes pratiques sociales. Elle aurait ainsi une fonction herméneutique critique mais aussi praxéologique, afin d'accompagner les acteurs selon les contextes éducatifs. La DDL doit son identité à la variété des contextes/terrains éducatifs qui la constituent et lui permettent d'évoluer. Pour faire face à la complexité de son objet, elle doit nécessairement fonctionner sur le principe de l'interdisciplinarité, être ouverte aux éclairages des autres disciplines de sciences humaines (philosophie, sociologie, arts, sciences du langage, sciences de l'éducation, etc.).

1.4. La didactique du Fles est-elle la DDL ?

La didactique du Fles, en France, a pu s'imposer la première avec la création de la filière universitaire Fle (dans les années 1980). Elle jouissait en effet d'un statut privilégié au sein des affaires étrangères avec l'objectif politique de diffusion du français dans le monde (Crédif, Belc, aujourd'hui Ciep). Elle oublie qu'elle est en fait une didactique d'une langue, le français langue étrangère et seconde, qui doit traiter de problèmes éducatifs spécifiques, dont par exemple ceux liés à la formation des migrants mais aussi à la formation des élites francophones à l'étranger. Coste (2013 : 36) souligne

que « cette distinction/confusion entre DDL et français langue étrangère est une des caractéristiques majeures et – jusqu'à tout récemment – durable de la scène française ».

Si l'on prend l'exemple du secteur Lansad⁴, courant de la DDL qui s'est développé entre 1995 et 2005, nous pouvons constater qu'il nourrit, à sa façon, la DDL. Les universités françaises ont compris l'importance d'intégrer les langues dans le curriculum universitaire (Springer, 2003). Il y a ainsi eu tout un travail de politique linguistique et de contextualisation didactique et pédagogique.

C'est l'anglais qui a pris, dès le début, les commandes et qui porte aujourd'hui le développement de la DDL pour l'enseignement supérieur en France. L'anglistique, grâce à l'impulsion de Perrin, professeur à l'université de Bordeaux, fondateur du Geras (groupe de recherche en anglais de spécialité), s'est dotée d'une quatrième voie de promotion institutionnelle autour de la didactique du « LANSAD/Langues pour spécialistes d'autres disciplines ». Plusieurs associations et revues scientifiques ont également été créées⁵ avec une extension récente de ce courant vers l'espagnol. Une certification spécifique pour les étudiants, le Cles⁶, projet que j'ai piloté au début des années 2000, a également été créée à partir de 2002. Nous avons donc affaire à un courant très vivant de la DDL, avec une dynamique de recherche particulièrement importante et qui ne se dément pas. Ce courant s'intéresse à des questions relevant des langues de spécialités à l'université (Springer, 2014) et s'inscrit dans la branche de l'ESP⁷ dont l'objectif est de « tenir compte des intentions de communication qu'une personne doit être en mesure de réaliser dans un environnement donné, qu'il soit professionnel ou académique » (Springer, 1996 : 108).

Nous voyons que ce courant s'est constitué peu à peu en partant de nouvelles questions, en inventant de nouvelles pratiques, qui ont été théorisées et ont pu enrichir les réflexions de la DDL. L'interdisciplinarité a permis cette dynamique d'évolution avec des emprunts à l'analyse des discours scientifiques, au traitement automatique des langues, à la lexicologie, etc. Les réflexions éducatives sont également présentes avec l'approche par tâche, l'évaluation, mais aussi la motivation et les autoapprentissage et bien sûr la question des technologies et des apprentissages numériques. La question linguistique s'intéresse aux compétences partielles, à la DNL, à l'English as a Lingua Franca (ELP), aux langues modimes, etc. D'un point de vue institutionnel, contrairement au Fles, ce courant est rattaché aux différentes langues (anglais, espagnol, allemand, etc.). Il y a ainsi une institutionnalisation qui relève d'un autre jeu de pouvoir à l'université (littérature, civilisation et linguistique d'une langue). La DDL ne peut se concevoir qu'en tenant compte de ses différents courants.

Pour finir, notons que, malgré ses cloisonnements, la DDL continue à fonctionner comme un attracteur pour les différents courants qui la composent. Il est indéniable que ces cloisonnements académiques sont des obstacles redoutables pour la constitution d'une discipline qui intégrerait ses différents courants. La DDL semble disposer d'un capital symbolique et culturel, elle existe dans les esprits mais elle n'est pas parvenue à être une discipline institutionnalisée.

