

La Didactique des Langues à la croisée de tensions épistémologiques : *quo vadis*, Didactique des Langues ?¹



Sílvia Melo-Pfeifer

Université de Hambourg, Allemagne
CIDTFF – Université d'Aveiro, Portugal
silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

Reçu le 32-08-2013 /Évalué le 30-11-2013/ Accepté le 31-08-2014

Résumé

Cette contribution présente une perspective épistémologique de la Didactique des Langues (DL) ancrée sur une approche socioconstructiviste de la connaissance et sur une vision non positiviste de la science. Dans un premier moment, nous évoquerons quelques fondements historiques et idéologiques de l'actuelle DL, afin de montrer, par la suite, comment quelques indices présents dans la recherche témoignent de quatre principes d'une telle perspective épistémologique (à partir d'une adaptation de Sousa Santos, 1987) : i) toute connaissance de la DL est scientifico-social ; ii) toute connaissance de la DL est locale et totale ; iii) toute connaissance de la DL est auto-connaissance ; iv) toute connaissance de la DL vise à se constituer en savoir pratique.

Mots-clés : épistémologie, Didactique des Langues

A Didática das Línguas na encruzilhada de tensões epistemológicas: *quo vadis*, Didática das Línguas?

Resumo

Daremos conta, nesta contribuição, de uma perspectiva epistemológica da Didática das Línguas (DL) ancorada numa abordagem socioconstructivista do conhecimento e de uma visão não-positivista da ciência. Evocaremos, num primeiro momento, alguns dos fundamentos históricos e ideológicos da atual DL, para mostrarmos, posteriormente, como vários sinais presentes na investigação corporizam quatro princípios daquela perspectiva epistemológica (a partir de uma adaptação de Sousa Santos, 1987): i) todo o conhecimento da DL é científico-social; ii) todo o conhecimento da DL é local e total; iii) todo o conhecimento da DL é auto-conhecimento; iv) o conhecimento em DL deve tender a transformar-se em saber orientado para a praxis.

Palavras-chave: epistemologia, Didática das Línguas

Language Education in the crossfire of epistemological tensions: *quo vadis*, Language Education?

Abstract

An epistemological perspective on Language Education based on a socioconstructive approach to knowledge and on a non-positivist vision of Science will be presented and discussed. Firstly, some of the historical and ideological foundations of the contemporary Language Education will be settled up; secondly, several signs exemplifying that new epistemological order will be discussed, organized in four principles (adapted from Sousa Santos, 1987): i) all knowledge produced in the scope of Language Education is both scientific and social; ii) all knowledge produced in the scope of Language Education is both local and global; iii) all knowledge produced in the scope of Language Education is knowledge about oneself; iv) all knowledge produced in the scope of Language Education should aspire at becoming praxis-oriented knowledge.

Keywords: epistemology, Language education

Introduction

Dans le domaine disciplinaire, la Didactique des Langues (DL), tout comme d'autres Didactiques (Coste, 2013 : 43), a été traversée par des moments divers de constitution disciplinaire et d'interrogation identitaire. Ces moments peuvent bien être reconnus à travers une brève analyse de quelques désignations qu'elle a connues. De « Linguistique Appliquée », reconnaissant une des disciplines sur lesquelles la DL s'est fondée et plutôt centrée sur les aspects méthodologiques de l'enseignement-apprentissage des Langues Étrangères (LE) spécifiques, la DL s'est vu attribuer, par la suite, des fonctions sociales. En effet, bien avant la lettre, R. Galisson reconnaissait la visée sociale de la DL, à laquelle il préfère la désignation « Didactologie des Langues-Cultures » (1980, 1988, 1990), pour bien souligner quatre aspects de la mutation disciplinaire qu'il envisageait : i) la reconnaissance de la DL comme discipline scientifique de plein droit ; ii) la reconnaissance de la centralité de questions déontologiques, éthiques et idéologiques dans les discours et les pratiques didactiques, que ce soit de recherche ou de « terrain » ; iii) le besoin de rapprocher les « didactiques » de chaque langue, à l'époque prises de façon isolée et cloisonnée ; iv) la nécessité de reconnaître l'inséparabilité du binôme Langue-Culture dans l'enseignement-apprentissage. Actuellement, la DL semble traverser une période que l'on appelle souvent « Didactique du Plurilinguisme ». Nous nous référons, dans cette contribution, à la DL en tant que discipline à inscription sociale qui reconnaît la pluralité linguistique et culturelle comme l'une des clés de voûte de sa portée et de sa visée sociale.

D'un point de vue épistémologique et paradigmatique, thématique centrale de cette contribution, la DL se situe aujourd'hui à la croisée de différents signes qui marquent une contemporanéité souvent appelée postmoderne (Sousa Santos, 1987) ou modernité tardive (Giddens, 1994), qui donnent compte de l'inscription sociale de la DL. Comme signes de cette contemporanéité, nous pouvons distinguer :

- la réorganisation du temps et de l'espace (d'où l'apparition fréquente de notions telles que « changement », « fugacité », dé- et re- « contextualisation », « métissage » ou bien encore « nature transnationale » dans des études qui la concernent) ;
- l'incomplétude de ses études et l'incertitude de leurs résultats ;
- la tension dialectique entre l'individuel et le collectif, notamment dans le développement des études et dans la production des discours sur la DL (études produites par un acteur ou en équipe) ;
- la tension entre le local et le global, notamment en ce qui concerne la gestion culturelle et linguistique des équipes de recherche internationale ;
- la tension entre « l'érosion des habitudes et des usages traditionnels » et l'« émergence de nouveaux mécanismes d'auto-identité » (Giddens, 1994 : 1) en DL, notamment l'émergence de nouveaux chercheurs, de nouveaux paradigmes de recherche, de nouvelles méthodologies, de nouveaux croisements disciplinaires, de nouveaux espaces de circulation et de diffusion de la recherche, que nous avons déjà appelés « délocalisation en DL » (Melo-Pfeifer, 2009) ;
- la tension entre un existentialisme revisité et un humanisme nouveau, qui imprègne, parfois sans fondement, le discours didactique d'un spectre morale, voire moralisateur, mais à forte portée sociale (Beacco, 2013) ;
- la tension entre la tradition et la modernité, ou bien, en DL, entre une vision plutôt méthodologique et technique de l'enseignement de(s) langue(s) et une autre plutôt orientée vers l'étude du rôle des langues et des langages dans la société et le monde (Coste, 2013).

