

CONCEPTIONS ET POSTURES (IL)LÉGITIMÉES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES : DÉMARCHE RÉFLEXIVE CONTEXTUALISÉE

Jésabel Robin

Pädagogische Hochschule Bern (PHBern), Suisse

Introduction

« Les habitus professionnels » des chercheurs nous plongent au cœur même des tensions et débats épistémologiques, inévitables, voire souhaitables, dans l'écologie interdisciplinaire et interculturelle des communautés scientifiques qui abordent ces problématiques. (Guilbert, 2018 : 12)

Le présent article se penche sur la conception et les postures de la didactique des langues qui ont cours en Suisse alémanique et questionne la place et la légitimité d'autres conceptions d'un même objet. Assumant une démarche réflexive personnelle, il est écrit à la première personne du singulier. Si les apports des sciences humaines et sociales et/ou une posture pluridisciplinaire semblent bienvenus au sein de la plupart des formations universitaires de formatrices¹ en didactique des langues (DL)² des espaces francophones, il n'en va pas forcément de même dans d'autres contextes sociaux et linguistiques où ces formations peuvent répondre à d'autres enjeux. Leur légitimité reste notamment problématique, voire contestée, au sein de formations où les compétences linguistiques constituent la priorité. Une conception socio-anthropologique et contextualisée de la DL visant entre autres à outiller les enseignantes de clés de lecture et d'interaction avec le monde (Robin, 2020), à déconstruire les faits culturels observés (Berger, 2006), à penser l'impensé et à postuler la complexité (Morin, 2005), se heurte ainsi potentiellement à l'incompréhension de collègues didacticiennes visant des compétences en langue mesurables ainsi que la maîtrise des instruments légitimés de l'enseignement-

¹ Afin de faciliter la lecture, le genre féminin désigne dorénavant à titre épïcène aussi bien les femmes que les hommes.

² J'exclus à dessein l'appellation « Didactique des langues et des cultures » (DLC) qui m'est pourtant familière puisque je vais développer par la suite une autre conception de la didactique des langues.

apprentissage des langues. Suivant la posture épistémologique de la réflexivité (Blanchet, 2009), les réflexions développées ci-après invitent à considérer les logiques de circulation des savoirs élaborés dans les espaces scientifiques francophones et francophiles vers les espaces institutionnels de formation.

1. D'une conception de la didactique à une autre ...

...une telle approche [critique] nécessite que le positionnement du/de la chercheur(e) fasse partie de la réflexion (...). La chercheuse doit donc comprendre son propre positionnement vis-à-vis de la question posée et des gens concernés, c'est-à-dire qu'elle doit adopter un point de vue critique face à elle-même. (Heller, 2002 : 10)

Dans la plupart des espaces universitaires francophones, et en particulier français, il semble évident que le champ de la DL soit marqué par des positionnements scientifiques. Sans pour autant oublier le rôle du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), puis du Bureau d'études pour les langues et les cultures (BELC), dans la création des filières de français langue étrangère (FLE) dans les universités françaises, la tertiarisation de la formation des enseignantes de FLE semble aujourd'hui bien établie à en juger par les nombreux programmes de Master de spécialité portant sur ce sujet. Les débats épistémologiques continuent à faire rage, certes, mais il n'en reste pas moins que la DL s'est plus ou moins affranchie (dans la douleur) de la linguistique.

Dans les espaces francophones où j'ai grandi sinon physiquement, tout du moins scientifiquement - et notamment pendant les années de thèse sous la co-direction des Professeures Aline Gohard-Radenkovic à l'Université de Fribourg et Geneviève Zarate à l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO) - les approches contextualisées, pluridisciplinaires et réflexives sont bienvenues en DL et les liens avec les sciences sociales, les sciences de l'éducation, la psychologie, etc., ne sont pas rares. La posture scientifique exige une réflexion sur la prise de distance critique envers le terrain et envers les modèles standardisants. L'applicationisme est jugé suspect, en cela qu'il se limite à des adaptations et que les outils ne sont pas pensés à partir du terrain (voir Castellotti, Debono et Huver, 2017). La DL ne se conçoit pas sans activité de recherche portant, entre autres, sur les expériences des actrices (apprenantes, étudiantes, locutrices,

enseignantes, etc.) et convoquant des concepts et notions tels que représentations, pratiques, dispositifs, actrices, capitaux, etc. Les outils méthodologiques convoqués sont issus en grande partie des sciences sociales et se prêtent à une démarche heuristique au service des individus : interprétation de phénomènes, mise en lumière de dynamiques de (dés)articulations entre des logiques individuelles, collectives, institutionnelles, etc.