2. Le plurilinguisme des années 2000 : vers une consolidation de la DDL ?

Les années 2000 ont vu naître de nouveaux défis : celui de la mondialisation, des difficultés économiques, de la diversité, de l'accueil des migrants, des inégalités et du décrochage scolaire, des formations en ligne. Je proposais (Springer, 1998b) une mise au net de la DDL autour de trois entrées : une mise au net programmatique, une mise au net institutionnelle et politique et enfin une mise au net technologique. Cette réflexion était prospective. Je vais me contenter, pour finir, de faire le point sur l'aspect institutionnel et politique, mais cette fois de manière rétrospective. Il s'agira de voir si nous assistons aujourd'hui à une évolution du champ de la DDL. Le plurilinguisme a-t-il permis de renforcer la DDL ?

⁴ Langues pour les étudiants d'autres disciplines de l'enseignement supérieur en France

⁵ dont Asp, la revue du Geras, 1993

⁶ Certificat de compétence en langues pour l'enseignement supérieur

⁷ English for special purposes/academic purposes ou FOS et FOU

2.1. L'essor du plurilinguisme et de la politique linguistique

Nous avons assisté, ces quinze dernières années, au développement du courant politique linguistique, lié à la sociolinguistique et porté par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Je limiterai mon analyse à deux points essentiels. Premièrement, l'« entrée du politique » a modifié les rôles habituels en DDL. Cela a conduit à redistribuer les cartes en donnant à des « experts » la charge de proposer des pistes politiques aux décideurs et en demandant aux didacticiens d'adopter ces pistes « de manière à clarifier les décisions institutionnelles » (Beacco, 2005 : 65). Beacco estime (op.cit. : 66) que c'est « la réflexion autour du plurilinguisme » qui a permis cette politisation. Il paraissait en effet logique, une fois prise la décision du plurilinguisme au niveau européen, de lier le curriculum général à la préservation de la diversité linguistique, à la citoyenneté européenne et à une éducation plurielle. Nous observons, pour cet aspect, une nouvelle dépendance inédite entre experts politologues sociolinguistes et didacticiens techniciens.

Le deuxième aspect renvoie aux termes clés de compétence plurilingue et de répertoire linguistique. En effet, la compétence plurilingue est considérée comme « une composante essentielle de la citoyenneté démocratique » européenne (Beacco, 2004). Coste (2008), de son côté, précise qu'il s'agit de

« suggérer que l'école a pour vocation de doter les apprenants d'un premier portefeuille plurilingue, différencié et déséquilibré à dessein, que l'acteur social pourra ensuite faire évoluer et (dés)équilibrer autrement, selon ses besoins et ses projets. »

Mais cette notion est aussi porteuse de valeurs comme celles des

« droits de l'homme, citoyenneté démocratique, protection des minorités, cohésion et inclusion sociales, toutes valeurs constitutives de la mission d'une instance comme le Conseil de l'Europe ».

Nous voyons bien les glissements qui s'opèrent, l'idée de plurilinguisme devenant une arme politique. Nous comprenons aussi que les langues dans le curriculum peuvent être au cœur d'enjeux politiques (comme c'est le cas d'autres matières comme par exemple l'histoire qui porte et médiatise les grands récits d'un pays). On en vient ainsi à promouvoir une « éducation plurilingue » porteuse de « citoyenneté, d'identité, de compétences, de société de la connaissance ou bien encore de cohésion sociale » (Coste, op.cit.).

L'urgence pour le pouvoir politique européen est par conséquent d'aider à développer et à mettre en œuvre des « curriculums pour une éducation plurilingue »⁸. Cet « élargissement des perspectives » (Coste, 2013 : 55) expliquerait « l'importance croissante des thématiques multi-/plurilingues sur la scène européenne, tant dans les discours institutionnels que dans les travaux de certains courants de la sociolinguistique et de la DDL ». Ces nouveaux enjeux politiques européens ne peuvent qu'avoir un impact fort sur la DDL. La question est de savoir si l'on n'est pas en train de changer de dépendance en passant d'une dépendance scientifique à une dépendance politique et idéologique. Cet impact, pour la DDL en tant que discipline, aboutit-il à une consolidation/émancipation ou à une reconfiguration imposant une autre dépendance ?