Dans ce contexte, il s'agit d'un domaine disciplinaire actuellement marqué par les vertus d'une conscience critique qui s'interroge sur le progrès lui-même ; sur son fonctionnement idéologique et sur les outils qu'il met au service de ses idéologies (Maurer, 2011, pour un exemple de ces rares interrogations ; voir Beacco, 2013 comme contre-réaction) ; sur ses limites et conditions de développement durable ; sur ses explorations intéressées et égoïstes ; sur ses contradictions et ses possibles effets pervers (Maurer, 2011) ; sur ses liens avec d'autres domaines du savoir, de l'agir humain et d'autres disciplines (Coste, 2013) ; et sur les transitions ou les « signes d'une transition paradigmatique » (Sousa Santos, 1995) - sociales, politiques, géopolitiques, économiques, technologiques, scientifiques et épistémiques - qui marquent la construction de son savoir disciplinaire (Beacco, 2013).

Cet essai, issu d'un travail de plus longue haleine (travail de doctorat de l'auteur), vise à contribuer à la discussion sur la nature de la DL, de ses fondements épistémologiques et des changements qui s'opèrent dans ce champ disciplinaire (par exemple, Beacco, 2013 ; Melo-Pfeifer, 2009 ; Vieira *et al.*, 2014). Tout en reconnaissant, avec D. Coste (2013), que la DL se situe, actuellement, entre pôles d'attraction et lignes de fracture, nous essayerons de répondre aux questions suivantes :

- comment peut-on caractériser le paysage épistémologique actuel de la DL ?
- quels discours contribuent à le façonner ?
- quels principes peuvent être censés décrire cet actuel paysage épistémologique ?
- comment envisageons-nous le cheminement de la DL à la suite de cette description épistémologique ?

1. Fondements épistémologiques d'un « nouveau » discours sur la DL

Pour commencer, centrons-nous brièvement sur les évolutions de la connaissance et du savoir (-faire) scientifique et sur le protagonisme des « enjeux » politico-économiques et sociaux, pour nous arrêter, ensuite sur ce que nous avons décidé d'appeler un (nouveau) discours sur la DL (reprenant le titre de l'ouvrage de Sousa Santos, de 1987) révélateur de l'apparition d'une ère post-communicationnelle de cette discipline. Au départ, nous affirmons que les problèmes du monde actuel semblent se refléter dans le manque de compréhension, dans l'incompréhension et les malentendus (Morin, 2001), qui s'enracinent dans la nature du langage, et que le problème de la compréhension est à la source des situations politiques, économiques et sociales précaires.

La recherche scientifique trouve la légitimation éthique de ses problématiques, de ses pratiques et de ses ressources dans leur confluence avec les soucis, les anxiétés et les perplexités du monde où elle s'inscrit. Ainsi, nous postulons qu'un nouveau discours de la DL sera marqué par les enjeux, les problèmes et les perplexités soulevés par l'enseignement-apprentissage des langues et de la communication, soit de celle de la salle de classe, soit de celle à laquelle on veut préparer ses apprenants : une communication interculturelle et plurilingue, dans de contextes diversifiés et pluriels, en ce qui deviendra l'éthique de la compréhension humaine (Morin, 2001 : 33). Ainsi, sans oublier qu' « hier est présent dans aujourd'hui, comme aujourd'hui est présent dans demain » (Galison, 1980 : 3) et à la lumière d'une problématique, perçue comme actuelle et urgente, de préparer les sujets à intervenir dans un monde où différentes langues et cultures gagnent différents protagonismes et acquièrent de nouveaux rôles dans l'aménagement géopolitique et stratégique international, il s'agit de savoir ce qui pourrait légitimer l'existence d'un nouveau discours de la DL ?

Tout d'abord, cette légitimation surviendra, avant tout, de l'émergence d'une Didactique du Plurilinguisme, de pair avec des approches éclectiques et hétérogènes qui prennent les situations de l'enseignement-apprentissage comme des résultats de conditions d'existence particulières et tangibles. Suivant Araújo e Sá (2004), en se référant à l'émergence de cette didactique, la légitimation d'un nouveau discours est basée sur une constellation de facteurs interdépendants :

- les tendances européennes en ce qui concerne la politique linguistique, qui commencent à se dessiner dans la décennie de 90 du siècle dernier (surtout en ce qui concerne une réflexion sur l'apport de l'enseignement des langues à la cause de la Paix, à une citoyenneté démocratique et participative et à la construction d'une Europe multilingue et multiculturelle) ;
- la réflexion contemporaine sur les procès de construction de la connaissance, dans le cadre d'une épistémologie du complexe et de l'interdisciplinarité ;
- la connaissance acquise par la DL au fil du temps et son identité légitimée (Alarcão, Araújo e Sá, 2010 ; Vieira *et al.*, 2014 pour cette légitimation au Portugal).

Ces facteurs marquent, en effet, les orientations épistémologiques actuelles de la DL, puisqu'elles postulent, non une méthodologie unique et globale, mais des approches conceptuelles et méthodologiques multiples, interdisciplinaires, métissées, partielles, localement valides et explicitement provisoires, dans une visée proche de la « sociodidactique » (Dabène, 1994).