Le fait d'associer enseignement-apprentissage des langues et recherche scientifique selon les approches énoncées ci-avant est pourtant loin d'être une évidence au sein de l'institution où je suis en poste depuis treize ans, la Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) en Suisse alémanique. Jusqu'à l'aboutissement du processus de Bologne il y a une quinzaine d'années, la formation des enseignantes du primaire suisses (y compris leur formation en langues étrangères) était une formation secondaire, équivalente à un baccalauréat professionnel. Jusqu'à sa récente tertiarisation, la formation initiale des enseignantes du primaire a été peu marquée par des positionnements académiques et/ou scientifiques (Ambühl et Stadelmann, 2010) ; or il n'existe de nos jours en Suisse alémanique pas d'autre espace tertiaire d'étude de la didactique des langues que ceux des Hautes Écoles Pédagogiques, institutions qui font désormais autorité en la matière. Elles ne sont pourtant pas habilitées à délivrer de diplôme de doctorat, qui reste la prérogative des universités. Tout le paradoxe réside dans le fait que, contrairement à la Suisse romande³, les Facultés de Lettres des trois universités alémaniques (Berne, Zürich, Bâle) proposent des domaines d'études en linguistique et en littérature françaises mais pas en didactique des langues, prérogative des Hautes Écoles Pédagogiques.

La formation initiale des enseignantes dure aujourd'hui trois années post Maturité (équivalent du Baccalauréat) et recouvre 180 ECTS ; elle est sanctionnée par un diplôme de Bachelor (équivalent du diplôme de Licence français). Le français étant à Berne la première « langue étrangère » (Fremdsprache dans les curricula) enseignée à partir de la 3^e année d'école primaire, le FLE est une matière obligatoire de la formation initiale à hauteur de 5 à 8 ECTS pour toutes les

³ Universités de Genève, de Neuchâtel, de Lausanne et Institut de Recherche et Documentation Pédagogique. L'Université de Fribourg (institution bilingue) et le Centre du plurilinguisme de Fribourg bénéficient d'un statut et d'une situation sociolinguistique particulière.

enseignantes du primaire. La formation initiale est organisée autour de trois pôles (qui s'excluent mutuellement) :

- FD/FW : le couple des disciplines et de leur didactique (*Fachwissenschaft/Fachdidaktiken*)
- ESW : sciences de l'éducation et sciences sociales (*Erziehung-und Sozialwissenschaften*)
- BPA : la pratique professionnelle (*Berufpraktische Ausbildung*)

Le couple discipline et didactique de la discipline est structurellement indissociable. Toutes les personnes enseignant au sein du pôle FD/FW, comme cela est mon cas, sont nommées didacticiennes. S'il n'est pas interdit de s'intéresser à ce qui se pratique au sein des autres pôles que celui de son rattachement disciplinaire, se réclamer par exemple d'une approche socio-anthropologique en didactique des langues est, selon cette conception de la formation, une aberration. La didactique des langues est rattachée à l'étude des langues, la linguistique, évinçant du même coup les questions de légitimation et d'institutionnalisation de la DL en tant que discipline autonome.