2.2. Sommes-nous parvenus à une consolidation de la DDL ?

Le moins que l'on puisse dire est que le nouveau paysage est d'une extrême complexité. Nous sommes clairement sur le terrain complexe du couple idéologie et utopie (Ricoeur, 1997). Je propose d'évoquer ces deux aspects. L'idéologie européenne ne se caractérise pas tant par la posture du plurilinguisme que par l'option politique et économique de la société de la connaissance. Celle-ci est, à n'en pas douter, l'illustration des principes de la politique globalisée du management libéral qui fait de l'éducation une marchandise comme une autre. Il n'est pas vain de se demander si les experts ne se font pas instrumentaliser par le politique, alors qu'ils pensent être porteurs de l'utopie du plurilinguisme (Springer, 2009)⁹. Beacco (2004) signalait le lien entre la politique des standards

⁸ Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle ; Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2010.

⁹ Communication au colloque de l'Acedle à Lille : « Le bricoleur, le perroquet et le clone : quels modèles d'apprenant/apprentissage des langues après le CECR ? »

nécessaires au management politique européen et son influence sur la politique linguistique éducative. Cela concerne, pour Beacco (op.cit.), « la recherche de la qualité pour l'enseignement » et « la création de standards et de normes pour mesurer celle-ci ». N'y a-t-il pas un danger, non négligeable, d'ignorer, faute d'analyses, les conséquences de cette idéologie libérale globale des instances européennes ? Peut-on isoler les éléments de « politique linguistique » sans prendre en compte les règles de gouvernance libérale que les pouvoirs européens (et nationaux) se sont données ? Peut-on oublier/nier que le *Cecr*, malgré « le coup de force plurilingue » (Coste, 2008), a été conçu pour servir d'outil de standardisation permettant le « benchmarking » des systèmes éducatifs et la mise en place de la politique d'« accountability » pour les langues ? C'est d'ailleurs cette partie qui a été presque immédiatement adoptée par les différents pays (Huver et Springer, 2011).

N'est-ce pas le rôle des didacticiens de mettre au jour ces rouages dans une démarche d'herméneutique critique pour éclairer les incidences possibles sur le terrain éducatif réel ? Si l'on suit le raisonnement de Beacco, c'est cette nouvelle idéologie politique qui justifierait la prise de pouvoir des experts sur les techniciens. Les didacticiens seraient ainsi considérés comme des techniciens chargés d'appliquer des directives prises dans la stratosphère du politique. Les experts politologues sociolinguistes remplaceraient-ils aujourd'hui les linguistes impliqués des années 1990 ? Poussée à l'extrême, ce constat renverrait la DDL à son point de départ ; elle ne serait dans ce cas qu'une technologie.

Disons, pour clore ce premier aspect, que l'engagement de certains experts, par ailleurs didacticiens et sociolinguistes, auprès d'une instance politique pose le problème de l'expertise (mais ce n'est pas notre sujet). Il n'est toutefois pas exact d'affirmer que cette situation est inédite. La DDL est de tout temps face à des cadrages politiques, en prise avec des textes et discours institutionnels qui définissent des finalités et proposent des moyens techniques pour la mise en œuvre d'une politique éducative. Les didacticiens peuvent bien entendu être sollicités pour conseiller. Mais il ne faut donc pas confondre le travail d'experts consultants avec celui des chercheurs en DDL.

Cette nouvelle situation politique a bien entendu des incidences en DDL et soulève logiquement des débats et des conflits, nécessaires et salutaires. Maurer (2011) se positionne au niveau politique et attaque la nouvelle idéologie par son point faible, le néo-libéralisme européen. Cependant, il oppose dans son réquisitoire une démarche, elle aussi idéologique, de défense d'un âge d'or de la DDL. Il serait intéressant de poursuivre l'analyse de ce débat, mais il faut passer au deuxième aspect.

Le deuxième aspect renvoie à l'utopie du plurilinguisme. Coste (2008) se demandait justement si les pistes autour du plurilinguisme et de la compétence plurilingue relèvent bien de l'utopie ? Creusons rapidement son doute. La DDL a de toute évidence un rôle essentiel à jouer pour proposer de nouvelles utopies pour l'éducation, c'est sa fonction symbolique émancipatrice. Elle peut et doit créer un désir de possibles pour l'éducation. Dans ce sens elle est porteuse d'utopies éducatives. Le plurilinguisme est une utopie dans la mesure où il propose de modifier la situation éducative actuelle peu ouverte à la diversité. Il s'agit d'« assurer le succès scolaire des élèves..., garantir à tous un certain niveau de réussite, porteur d'avenir » (Coste, op.cit.). Cependant, ce principe une fois « politisé » perd du coup sa valeur utopique. Toute politique d'éducation ne doit-elle pas en effet répondre aux questions d'éthique/inégalité sociale, d'unité/diversité, qu'elles soient culturelles ou linguistiques, de contenus/compétences, etc. ? La DDL ne gagnerait-elle pas à pratiquer l'interdisciplinarité, en particulier en dialoguant avec les sciences de l'éducation et la sociologie de l'éducation qui proposent des analyses sur les inégalités (Rochex et Crinon, 2011) ? Ne faut-il pas placer ces questions au niveau du système éducatif et pas uniquement au niveau de la question linguistique ?