D'un autre côté, il faut constater que la recherche concernant le premier facteur identifié ci-dessus s'est produite dans le cadre de politiques linguistiques bien déterminées de l'Union Européenne (tel que le développement de la compétence plurilingue, la promotion du plurilinguisme, le respect pour les langues minoritaires, le discours idéologique de l'« égalité dans la diversité », la lutte contre la domination d'une langue franca...), au sein d'institutions ayant des financements stratégiquement accordés par celle-là, servant à légitimer, d'une certaine manière, délibérément ou pas, leurs politiques et stratégies d'action (intra- et trans-) gouvernementale. Dans ce sens, connaissant les objectifs et les tendances économiques (crise et programmes de « sauvetage », union bancaire, « euro bonds », etc.), politiques et sociales de l'Union Européenne (récemment plus visibles avec les discussions sur l'établissement de quotas d'immigration pour certains pays du soi-disant « espace européen »), il est légitime de se demander si la DL et ses chercheurs (parmi lesquels je m'inclus !) ne cèdent-ils pas aux poussées de leur mécène le plus important.

Malgré la gêne que ces questions peuvent provoquer, elles nous aident à questionner la recherche produite dans une certaine Europe (dans un certain temps et espace) et

à nous interroger de la façon suivante : pourquoi la recherche produite dans d'autres zones de la planète - elles aussi plurilingues et multiculturelles, où l'on apprend la LE et où la DL se définit comme territoire disciplinaire - se configure-t-elle de manière si différente (remarquons que les notions de « compétence plurilingue » et d'« inter-compréhension », concepts actuellement à la source de beaucoup de recherches et de projets transnationaux en Europe, sont pratiquement inconnues d'autres contextes de recherche) ?

C'est dans ce sens et rappelant la complexité des contextes de recherche qu'il faut situer un nouveau discours sur la DL : dans une Europe qui se tourne vers sa diversité (linguistique, culturelle, politique...), qui la reconnaît, l'assume et l'envisage en tant que caractéristique fondatrice et, donc, comme contingence à prendre en compte en toute politique conçue dans l'espace communautaire. De telles politiques deviennent, par conséquent, légitimées par des études qui prennent la diversité linguistique et culturelle en tant qu'atout d'unité, de cohésion et de stabilité (la promouvant en même temps). Si nous concevons, donc, la DL comme science au service du maintien de la diversité linguistique et culturelle et, par conséquent, des droits de l'homme et des droits linguistiques (comme toute une nouvelle littérature semble l'envisager), alors nous devons la concevoir aussi comme science au service de la paix et de la citoyenneté démocratique (remarque précédente). Or, nous devons aussi comprendre que cette paix, cette démocratie et citoyenneté, par exemple, sont des concepts historiquement et géographiquement localisés, surgis dans des contextes économiques, sociaux et politiques très précis, marqués idéologiquement et sciemment exprimés. De cette façon, la DL est, plus que jamais, imprégnée de discours idéologiques, à allures éthiques et morales, ce qui pourrait jeter un regard d'incertitude sur son « mariage de convenance » avec la politique linguistique de l'Union Européenne.

Voyons, donc, la manière dont nous configurons un nouveau discours sur la DL, conceptualisée comme science, à la lumière d'un paradigme complexe (Morin, 2001) et émergent (Sousa Santos, 1987), qui parcourt aussi notre champ disciplinaire (Alarcão, Araújo e Sá, 2010 ; Sá-Chaves, 2003), et qui vient mettre en échec la science classique et ses mythes, notamment le mythe de son universalité, de sa neutralité et de sa supériorité par rapport à d'autres formes de pensée (Morin, 2001 ; Sousa Santos, 1987). En somme, un nouveau paradigme qui consiste à rompre avec le positivisme établi, en adoptant une position de questionnement en permanence, interprétatif, compréhensif et exploratoire, où l'on fait face à une subjectivité omniprésente et omnisciente.

Pour situer la DL dans ce paradigme, il faut maintenant confronter cette discipline à la contemporanéité et au mouvement plus élargi d'évolution de l'épistémologie scientifique, en l'insérant dans le mouvement encore instable que Boaventura Sousa Santos appelait « paradigme émergent » (1987 ; voir Sousa Santos, 1995, pour un

approfondissement de quelques aspects de ce paradigme, notamment la question de la valeur du sens commun dans les discours et les pratiques scientifiques). Il s'agit, en effet, de vérifier si ce paradigme annoncé comme émergent en 1987 a réellement émergé (nous situant presque trois décennies après) et, en cas positif, de savoir comment son apparition a modifié notre manière de concevoir la DL, la connaissance qu'elle produit et les espaces et auteurs de production. Pour le faire, nous prendrons, par la suite, comme fondements d'exposition et d'argumentation, les critères de définition de ce paradigme de Boaventura de Sousa Santos, dans son « discours sur les sciences », en les adaptant à notre cadre disciplinaire. Nous essaierons de rendre compte de leur pertinence et actualité à la lumière de la discipline qui nous occupe, à travers l'exemplification de chacun de ces critères, au niveau des attitudes des sujets, des thématiques, des procédés et des contextes de recherche (Alarcão, Araújo e Sá, 2010). Nous croyons, cependant, que beaucoup d'autres exemples pourraient être évoqués pour confirmer chacun des aspects que nous développerons par la suite.

2. Postulats d'un nouveau discours (ou comment « Un nouveau discours pour les sciences » renseigne aussi la DL)

2.1 Toute connaissance de la Didactique des Langues est scientifico-sociale

La DL vise à développer une connaissance située, intéressée à l' « inconscient collectif » (Sousa Santos, 1987 : 39), dans son imprévisibilité et localisation. À la lumière de cette caractéristique, nous postulons qu'un nouveau discours sur la DL rompt avec les conceptions dualistes telles que nature et culture, contextes naturels et artificiels d'apprentissage, observateur et observé, objectif et subjectif, Langue Maternelle et Langue Étrangère, l'Autre et Moi, étant donné que ces distinctions sont centrées sur des conceptions positivistes de la science, actuellement en rupture épistémologique.

Ainsi, la connaissance produite par la DL provient-elle d'une interpénétration de domaines du savoir ancrés dans les traditions philosophiques, phénoménologiques, herméneutiques, existentialistes, pragmatiques et interactionnistes (Sousa Santos, 1987 : 42), se rapprochant de l'humanité et de ses problématiques : « Il s'agit, enfin, du processus de construction de connaissance comme pratique sociale et culturellement déterminée, qui caractérise la demande de l'humanité à la recherche de sens et d'explication pour sa propre existence et ses perplexités »² (Sá-Chaves, 2003 : 819).

Une DL ainsi conçue vise à contribuer à une réflexion globale sur le monde, convoitant plus à sa compréhension qu'à sa manipulation (Sousa Santos, 1987 : 44), c'est-à-dire, contribuant à la *froenesis* (compréhension du fonctionnement des choses du monde) et à la praxis. Cette DL place la personne - sujet, auteur, acteur, chercheur - au centre de

la recherche et non plus dans le laboratoire, de façon à promouvoir la communication au lieu de l'examen unidirectionnel seulement (on comprend alors la valorisation des études de nature émique, où l'interprétation des chercheurs fait place à celle des sujets observés).

Dans ce sens, des exemples de ces signes apparaissent aussi dans le discours récent de la DL :

- le besoin de comprendre l'interaction non pas comme résultat de la confrontation du moi et de l'Autre dans un scénario déterminé, préalable et définitivement construit et objectivement compris, mais comme lieu de co-construction de sens partagés (d'où une vision du contexte comme mouvant ou de compétence comme construction orchestrée entre plusieurs sujets), suivant un postulat socioconstructiviste ;
- la rupture de la distinction LM et LE (et d'autres catégories avec lesquelles le monde des compétences linguistiques était ordonné), les rapprochant comme signes d'une même capacité de langage et de construction du monde ; d'où un rapprochement des différents domaines de la DL : Didactique des Langues Étrangères, de la LM, du Français LE, LM Langue-Culture d'Origine ou d'autres, changement épistémologique que la désignation même de la « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle (v. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp) souligne, notamment en fonction de ses retombées didactiques ;
- la préférence, dans la recherche, pour des approches qui privilégient une vision complexe et holistique des phénomènes éducatifs, tels que la prédilection pour des recherches de type qualitatif et les approches interprétatives, d'un côté, et l'émergence d'une approche compréhensive où des méthodologies telles que le paradigme indiciaire gagnent de nouveaux espaces légitimés (Ginzburg, 1989), de l'autre côté.

En résumé, une « connaissance prudente pour une vie décente »³ (Sousa Santos, 1987 : 37), qui illustre un paradigme qui est scientifique dans la façon dont il conceptualise la recherche et les parcours de la recherche qu'il réalise, et social, dans la manière dont il centre ses problématiques dans la tessiture du temps. Pour prendre un exemple : à la lumière d'un souci croissant concernant l'intégration des sujets dans les sociétés actuelles super-complexes, les études sur les dynamiques des/dans les communautés plurilingues et interculturelles et sur les littératies multiples des sujets (ou sur celles qu'ils sont appelés à développer) gagnent un nouveau souffle.

Cette dimension sociale est aussi soutenue par Araújo e Sá :

On assume que la DL se configure en tant que domaine scientifique dans sa vocation sociale, c'est-à-dire, dans sa volonté de voir légitimés et considérés utiles les savoirs qu'elle produit par les champs d'action sur lesquels elle se penche, en particulier par les agents éducatifs et, par conséquent, dans sa nature dialogique⁴ (2004).

2.2 Toute connaissance de la Didactique des Langues est locale et totale

Comme l'observe Sousa Santos, « dans la science moderne, la connaissance avance à travers la spécialisation »⁵ (1987 : 46), en se bornant à des objets (dé)limités et guidés de la réalité, dans une logique disjonctive (Morin, 2001).

Or, une DL conceptualisée à la lumière du paradigme émergent reconnaît que la connaissance doit aspirer à la totalité, en tant que réalité non partielle, ne soumettant pas les phénomènes sociaux et éducatifs à des réductionnismes arbitraires (du type, par exemple, déterministes, purement descriptifs et soi-disant omniscients) et, sans contradiction avec ces présupposés, assumant que la segmentation de l'expérience humaine est une forme normale de recherche, d'évolution scientifique et de construction de connaissance. En plus, le savoir en DL émerge de multiples confluences discursives et praxéologiques, où peuvent se croiser d'autres domaines scientifiques et d'autres formes de « faire science », dans un métissage épistémologique et interprétatif. La DL prend des sources discursives différentes, montrant que toutes concourent, en effet, au rapprochement et à la compréhension située de ses objets d'étude.

De l'autre côté, connaissant ses contingences spatiales et temporelles, la recherche et la connaissance en DL doivent être conçues dans leurs caractères situé, local et éphémère, auxquelles nous renvoient les mots de D. Coste :

Aussi dans bien des cas, la didactique des langues et les pratiques enseignantes se sont construites sur le mode du cloisonnement. Apprendre une langue étrangère nécessiterait en quelque sorte d'en préserver le périmètre contre les autres langues, surtout lorsqu'elles sont voisines (par exemple, le portugais et l'espagnol). Ces présupposés semblent désormais assez largement dépassés. Ils perdurent pourtant, et ne vont pas, loin s'en faut, dans le sens des circulations (Coste, 2001).

À la lumière de ces principes, une approche de l'enseignement-apprentissage qui s'oriente, non plus par une didactique des langues étrangères, religieusement séparées et radicalement incommunicables, mais par une Didactique du Plurilinguisme, tend immédiatement à se complexifier, puisque inscrite sous le signe de la pluralité (Coste, 2013), rappelant R. Galisson quand il annonçait la vanité d'une didactique pour

chaque langue (1988 : 11) : de la pluralité de langues et cultures, des objectifs et des trajectoires d'apprentissage et, simultanément, des choix curriculaires, pluralité des modes d'accès aux langues et de contact formel et informel avec elles, pluralité des acteurs (notamment impliqués dans la recherche) et des instances impliquées dans les choix et dans les politiques linguistiques. Cette pluralité nourrit et complexifie des notions comme curriculum en langues et intègre des dimensions au départ négligées, mais extrêmement marquantes pour expliquer la construction d'une didactique de la pluralité : la dimension informelle du contact de langues et de la prise en compte et conséquente intégration des résultats des expériences de vie des sujets (ou « biographie langagière ») dans ce que nous pourrions nommer « capital plurilingue » en formation.

Plus: la description de contextes plurilingues, met en cause la pertinence de certaines notions-clefs de la didactique et rend caduques les tensions qui en parcourent le champ, rendant obsolètes quelques lignes de force qui opèrent autour de 3 pôles : les contenus, l'apprenant et le(s) contexte(s) d'appropriation - contextes qui se sont élargis et qui ont poussé les chercheurs à passer de l'étude de l'apprentissage formelle (en des contextes pédagogiquement guidés) à l'étude de formes d'acquisition plus informelles et empiriques (Dabène, 1994; Garcia, Li Wei, 2014). De la même façon, cette pluralité encourage les rapports entre différents domaines disciplinaires et favorise des pratiques transversales et transdisciplinaires, révélatrices des tensions entre les dimensions locale et totale de la connaissance.

En plus, nous comprenons comment certains concepts jusque-là intouchés par la DL (par exemple celui de locuteur natif) et la triade professeur-élève-langue branlent entre l'observation et l'analyse de situations d'apprentissage « à la marge », comme celles des parlars urbains et leur co-construction collective, révélatrices d'un plurilinguisme thématisé et recréé dans des interactions sociales hétérogènes et hyperdiversifiées. Au fond, l'étude de « contextes marginaux » d'acquisition linguistique et de communication mène à l'émergence de nouveaux outils heuristiques (comme celui de « translanguaging », Garcia, Li Wei, 2014), transversaux par rapport aux précédentes - ou bien les remplaçant ou les complexifiant davantage -, où les notions de métissage, héritage, référence ou appartenance se forment une place remarquable.

La connaissance produite par la DL est encore totale et locale dans une autre acception : sa connaissance est une composition individualisée (puisque produite au sein d'un cadre disciplinaire précis) mais aussi multi- et trans-disciplinaire (parce que forgée à l'aide d'outils théoriques et heuristiques de la Sociologie, Psychologie Sociale et Psychologie du Langage, Linguistique...). Ces outils venus d'ailleurs servent d'ancrage et de conditions de compréhensibilité, hors de l'écosystème disciplinaire d'origine (Sousa Santos, 1987 : 50), comme l'explicitaient - déjà en 1989 - Andrade, Araújo e Sá :

*La didactique est donc une nouvelle discipline qui instaure un rapport non-hiérarchisé avec d'autres disciplines, affirmant sa transversalité par rapport à elles, mais aussi sa responsabilité par rapport à ses propres théories, dans la spécificité de ses interrogations et réponses*⁶ (Andrade, Araújo e Sá, 1989 : 133).

Ainsi, les réseaux transdisciplinaires de concepts et de théories gérés contribuent à la compréhension de la connaissance scientifique et sociale de la DL contemporaine, se constituant comme fusion originale de concepts, théories, épistémologies, canons, pour rendre compte de la complexité, soit de phénomènes localisés d'une réalité déterminée, soit de phénomènes englobants desquels on exige une distance plus grande et la construction d'un point de vue globalisante ou « méta », quoique limité et fragile. Cette opinion est aussi celle de R. Vion quand il affirme :

Si la santé d'une langue peut se mesurer à sa capacité à intégrer des emprunts, celle d'une discipline doit s'illustrer dans sa disponibilité à entendre le discours des autres et à s'appropriier certains de leurs concepts. Mais la pluridisciplinarité ne peut se concevoir que si chaque discipline assume un territoire, une spécificité (1992 : 210).

Nous renvoyons ici, par exemple, aux études sur les « représentations » en DL qui, partant des recherches produites dans d'autres domaines disciplinaires, comme la Sociologie ou la Psychologie Sociale, s'approprie de leurs concepts et de la connaissance produite sur eux, adoptant et adaptant le discours « étranger » à sa voix, contribuant, de cette façon, à la vitalité des contextes locaux et totaux de production de connaissance. En même temps, n'oublions pas la façon dont l'émergence et l'évolution des concepts dans un domaine disciplinaire aide à forger les discours disciplinaires (Coste, 2013 ; Puren, 1997) et à mettre à l'épreuve leur cohérence interne, comme l'illustre le parcours du concept « intercompréhension » dans la tradition didactologique (Ferrão Tavares, Silva, Silva e Silva, 2010).

De telles acceptions sont encore visibles dans le discours de la DL, au niveau, par exemple, de la démultiplication des contextes et des modes d'appropriation linguistique, menant à l'émergence d'une « didactique plurielle », provenant cette pluralité d'une approche systémique et pluridisciplinaire :

Ce qui différencie en effet la didactique des langues d'autres disciplines telles que la psychologie de l'apprentissage, l'anthropologie culturelle ou la linguistique, c'est fondamentalement son approche systémique ; et ce souci constant de resituer tout élément particulier dans la problématique d'ensemble - même et surtout s'il a fallu l'isoler dans un premier temps -, est lié à son projet constitutif, à savoir proposer aux enseignants et aux apprenants des moyens de mieux comprendre et d'améliorer un processus conjoint d'enseignement/ apprentissage qui se définit essentiellement par sa complexité (Puren, 2001 : 1).

2.3 Toute connaissance de la Didactique des Langues est auto-connaissance

En rapport avec le point dernier et considérant ce que nous avons affirmé sur l'impossible distinction entre sujet et objet en DL - étant donné que le sujet est, nettement, dans le centre de son objet d'étude -, la connaissance produite par cette discipline renvoie alors directement aux sujets, au « nous » constitutif de la recherche et du discours didactique.

Dans ce sens, comme le rappelle Sousa Santos, l'acte créateur de connaissance et le produit de connaissance sont inséparables (1987 : 51), faisant revenir les sujets aux scénarios de la recherche, sans lesquels ils resteraient vides ou évidés de leur scientificité. Or, ce fait entraîne des conséquences au niveau du (savoir-)faire didactique : en acceptant le sujet comme objet de recherche en DL, on accepte, d'un côté, ses multiples expériences, expertises et répertoires, ses subjectivités, incertitudes et insécurités, de l'autre côté, les intersubjectivités qu'il a construites avec les autres sujets et, finalement, l'impossibilité, maintenant reconnue, d'être neutre (dans les méthodologies adoptées, dans les perspectives exploitées, dans les objets d'étude définis...).

Dans cette perspective, la connaissance en DL se définit par son auto-référentialité, puisque le positionnement du chercheur et la façon dont il choisit et envisage son objet d'étude nous renseignent aussi tant sur le chercheur (ses objectifs, intérêts, idéologies...) que sur son objet et projet de recherche. Ainsi, « il semble que, de plus en plus, les relations entre sociolinguistique, didactique et « terrains » donnent lieu à questionnement quant à l'implication du chercheur et aux enjeux sociétaux de la recherche » (Coste, 2013 : 56). Encore dans ce sens, « l'objet est la suite du sujet pour d'autres moyens »⁷ (Sousa Santos, 1987 : 52).

À ce propos, réfléchissons, par exemple, au récent débat en DL sur les rapports entre les chercheurs en DL et les professeurs sur le terrain (Vieira, Moreira, Peralta, 2014), qui nous font penser combien sont ambiguës et fragiles leurs discours et leurs actions et ceux entre ces auteurs/acteurs. S'il est, donc, vrai que ces études ont été commencées par les chercheurs en didactique, afin de comprendre les dynamiques entre les sommets du triptyque didactique (curriculum, formation et recherche, selon Alarcão *et al.* 2010), la connaissance produite sert à expliquer les phénomènes socio-éducatifs et de recherche, en un miroitement auto et hétéro-révéléateur pour le chercheur. De la même façon, des recherches « méta didactiques » ont émergé, penchées sur les attitudes et les représentations des sujets, en général, et des chercheurs, en particulier, sur la connaissance scientifique, la didactique elle-même et les pratiques professionnelles (Araújo e Sá, 2004). Ces études servent, avant tout, à questionner les conditions d'existence et d'évolution de la discipline elle-même (Vieira *et al.*, 2014). Par exemple,

dans une étude précédente, nous avons analysé la façon dont une équipe de recherche internationale sur l'intercompréhension en langues romanes gérait son plurilinguisme et si ses pratiques communicatives étaient conformes aux principes théoriques postulés (2011). Comme nous l'avons affirmé à l'occasion :

Addressing the theme of the multilingual awareness of researchers engaged in multilingual research is at the same time provocative and necessary. Provocative in the sense that it encourages a mirror effect on those who are doing research in this area, publishing about the topic of language awareness and other related subjects, such as plurilingual competence or multiliteracies; necessary because it deals with important epistemological issues within the scope of Foreign Language Didactics such as the coherence between its different spheres: i) research practices; ii) teacher and citizen linguistic education and iii) linguistic policies which provide a framework for both theory and practice relating to the two previous domains (Melo-Pfeifer, 2011 : 135).

2.4 Toute connaissance de la Didactique des Langues doit se transformer en savoir pratique

Ce postulat implique que la connaissance produite par la DL doit s'orienter *par* et être orientée *vers* la praxis, dans un mouvement dialectique entre recherche et pratique, puisque « la connaissance scientifique enseigne à vivre et se traduit dans un savoir pratique » (Sousa Santos, 1987 : 55). La DL, en produisant (auto) connaissances et (auto) méconnaissances dans le dialogue avec d'autres formes du savoir, cherche à se réconcilier avec le « sens commun » (dans l'acception de ce même auteur, en 1987) en tant que forme de rentabilisation et d'enrichissement du rapport de l'Homme avec son/ses monde(s). Dans ce sens, la connaissance produite doit circuler de façon claire, transposée dans un discours social (à travers la communication en sciences et les discours de vulgarisation scientifique) et transformatrice de ces discours, et doit être accessible en tant que forme nouvelle de rationalité et d'interprétation des phénomènes éducatifs.

Autrement dit, la connaissance produite para la DL doit contribuer à l'intelligibilité du monde, le rendant compréhensible, l'approchant des sujets (augmentant leur savoir-vivre et leur savoir-faire) et affirmant son versant pratique et sa validité sociale et éthique (Beacco, 2013 ; Galisson, 1980), puisque, comme le rappelle D. Coste, « l'enseignement de langues (étrangères) présente une forte visibilité dans le champ social en général » (2013 : 41). Ainsi, nous concevons que ce postulat - la constitution en savoir pratique - peut être interprété dans deux domaines : celui de l'impact social de la recherche en DL, au sens large et incluant le domaine politique, et celui de l'impact professionnel du savoir produit, en rapport avec les pratiques de formation.

En ce qui concerne l'impact social de la recherche, par exemple, il y a tout un intérêt récent pour la compréhension des discours sociaux sur les langues, des savoirs dits ordinaires ou des représentations sociales du plurilinguisme. En effet, parce que ces discours nous renseignent sur les pratiques des sujets (choix des langues, projets linguistiques...) et sur leur rationalité pratique (stratégies d'apprentissage...), il s'avère nécessaire de décrire et analyser leurs modes de production, de circulation et de changement pour bien agir sur ces discours.

En plus, comme la DL se veut une discipline d'intervention sociale, elle a tout intérêt à voir ses acquis reproduits dans les discours sociaux, contribuant au « savoir vivre ensemble » :

les notions d'identité, d'ethnie, d'identité culturelle et/ou ethnique sont des notions polémiques, au sens social et politique du terme. Ce sont des notions qui ont scientifiquement évolué mais dont les usages sociaux et discours restent, paradoxalement, détachés des acquis de la recherche (Abdallah-Pretceille, 2006 : 39).

Du côté des pratiques de formation (d'enseignants ou d'apprenants), nous prenons comme exemple les études sur les « caractéristiques » idiosyncratiques des sujets, (où sont inclus les travaux sur leurs conceptions, motivations, attitudes, savoirs préalables...), dans une nette valorisation de la perspective émique de la production et circulation de la connaissance et de recherches caractérisées par leur nature ethnographique. Cette approche permet que les sujets se reconnaissent dans le discours de la recherche et se sentent encouragés à revisiter leurs conceptions et pratiques, ce qui constituerait la légitimation finale de la DL. Encore dans ce contexte de formation, les recherches et conceptions autour d'un nouveau modèle de discours de DL ne pourront trouver leur espace que si la discipline est capable de rendre son discours perméable à la pratique et à l'action des acteurs qui les transposent pour et les actualisent dans la salle de classe, où doit se développer l'approche actionnelle, dans le cadre de l'éducation aux et par les langues-cultures. Dans la formation d'enseignants, la DL doit donc être capable de transformer ses présupposés scientifiques en « sens commun », c'est-à-dire, en « théoriques pratiques », en sortant des locaux de production traditionnels (les universités, par exemple) et en s'accomplissant dans des pratiques scolaires et de formation, locaux privilégiés d'exécution, capables de légitimer la valeur de la recherche et de l'enrichir par la rétroaction des pratiques, notamment dans le cadre d'une problématisation d'investigation à partir de l'observation et de la conceptualisation correspondante, dans le mesure où la conceptualisation suscite des implications, produit des améliorations et des innovations, le parcours pouvant être renversé (Galisson, 1994). Cette transformation peut se faire (et se fait déjà, en effet) à partir de l'intégration de chercheurs du terrain et de chercheurs des institutions de formation dans la conceptualisation et développement de projets de recherche communs.

Au fond, la DL produit ce rapport entre auteurs quand elle se situe « au-delà des moyens des activités individuelles et des engagements personnels » (Giddens, 1994 : 11), en cherchant d'autres lieux d'identification, de réalisation, de compréhension et de production de son discours.

3. (Im)possible synthèse

Le paradigme émergent évoqué tout au long de cette contribution semble exister déjà dans les interstices des recherches et des pratiques, deviné dans les exemples que nous avons appelés à illustrer nos propos. Ce paradigme, bien que pas tout à fait nouveau si l'on se rend compte des auteurs cités tout au long de ce texte, postule « au lieu de l'éternité, l'histoire ; au lieu du déterminisme, l'imprévisibilité ; au lieu du mécanisme, l'interpénétration, la spontanéité et l'auto-organisation ; au lieu de la réversibilité, l'irréversibilité et l'évolution ; au lieu de l'ordre, le désordre ; au lieu du besoin, la créativité et l'accident » (Sousa Santos, 1987 : 28). Ces principes nous mènent à postuler et accepter le caractère transitoire des traditions, des concepts et des problématiques qui forment les domaines du savoir, où nous incluons la DL, devant leurs ambiguïtés, leurs hétérogénéités et leurs multiples contradictions (Puren, 1997 : 117). Ils nous mettent toujours et une fois de plus, devant le besoin de localiser temporellement, géographiquement et idéologiquement la connaissance produite et ses producteurs, pour mieux comprendre son impact dans les conceptualisations actuelles et le besoin de reconnaître une « culture de risque » (Giddens, 1994 : 3) dans la compréhension du monde.

Ainsi, peut-on prononcer un nouveau discours sur la DL à la lumière d'un retour à l'humanisation des sciences et une fuite de la nature deshumanisante de leurs méthodes positivistes et de leurs points de vue restrictifs, puisque basés sur des dichotomies, des notions de causalité ou de rapports cause-effet. La DL peut donc accepter sans complexes d'infériorité vis-à-vis des sciences exactes le savoir scientifique qu'elle produit et les méthodes à travers lesquelles ce savoir est acquis ; elle peut aussi reconnaître que tout savoir qu'elle produit est soumis à des principes tels que son caractère provisoire, la temporalité, l'imprévisibilité et la contextualisation de ses acquis.

Une perspective de la DL à travers des yeux herméneutiques comme celle que nous exposons ici ne viserait pas à une connaissance universelle, mais à une connaissance située, plus soucieuse du processus de comprendre que du produit final.

En plus, le 'vieux paradigme' de la connaissance est, en réalité, l'aboutissement d'une révolution antérieure de communication produite par l'écriture et, plus tard, par la presse en tant que moyen de communication. Ceci dit, à la lumière de l'évolution

(ou de la révolution) introduite par l'Internet et par ses moyens de production et de circulation de connaissance et de communication (Giddens,1994) et par les nouveaux espaces-temps d'apprentissage de langues et cultures (approches CLIL, jeux sérieux, mobilité internationale accrue...), nous pouvons postuler que ce nouveau paradigme est fait de constants repositionnements conceptuels et d'imprévisibles et/ou de prévisibles délocalisations dans la production et la circulation des savoirs didactiques.

Tout en rappelant, encore une fois, l'inscription sociale de la DL, nous nous permettons de vaticiner une croissante interpénétration entre les discours de DL, leurs espaces-temps et leurs terrains (à frontières de plus en plus instables), vu la mutabilité des pratiques et des discours portant sur les langues et (la valeur de) leur apprentissage. Cette croissante interpénétration, doublée d'une croissante imbrication disciplinaire, il va presque sans dire, produira des changements dans les discours de la DL et dans les pratiques de ses chercheurs, induisant des dynamiques disciplinaires telles que le réexamen de ses concepts et/ou la révision de ses approches méthodologiques. Cette contribution a essayé de concourir à la discussion autour de la « mémoire future » de la DL.

Bibliographie (liens consultés le 25 novembre 2013)

- Abdallah-Pretceille, M. 2006. « Le labyrinthe des identités et des langues ». M. Abdallah-Pretceille (dir.), *Les métamorphoses de l'identité*. Paris : Ed. Economica, p. 38-51.
- Alarcão, I., Araújo e Sá, M. H. 2010. *Era uma vez... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE. Série Reflexões. Disponible sur <http://www.ua.pt/cidttf/lale/ReadObject.aspx?obj=15122>.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M^a. H. 1989. « Didáctica e formação em didáctica ». *Inovação*, n° 2 - 2, p. 133-143.
- Araújo e Sá, M^a. H. 2004. « Do triunfo do particularismo à diluição das fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias ». *II Encontro Nacional da SPDLL: Didácticas e Utopias*. Universidade do Algarve, Faro, 13-15 de Maio.
- Beacco, J.-C. 2013 (dir.). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Les Éditions Didier.
- Coste, D. 2001. « La notion de compétence plurilingue ». Actes du séminaire - *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm>.
- Coste, D. 2013. « La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture ». In : J.-C. Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactiques des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Les Éditions Didier, p. 35-73.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, Collection Références.
- Ferrão Tavares, C., Silva, J., Silva e Silva, M. 2010. « Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures ». *Redinter-Intercompreensão*, n° 1, p. 125-155.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Galisson, R. 1988. « Préface ». In C. Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International, p. 9-12.

- Galisson, R. 1990. De la linguistique appliqué à la didactologies des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79.
- Galisson, R. 1994. « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures ». *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 95, p. 119-159.
- Garcia, O., Li Wei 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Hampshire : Palgrave MacMillan.
- Giddens, A. 1994. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras : Celta Editora (trad.).
- Ginzburg, C. 1989. « Sinais: Raízes de um paradigma indiciário ». *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo : Companhia das Letras, p. 143-179.
- Maurer, B. 2011. Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Melo-Pfeifer, S. 2009. « Délocalisations dans la circulation et la production des savoirs en Didactique des Langues ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 153, p. 119-128.
- Melo-Pfeifer, S. 2011. « Researchers' multilingual awareness in an international research team ». C. Varcasia (org.) (2011), *Becoming Multilingual. Language Learning and Language Policy Between Attitudes and Identities*. Bern : Peter Lang, p. 135-163.
- Morin, E. 2001. « L'enseignement des connaissances ». A. Dias de Carvalho, A. Dias de Figueiredo, E. Morin *et al.*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, p. 25-33.
- Puren, C. 1997. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, p. 113-125.
- Puren, C. 2001. « La didactique des langues face à l'innovation technologique ». A. Kazeroni (ed.), *Actes des colloques usages des nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères (UNTELE)*, Vol II. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne, p. 1-12.
- Sá-Chaves, I. 2003. « Didáctica, Avaliação e Supervisão - contributos para uma (re)configuração epistemológica ». A. Neto *et al.* (org.), *Didáctica e Metodologias de Educação, Percursos e desafios*. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, p. 819-831.
- Sousa Santos, B. 1987. *Um discurso sobre as ciências*. Porto : Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1995). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Lisboa : Edições Afrontamento. Disponível sur <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/introducao-a-uma-ciencia-pos-moderna.php>.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Peralta, H. 2014. « Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): Its transformative potential ». *Language Teaching*, n° 47, p. 191-227.
- Vion, R. 1992. *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris : Hachette.

Notes

1. Ce travail a été financé par les Fonds FEDER à travers le Programa Operacional Factores de Competitividade - COMPETE et par les Fonds Nationaux à travers la FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Fondation pour la Science et la Technologie, dans le cadre du projet PEst-C/CED/UI0194/2013
2. Texte original : « Trata-se, afinal, do processo de construção de conhecimento como prática científica, social e culturalmente determinada, que caracteriza a demanda da humanidade na procura de sentido e de explicação para a sua própria existência e perplexidades ».
3. Texte original : « Conhecimento prudente para uma vida decente ».
4. Texte original : « Assumimos que a Didáctica de Línguas de configura enquanto área científica na sua vocação social, ou seja, na vontade de ver legitimados e considerados úteis os saberes que produz pelos terrenos de atuação sobre os quais se debruça, em particular pelos agentes educativos, e, conseqüentemente, na sua natureza dialógica ».
5. Texte original : « Na ciência moderna a ciência avança pela especialização ».
6. Texte original : « A didáctica é pois uma nova disciplina, que instaura uma relação não

hierarquizada com outras disciplinas, afirmando-se na sua transversalidade relativamente a elas mas também na responsabilização plena pelas suas teorias, na especificidade das suas interrogações e respostas ».

7. Texte original : « O objeto é a continuação do sujeito por outros meios ».