Les didacticiennes de la PHBern sont avant tout chargées de cours⁴ et dans une moindre mesure du suivi des stages pratiques. La recherche n'est pas pensée comme faisant partie des activités de base des didacticiennes du pôle FD/FW⁵. Elles possèdent d'ailleurs des niveaux d'étude variés : allant des praticiennes titulaires du diplôme secondaire susmentionné⁶ aux diplômées de Master, et, nouvellement, aux diplômées de Doctorat⁷. Le discours hégémonique de la didactique des langues à la PHBern est très technique et les notions convoquées basées sur des modèles standardisés et des référentiels de compétences. L'approche légitimée est normative (légitimation d'objectifs d'enseignement) et prescriptive (élaboration d'outils), la logique est applicationniste.

2. Des (il)légitimités épistémologiques

Les tensions entre des conceptions théoriques et pratiques n'ont rien de nouveau, ni de typiquement suisse allemand, surtout dans le domaine de la formation des enseignantes. Elles sont tout aussi palpables au sein des IUFM/ ESPE/ INSPÉ

⁴ Un poste à plein temps représente par exemple une charge d'environ 20 heures de cours par semaine.

⁵ La recherche est possible, et même encouragée, mais il convient d'obtenir d'abord un financement de recherche pour prétendre en tant que didacticienne à une activité scientifique ou une quelconque décharge de cours.

⁶ Tertiarisation de la formation oblige, ce modèle est en voie de disparition.

⁷ Le modèle de plus en plus privilégié.

censés combler les écarts entre la formation des enseignantes du primaire et celle des enseignantes du secondaire. Ces formations françaises ont bien du mal aussi à concilier les deux cultures du rapport au savoir. Ainsi, il n'est pas exclu que des conceptions de la DL largement imprégnées des sciences sociales et de recherche scientifique puissent également être marginales dans des espaces francophones de formation des enseignantes⁸.

Explicitement ou implicitement, chaque contexte de formation est régi par des évidences didactiques⁹ : « Les situations de didactique des langues sont des situations sociolinguistiques » (Blanchet, 2018 : 209). Formées dans les espaces germanophones en linguistique et titulaires par ailleurs de diplômes d'enseignement, mes cinq collègues de l'équipe de FLE sont alémaniques. À l'heure actuelle, je suis seule titulaire d'un diplôme de Doctorat en didactique des langues, mais deux d'entre elles ont à présent entamé un travail de thèse et il n'est pas exclu que les orientations s'adaptent dans les années à venir. Mes intérêts scientifiques (illustrés ci-après, cf. Tableau 1) n'entrent actuellement pas dans leur conception de la DL, les leurs ne relèvent pas non plus de la mienne, ou alors en termes de « didactique in vitro »¹⁰, c'est-à-dire coupée du monde social.

	mes problématiques DL	problématiques traitées par les collègues
thèmes de recherche	articulations entre actrices et dispositifs de formation	compétences en langue manuels scolaires enseignement
objectifs de la recherche	connaissances des expériences des actrices ajustement de dispositifs	application optimisation de matériel didactique
dispositif de formation étudié	formation initiale / haute école	enseignement obligatoire / école
actrice.s étudiée.s	étudiantes en formation de formatrice	élèves, enseignantes du primaire

⁸ Quant à être « marginalisées », cela dépend plutôt des individus.

⁹ Adaptation des « évidences invisibles » de Carroll (1987) au sens d'intériorisations culturelles.

¹⁰ Expression détournée de celle d'action *in vitro* de L.-J. Calvet (1993).

mots-clés	représentations, dispositifs pratiques langagières pratiques réflexives contextualisation	compétences approche actionnelle/ tâche constructivisme
------------------	--	---

Tableau 1. Conceptions comparées de la didactique des langues

Mon positionnement est marginal au sein de mon propre domaine. Ma légitimité et mes approches sont sans cesse remises en question. Si certaines didacticiennes sont intéressées par les échanges (desquels sont d'ailleurs nés plusieurs projets et collaborations), mes conceptions, références et notions ne font pas partie de leur répertoire (quand bien même elles auraient un parcours universitaire) qui se base quant à lui sur d'autres sources et conceptions. Si l'inconfort c'est refuser de se « laisser mener par une épistémologie hégémonique » (Blanchet, 2018 : 195), alors mes positionnements sont aussi inconfortables pour moi qu'ils sont déroutants pour mes collègues... et méritent d'être questionnés. Expliciter ses épistémologies est toutefois soumis à deux conditions : en avoir envie d'une part et en être capable d'autre part ; rappelons que les pratiques réflexives ne sont pas innées mais se développent (Auger et al., 2011 : 181).