Si l'on souhaite, par des approches plurielles, réduire les inégalités, pourquoi ignorer les politiques d'éducation prioritaire qui visent à lutter contre les inégalités scolaires et sociales ? Peut-on croire que cette lutte puisse être réduite et portée par la seule DDL ? La DDL peut-elle constituer un îlot spécifique hors du champ de l'éducation ? Par ailleurs, peut-on penser que la compétence plurilingue serait seule en mesure de modifier le système en place et faciliter la diversité ? Si l'on s'inscrit dans une théorie de l'action sociale, dite perspective actionnelle, le répertoire plurilingue ne peut être qu'une ressource parmi d'autres. La compétence, prise dans son sens général (Scallon, 2004), mobilise

diverses ressources disponibles en vue de réaliser une action. Ne faut-il pas avant tout changer le regard des enseignants sur les élèves ? Ne faut-il pas les former autrement pour qu'ils adoptent en langues une pédagogie collaborative et créative (Longuet, 2012) ? Les discours et les textes disent ce qui pourrait être, dessinent un monde utopique que l'on voudrait meilleur. Le terrain est également le reflet d'une réalité sociale avec une idéologie/utopie qui s'écrit au quotidien, comme l'a montré Berthoud (2010) pour les pratiques langagières mono/plurilingues en Europe. N'est-ce pas la mission de la DDL de lire et comprendre le couple idéologie/utopie, reflet d'une époque ?

L'évolution de la DDL est comparable dans ses doutes et redéploiements aux autres sciences. Il en est ainsi pour la linguistique/sociolinguistique, champ qui connaît de rudes conflits (Blanchet, 2007) – voir aussi Charaudeau (2012) pour l'analyse de discours. Ce qui se joue pour la DDL ressemble aussi à la situation décrite par Charlot (2008) pour les sciences de l'éducation. Il estime que sa discipline ne peut se consolider que s'il y a suffisamment de forces centrifuges pour construire son identité. J'ai l'impression que beaucoup de recherches, qui se revendiquent pourtant de la DDL, sont en fait orientées vers la sociolinguistique (postmoderne ou pas). Le plurilinguisme serait-il devenu une mode et une nouvelle doxa ? On assiste, parfois (souvent ?), à un nouveau jeu de pouvoir qui consiste à dénigrer et rejeter hors du champ de la DDL tout ce qui ressemble de près ou de loin à une approche mono de technolinguistes. Ces signes vont plus dans le sens d'un bouleversement que d'une consolidation.

Les questions sont ouvertes...

Je me demandais si la DDL faisait fausse route. D'une certaine manière non. En effet, le plurilinguisme a permis un élargissement des questionnements et une évolution indispensable de la discipline DDL. Pour ma part, les conséquences de cette évolution ne me semblent pas encore tout à fait claires. Certains signes forts font penser à un virage vers une sociolinguistique ap/impliquée. D'aucuns envisagent également de remplacer la DDL par une « Didactique du plurilinguisme » (De Pietro et al., 2014) avec une « reconfiguration du champ de la didactique des langues ». La DDL n'est pas la propriété des chercheurs, elle vit grâce aux enseignants et aux élèves sur le terrain pédagogique. L'évolution scientifique et politique est inévitable, mais il n'est pas certain que les enseignants la comprennent et se sentent concernés. Peuvent-ils comprendre en effet que la langue qu'ils doivent enseigner n'existe pas et qu'il faut privilégier les variétés sociolinguistiques ? Peuvent-ils concevoir qu'ils ne doivent plus enseigner « une langue », relever des « erreurs », souhaiter que leurs élèves parviennent à un « niveau de performance » scolaire ?

Coste souligne les fractures importantes qui sont apparues, il reconnaît que cet élargissement a abouti à « une perte de contact avec l[s]es finalités premières » de la DDL (Coste, 2013 : 65). Mes craintes concernaient la « logique d'aménagement pluriel des langues à l'école » (Springer, 1998b) :

« Comment éviter la ghettoïsation linguistique avec d'un côté la filière noble et dorée offrant à certains privilégiés un itinéraire cohérent les conduisant, avec des garanties de succès, vers le statut recherché d'apprenant avancé, et de l'autre la filière traditionnelle chargée de traiter le tout-venant ».