Il n'est pas sûr qu'un dialogue soit facile, ni même possible (...). Il est important de dire clairement ce dont on parle et ce dont on ne parle pas et de quel point de vue. (Blanchet, 2015 : 72)

Faisant le pari que l'intercompréhension n'est certes pas évidente mais qu'elle est possible, je travaille depuis 2019 en collaboration avec une didacticienne alémanique de la PH de Lucerne à un ouvrage recensant les différentes conceptions de la DL ayant cours dans les institutions de formation initiale des enseignantes de langues en Suisse. L'ouvrage, qui paraîtra à l'été 2021, offre un terrain d'explicitation aux différentes conceptions, qu'elles soient marginales, minoritaires ou dominantes. Sans surprise, les concepts et notions qui me sont chers n'apparaissent que dans deux contributions, celles rédigées en français, alors que la dizaine de textes rédigés en allemand se réclame d'approches par compétences constructivistes. Il est également intéressant de noter que, malgré l'invitation explicite à le faire, peu ont osé la dissonance : les contributions donnent une impression de lissage (qui n'est pas sans rappeler l'illusion biographique de Bourdieu (1986)) ou d'homogénéité

entre les différentes institutions et parmi les collègues, qu'il sera juste intéressant de questionner lors de la table-ronde réunissant les auteures prévue à l'automne.

3. Le paradoxe de la reconnaissance externe

C'est à partir du moment où il y a « dérangement » que les normes sociales se manifestent. Le dérangement est un placement hors des positions assignées et que l'on croyait établies, un trouble gênant le fonctionnement normal, une désorganisation du classement habituel. (Gilon et Ville, 2014 : 105)

La marginalité garantit une certaine hygiène intellectuelle et constitue un puissant moteur : pratiques réflexives, lectures, retour aux concepts sont nécessaires. Si la reconnaissance de mes conceptions ne passe pas par les paires, elle est visible sur d'autres scènes : espaces universitaires à l'étranger, mandats des autorités locales, colloques et publications, etc. Ces pratiques génèrent néanmoins plusieurs processus paradoxaux. Plus mes conceptions sont reconnues dans des milieux académiques (où elles se situent plutôt dans la norme dominante francophone en matière de DL), moins elles sont jugées utiles là où la DL est considérée comme une science appliquée. Ainsi, plus j'obtiens de légitimité à l'extérieur de mon institution, moins j'en ai à l'interne aux yeux de certaines collègues. Deuxième paradoxe, à l'échelle d'une institution dont les enjeux consistent à faire ses preuves sur la scène scientifique, cette reconnaissance universitaire est valorisée par la Direction qui me confie volontiers des mandats (qui sont autant de décharge de cours). Cela marginalise encore davantage ma position au sein de l'équipe FLE, avec laquelle mes activités ont peu en commun, donnant raison au passage à l'incompréhension : mes activités ne répondent pas à la définition locale de la DL.

Lors des processus d'évaluation de mes demandes de financement de recherche, mes conceptions de la DL constituent pourtant un avantage. En effet, l'évaluation en double aveugle étant quasiment systématiquement effectuée hors de Suisse afin d'éviter les conflits d'intérêts personnels au sein d'un collège d'expertes potentielles réduit au sein d'un pays de la taille de la Suisse, il y a fort à parier que mes projets ont été soumis à des expertes de la didactique du FLE, sinon en France, tout du moins dans des espaces francophones où mes conceptions sont peu

suspectes. Ce même processus dessert mes collègues didacticiennes dont les conceptions structuralistes issues de la linguistique appliquée sont rarement récompensées. J'obtiens ainsi des financements qui garantissent une indépendance scientifique, là où d'autres doivent se contenter de financements internes, que, pour les mêmes raisons en miroir, je n'obtiendrais sans doute jamais.

Si je suis relativement seule avec mes problématiques de recherche, je n'ai en revanche aucune concurrence dans mon domaine et les financements externes m'autorisent une distance critique vis-à-vis de mon institution. Somme toute la marginalité et l'incompréhension me conviennent : ils sont stimulants intellectuellement et m'offrent des espaces de liberté et d'innovation. Cette liberté est, elle, très confortable.

Conclusion : de l'orgueilleuse conception de la didactique

L'essentiel [dans la notion de réflexivité] est l'idée d'une démarche par laquelle je m'interroge moi-même (comme je me regarde dans un miroir) ... (Blanchet, 2009 : 145)

Si toute chercheuse se doit d'adapter ses approches et ses outils au contexte et à ses traditions pédagogiques, reste tout de même la question de la légitimité. La place étant occupée par d'autres conceptions et le terrain trouvant ses propres réponses à ses propres questionnements, en quoi une prétention à vouloir apporter une lecture supplémentaire des phénomènes (et plaider pour la complémentarité des approches) là où elle n'est ni souhaitée ni peut-être même nécessaire est-elle encore justifiée ?

Ce serait une grossière erreur, en plus d'une reproduction de l'attitude méprisante parfois rencontrée, que de considérer le champ de la DL comme vierge à la PHBern. Ne pas reconnaître les règles connues ne prouve pas qu'il n'y ait pas de règle. Au contraire, la marginalité de mes postures scientifiques indique qu'il y a un champ qui s'établit, avec ses règles implicites et ses évidences. Les orientations choisies pour la DL sont marquées par l'histoire de ces formations encore récemment professionnelles et secondaires mais déjà empreintes des dynamiques de structuration disciplinaire à la mode anglo-saxonne. L'humilité, dont la culture

occidentale n'a pas l'habitude¹¹, est ainsi de mise : quel que soit le bagage scientifique qui nous accompagne, on n'arrive ni en terrain vierge, ni en terrain conquis. En comparaison d'autres structures tertiaires plus anciennes, universités par exemple, les Hautes Écoles Pédagogiques tâtonnent ainsi à assoir une scientificité nouvellement acquise et à en concevoir structurellement les conséquences. Le statut des didacticiennes à la PHBern ne fait pas encore de place automatique à la recherche et les débats scientifiques ne sont pas encore établis, mais tout est en mutation et ce n'est peut-être qu'une question de temps ?

Bibliographie

- Ambühl, H. et Stadelmann, W. (éd.) (2010.) *Tertiarisation de la formation des enseignants et des enseignantes*. Bern : CDIP.
- Berger, C. (2006). Démarche anthropologique et entretien compréhensif : approcher la réalité de l'Autre. In : A. Cain & G. Zarate (éd.), *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*, Paris : Le Manuscrit, 17-27.
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 145-152.
- Blanchet, P. (2015). Pensée complexe ou objet complexe ? Sur les enjeux épistémologiques de la complexité en linguistique et sociolinguistique. *CIS*, 7, 57-75.
- Blanchet, P. (2018). *Éléments de sociolinguistique générale*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, ARSS*, 62-63.
- Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Carroll, R. (1987). *Les évidences invisibles*. Paris : Éditions du Seuil.
- Castellotti, V., Debono, M. & Huver, E. (2017). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In : S. Babault, M. Bento & V. Spaëth (éd.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Berne : Peter Lang, 49-76.

¹¹ En référence à « l'orgueilleuse culture occidentale qui s'est posée comme culture enseignante » (Morin, 1999 : 12).

- Gilon, C. & Ville, P. (2014). Clefs pour l'analyse institutionnelle. *Le sujet dans la cité*, 1, 87 - 98.
- Guilbert, L. (2018). Conditions de vie et d'études : ressources et stratégies des étudiants en mobilité internationale. *Journal of International Mobility*, 6, 3-15.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.
- Robin, J. (2020). Outiller de clés de lecture et d'interaction avec le monde : la responsabilité de la didactique des langues et des cultures. *VALS-ASLA*, 112, 125-137.