J'ai relevé tout un ensemble de questions. Ces questions, et d'autres aussi, reposent avec plus d'acuité la question de l'éthique et de la responsabilité sociale de la DDL. Elles questionnent aussi l'évolution de la DDL en tant que discipline.

Bibliographie

- ASTOLFI J. P. & DEVELAY M., 1989, *La didactique des sciences*, PUF.
- BEACCO J. C., 2004, L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique, *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie, 1*, 42-50.
- BEACCO J. C., 2005, Métamorphose de l'ailleurs. Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère, In MOCHET M. A. & BARBOT M. J. (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages: mélanges Daniel Coste*, ENS Editions 59-68.
- BEACCO J. C., 2013, *Éthique et politique en didactique des langues*, Didier, 36-74.
- BERTHOUD, A. C., 2010, Le projet Dylan ou les enjeux politiques, cognitifs et stratégiques du plurilinguisme. *Les*

Cahiers de l'Acedle, 7(1).

BLANCHET P., 2007, Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques, *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1.

CALVET L. J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.

CHARAUDEAU P., 2012, Pour une interdisciplinarité focalisée. Réponses aux réactions, *Questions de communication*, 171-206.

CHARLOT, B. (2008), La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques: spécificité et défis d'un champ de savoir, *Recherches & éducations*, (1), 155-174.

COSTE D., 2008, Éducation plurilingue et langue de scolarisation, *Les cahiers de l'Acedle*, 5 (1) 91-107.

COSTE D., 2013, La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture. In : BEACCO J.C. (dir.), *Ethique et politique en didactique des langues*, Didier, 36-74.

DABÈNE L., 1998, Didactique et sociolinguistique : emprunts et problèmes, In SPRINGER C. (dir.), *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage: Actes du 2e Colloque de linguistique appliquée*, Université de Strasbourg 2 pp. 228-231.

DEFAYS J. M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*, Editions Mardaga.

GALISSON R., 1986, Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) D/DLC, *Études de linguistique appliquée*, 64 39-54.

GALISSON R., 1990, De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures en France. Vingt ans de réflexion disciplinaire, *Études de linguistique appliquée* 60.

HALLIDAY M. A. K., MCINTOSH A. & STREVEVS P., 1964, *The linguistic sciences and language teaching*, Longman.

MAURER B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne: le plurilinguisme nouvelle idéologie dominante*, Archives contemporaines.

HUVER E. & SPRINGER C., 2011, *L'évaluation en langues*, DIDIER.

LONGUET, F., 2012, *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*, Université Paris III Sorbonne Nouvelle. Disponible : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640/document>

RESWEBER J. P., 2011, Les enjeux de l'interdisciplinarité, *Questions de communication* (1), 171-200.

RICOEUR P., 1997, *L'Idéologie et l'Utopie*. Paris Seuil.

ROCHEX, J. Y., & CRINON, J., 2011, *La construction des inégalités scolaires*, Rennes: PUR.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Supérieur.

SPRINGER C., 1996, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Ophrys. Disponible :

<https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=GkzKBQAAQBAJ&pg=GBS.PP1>

SPRINGER C. (dir.), 1998a, *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage: Actes du 2e Colloque de linguistique appliquée*, Université de Strasbourg 2. Disponible :

<https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=ioh2BgAAQBAJ>

SPRINGER C., 1998b, La didactique des langues mise au net : Quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIe siècle ? In : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-LIDILEM, 31-38.

SPRINGER, C. 2003, Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : quelles compétences en langues pour les étudiants ? », In *Langues et Production Du Savoir*, Assemblée Annuelle de l'académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, Université de La Suisse Italienne Lugano, 14 Juin 2002, Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, 19 -32.

SPRINGER, C. 2014, Regards didactiques sur les technolectes : des langues de spécialité aux communautés professionnelles, In MESSAOUDI, L. ET LERAT, P. (coordination), *Les technolectes/langues spécialisées en contexte plurilingue*, Publications du laboratoire Langage et société, CNRST URAC 56, Rabat net impressions, p. 57 - 78.

STERN H. H., 1983, *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford University Press.

TRONCY, C., DE PIETRO JF., GOLETTO L. & KERVRAN M. (collab.), 2014, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR.