HAL
open science

De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire

Emmanuelle Huver

To cite this version:

Emmanuelle Huver. De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Linguistique. Université François Rabelais (Tours), 2014. tel-01211154

HAL Id: tel-01211154

https://theses.hal.science/tel-01211154v1

Submitted on 3 Oct 2015

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.

JNIVERSITÉ FRANÇOIS-RABELAIS

DE TOURS

Année Universitaire : 2013-2014

HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire

Pluralité, altérité, relation, réflexivité

Discipline : Sciences du Langage

présentée et soutenue publiquement

par :

Emmanuelle HUVER

Le 03 avril 2014

JURY :
(Par ordre alphabétique)

Mme Marie-Madeleine BERTUCCI	Professeur des Universités	Université de Cergy-Pontoise
Mme Véronique CASTELLOTTI	Professeur des Universités	Université de Tours
M. Jean-Louis CHISS	Professeur des Universités	Université Paris 3
Mme Adelheid HU	Professeur	Université du Luxembourg
M. Guy JUCQUOIS	Professeur émérite	Université Catholique de Louvain
M. Didier de ROBILLARD	Professeur des Universités	Université de Tours

A mes chers six grands-parents, pour la force et la tendresse.

A Stéphane, Louison et Zélie.

… « Osez ! Et que ne durent que les moments doux »…

Remerciements

Lorsque j'entame la lecture d'un écrit long (thèse, ouvrage…), je commence souvent par les remerciements, non seulement parce qu'ils disent quelque chose des réseaux professionnels dans lesquels l'auteur s'inscrit, mais aussi parce qu'ils sont comme une petite fenêtre sur l'être humain qu'est (aussi) le chercheur, avec une famille, des amis, des clins d'œil, des connivences et des implicites, qui éclairent, à leur manière, la réflexion produite et donnée à lire.
Alors, à mes yeux, les remerciements ne sont pas seulement un passage obligé par la politesse ou la courtoisie mais font (aussi) partie de la recherche, dès lors qu'on considère celle-ci comme une expérience qui implique et qui engage le chercheur en tant que personne et avec d'autres personnes.
Petit itinéraire de mes inscriptions et de mes dettes intellectuelles et affectives, bien sûr non exhaustif : je m'excuse donc par avance auprès de celles et ceux qui seraient / se sentiraient ici oublié.e.s.

Je remercie tout particulièrement :
- Véronique Castellotti, pour sa disponibilité, ses relectures et ses conseils… et pas seulement, loin de là, pour cette note de synthèse.
- Didier de Robillard, dont la lecture critique d'une première version de ce travail a notablement enrichi ma réflexion.
Merci également pour votre confiance *et* votre exigence. J'ai appris avec vous que cela va ensemble.

Je remercie très chaleureusement Jean-Louis Chiss, Marie-Madeleine Bertucci, Adelheid Hu et Guy Jucquois d'avoir accepté de faire partie de mon jury. C'est un plaisir et un honneur.

Merci aux différents collectifs qui ont jalonné et entouré mon parcours : associations (Acedle, Asdifle, Adeb, Arefle) et équipes de recherche (le Crapel, où j'ai fait mes premiers pas ; Scolia où je me suis formée, parfois dans et par la divergence ; Dynadiv, où j'évolue depuis maintenant huit ans).
Un merci spécifique et sincère au « collectif sodynadiv » (V. Castellotti, C. Climent, M. Debono, V. Feussi, C. Goï, J. Lorilleux, I. Pierozak, E. Razafimandimbimanana, D. de Robillard, M.-L. Tending) pour le dynamisme contagieux, l'implication volontaire, le relais effectué pendant mon CRCT, les échanges formateurs… et quelques fous rires.

Une pensée amicale et reconnaissante pour les étudiants et leurs questions critiques, pertinentes et impertinentes, ainsi que pour les différentes personnes – témoins, collaborateurs, compagnons d'écriture – qui se sont investis dans les projets et programmes de recherche auxquels j'ai participé.

Une pensée toute spéciale pour :
- les quelques ami.e.s de recherche avec qui je dialogue de manière privilégiée – par de longs échanges oraux, téléphoniques, électroniques et/ou de (si !) nombreuses navettes d'articles – et qui, j'espère, se reconnaitront ;
- mon frère, pour la proximité et la connivence de toujours (marée haute ou marée basse ?) ;
- mes parents, pour leur présence et leur soutien constants … et leur asile scientifique estival.

Merci aussi à Yves Martin pour le prêt de son bureau : les marronniers du cours Léopold, le décor Ecole de Nancy et l'ambiance studieuse furent d'un grand secours au cœur de l'été !

Stéphane, Louison, Zélie : ni remerciements, ni pensées – ce que je vous dois va bien au-delà…

Sommaire

Sommaire 4
Organisation du dossier.....6
Introduction 8

PREMIERE PARTIE – Evaluer (en didactique des langues) : une démarche transversalement subjective 17
1. Objectivité vs subjectivité : un couple (trop ?) structurant.....18
1.1. Dans le champ de l'évaluation..... 18
1.2. Dans mon parcours, entre intuition et conviction..... 22
2. Illusions, dévoilement, sens caché en évaluation.....33
2.1. La docimologie : dévoilement des déterminations psychologiques 33
2.2. Les théories de la reproduction sociale : dévoilement des déterminations sociologiques..... 37
2.3. M. Foucault : dénonciation du pouvoir disciplinaire des examens 38
2.4. Economie politique : dénonciation de l'idéologie néo-libérale..... 42
3. La subjectivité au cœur du processus évaluatif 47
3.1. Les outils pour légitimer la subjectivité dans l'évaluation en langue(s)..... 47
3.2. L'évaluation traversée par la subjectivité..... 54
3.3. L'entrée par les représentations 58
3.4. L'entrée socio-économique 63
3.5. Pour conclure et poursuivre..... 69

DEUXIEME PARTIE – Circulations, échos, résonances Vers une didactique des langues diversitaire 71
4. Diversité et subjectivité : quelles articulations ?.....73
4.1. Diversité quantitative, diversité qualitative 73
4.2. Enjeux et conséquences d'une conception diversitaire de la diversité 78
4.3. La subjectivité : immuable Doppelgänger de l'objectivité ?..... 86
5. Pluralité linguistique, normes, variation.....100
5.1. Places et statuts de la diversité linguistique en DDL..... 100
5.2. Déclinaisons, circulations, perspectives de recherche..... 112

6. Vers une didactique des langues diversitaire : principes et démarches.....136
6.1. Pluraliser, subjectiver, altér(is)er 136
6.2. Interpréter, mettre en relation(s) 157
6.3. Historiciser au filtre de la diversité 176
6.4. S'impliquer : assumer la subjectivité et développer une posture réflexive 189

Conclusion.....206
Bibliographie 214

Table des matières 245

Organisation du dossier

Ce dossier, qui comporte deux volumes, rassemble et s'appuie sur des travaux effectués plus particulièrement entre 2001 et 2013.

Volume 1

Le volume 1 est constitué d'une note de synthèse et de différentes annexes.

La note de synthèse part de la problématique de la subjectivité dans l'évaluation en langue(s) pour interroger, plus largement, les enjeux et les effets de la diversité en didactique des langues.

Volume 1 bis

La liste des publications sélectionnées pour ce dossier d'habilitation à diriger des recherches est regroupée dans l'**annexe 1** (elle figure également en tête du volume 2).

Les références à ces publications se font sous la forme :

- d'un ensemble de lettres renvoyant au statut de la publication

  Ainsi, ART renvoie à article ; OUV à ouvrage ; DO à direction d'ouvrage /de revue
- d'un nombre renvoyant au numéro de la publication telle qu'il apparaît dans la liste.

Ex. : **ART 5** réfère à l'article n°5 de la liste d'articles soit :
Huver E., 2005, « Professionnalisation et situation-problème authentique : la formation à l'évaluation en Français Langue Etrangère », Actes du Ve Colloque International Recherche(s) et Formation, *Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, IUFM Pays de la Loire, (Nantes14 – 16 février 2005), CD Rom.

DO 1 réfère à la direction d'ouvrage n°1 soit :
Huver E. et Molinié M. (coord.), 2008, « Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue – Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*. http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique54.

Par ailleurs, dans cette note de synthèse, j'ai choisi de ne pas organiser mon propos autour des thématiques et/ou des projets de recherche qui ont jalonné mon parcours,

mais autour de principes transversaux qui les relient et les articulent. Cependant, il m'a semblé important que le lecteur puisse se faire une idée de ces grands thèmes et de ces projets. Ainsi, afin de faciliter la circulation entre les volumes et d'offrir au lecteur une vue d'ensemble de mon parcours, cette note de synthèse sera complétée des annexes suivantes :

- Une présentation synoptique des thématiques / projets / programmes de recherche auxquels j'ai participé et qui ne sont pas développés en tant que tels dans la note de synthèse (**annexe 2**) ;
- Un curriculum vitae rassemblant des éléments concernant mon parcours professionnel, ainsi que mes activités administratives, formatives et scientifiques (**annexe 3**) ;

  Lorsqu'il y sera fait référence dans cette note de synthèse, elles seront citées in extenso si nécessaire et/ou le lecteur sera renvoyé au CV.
- La liste de l'ensemble de mes productions scientifiques accompagnées, le cas échéant, de leur résumé (**annexe 4**) ;

  Celles qui sont évoquées dans la note de synthèse sans être sélectionnées pour le second volume seront citées comme toute autre référence bibliographique et figureront donc dans la bibliographie générale de la note de synthèse.
- Une table des acronymes utilisés (**annexe 5**).

Volume 2 (Recueil de travaux)

Le volume 2 regroupe un recueil d'articles sélectionnés pour ce dossier d'habilitation à diriger des recherches. Ils sont classés par ordre chronologique de publication, ce qui ne reflète pas nécessairement leur ordre de rédaction, certains d'entre eux ayant été publiés bien après qu'ils aient été rédigés.

Il comprend également (hors volume 2) :

- Un ouvrage, co-écrit avec C. Springer
- Une sélection de quatre numéros de revue dont j'ai assuré la direction ou la co-direction.

La pagination utilisée, et adoptée dans le premier volume, est la pagination d'origine.

Introduction

La note de synthèse d'une habilitation à diriger des recherches est un exercice académique peu normalisé, qui laisse de fait une part importante à la libre interprétation de chacun quant à la manière de l'investir[1]. Il m'a donc semblé nécessaire, pour commencer la mienne, d'en expliciter mon interprétation, le(s) sens que je lui prête, les choix qui en ont découlé et les raisons qui fondent ces orientations.

Cette note de synthèse est conçue et rédigée de manière essentiellement réflexive, notamment parce que la notion même de réflexivité constitue, au sein de l'équipe de recherche et de formation dans laquelle j'évolue depuis mon recrutement en tant qu'enseignante-chercheure et au sein de mes propres réflexions, à la fois une thématique transversale forte et un principe qui structure collectivement nos postures et nos démarches, tant en recherche qu'en formation.

Il existe bien des manières d'envisager et de définir la réflexivité et, par conséquent, bien des manières de la mettre en œuvre et en mots. Dans cette note de synthèse, je ne proposerai pas de présentation extensive et détaillée de cette notion (cf. pour cela : Bourdieu, 2001 ; Robillard, 2008 ; Bertucci, 2009), mais je l'aborderai plutôt de manière transversale, par petites touches, en commençant par expliciter ici le statut qu'elle occupe dans cet écrit.

Tout d'abord, je ne conçois pas cette note de synthèse seulement comme une narration rétrospective d'un parcours de recherche, ni comme une introspection quant aux raisons « profondes » et « cachées » (à moi et/ou aux autres), voire inconscientes, qui m'auraient poussée vers le choix de telle ou telle thématique, telle ou telle orientation. Il ne s'agit pas non plus uniquement d'une auto-analyse visant à élucider « les conditions sociales de la production des catégories d'analyse » (Bourdieu, 2001 : 181). Il s'agira ici plus globalement d'historicisations[2] à des fins de projection, ce qui consiste à proposer une histoire et une interprétation de mon

[1] Selon l'arrêté du 23 novembre 1988 modifié, « l'habilitation à diriger des recherches sanctionne la reconnaissance du haut niveau scientifique du candidat, du caractère original de sa démarche dans un domaine de la science, de son aptitude à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine scientifique ou technologique suffisamment large et de sa capacité à encadrer de jeunes chercheurs ». Pour ma part, j'ai notamment consulté les dossiers d'habilitation de C. Degache, N. Guichon, H. Hilton, D. Macaire, C. Springer et V. Spaëth. Qu'ils soient ici remerciés de les avoir mis à ma disposition et/ou à la disposition du public.

[2] Le pluriel renvoie ici au fait que, si l'objectif d'historicisation porte en premier lieu sur mon parcours individuel de chercheure, il est indissociable d'une historicisation plus large de quelques notions clés, telles qu'elles sont développée dans et par la communauté des chercheurs.

parcours professionnel, à un certain moment de celui-ci, en considérant que cette interprétation historicisée est construite au regard de perspectives pour l'avenir : le mien en tant qu'enseignante-chercheure future directrice de recherches, mais aussi celui du domaine dans lequel je m'inscris principalement, à savoir, la didactique des langues (désormais DDL)[3]. Nous[4] verrons également que cette orientation suppose de ne pas envisager les niveaux de réflexion (recherche, formation, enseignement / apprentissage) comme séparés mais au contraire comme inter-reliés et en résonance. En effet, opérer des va-et-vient entre différentes disciplines, entre différents niveaux d'implication et de réflexion, entre différentes thématiques pour y faire agir conjointement un ensemble de principes reliés de manière aussi cohérente que possible, entre eux et dans une théorie d'ensemble, participe fondamentalement du processus réflexif, tel qu'il sera développé ici.

Grands axes et contre-allées

Tout parcours d'enseignant-chercheur est marqué par des continuités, des ruptures, des bifurcations. Celles-ci sont plus ou moins vécues ou présentées comme telles, selon les individus, les situations, les effets visés. Il est ainsi possible de choisir de mettre l'accent sur les unes et/ou sur les autres et de construire ainsi des paysages diversement composés de grands axes et de contre-allées. Dans une note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches, qui vise notamment à construire des relations au sein d'un parcours de chercheur, on peut alors choisir de partir d'un grand axe (i.e. d'une cohérence initiale) pour montrer comment il se ramifie en contre-allées (voire comment il débouche sur de nouveaux grands axes) ; on peut aussi, à l'inverse, mettre l'accent sur les bifurcations, le disparate, le tâtonnant, bref, sur les contre-allées, en général pour remonter à de grands axes (construction d'une cohérence *a posteriori*) ; on peut également considérer que ce qui apparemment

[3] Il ne s'agit pas ici de dire que je considère ce domaine de recherche comme spécifique, ni, encore moins, comme clos sur lui-même et homogène. Nous verrons au contraire que les questions qui se posent à la recherche en DDL sont aussi des questions plus générales qui concernent l'ensemble des sciences humaines et dont elles sont réciproquement l'écho. Plus qu'une inscription disciplinaire, la recherche en DDL – la réflexion sur les phénomènes de transmission / appropriation des langues – constitue pour moi un point de départ et/ou de retour.

[4] Ce *nous*, lorsqu'il apparaît, n'est pas à interpréter comme un *nous* de modestie, conforme à une certaine écriture – académique – de la recherche, mais comme un *nous* pluriel, invitation à un cheminement avec le lecteur.

ressemble à un grand axe est en fait un réseau constitué de multitudes de contre-allées (la cohérence étant alors sans cesse à construire), etc.

Ainsi, mon parcours pourrait être présenté sous l'angle de la rupture – notamment entre ce que je qualifierais d'« avant- » et d'« après-Tours ». Mon recrutement à l'Université François Rabelais de Tours (désormais UFRT) ne correspond en effet pas uniquement à une mobilité géographique : il a aussi engendré de profonds bouleversements dans ma conception de la profession d'enseignant-chercheur et dans mes entrées en matière de recherche (entrée par la pluralité et la réflexivité notamment). Cependant, je pourrais tout aussi bien mettre en avant une forme de continuité évolutive de ce parcours : les thèmes que je travaille ont finalement assez peu varié, de même que certains postulats et certaines intuitions, même si la manière de les aborder s'est reconfigurée et complexifiée avec le temps, au fil des rencontres, des échanges et des expériences.

Absence de cohérence du parcours ? Cohérence *a priori* ? (Re)construction *a posteriori* ? Aucune de ces histoires (dont je ne fais qu'évoquer ici quelques scénarios possibles) n'est tout à fait juste, aucune n'est non plus tout à fait fausse et elles ont chacune leur zone de pertinence. Borgès (1976 : 110 ; cité dans DO 4 – article de Goï, Huver et Razafimandimbimanana) ne disait-il pas qu'une histoire peut « [s'] *'énoncer de cent façons différentes et même contradictoires* » ?

Ecrire une histoire… parmi des histoires possibles

Le caractère construit de toute histoire a été thématisé par de nombreux historiens réfléchissant sur les modalités de construction de leur discipline en tant que discipline de recherche[5]. Ainsi, Veyne (1971) ou De Certeau (1975) insistent, chacun à leur manière, sur le fait qu'une histoire est une construction / interprétation du passé à partir du présent, en fonction des visées de l'historien. En outre, P. Veyne, en prolongeant son argumentation quant au caractère construit de l'histoire, insiste également sur l'illusion d'une reconstitution intégrale de celle-ci, dans la mesure où elle est « une connaissance mutilée » (Veyne, 1975 : 26).

Je retiendrai pour l'instant de ces travaux sur l'écriture de l'histoire le fait qu'il existe une pluralité de constructions historicisantes possibles (en l'occurrence, diverses

[5] Le caractère scientifique (ou non) de l'histoire a en effet donné lieu à de nombreux et parfois virulents débats au sein de cette discipline : cf. par exemple Veyne (1975 : 303) : « L'histoire n'a pas de méthodes et n'est pas scientifique ».

manières de mettre en scène et en perspective un parcours professionnel d'enseignant-chercheur), que le choix de retenir certaines d'entre elles plutôt que d'autres n'est ni arbitraire ni équivalent : il dépend au contraire d'un point de vue et d'un projet, qu'il convient donc d'expliciter. En d'autres termes, l'historicisation d'un parcours personnel ne se fonde pas uniquement sur des documents, mais aussi sur des expériences – et les souvenirs (eux-mêmes parcellaires et partiellement reconstruits) de celles-ci –, si bien qu'elle ne saurait être une reconstitution exhaustive et objective. Elle suppose au contraire d'introduire – en l'explicitant et en l'argumentant – un point de vue qui oriente et justifie les sélections opérées.

Si j'évoque dès à présent ces réflexions, c'est parce qu'elles recoupent des problématiques relatives au statut et au rôle du subjectif, de l'interprétatif et du parcellaire qui occuperont une place transversale dans ce travail, en résonnant à différents niveaux de réflexion et d'implication et pour différentes thématiques, dont celle de l'évaluation en particulier. Nous verrons en effet que celle-ci pose également de manière centrale la question de la subjectivité (généralement conçue en opposition binaire à l'objectivité) et, par conséquent, celles de l'exhaustivité (*vs* sélection) et de la vérité (*vs* pertinence), autrement dit celle de *l'interprétation*. La notion d'interprétation, ou plus exactement de la pluralité des interprétations – et les problématiques et réflexions qui en découlent – constitue ainsi, dans ce travail, à la fois une thématique, qui sera travaillée en partant du champ de l'évaluation, et un principe organisateur des sélections et des historicisations effectuées.

Faire des choix en fonction d'un projet

La plupart des notes de synthèses, qu'elles entrent dans la réflexion par les grands axes ou par les contre-allées, s'attachent à (re)construire une cohérence qui est principalement d'ordre thématique. Selon les termes de Degache (2006 : 7) par exemple, « il s'agit en définitive de faire état de son degré d'expertise dans un domaine scientifique clairement circonscrit et, partant, de se montrer apte à diriger des travaux de recherche ».

Ceci, et notamment dans la formulation reproduite ci-dessus, renvoie à mon sens à une conception de la recherche comme activité essentiellement individuelle et aux contours bien délimités. Outre le fait que cela interroge ce que l'on entend par

« direction de recherches »[6], il me semble que cette conception oriente la construction même de la note de synthèse et notamment les choix rédactionnels effectués. Dans cette logique, il apparaît en effet justifié et cohérent (1) de rendre compte d'un parcours avant tout individuel (« *son* degré d'expertise ») ; (2) en mobilisant uniquement des expériences et des résultats de *recherche* ; (3) en organisant ceux-ci autour « d'un domaine scientifique clairement circonscrit ».

Tout en m'inscrivant dans le cadre des attentes académiques relatives à ce type d'écrit, j'ai pour ma part effectué des choix rédactionnels nourris par et venant à l'appui d'une autre conception de la recherche (ou, plus exactement, d'une conception autre de la profession d'enseignant-chercheur), conçue comme « non clairement circonscrite ». En effet, tout d'abord, la recherche, n'a, à mon sens, pas réellement de début ni de fin, en termes temporels. C'est pourquoi je n'ai pas fait débuter cette réflexion aux travaux post-doctoraux (comme c'est souvent l'usage), mais j'ai choisi d'y inclure, dans les travaux sélectionnés comme dans les expériences mobilisées, des éléments inscrits dans ma formation doctorale, voire pré-doctorale.

Elle n'a pas non plus de frontières strictement délimitées, mais est au contraire très étroitement inter-reliée à d'autres activités professionnelles (et extra-professionnelles). Certes, comme il s'agit d'une note de synthèse dans le cadre d'une habilitation à diriger des *recherches*, il est évident que la dimension « recherche » du parcours professionnel doit occuper une place centrale. Cependant, je considère que la recherche, la formation mais aussi les responsabilités institutionnelles, si elles n'ont pas à être confondues ou amalgamées, sont largement articulées et adossées les unes aux autres. En effet, d'une part elles s'interrogent, se bousculent, se nourrissent et se remettent en question mutuellement ; d'autre part, elles participent *toutes* de la professionnalité d'un « enseignant-chercheur-habilité-à-diriger-des-recherches ». Par conséquent, tout en mettant l'accent sur les travaux de recherche, c'est bien l'ensemble de ces dimensions que je convoquerai, au regard de leur pertinence (et non de leur stricte appartenance au pan « recherche » de mon métier).

---

[6] Si l'activité de « direction de recherches » est parfois conçue uniquement comme un « accompagnement dans la réalisation de la recherche doctorale », il me semble que ceci est réducteur et que la direction de recherche consiste, fondamentalement, en une formation professionnelle des enseignants-chercheurs, ce qui inclut l'accompagnement à la réalisation de la recherche doctorale, mais ne s'y limite pas.

En outre, la recherche est à la fois individuelle et collective. Ainsi, même si mon parcours de chercheure est un parcours individuel (et présente des enjeux de positionnement individuel dans un domaine disciplinaire – institutionnellement – particulier), la réflexion dont je fais état ici doit beaucoup à des dynamiques collectives, notamment au sein de l'équipe de recherche à laquelle je suis (r)attachée. Par conséquent, ce travail, même personnel, est (aussi) à entendre comme polyphonique, sans que puisse être tracée une frontière toujours nette entre ce qui relèverait de l'individuel et ce qui relèverait du collectif.

Enfin, la thématique elle-même n'est pas réellement circonscrite ; plus exactement, une entrée essentiellement thématique ou par « terrains » (l'évaluation, les enfants nouvellement arrivés (désormais ENA), la formation des enseignants[7]), de même d'ailleurs qu'un plan de type « synthèse » / « perspectives », m'ont semblé peu pertinents dans la perspective retenue et développée ici. Cette manière de « clairement circonscrire » les thématiques, les phénomènes, les « niveaux d'analyse », les enferme *a priori* dans des catégories, dès lors conçues comme séparées, voire absolues, fonctionnant « en elles-mêmes et pour elles-mêmes ». Si cela peut présenter un intérêt, entre autres stratégique, d'identification dans un domaine de recherche donné, il me semble que cela présente surtout l'inconvénient (majeur) d'empêcher de penser les passages, les circulations et les échos.

Par conséquent, j'ai fait le choix non pas de « montrer », faire émerger ou même (re)construire la cohérence d'un parcours d'un point de vue thématique ou méthodologique, mais de **faire travailler un questionnement transversal**, en le faisant circuler à différents niveaux de réflexion et d'implication et en en envisageant les implications et les enjeux pour la (recherche en) DDL[8]. Pour ce faire, et en

---

[7] Structuration que j'ai adoptée à de nombreuses reprises pour présenter mon travail et ses axes et que je continue parfois à adopter, par souci d'économie, lorsque je juge que les enjeux le nécessitent (se présenter comme « spécialiste » de tel ou tel domaine) et/ou pour « parler la langue de l'autre » (l'autre institutionnel notamment), en usant de (ce que je pense être) ses catégories. Pour des compléments à ce propos, cf. annexe 2.

[8] Cette expression (et notamment l'usage des parenthèses, conçu comme facultatif et potentiellement mobile) vise à mettre en évidence le fait que je ne considère pas la DDL et la recherche en DDL comme des activités séparées, le terme *didactologie* proposé par Galisson (1991) présentant l'avantage de distinguer ces activités mais l'inconvénient possible de les cliver. Afin de ne pas alourdir la lecture, et en l'absence de précision, il faudra lire l'usage du terme DDL comme (recherche) en DDL (i.e. comme activité incluant à la fois des dimensions de recherche et d'implication. Cf. également 6.4.1.). C'est également la raison pour laquelle je parle de « didactique des langues diversitaire », expression qui renvoie conjointement à des recherches diversitaires en DDL et à une conception diversitaire de la DDL (i.e. de l'enseignement, de l'apprentissage et de la formation).

cohérence avec les orientations rapidement présentées ci-dessus, les activités scientifiques seront mobilisées en articulation à cette présentation, soit à titre d'illustration de la thématique / démarche évoquée, soit en tant que jalon particulièrement significatif de mon parcours. Elles pourront être exposées de manière plus développée lorsque ce sera pertinent. Enfin, elles seront articulées, le cas échéant, aux autres pans de mon activité d'enseignante-chercheure, à savoir l'enseignement et les responsabilités institutionnelles, afin de rendre compte des liens construits entre ces différentes missions professionnelles.

Prendre la diversité au sérieux

Le questionnement qui me servira de « grand axe » pourrait se formuler ainsi, tout du moins en première approche : qu'advient-il dès lors que l'on décide de prendre la diversité / pluralité[9] au sérieux et qu'on la fait jouer sur différents « terrains », à différents niveaux de réflexion et d'implication ?

J'ai choisi de commencer par faire « jouer » ce questionnement dans le champ de l'évaluation en langue(s)[10], champ que j'explore depuis une dizaine d'années maintenant et qui, justement, pose de manière particulièrement prégnante la question de la subjectivité et de l'interprétation. Ainsi, le choix d'entrer dans la réflexion par le biais de l'évaluation n'est pas uniquement arbitraire (il ne s'agit pas uniquement de « commencer par quelque chose »). Il me semble au contraire qu'il s'agit d'un point de départ pertinent, en ce qu'il permet de mettre en évidence des questionnements – autour des notions d'objectivité et de comparaison par exemple – qui circulent dans tout mon parcours (et à différents niveaux de celui-ci) et qui sont susceptibles d'offrir des prolongements stimulants pour la recherche en DDL dans son ensemble. En d'autres termes, je travaillerai ici l'évaluation non seulement en

---

[9] Ces termes sont pour l'instant employés comme équivalents et seront explorés plus précisément par la suite (cf. 4.2.).

[10] Il existe en anglais les termes *language testing* ou *language assessment*. Au-delà des connotations et des inscriptions épistémologiques des termes *testing* et *assessment* (qui sont d'ailleurs différentes en français et en anglais), ceux-ci ont l'intérêt de pointer le fait que les réflexions développées dans ce champ ne portent pas sur l'évaluation en général, mais bien sur les relations entre évaluation et phénomènes de transmission / appropriation *des langues*. Par *évaluation en langue(s)*, je tente donc de traduire le fait que mes recherches s'inscrivent dans le champ plus large des recherches sur l'évaluation en DDL, lesquelles incluent des travaux focalisés sur l'évaluation dans une seule langue et/ou sur plusieurs, avec toutes les déclinaisons possibles résultant des choix conceptuels (relatifs aux diverses et divergentes définitions des notions de langue, transmission, appropriation, pluralité, etc.) et de leurs interactions. Le (s) entre parenthèse symbolise cette multiplicité d'interprétations possibles.

tant que thématique inscrite dans le champ de la DDL, mais aussi pour ce qu'elle dit de la DDL et, plus précisément du rapport de la DDL à la diversité et à l'altérité. Ce faisant, il s'agira de dessiner les contours d'une professionnalité d'« enseignante-chercheure HDR », en termes d'impulsion et de directions de recherches, mais aussi de formation à la recherche.

Par conséquent, pour commencer, je m'intéresserai à différents traitements de la subjectivité dans l'évaluation, notamment dans les domaines de l'éducation et de la DDL, et aux statuts attribués à la subjectivité du fait de ces différents traitements. Ce faisant, il s'agira également de mettre en évidence les liens entre subjectivité et diversité, ce qui servira de point de passage entre l'évaluation en langue(s) en particulier et la DDL en général. Je m'attacherai alors à dégager différents principes transversaux à une conception de la DDL que je qualifierai de « diversitaire », pour les faire finalement agir sur la notion de langue d'une part et de (recherche en) DDL d'autre part.

PREMIERE PARTIE

Evaluer (en didactique des langues) : une démarche transversalement subjective

Dans cette première partie, je centrerai mon propos sur l'évaluation en DDL et sur les manières dont je l'ai travaillée en tant que thématique de recherche au filtre de la question du statut de la subjectivité, en mettant en évidence les différentes voies explorées pour venir à l'appui de ma conviction initiale, dont on verra dans la seconde partie (chapitre 4) qu'elles renvoient à différentes modalités de traitement de la diversité.

1. Objectivité vs subjectivité : un couple (trop ?) structurant

Mes recherches sur l'évaluation en langue(s) s'articulent toutes autour d'une conviction sous-jacente quant au caractère essentiellement subjectif de l'évaluation, qui se fonde, dans le domaine de l'évaluation, sur le couplage structurant objectivité / subjectivité et s'enracine par ailleurs dans un ensemble d'expériences personnelles et de rencontres avec d'autres chercheurs.

1.1. Dans le champ de l'évaluation

Dans les travaux en éducation et, plus largement, en sciences humaines et sociales (désormais SHS) traitant de l'évaluation, les termes *subjectivité* et *objectivité* sont principalement utilisés dans leur sens courant, qui les construit comme des antonymes, comme l'illustrent les quelques définitions suivantes :

> *objectivité* : ce qui donne une image non déformée des organismes et des choses ou de ce qui les décrit et les juge, sans parti-pris.
> *subjectif* : ce qui est éprouvé par appréhension intime, sans possibilité de vérification directe par observation et mesure (Landsheere (1992 : 212 et 280)
>
> *test objectif* : le plus souvent, l'appellation de test objectif fait référence à un mode de correction qui, normalement suivi, conduit tous les correcteurs à un même score. (…) la notion d'objectivité s'applique parfois aussi au mode de production de la réponse. On oppose alors les tests subjectifs (…) faisant appel à l'introspection, aux tests objectifs où le sujet produit un comportement qu'il n'est pas tenté ou capable de déformer volontairement.
> *test subjectif* : test faisant appel à l'introspection du sujet et/ou à l'appréciation personnelle du correcteur. (*ibid.* : 308 et 312)

De même, en DDL, Bolton (1991 : 9) compte l'objectivité comme l'un des trois critères d'un « bon test », en précisant que « la théorie classique des tests plaçait l'objectivité au premier rang, car le but des tests conçus à cette époque était avant tout de faire disparaitre la subjectivité manifeste de la notation des examens traditionnels ». Objectivité et subjectivité sont ici bel et bien opposées l'un à l'autre, l'objectivité étant censée venir à bout de la subjectivité.

La dichotomie objectivité / subjectivité structure ainsi le domaine de l'évaluation dans son ensemble, au point que Bonniol et Vial (1997 : 42-43) considèrent qu'elle constitue l'un des trois « thêmata » (au côté des couples explicite/implicite et visible/invisible ; cf. également *infra* 6.2.2.). Il est à cet égard frappant que le champ de l'évaluation se structure autour de couples binaires. Cette manière dichotomique – voire parfois manichéenne – de présenter l'évaluation est certes très largement répandue (quoiqu'avec des intentions et des effets de sens divers), mais elle me semble radicalisée à outrance en DDL.

Ainsi, les sciences de l'éducation (désormais SDE) ont introduit des couples comme contrôle *vs* évaluation, formatif *vs* sommatif, approche descriptive *vs* prescriptive (De Ketele dir., 1986), qualitatif *vs* quantitatif, estimatif *vs* appréciatif (Hadji, 1995), interne *vs* externe, normatif *vs* critérié, etc., ce qui a sans doute contribué à binariser le champ (parfois malgré les chercheurs eux-mêmes : cf. à ce propos Bonniol, 1988). Cependant, en DDL, cette dichotomisation est tellement poussée qu'elle prend régulièrement la forme de tableaux à deux colonnes – ce que, significativement, on trouve bien moins fréquemment en SDE. Ainsi, la plupart des travaux de DDL (notamment francophones) qui s'intéressent à la question de l'évaluation, en appariant ces couples entre eux, les radicalisent et, de fait, les vident de leur complexité. Plusieurs exemples pourraient être avancés (cf. par exemple, l'opposition formatif / sommatif posée par Reuter (1984), les dichotomies inventoriées par Caroll (1993), l'opposition contrôle / évaluation établie par Tagliante (2005), mais le plus flagrant, car le plus diffusé, reste en tout état de cause le CECR (COE, 2001 : 139).

1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maîtrise	Continuum ou suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

Tableau 7 - Liste des paramètres

Certains auteurs, plus précautionneux (et se situant souvent d'ailleurs dans une perspective complexifiante), insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas, pour eux, d'oppositions mais d'articulations (Ardoino et Berger, 1986 et 1989 ; Springer, 2001) ou encore que ces paradigmes sont mêlés dans les pratiques (Bonniol et Vial, (1997) et Vial (2001) parlent de « tresse paradigmatique »). OUV 1 (notamment la partie 2.3. et le chapitre 8) s'inscrit dans cette perspective en faisant le choix d'entrer dans la réflexion par la diversité des possibles et non par leur typologisation *a priori*, d'où la formulation de certains titres (« Penser les formes possibles des pratiques évaluatives »), le choix de subordonner le *comment* (les dimensions techniques) au *pourquoi* (les dimensions politiques et épistémologiques, ainsi que les valeurs) et le souhait explicite d'amener le lecteur à construire son propre raisonnement, à rebours d'un guide des « bonnes pratiques ».

Au-delà de ces choix discursifs visant à se distancier des présentations les plus courantes[11], la question de la réception de ces discours par les enseignants, mais aussi par les chercheurs eux-mêmes, notamment lorsque les notions sont importées d'une discipline à l'autre, demeure cependant entière. Les représentations binarisées sont souvent plus « confortables » ; elles renvoient en outre à une tradition philosophique ancienne et profondément ancrée, héritée de Platon et accentuée par le cartésianisme (cf. Jullien (2012 et 2008) qui, à ce propos, fait « travailler l'écart » entre philosophies grecque et chinoise). Ceci explique que les articles véhiculant ce type de représentations se diffusent souvent facilement et/ou que les articles plus

[11] Non pas parce qu'elles sont courantes, mais parce que les choix dont elles procèdent me semblent contreproductifs.

« complexifiants » sont souvent interprétés de manière réifiante et ce, quand bien même les auteurs travaillent à estomper les frontières.

Par ailleurs, si un certain nombre de termes sont tendanciellement appariés, les modalités de leur mise en relation ne sont jamais réellement explicitées. Ainsi, le couplage objectivité – quantification (fréquemment mobilisé) semble fonctionner non pas tant pour la relation instaurée entre les termes eux-mêmes (est-ce par exemple la quantification qui permet l'objectivité ou l'objectivité qui permet la quantification ?), qu'entre ces termes et « autre chose » : la subjectivité, donc, qui se voit du coup, associée au qualitatif (en opposition au quantitatif, lui-même associé à l'objectivité). Pour le dire autrement : le fait qu'en évaluation, *objectif* et *subjectif* soient essentiellement mobilisés dans leur acception courante a pour conséquences :

- que ces termes sont binarisés et mis en opposition ;
- que cette opposition est pensée comme consubstantielle à la relation entre ces termes ;
- que cette opposition est posée comme opposition en soi, alors que de nombreux travaux, en philosophie notamment, ont travaillé à montrer qu'*objectif* ne s'opposait pas à *subjectif* (cf. infra 4.3.).

Dès lors, la présentation usuelle du champ de l'évaluation s'opère *de manière à pouvoir opposer* des pratiques qui seraient *en soi* objectives ou subjectives. On retrouve par exemple ce mouvement argumentatif chez de Landsheere (1992 : 212) lorsque dans un premier temps, il définit l'objectivité scientifique – définition dans laquelle le terme *objectivité* est réduit à son acception courante (1), pour *dans un second temps* définir l'objectivité des tests comme une stricte évacuation de la subjectivité (2).

> (1) objectivité scientifique : « fonder autant que possible le contrôle des hypothèses sur la réalité existante en dehors du chercheur, de ses croyances, perceptions, préjugés, valeurs, attitudes et émotions. »
>
> (2) objectivité des tests : « a. le fait qu'il est relativement exempt de ces erreurs [de jugement ou de correction], indépendant de la personnalité ou des jugements de valeurs de l'opérateur. b. le sujet produit un comportement directement observable, sans devoir en rien l'interpréter et parfois même sans savoir ce qui fait l'objet réel de l'observation. »

Cette dichotomie s'est également largement institutionnalisée, ce qui a des conséquences très importantes dans le domaine de l'évaluation, dont l'évaluation en langue(s). L'histoire de cette institutionnalisation reste cependant à écrire, dans la perspective de mettre en évidence le caractère épistémologiquement discutable de ce qui, en s'institutionnalisant, est devenu un dogme (cf., dans une certaine mesure, Spolsky, 1995, ainsi que ce que je développe en 6.3.2. en termes de perspectives de recherche pour la DDL).

Mais ces réflexions sur le statut de la subjectivité en évaluation ne s'ancrent pas uniquement dans la structuration notionnelle et institutionnelle du domaine. Elles tirent également leur fondement d'expériences personnelles et professionnelles qui ont plus ou moins à voir avec l'évaluation elle-même.

1.2. Dans mon parcours, entre intuition et conviction

Dans son sens commun, conviction signifie « opinion ferme » (*Petit Robert*). Il peut ainsi sembler étrange, et peut-être même déplacé, de mentionner des « opinions » dans une démarche à caractère scientifique, donc censée être fondée sur une disjonction de nature entre le croire et le savoir (Stengers, 1993. Cf. également 6.2.2.). Le terme est utilisé ici en connaissance de cause : on verra qu'il se rapporte, plus largement, à une conception interprétative de l'évaluation et de la recherche – épistémologie de l'évaluation et épistémologie de la recherche étant pensées comme indissolublement liées.

Par ailleurs, le terme de *conviction* suppose une forme de conscientisation, qui pourrait alors laisser entendre que j'ai toujours travaillé la problématique de la subjectivité (liée notamment à la pluralité des points de vue) de manière consciente et assumée. Or, cela n'a pas toujours été le cas. Ce qui s'est progressivement construit comme une conviction tient au contraire initialement plutôt d'intuitions, c'est-à-dire de « forme[s] de connaissance immédiate, qui ne recour[en]t pas au raisonnement » (*Petit Robert*), d'un ensemble un peu confus, opaque, insaisissable d'expériences qui contribuent, les unes dans les autres, à créer le terreau d'une sensibilité, d'une manière de voir et de comprendre le monde[12], qui prennent sens dans une

[12] Ce qui fonde également le souhait précédemment évoqué de ne pas structurer cete note de synthèse autour d'entrées thématiques. Comme le souligne Martuccelli (2007 : 141, c'est moi qui souligne), «

reconstruction *a posteriori*. Il est dès lors très difficile d'identifier un moment précis qui signerait la bascule de l'intuition à la conviction, du vécu et du ressenti au croire (d'où le fait que je choisisse parfois d'accoler ces termes), voire au savoir, ce qui renvoie d'ailleurs à la question évoquée plus haut de la (non)distinction entre croire et savoir.

Et c'est bien parce qu'expérience de vie, expérience de recherche et construction (scientifique[13]) des savoirs sont à mon sens intimement mêlées qu'il me semble cohérent de donner à voir dans cette note de synthèse quelques-uns de ces fragments de vie – personnelle et professionnelle – que j'identifie rétrospectivement comme fondateurs, pour expliciter en quoi ces expériences participent de ma compréhension du monde et en quoi je prends donc *aussi* appui sur elles pour construire du sens, y compris du sens dit « scientifique ». Par conséquent, et en cohérence avec les principes épistémologiques construits au fil de mes travaux et développés ici, je pense utile de fournir quelques éléments d'explicitation quant à ces dimensions biographiques – elles-mêmes historiquement situées, ce qui va, en outre, dans le sens de l'orientation réflexive que je souhaite conférer à cet écrit.

1.2.1. Un enracinement expérientiel

L'idée de réfléchir aux liens entre évaluation et subjectivité, de manière à légitimer la subjectivité en évaluation, n'est pas seulement née d'un positionnement « rationnel » construit par la lecture des travaux de recherche portant sur cette question et/ou par les « données » collectées lors de mes recherches. Elle s'enracine également profondément dans des expériences diverses, qui m'ont permis de conscientiser puis de renforcer l'idée que ce qui apparaît comme une évidence n'est toujours qu'une forme possible (donc subjective, au moins partiellement) du monde. Nous verrons que, si ce constat a des répercussions bien au-delà du domaine de l'évaluation en langue(s), il s'est avéré fondateur pour mes travaux dans ce domaine.

---

plus que des choix thématiques, c'est un *regard d'ensemble* qui peut être articulé à ma biographie ». Shohamy (1991), reprenant Eribon (1991) évoque également les racines biographiques des travaux de Foucault sur les examens (et plus largement sur la discipline), qu'elle relie au fait qu'il soit une « test victim » (Shohamy, 1991 : 19).

[13] Le terme *scientifique* étant alors également à questionner, du moins dans son acception classique (cf. *infra* 6.2. et 6.4.).

La thématique de la subjectivité est largement corrélée, dans mon parcours, à diverses expériences de la pluralité des points de vue. Dans ces expériences, la pluralité a agi comme un révélateur (au sens photographique du terme) de la contingence des phénomènes, m'amenant à conscientiser le fait que l'unicité[14] relevait d'un effet d'évidence qui faisait passer ces phénomènes pour naturels, donnés, existants en soi.

Il est des jeux d'enfants que l'on identifie rétrospectivement comme une expérience fondatrice d'une certaine façon de voir le monde et d'une curiosité intellectuelle qui sera, par la suite, transformée en problématique de recherche (cf. par exemple l'incipit de Moore, 2006 : 5).

Mes jeux d'enfance à moi ont beaucoup eu lieu dans le cabinet d'ophtalmologie de ma mère, où je m'amusais avec les prismes correctifs et les instruments d'auscultation : à travers eux, le monde paraissait tantôt grossi, tantôt rapetissé, tantôt flou, tantôt net. Les « mêmes » objets pouvaient sembler très proches ou au contraire très éloignés, voire « apparaître », comme les ailes de cette mouche qu'on ne pouvait voir en relief qu'avec un certain type de lunettes, ou ces chiffres de couleur qu'on ne pouvait pas voir si on était daltonien. Ces jeux, ainsi qu'une forte et précoce myopie, ont constitué pour moi une expérience « primaire »[15] – sensible, incarnée – du monde comme fondamentalement lié à la perception que l'on en a et donc, de fait, fondamentalement changeant.

Je relie également la construction de cette perception à un séjour à Dresde en aout 1993 (soit un an et demi après la réunification de la BRD et de la DDR) [16]. Cette

---

[14] Dans le fond incompatible avec le terme même de *point de vue*, qui renvoie, par définition, à des perceptions partielles voire partiales.

[15] Le premier terme qui me vient à l'esprit pour traduire cette idée est le terme allemand *Urglaube* (notamment utilisé par Husserl, 1991), qui allie à la fois la croyance (*Glaube*) et l'idée des origines (*Ur*-). *Urglaube* renvoie, chez Husserl, à l'idée d'un sens construit en deçà de la conscientisation et de la théorisation, « qui nous installe dans le monde avant toute science et toute vérification » (Merleau Ponty, 1945 : 395). Merleau-Ponty prolongera cette analyse en développant l'idée, importante pour mon propos, que cette *Urglaube* ne sépare pas l'humain de la vérité, mais ne le prémunit pas non plus de l'erreur, si bien que « je ne me connais que dans mon inhérence *au temps et au monde*, c'est-à-dire dans l'ambiguïté » (*ibid.* : 397, je souligne). Cf. également Lyotard (2004 : 41), qui indique que cette *Glaube* husserlienne « n'est pas entièrement récupérable dans un savoir proprement dit et explicite de croyance ». Cette notion est étendue par celle du préjugé gadamérien, qui reprend l'idée d'une hypothèse directrice de notre lecture du monde, sans qu'elle soit nécessairement située dans un « en-deçà » (Ur-).

[16] Je pense tout particulièrement à une « DDR-Party », manifestation festive consistant à reproduire/réutiliser, le temps d'une soirée, les emblèmes de la vie en (ex-)DDR (uniformes des jeunesses socialistes, chansons « d'époque », paiement en Ostmark, vente de boissons typiques de la DDR, etc.). Ce type de manifestation, regrettant ouvertement l'Allemagne de l'Est, peut se rapporter

expérience et la prise de conscience qu'elle a engendrée ont profondément, sans doute définitivement, « altéré » (Ardoino et Bertin, 2010) ma vision du monde, en m'amenant à *voir autrement* ce qui, pour des raisons diverses (environnement scolaire et familial, séjours réguliers en Allemagne de l'Ouest, etc.), me semblait jusqu'alors « évident »[17]. Au-delà d'une analyse plus nuancée et complexe d'un événement historique particulier (la dislocation du « bloc de l'Est »), cette prise de conscience (« Mais comment peut-on être ostalgique ?! »), brusque, intense et inattendue[18], m'a fait prendre expérientiellement conscience de la pluralité des manières possibles de (se) raconter l'histoire et de voir le monde. Depuis lors, je m'astreins à considérer mon point de vue comme n'étant *a priori* ni le seul possible, ni le seul pertinent, ni *a fortiori* le seul légitime, quand bien même ces autres points de vue me seraient, à certains moments, dans certaines situations, insoupçonnés ou inconcevables.

Ainsi, c'est avec et par cet arrière-plan expérientiel que peuvent se lire mes choix en termes de recherche, des premiers[19] aux plus récents[20] – même si de manière plus ou moins consciente et assumée. C'est également ainsi que doit se lire et se comprendre l'utilisation prégnante dans mes travaux de tournures qui véhiculent, d'une manière ou d'une autre, l'idée d'une variabilité des perceptions, d'une diversité des réceptions : *construire le regard* (Goï et Huver, 2012 ; ART 11 et ART 14), *prisme*

à ce qu'on appellera plus tard l'*ostalgie* (phénomène dont le film *Good bye Lenin* constitue l'expression la plus médiatisée). Elle est également emblématique des tensions et des rapports de force entre les deux Allemagne : par exemple, un sosie de Honecker y a prononcé un discours prônant « la réunification à l'envers » (i.e. où l'Allemagne de l'Est « absorberait » l'Allemagne de l'Ouest), ce qui se manifesterait entre autres (et très symboliquement) par l'utilisation généralisée, dans toute l'Allemagne, de la Trabant. Si je développe ici cette anecdote, c'est parce qu'il me semble que, par ailleurs, la manière dont s'est géré « l'après chute du bloc soviétique » (et dont le processus de réunification allemande est une illustration) n'est pas sans conséquences (aussi) sur la DDL (cf. 6.3.)

[17] à savoir le fait que l'effondrement du bloc soviétique n'avait pas généré seulement des espoirs mais *aussi* des déceptions et de la nostalgie.

[18] … sans doute justement parce qu'elle était brusque, radicale et inattendue… : B. Cassin (s.d.) parle, très justement, de « *sidération appropriante* ».

[19] En effet, je ne peux pas dissocier cette expérience est-allemande de mon sujet de maitrise d'allemand. J'avais en effet pour projet initial (très partiellement rempli !) « d'appliquer » à une œuvre littéraire, celle de L. Tieck – écrivain romantique allemand –, différentes théories interprétatives, pour mettre en évidence la relativité des interprétations et leur caractère situé au regard d'un cadre interprétatif particulier. Ceci me semblait d'autant plus intéressant que l'œuvre de L. Tieck était elle-même très fortement travaillée par la question de la relativité des points de vue, par le biais, notamment, du motif – romantique s'il en est – du fou et du sage.

[20] C'est par exemple ce à quoi je relie la journée d'études que j'ai co-organisée en 2013 avec C. Goï et E. Razafimandimbimanana (que nous avons significativement orientée vers la problématique des « inaccessibles ») et le fait que l'article que j'y ai présenté porte plus particulièrement sur les liens entre « inaccessibles » et évaluation.

(ART 13)[21] ou encore, plus récemment, *inaccessibles* (DO 4 – article Huver), terme « qui pourrait aussi se décliner comme le non objectivable, le non mesurable et/ou le non traçable » (DO 4 – article Huver : 81).

Pour ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation et/ou la DDL, cette conviction de la subjectivité et de la relativité des points de vue tire également ses racines de mes expériences d'élève. Ainsi, très bonne élève jusqu'au lycée, notamment en langues, je me suis retrouvée lors de mon arrivée dans une classe préparatoire parisienne avec des moyennes pratiquement divisées par deux : cinglante expérience du caractère relatif des notes ! Mais plus encore que la prise de conscience de la relativité de la notation, la classe préparatoire m'a surtout fait toucher du doigt le caractère implicite des normes sur lesquelles l'évaluation repose, d'autant plus lorsqu'elle a une fonction de sélection (et *a fortiori* de sélection de « l'excellence »). Construction d'une dissertation, lectures à effectuer, références reconnues (ou non) comme légitimes : j'avais l'impression de jouer à un jeu dont je ne connaissais pas les règles et dont on n'avait *surtout pas l'intention* de nous communiquer les règles, justement parce que la sélection reposait (au moins en partie) sur cet implicite. C'est aussi le moment où j'ai découvert la sociologie, notamment celle de P. Bourdieu, qui, même si je m'en suis distanciée depuis, a fonctionné à cette époque pour moi comme une clé pour mettre du sens sur cet univers qui me semblait si nouveau et énigmatique[22].

De ce point de vue, la classe préparatoire a constitué à la fois une confirmation et une lecture sous un autre jour de ce qui m'avait déjà frappée lorsque j'étais élève : plus que le caractère injuste des notes, le pouvoir normalisant de l'évaluation. En effet, déjà au collège (bonne élève mais/et amie des « cancres »), j'avais le sentiment que les compétences des élèves, voire leur identité, étaient vues au filtre de leurs notes et du système évaluatif qui les instituait. Pouvoir normalisant de l'évaluation (était

---

[21] Ces termes continuant par ailleurs à référer à l'idée de l'extériorité d'un point de vue, ce que je discuterai *infra* 6.4.).

[22] J'ai notamment le cuisant souvenir d'une dissertation de français dans laquelle j'avais cité le *Petit Prince*, référence rageusement barrée par l'enseignante et accompagnée en marge d'un « Oh ! je vous en prie ! » manifestement excédé (ou navré ?!). Cette annotation m'a fait réaliser qu'il y avait des auteurs dont je pensais qu'ils étaient unanimement reconnus et qui, en fait, ne l'étaient pas : lesquels ? pourquoi ? Et pourquoi cela semblait-il tomber sous le sens pour certains de mes camarades ? Tout Bourdieu en cinq petits mots… et si je devais donner un sous-titre aux *Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964), ce serait celui-là : « Oh ! je vous en prie ! »…

perçu comme « bon » élève celui qui correspondait, notamment par ses notes – au profil du « bon élève » ceci était encore plus flagrant en classe préparatoire –, cf. également Weiss, 1986), mais aussi pouvoir de construction identitaire (l'évaluation, et notamment les notes, contribuant à construire les élèves aux yeux des enseignants, des autres élèves, des parents, et d'eux-mêmes, comme de « bons » ou de « mauvais élèves »). Cette puissance d'institution identitaire de l'évaluation me frappe, encore maintenant, dans les biographies langagières rédigées par les étudiants suivant la spécialisation FLE/S (Français langue étrangère / seconde) de licence : il est en effet très fréquent qu'ils s'y auto-catégorisent comme « bons » ou « mauvais » en langue sur le (seul) critère de leurs notes, comme si les notes, à elles seules, résumaient tout d'eux-mêmes et mieux qu'ils ne le feraient eux-mêmes (à moins qu'ils pensent que le lecteur – en l'occurrence l'enseignant – ne peut accepter d'autres interprétations et/ou qu'ils s'interdisent de penser en dehors de cette interprétation, d'autant que ces biographies prennent souvent place dans le cadre d'un travail noté… dans tous ces cas, la question qui se pose est bien celle du rapport entre évaluation et institution).

Ce sentiment d'injustice, non pas des notes elles-mêmes, mais de ce qu'elles étaient susceptibles de générer (de leurs conséquences, donc – ce que Shohamy (2001) nomme « detrimental consequences ») a sans doute joué un rôle important dans mon choix d'entrer dans la recherche par le biais de la DDL : en choisissant de travailler, dans mon doctorat, sur l'évaluation, j'avais en effet pour objectif (entre autres) de contribuer à la construction d'outils plus efficaces et dont je pensais qu'ils seraient donc plus justes.

Enfin, mon projet professionnel initial était celui de l'enseignement : d'abord enseignement de l'allemand en France, puis enseignement du FLE/S à l'étranger et/ou en France. La recherche (DEA et doctorat) *en DDL* m'apparaissait comme un vecteur de formation professionnelle privilégié. Je suis donc, d'une certaine manière, venue à la recherche par l'enseignement (i.e. le souhait de me former à l'enseignement et de retourner ensuite à l'enseignement), à l'inverse de chercheurs pour lesquels l'enseignement est plutôt une conséquence (plus ou moins bien vécue, acceptée, pensée) de la recherche qu'une finalité[23].

[23] Je clive ici volontairement, tout en ayant conscience de la diversité des parcours et de l'intrication, en leur sein, des dimensions de recherche et d'enseignement.

Il me semble important d'expliciter ces arrière-plans, d'une part parce qu'ils permettent d'éclairer sous un autre jour les raisons pour lesquelles je suis entrée dans ma recherche doctorale – et dans la recherche en DDL – par le biais des outils et, d'autre part, parce qu'ils me semblent liés à des enjeux qui concernent la DDL dans son ensemble, autour des outils, de l'intervention, de l'articulation « théorie » / « pratique », « chercheur » / « militant », et des liens diversement construits entre ces différents éléments.

1.2.2. Une époque et un environnement à situer

Le choix de faire de la recherche en DDL, puis celui de travailler sur l'évaluation et ses dimensions subjectives, doivent également être situés dans un espace-temps particulier.

La fin des années 90 jusqu'au début des années 2000 est en effet une période charnière en matière d'évaluation en langue(s)[24]. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (COE, 2001 ; désormais CECR) paraît en 2001 (soit au milieu de ma thèse !), et on devine vite qu'il aura un impact important sur les pratiques d'évaluation, tant la notion y apparaît comme centrale (cf. ART 28, et DO 3, notamment les articles de Riba et Coste). Il y a à cette époque un bouillonnement certificatif, à la proue et dans le sillage du Cadre : le TCF est créé en 2002 (à la suite de la publication du Cadre) ; le DCL, le TEF et le CLES[25] sont créés respectivement en 1995[26], 1998 et 2000, c'est-à-dire avant le Cadre, mais s'alignent ensuite dans le courant des années 2000 sur les niveaux communs de référence. Le DELF/DALF, qui date de 1985, est aligné sur le CECR en 2005. Ces différentes certifications relèvent de partis-pris très différents, qui opposent d'un côté les tests (TEF, TCF), à orientation ouvertement psychométrique et objectiviste et, de l'autre, les « diplômes » (DELF/DALF, DCL, CLES), dont les positionnements sont plus ambigus, entre évaluation (au sens d'Ardoino et Berger) et orientation psychométrique : par exemple, la réforme du DELF/DALF est fondée sur le manuel *Relier les examens au Cadre européen commun de référence pour les langue*s, qui

---

[24] Sachant que je me limite ici à l'offre évaluative en France.

[25] DCL : Diplôme de compétence en langue ; CLES : Certificat de compétence en langue de l'enseignement supérieur ; TCF : Test de connaissance du français ; TEF : Test d'évaluation de français.

[26] Claude Springer, qui en est l'un des concepteurs, fait remonter les origines de cette certification au début des années 90 (Springer, 2004).

accorde une place très importante à la psychométrie et relève assez clairement d'un « imaginaire de la mesure » (Jorro, 2000).

La question de la place et des conséquences didactiques de l'objectivité dans l'évaluation en langue(s) se trouve ainsi de fait fortement réactivée (OUV 1, ART 28, ART 8) et ce d'autant plus que la conception de la langue développée dans le CECR reste tout à fait compatible avec une évaluation standardisée (cf. *infra* 5.1.2., cf. également OUV 1 : 272 et ART 28). Le choix de mon sujet de thèse tient donc aussi – initialement tout du moins – de la volonté de dénoncer certaines formes d'évaluation, dont l'objectivisme et la technicité me semblaient peu compatibles avec les finalités de l'enseignement / apprentissage des langues et les conceptions de la notion de langue au fondement de celles-ci.

Le choix d'inscrire explicitement et fermement mes travaux en *didactique* des langues relève quant à lui d'un parti-pris volontariste d'opposition au sein d'une équipe de recherches très nettement orientée vers la « linguistique interne »[27]. L'insistance dans mes premiers travaux (ART 2 à 6) sur la dimension communicative et les critères socioculturels ne doit ainsi pas uniquement être comprise comme un choix méthodologique, mais aussi comme un choix d'inscription institutionnelle et un choix identitaire (« contre » une certaine conception de la linguistique, qui me semblait aller de pair avec une certaine conception du rôle de l'université, de la place des formations professionnalisantes, des relations enseignants / étudiants, etc.). De ce point de vue, un travail de recherche est aussi une adresse (réelle, imaginaire, imaginée) à des contradicteurs par rapport à qui on se positionne et dont on souhaite se démarquer, puisque « nous nous définissons toujours dans un dialogue, parfois par opposition, parfois par identité, avec les autres qui comptent » (Taylor, 1994)[28].

Cette situation individuelle laisse transparaitre toute l'histoire de l'universitarisation du FLE (puis de la DDL) et de ses rapports conflictuels et ambivalents avec les

---

[27] Je tiens d'ailleurs à remercier ici J.-C. Pellat, qui m'a incitée à entamer ces travaux de recherche doctorale et m'a encouragée dans la voie de la didactique, ne serait-ce qu'en la considérant comme une voie légitime de recherche.

[28] Cf. notamment ART 3, travail initialement présenté lors d'une journée d'études organisée par mon équipe de rattachement. L'analyse que j'y proposais des conceptions de la langue sous-jacentes à différents textes institutionnels du Conseil de l'Europe visait – implicitement – non pas tant à défendre une méthodologie d'enseignement particulière qu'à critiquer la conception réductrice de la langue partagée au sein de cette équipe, en m'appuyant sur (ou, si l'on veut, en m'abritant derrière) l'analyse de différentes textes institutionnels. Cette intention implicite a d'ailleurs manifestement été très bien comprise au vu des (vives !) réactions que ma communication a déclenchées pendant la journée d'études.

sciences du langage (désormais SDL). On sait en effet que la DDL, en tant que domaine de recherche, s'est construite, en France en tout cas[29], en rupture avec la linguistique appliquée (voire avec les SDL), tout en proposant des modalités très variées d'articulation entre SDL et DDL – comme des champs autonomes (Galisson, 1989) ou en pensant la DDL comme un domaine spécifique des SDL (Chiss, 1989) –, ce qui a généré un grand nombre de travaux d'ordre essentiellement théorique (Coste, 1987 ; Lehmann dir., 1988 ; Galisson et Roulet coord. (1989) ; Galisson et Puren, 1999 ; Marquilló-Larruy dir., 2001 ; Chiss, David et Reuter, 2008). Sur le terrain de la formation, les configurations sont encore plus complexes, dans la mesure où elles dépendent grandement des acteurs en place et des rapports de pouvoir locaux (ART 27).

Même si la définition de la didactique s'est depuis[30] largement enrichie et complexifiée, l'histoire de ces conflits et rapports de force traverse encore la DDL. La prépondérance actuelle de travaux centrés sur l'élaboration et l'analyse de dispositifs et d'outils et l'intention explicite d'intervention qui la fonde me semble ainsi devoir (aussi[31]) être lue comme une prise de position contre la linguistique interne, considérée comme une linguistique de laboratoire, coupée de ses « applications » et de la demande sociale. Le fait que des démarches de recherche et des modalités d'exposition de la recherche inspirées des sciences expérimentales et/ou des modèles de recherche anglo-saxons soient par ailleurs répandues[32], peut alors sembler paradoxal, puisque ces méthodes sont également revendiquées par la linguistique interne. Le paradoxe n'est toutefois qu'apparent, en ce que cette

---

[29] En France, cette rupture a été longuement thématisée dans les années 80 au moment de l'universitarisation des filières de didactique du FLE et de la constitution corollaire de la didactique du FLE (et dans son sillage de la DDL) comme un champ de recherche autonome (Galisson et Porcher dir., 1986). Au Canada, cela s'est essentiellement manifesté au plan institutionnel, lorsque la DDL s'est rapprochée des départements d'éducation, dans lesquels elle est actuellement massivement hébergée. Ce mouvement est en revanche moins net pour la DDL anglo-saxonne, du fait même de son auto-catégorisation comme *applied linguistics* : pour un exposé des liens entre DDL et linguistique appliquée dans d'autres espaces géographiques, cf. notamment Liddicoat (2009) et Véronique (2009).

[30] Et qu'elle n'a historiquement pas toujours été pensée ainsi : V. Spaëth (2007) montre par exemple que Comenius, dans sa *Didactica Magna*, pensait la didactique a regard des enjeux sociaux et nationaux posés par le statut des langues.

[31] *Aussi*, car d'autres facteurs interviennent, notamment le nombre important des travaux à visée théorisante de la fin des années 80, à laquelle la centration actuelle des recherches sur les outils constitue sans doute une réponse par réaction.

[32] Un rapide inventaire des articles publiés dans *Alsic* ou dans *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle,* du point de vue des démarches et de la structuration discursive adoptées, me semble bien mettre en évidence cette tendance.

valorisation constitue, au même titre que la revendication du caractère interventionniste de la DDL, un prolongement et un effet de l'histoire de l'universitaire de la DDL contre une certaine partie des SDL. Dans ce cadre, l'adoption de démarches scientifiques (au sens positiviste du terme) traduit le souci de légitimer la DDL comme un champ scientifique, la légitimation passant alors par l'adoption de la démarche dominante. La recherche sur l'évaluation en langue(s) est à cet égard particulièrement révélatrice, l'objectivité constituant à la fois le but de la recherche (produire des évaluations objectives sur un contenu uniquement normé, standard et monolingue) et son principe (par le biais de méthodes scientifiques objectives). C'est finalement le « détricotage » de ce positionnement qui constitue, depuis plus de dix ans, le cœur de mes recherches.

1.2.3. Rencontre avec la recherche – Rencontres avec des chercheur.e.s

Si une conviction tire ses racines entre autres, mais significativement, d'un parcours biographique et expérientiel, le fait de la construire en problématique de recherche suppose toutefois un travail conceptuel important. Je dois ici beaucoup à Dynadiv, l'équipe à laquelle je suis rattachée depuis mon recrutement à l'UFRT : les thématiques qui y sont traitées (notamment autour de la diversité, de la réflexivité, de l'interprétation) et les discussions exigeantes qui y sont développées m'ont permis de conscientiser et d'assumer certains impensés, de les étayer conceptuellement et de développer plus globalement une certaine conception – diversitaire, qualitative – de la recherche et notamment de la recherche en DDL.

Ainsi, mon recrutement en tant que maitresse de conférences s'inscrit à la fois en continuité et en rupture dans mon parcours de chercheure. Rupture si on considère les deux équipes de recherche auxquelles j'ai été successivement rattachée, que tout oppose, pratiquement point par point, tant au niveau thématique, que méthodologique et épistémologique. L'interprétation peut sembler séduisante, il n'en demeure pas moins qu'elle est un peu trop simpliste et caricaturale.

Il existe aussi, et conjointement, des formes de continuité, à commencer par le fait que ces deux moments de mon parcours (l'avant et l'après Tours) ne constituent pas des blocs homogènes et ne peuvent donc pas être binarisés. Par exemple, mon passage par le CRAPEL pour mon DEA m'a également (et souvent) servi de point d'ancrage et de repère, notamment en termes de critique d'une conception de la

langue comme strictement (techno)linguistique. Ma réticence forte (voire épidermique) à l'égard de toute conception de la DDL comme application ou même comme transposition de disciplines dites « de référence » s'enracine profondément dans ce moment de ma formation de chercheure et a des résurgences encore actuellement. En outre, mon souhait, plus ou moins explicite, mais progressivement de plus en plus assumé, de travailler à une « critique radicale de la domination d'une conception objectiviste de l'évaluation en DDL » (DO 4 – article Huver : 80) a constitué une permanence structurante et m'a permis de me construire rapidement des points de repère à mon arrivée dans Dynadiv.

Cependant, si cette conviction / intuition constitue une forme de permanence, l'argumentation venant à son appui a, quant à elle, très largement évolué. C'est cet itinéraire que je propose de retracer maintenant, sous l'angle de la diversité des entrées explorées et de la construction évolutive d'une problématique transversale (chapitres 2 et 3). Cet objectif de légitimation d'un statut constructif et valorisé pour la subjectivité en évaluation m'a amenée à revisiter les notions de diversité et de subjectivité (chapitre 4), ce qui a circulé dans mes réflexions portant sur d'autres « terrains », d'autres « publics », d'autres niveaux de réflexion et d'implication (chapitres 5 et 6).

2. Illusions, dévoilement, sens caché en évaluation

Le 20ème siècle s'est attaché à critiquer la notion de sujet dans son acception kantienne et néo-kantienne notamment par l'argument de l'illusion : l'homme serait agi par des forces dont il n'a pas conscience et qu'il s'agit de dévoiler. Ces réflexions ont eu un écho fort dans le champ de l'évaluation, puisque c'est justement le constat de l'illusion d'objectivité[33] qui est à l'origine même de la constitution de ce champ en champ de recherche, contribuant ainsi largement à poser l'objectivité, la transparence et l'homogénéité du sens comme des principes fondamentaux et fondateurs des processus évaluatifs. Par ailleurs, construction du sens dans l'évaluation et construction du sens dans la recherche, sans être nécessairement explicitement mis en lien et traités conjointement, se répondent dans un jeu de miroirs au sein duquel la question de l'objectivité peut être à la fois l'enjeu, l'objectif et/ou le moyen de la recherche.

Il s'agira donc ici d'opérer un « carottage » dans différentes recherches sur l'évaluation ayant particulièrement travaillé la question du dévoilement, pour envisager d'une part le statut qui y est conféré au couple objectivité / subjectivité et d'autre part, les relations construites (ou non) entre conception de l'évaluation et conception de la science.

2.1. La docimologie : dévoilement des déterminations psychologiques

Piéron fonde la docimologie, définie comme « la science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du

[33] Dans cette sous-partie, sauf mention contraire de ma part, *subjectivité* et *objectivité* seront employés dans leur sens courant, puisqu'il s'agit de s'intéresser à leur statut respectif dans les travaux sur l'évaluation, travaux au sein desquels c'est l'usage courant qui est nettement privilégié (pour une conceptualisation autre de ce couplage, cf. 4.3.).

comportement des examinateurs et des examinés » (De Landsheere, 1992 : 83)[34], en la justifiant par :

- *des raisons économiques et politiques*. L'usage des examens et des concours proliférant depuis leur institution par Napoléon en 1808, il est nécessaire de s'assurer qu'ils sont justifiés, au vu des dépenses occasionnées (temps, efforts, argent, etc.) et des effets suscités (enseignement centré sur l'examen, bachotage, etc.) ; la gratuité prochaine de l'enseignement secondaire va rendre encore plus importantes les épreuves de sélection, dont il s'agit de s'assurer du bien fondé ;
- *des raisons pédagogiques et morales.* Piéron remet en question l'objectivité des examens tels que pratiqués de son temps : s'il souhaite montrer que le hasard n'est pas toujours étranger à la réussite ou à l'échec, il vise surtout et avant tout à invalider deux idées courantes, à savoir la confiance a priori dont on accrédite (1) les jurys et les examinateurs ; (2) les examens eux-mêmes, dans la mesure où c'est la croyance en leur validité qui fonde les décisions et les calculs qui sont faits en leur nom.

Piéron (1969) s'attache essentiellement à prouver, par diverses expérimentations menées entre 1922 et les années 50[35], que les examens existants ne sont pas valides (donc pas « objectifs »), puisque tant leur forme que les comportements des examinateurs posent problème. Il met ainsi notamment en évidence la grande dispersion des notes, qu'il attribue notamment à la subjectivité des évaluateurs[36].

En revanche, il ne travaille que marginalement à mettre en évidence les raisons de ces dysfonctionnements, laissant à d'autres le soin de le faire. C'est donc pour prolonger et compléter ces premiers travaux que, jusqu'au tout début des années 80[37], sont menées des recherches visant à :

---

[34] Il est important de noter que Piéron n'utilise pas le terme *évaluation* mais seulement *examens* et *concours*.

[35] Selon Piéron, la première expérience de docimologie a été initiée en 1922, par lui-même ainsi que « Madame Piéron et [s]on ami Laugier » (Piéron 1969 : 5) et portait sur le certificat d'études primaires. C'est pour les compéter qu'ont été menées entre 1927 et 1930 les expériences de Laugier et Weinberg sur le concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure, pour les Lettres : pour plus de précisions, cf. OUV 1 (p.24), ainsi que Piéron (1969 : 1er chapitre).

[36] Piéron mentionne également le caractère problématique du comportement des examinés (stress, etc.), mais en s'appuyant sur différentes anecdotes personnelles, et non sur des protocoles expérimentaux.

[37] En France en tout cas. Aux Etats-Unis, cette tendance docimologique / psychométrique perdure jusqu'à aujourd'hui. Par une sorte d'effet retour, ceci n'est pas étranger au regain de la psychométrie dans le champ de la DDL depuis le début des années 2000.

- isoler différentes variables (i.e. les différents « biais ») qui « faussent » les procédures de notation. Les travaux de Noizet et Caverni (1978), Caverni (1975), Bonniol (1972 et 1981), Gilly (1980), entre autres, ont ainsi visé à mettre en évidence – expérimentalement – les déterminants psychologiques qui expliquent les différences d'appréciation. C'est dans ce cadre qu'ont été mis au jour les effets d'ordre, de contraste, de contamination, de stéréotypie, de halo (stéréotypes sociaux38), etc. (pour une synthèse : cf. Abernot, 1988) ;
- proposer des mesures visant à « perfectionner les examens scolaires » (Piéron, 1969 : 157) en pondérant ces biais, par exemple par appel à des données d'information complémentaires (dossiers scolaires), « repêchage »[39], harmonisation empirique des critères (par la constitution de jurys ou de réunions d'entente entre correcteurs), procédures de modération (intervention *a posteriori* sur les jugements et les notes), etc.

Pour la docimologie dans son ensemble, l'enjeu est donc bien un enjeu de dévoilement :

1. des illusions (surdéterminations) liées à des processus (psychologiques). Celles-ci sont d'autant plus tenaces qu'elles participent à la sacralisation du système éducatif. Piéron (1969 : 12) parle d'« ébranler les institutions sacro-saintes ») ;
2. des (dys)fonctionnements psycho-sociaux des examinateurs (i.e. « des "équations personnelles" [des examinateurs] qu'il est important de connaitre et de corriger », *ibid.* : 10).

Dans ce cadre, la subjectivité est clairement érigée comme « l'ennemi à abattre » :

> « Quand on prend contact avec de tels facteurs de divergence [les comportements des examinateurs], on comprend la difficulté

Je n'enterai pas plus avant dans les détails des relations entre la docinomie (visant à mettre à jour de manière expérimentale les biais qui perturbent la notation et en expliquent les variations) et la doxologie (qui s'intéresse moins au fonctionnement des correcteurs de copies qu'au rôle – psychologiques – de l'évaluation dans l'éducation scolaire). Ce qui m'intéresse ici est en effet moins ce qui les sépare que ce qui les lie, à savoir une conception objectiviste de l'évaluation, fondée sur une conception expérimentale de la recherche, ancrée essentiellement dans la psychologie.

[38] Il faut toutefois noter que les travaux de Gilly, qui ont permis de mettre en évidence cet effet de halo dû aux stéréotypes sociaux, augure d'un glissement vers une analyse plus sociologique de l'évaluation scolaire, en lien avec la question de la reproduction sociale.

[39] Il est d'ailleurs intéressant de noter que Piéron se prononce très explicitement contre le régime traditionnel du baccalauréat et propose, à des fins de « justice sociale » et « d'optimisation du capital intellectuel de la population » (Piéron 1969 : 47), d'une part que la moitié des élèves soient admis d'emblée au baccalauréat, et que, d'autre part, soit institué un examen d'entrée à l'université (afin de relativiser le poids du baccalauréat).

> fondamentale s'opposant à la validité des examens scolaires, à savoir la subjectivité des examinateurs. » (Piéron, 1969 : 146)

> « Les inconvénients des variabilités subjectives peuvent et doivent être complètement éliminées, permettant des classements de validité générale. » (Piéron, 1969 : 171)

Parfois même, c'est l'examinateur subjectif qui est à abattre… pratiquement au sens propre :

> « [Les] examinateurs instables qui, dans plusieurs évaluations successibles, n'ont pas une cohérence suffisante (…) devraient être éliminés, quelle que puisse être leur valeur intellectuelle ou pédagogique. Etant donné que, avec les meilleurs examinateurs, l'imprécision des classements est déjà très grande, du moins faut-il éviter les excès de fantaisie » (Piéron, 169 : 11)

Il importe enfin de noter que les travaux docimologiques s'inscrivent essentiellement dans la psychologie expérimentale, d'où il résulte que :

1. la subjectivité est avant tout définie et appréhendée comme une subjectivité psychique et les biais mis en évidence sont essentiellement d'ordre psychologique ;
2. ces biais sont mis en évidence par des protocoles expérimentaux : dans ce cadre, ils sont conçus comme isolables les uns des autres à des fins de typologisation.

Par ailleurs, et au-delà de la docimologie elle-même, les travaux issus de la docimologie et de la psychométrie ont

Enfin, la conception très positiviste de la recherche vient très fortement à l'appui de la conception positiviste de l'évaluation : l'objectivité constitue alors à la fois la fin et le moyen de la recherche et la psychométrie (« ensemble des opérations qui, par des épreuves spéciales (tests) et des techniques scientifiques, cherchent à déterminer et à évaluer les capacités psychiques des individus » De Landsheere, 1992 : 245) sert de modèle de référence pour toute recherche sur l'évaluation (à propos de la convergence entre scientisme et docimologie, cf. également Parisot (1988), Hadji (1995) ou encore OUV 1 – notamment pp.27 et 36).

2.2. Les théories de la reproduction sociale : dévoilement des déterminations sociologiques

Si la psychologie expérimentale a mis en évidence des biais d'ordre psychologique (effet de halo, effet Pygmalion, etc.), tout un courant de la sociologie s'est donné pour objectif de travailler au dévoilement de ce qui fait sociologiquement obstacle à l'objectivité. L'« *exhibition* des structures en évaluation » (Bonniol et Vial, 1997 : 6) vient à l'appui de la mise en évidence du rôle de l'Ecole (i.e. y compris l'université) dans les mécanismes de la reproduction sociale. Ainsi, Bourdieu et Passeron (1964, 1970) considèrent l'école comme un moyen de légitimer les inégalités culturelles ; Baudelot et Establet (1971, 1975) la considèrent comme un appareil permettant d'ajuster la structure des diplômes à la structure de classe de la société ; Boudon (1973), dans une toute autre inscription méthodologique et politique, analyse quant à lui l'école comme un lieu dans lequel des acteurs (socialement situés) font des choix (rationnels) à des fins de maintien ou d'amélioration de leur position sociale d'origine.

Dans la lignée de ces travaux (ainsi que dans certains de ces travaux eux-mêmes), l'évaluation est envisagée comme un des maillons principaux de la chaîne de la reproduction. Perrenoud (1979, 1984, 1989), notamment, s'emploie à montrer en quoi l'évaluation participe de la reproduction sociale par la fabrication de l'excellence – et, donc, corollairement, de l'exclusion – scolaire, tant dans les évaluations institutionnalisées que dans les évaluations informelles. C'est dans une perspective similaire que Gilly (1980, 1986) intègre la notion de représentations sociales à l'évaluation (avec une méthodologie fondée sur les statistiques et inspirée des travaux de Moscovici sur les représentations). Celles-ci sont alors considérées comme un système individuel influencé par les normes sociales, les idéologies dominantes etc., et, par conséquent, comme au service de l'idéologie dominante (cf. par exemple Weiss, 1986 ou encore Perrenoud, 1984).

Que la subjectivité soit invoquée comme un moyen d'assouplir les déterminismes sociaux par le recours (compensatoire) à l'intuition ou que les examens soient présentés et pensés comme objectifs, l'évaluation est ainsi dénoncée comme participant de la construction de l'excellence scolaire et donc de la reproduction sociale. Weiss (1986) en conclut que la subjectivité ne saurait être « blanchie » et on pourrait même dire qu'elle apparait, au final, comme le « haut mal », doublement

fautive, puisqu'elle favorise la reproduction lorsqu'elle se « tapit » dans les comportements inconscients des évaluateurs mais aussi lorsqu'elle est revendiquée comme un moyen de lutter contre ces déterminations sociales.

Ainsi, que les obstacles soient psychologiques (docimologie) ou sociologiques (sociologie de la reproduction), ces travaux, tout différents qu'ils soient par ailleurs, ont néanmoins pour point commun de considérer l'objectivité comme un objectif à atteindre ou au moins comme un horizon. Par ailleurs (mais ces deux points sont à mon sens inter-reliés), l'objectivité reste, dans la majorité de ces travaux, également le moyen de la recherche et ce qui en légitime la scientificité. En effet, les uns comme les autres adoptent une démarche hypothético-déductive et/ou s'appuient sur des protocoles quantitatifs statistiques, comme si les chiffres, neutres, étaient à même, à eux seuls, de « dévoiler » la « réalité » et de la prouver.

2.3. M. Foucault : dénonciation du pouvoir disciplinaire des examens

Dans *Surveiller et punir*, M. Foucault s'attache à mettre en évidence, dans différentes institutions (prison, armée, école, etc.), la production de la discipline au service du pouvoir disciplinaire[40] et d'une société de la surveillance. Dans ce cadre, il consacre une réflexion particulière à la question des *examens*, qu'il pose comme un des instruments du pouvoir, un des « moyens du bon dressement », aux côtés de la surveillance hiérarchique et de la sanction normalisatrice (Foucault, 1975, notamment pp. 217-227). Si sa réflexion dépasse le cadre de l'école pour s'intéresser aux examens dans différents domaines de la vie courante (la psychiatrie, le diagnostic des maladies, l'embauche de main d'œuvre), elle s'appuie toutefois plus particulièrement sur les examens scolaires, en tant que représentatifs de relations de pouvoir qui ont ceci de spécifique qu'elles « permettent de prélever et de constituer du savoir » (Foucault, 1975 : 217).

> « L'examen permet au maitre, tout en transmettant son avoir, d'établir sur les élèves tout un champ de connaissances. (…) L'examen est à l'école un véritable et constant échangeur de savoirs : il garantit le

[40] Dans *Surveiller et punir*, Foucault s'intéresse en effet à la formation de la société disciplinaire : de ce point de vue, il ne s'intéresse pas à toutes les formes de pouvoir, mais au pouvoir disciplinaire, en tant que manifestation d'une société de la surveillance, qui va de pair avec l'émergence et la diffusion de tout un ensemble de procédures pour quadriller, contrôler, mesurer, dresser les individus.

> passage des connaissances du maitre à l'élève, mais il prélève sur l'élève un savoir destiné et réservé au maitre. » (*ibid.* : 219)

Le positionnement de Foucault vis-à-vis de l'objectivité en évaluation et des liens entre conception de la recherche et conception de l'évaluation est complexe, ambigu, difficile à saisir, si bien que je m'y arrêterai un peu longuement.

Selon lui, « l'examen intervertit l'économie de la visibilité dans l'exercice du pouvoir » (*ibid.* : 219) disciplinaire. Celui-ci, à l'inverse d'autres formes de pouvoir (par exemple, le pouvoir du souverain), reste invisible mais impose à ceux qu'il soumet un principe de visibilité obligatoire, par le truchement, notamment, des examens, qui permettent au pouvoir disciplinaire de manifester sa puissance en « aménageant des objets » (*ibid.* : 220). *L'examen n'est donc pas tant le lieu de l'objectivité que le lieu de l'objectivation* (i.e. de la transformation des évalués en objets), métaphore que Foucault file également via le panoptique de Bentham.

> « L'examen vaut comme la cérémonie de cette objectivation. (…) On entre dans l'âge de l'examen infini et de l'objectivation contraignante. » (*ibid.* : 220-221)

En outre, « l'examen fait entrer l'individualité dans un champ documentaire » (*ibid.* : 221). L'examen est un relais de la surveillance et du pouvoir disciplinaire parce qu'il *place les individus dans un réseau de traces* (enregistrements, cumul documentaire), un « pouvoir d'écriture » (*ibid.* : 222), très inspiré des procédures mises en œuvre dans la documentation administrative. L'examen rend ainsi possible d'une part « la constitution de l'individu comme objet descriptible, analysable (…) ; et d'autre part, la constitution d'un système comparatif qui permet la mesure des phénomènes globaux, la description des groupes (…), l'estimation des écarts. » (*ibid.* : 223). En faisant entrer l'individualité dans le champ documentaire, l'examen, en tant que procédé disciplinaire, fait des descriptions ainsi produites un moyen de contrôle et une méthode de domination. Les biographies, les chroniques et toute forme de traçage et de description ne sont ainsi plus le privilège des puissants, elles fonctionnent au contraire comme des procédures d'objectivation et d'assujettissement.

> « L'examen est au centre de procédures qui constituent l'individu comme effet et objet de pouvoir, comme effet et objet de savoir. C'est lui qui, en combinant surveillance hiérarchique et sanction normalisatrice, assure les grandes fonctions disciplinaires de répartition et de classement, d'extraction maximale des forces et du

> temps, de cumul génétique continu, de composition optimale des aptitudes. (…) Avec lui se ritualisent ces disciplines qu'on peut caractériser d'un mot en disant qu'elles sont une modalité de pouvoir pour qui la différence individuelle est pertinente. » (*ibid.* : 225)

Enfin, il met en résonance fondation des SHS et développement des examens, en faisant le parallèle entre les examens en milieu hospitalier et en milieu scolaire pour montrer que l'examen a constitué, dans ces deux environnements, l'un des outils qui a permis respectivement à la médecine et à la pédagogie de se fonder comme science, science et technologie allant alors de pair.

> « Tout comme la procédure de l'examen hospitalier a permis le déblocage épistémologique de la médecine, l'âge de l'école "examinatoire" a marqué le début d'une pédagogie qui fonctionne comme science. » (Ibid. : 219)

> « Importance décisive par conséquent de ces petites techniques de notation, d'enregistrement, de constitution de dossiers, de mises en colonne et en tableaux qui nous sont familières mais *qui ont permis le déblocage épistémologique des sciences de l'individu*. (…) Il faut regarder du côté de ces procédés d'écriture et d'enregistrement, il faut regarder du côté des mécanismes d'examen, du côté de la formation des dispositifs de discipline, et de la formation d'un nouveau type de pouvoir sur les corps. La naissance des sciences de l'homme ? Elle est vraisemblablement à chercher dans ces archives de peu de gloire où s'est élaboré le jeu moderne des coercitions sur les corps, les gestes, les comportements. » (*ibid.* : 223 sq., c'est moi qui souligne.)

Ainsi, si les examens et la fondation des SHS ne sont pas dans un rapport direct d'inter-influence ou de co-engendrement, ils relèvent en revanche clairement d'une « matrice commune » (*ibid.* : 31), ce qui permet de considérer, comme je le ferai ici, que l'évaluation constitue un détour pour penser les SHS en général, et notamment leur rapport aux traces, aux technologies, à l'objectivité.

A rebours de cette orientation positiviste de type hypothético-déductif, qui tire sa légitimation scientifique d'une objectivation par technologisation, Foucault cherche à « replacer les techniques punitives dans l'histoire du corps politique » (*ibid.* : 37), i.e. adopte une démarche historicisante – *archéologique*, selon ses propres termes, en ce qu'il s'agit de « faire l'histoire du passé dans les termes du présent » (*ibid.* : 40).

Si je traduis la pensée de Foucault au regard de mon propre questionnement, on peut dire que la question de l'objectivité occupe ici une place qui est, au final, ambigüe :

d'un côté, ces travaux ont le grand intérêt et la grande pertinence d'établir des liens historicisés entre examen, technologisation et fondation des sciences de l'homme (par opposition aux « humanités », qui ne se revendiquent pas comme « sciences ». à ce propos, cf. également Veyne, 1971 : 227-228). Dans ce cadre, l'objectivité (même si le terme n'est pas employé tel quel par Foucault) fait l'objet d'une dénonciation forte et vigoureuse, en tant que moteur de la construction et de la perpétuation du pouvoir (via les traces et leur objectivation, donc leur univocité), et en tant que fondatrice conjointement des SHS et des examens. D'un autre côté, ses travaux sont uniquement consacrés aux examens, ce qui contribue à faire (ré)entrer l'objectivité par la fenêtre, dans la mesure où les examens sont généralement plus fortement associés que d'autres formes d'évaluation à une demande (sociale notamment) d'objectivité, à des fins d'égalité de traitement et d'égalité des chances. Par ailleurs, les examens sont pensés comme véhiculant *en soi* le contrôle, la coercition, le pouvoir, dont il s'agit donc de dévoiler les mécanismes, en considérant que ceux-ci existent *a priori*.

Cette ambiguïté de positionnement face à l'objectivité et à son corollaire, l'idée d'une réalité existant *a priori*, renvoie à mon sens à l'ambiguïté de Foucault vis-à-vis du structuralisme et de l'herméneutique. La démarche qu'il emprunte (historicisante) et les liens qu'il établit entre examen, sciences et technologisation (*vs* interprétation) me semblent en effet assez proches d'une orientation herméneutique. Cependant, Foucault est par ailleurs fréquemment présenté comme le « dernier des structuralistes » : ses travaux sur les liens entre examens et contrôle peuvent alors s'interpréter comme le dessein de dévoiler des structures (structures de pouvoir) à des fins d'émancipation des individus. Dans ce cadre théorique, l'objectivité ne peut faire l'objet d'une critique radicale, puisqu'elle est finalement au fondement de l'existence même des structures à dévoiler (objectives en ce qu'elles préexistent à l'individu et à son interprétation). D'une certaine manière, on peut dire que Foucault utilise les moyens qu'il dénonce pour dénoncer ce qu'il cherche à dénoncer, ce que l'on va retrouver chez les chercheurs qui s'en inspirent pour dénoncer l'idéologie néo-libérale qui sous-tend la diffusion actuellement forte des examens et des certifications.

2.4. Economie politique : dénonciation de l'idéologie néo-libérale

On assiste actuellement à une véritable levée de bouclier contre l'évaluation, amplement thématisée et médiatisée, voire sensationnalisée (cf. la relation très explicitement établie entre évaluation et suicides à France Télécom)[41]. L'objet du « dévoilement » (ou de la dénonciation) porte ici sur le fait que l'évaluation constitue l'instrument, voire le bras armé, du contrôle des individus, des systèmes éducatifs et des politiques publiques dans le cadre du néo-libéralisme et du *New Public Management* (cf. notamment Martuccelli, 2010 ; Del Rey, 2013 ; ainsi que : Abelhauser et al., 2011 et Cassin, s.d. sur l'enseignement supérieur et la scientométrie ; Miller et Milner, 2004 sur la psychanalyse[42], etc. ; cf. également OUV 1 et ART 28). La « philosophie de l'évaluation » (y compris d'ailleurs l'auto-évaluation) est alors interprétée comme « une croyance collective qui est en train de devenir le cœur d'un nouveau mode de gouvernement et de gestion » (Martuccelli, 2010), voire comme une expression de la domination et du contrôle social. On retrouve alors en filigrane les analyses de M. Foucault précédemment évoquées (cf. d'ailleurs les références mobilisées par Del Rey, 2013 ou encore Demailly, 2012[43],

---

[41] Lorsque je parle de sensationnalisme, je ne souhaite pas par-là minimiser les conditions de travail difficiles, voire intenables, de certains salariés ou fonctionnaires dans le cadre d'une politique de pilotage par les objectifs et la quantification (dite « politique du chiffre »). Le lien de détermination forte entre évaluation et néo-libéralisme et les critiques auxquelles il donne lieu ont de ce point de vue bien évidemment une forte pertinence (cf. par exemple différents documentaires mettant en scène le rôle de l'évaluation et de l'auto-évaluation dans les techniques de management entrepreneuriales et dans la souffrance au travail, dont notamment *J'ai très mal au travail* (J.-M. Carré, 2006) et *Ils ne mourraient pas tous, mais tous étaient frappés* (M.-A. Roudil et S. Bruneau, 2006). Il me semble en revanche nécessaire de revenir plus en détails sur les raccourcis opérés, dans les discours communs, mais aussi dans les discours académiques (par exemple la réduction de la notion d'objectif à « objectifs chiffrés et homogènes », réduction opérée implicitement, ce qui ne permet donc pas de questionner d'autres conceptions de cette notion), ainsi que sur les réceptions / instrumentalisations des notions et des principes mobilisés.

[42] Il faut également signaler que nombre des chercheurs cités ici (A. Abelhauser, B. Cassin, A. Del Rey, etc.) se sont regroupés, à l'initiative de R. Gori, dans *l'Appel des appels*. Ce collectif national, lancé en 2008, regroupe des « professionnels du soin, du travail social, de la justice, de l'éducation, de la recherche, de l'information, de la culture et de tous les secteurs dédiés au bien public » (http://www.appeldesappels.org/l-appel-des-appels-1.htm) et vise à « résister à la destruction volontaire et systématique de tout ce qui tisse le lien social » (*ibid.*). A noter, au regard de la thématique de cette synthèse, que ce collectif demande entre autres « la suppression des agences nationales et régionales d'évaluation et de notation qui, dans les domaines de l'enseignement, de la recherche, de la santé, compromettent et *pervertissent* nos métiers » (*ibid.* ; c'est moi qui souligne).

[43] Quoiqu'à mon avis de manière discutable, puisque Demailly (2012 : 177) défend la thèse que « l'évaluation est une forme institutionnelle de la modernité, quand celle-ci s'engage dans la rationalisation, la formalisation, la standardisation de l'action et de la relation (Demailly, 2008). En

sans que la réflexion sur les examens exposée dans *Surveiller et punir* soit toutefois explicitement citée, ni, *a fortiori*, développée[44]).

Au-delà de l'évaluation, cette dénonciation forte du néo-libéralisme et des enjeux sociopolitiques de pouvoir est également très présente dans la sociolinguistique actuelle, dans une perspective dite « critique » (Heller, 2002) fortement influencée par l'économie politique et les travaux de Bourdieu (Schieffelin et al., 1998 ; Gal et Woolard, 2001 ; Pennycook, 2010 ; Duchêne et Heller, 2013 ; Duchêne et Canut, dir., 2011). Il s'agit alors de dévoiler le caractère construit de phénomènes qui se font passer pour naturels pour mieux exercer leur domination : en sociolinguistique, ces travaux portent notamment sur les idéologies linguistiques et sur l'instrumentalisation des ressources langagières des locuteurs sur le « marché linguistique » (notion bourdieusienne s'il en est).

Ces analyses sociolinguistiques ne sont en revanche que très marginalement mobilisées en DDL, où l'on observe plutôt une montée en puissance d'une critique généraliste du néolibéralisme (dans laquelle le CECR et les politiques européennes constituent le cœur de cible (Maurer, 2011) et de son rôle dans l'évaluation (Lefranc, 2008 ; OUV 1), critique dissociée des enjeux langagiers mis en évidence par la sociolinguistique et l'anthropologie linguistique.

C'est plutôt du côté anglophone qu'il faut aller chercher, avec, par exemple, les travaux de Shohamy (2001), Spolsky (1995) ou Madaus et al. (1998) sur « le pouvoir des tests »[45] et son renforcement causé par la domination des politiques néo-libérales. Dans ce cadre, il est intéressant de noter que Foucault et Bourdieu sont convoqués de manière assez indifférenciée, malgré les différences profondes qui caractérisent leurs travaux par ailleurs, du point de vue notamment de leurs inscriptions disciplinaires et méthodologiques. Ainsi, Shohamy (2001 : 17) fait référence à Foucault (et plus particulièrement à *Surveiller et punir*) pour étayer sa thèse de la fonction disciplinaire des tests, tout en mobilisant par ailleurs les travaux de Bourdieu (et de Pennycook) pour dévoiler le fait que les tests constituent « des instruments permettant d'affirmer le pouvoir et les rôles sociaux et de maintenir l'ordre social »

---

ce sens, elle est aujourd'hui un dispositif central de *gouvernementalité*, de gouvernement des conduites (Foucault, 2004). »

[44] Les travaux de Foucault sur les examens sont par ailleurs complètement absents de Bonniol et Vial (1997), ce qui est d'autant plus curieux vu l'objectif affiché de l'ouvrage de proposer un panorama critique des travaux en évaluation sur la base d'extraits de textes fondateurs.

[45] D'après le titre de l'ouvrage d'E. Shohamy : *Power of tests.*

(*ibid.* : 118[46]), dans une approche qu'elle qualifie significativement de « critique ». Cette mobilisation conjointe des deux penseurs est sans doute à mettre en lien avec l'ambiguïté du positionnement de Foucault évoqué précédemment (qui est donc, selon les interprétations, plus ou moins compatible avec le positionnement de Bourdieu), mais aussi, et surtout, avec la réception de différents auteurs français sur le continent nord-américain et dans la tradition anglo-saxonne (cf. à ce propos Cusset, 2003), ce qui pose la question plus large de la circulation des idées et de leurs réceptions, interprétations, transformations, notamment dans un monde scientifique globalisé.

La dénonciation de l'idéologie libérale peut permettre de développer un argumentaire appuyant la légitimation d'une subjectivité assumée en évaluation. Mais la manière dont elle est exposée pose en même temps question quant au statut de la subjectivité et de la diversité dans ces travaux. D'une part, ceux-ci n'échappent pas à des formes saillantes d'homogénéisation. Ainsi, dans les travaux « critiques » sur l'évaluation, celle-ci est souvent réduite aux seuls examens, tests, évaluations sommatives, selon des modalités et avec des finalités certes diversifiées, mais qui ont pour point commun d'homogénéiser le champ des possibles évaluatifs (ou, tout du moins, la perception que l'on peut avoir de ce dernier). Le clivage entre une évaluation certificative en soi néo-libérale et une évaluation alternative en soi vertueuse participe de la même tendance (tendance à laquelle OUV 1 n'échappe d'ailleurs pas…). De même, dans les approches relevant de la sociolinguistique critique, les phénomènes langagiers sont lus au filtre de la domination économique et des idéologies, renvoyant *in fine* à l'idée d'une univocité du sens[47].

---

[46] Traduction personnelle de « tests are instrumental in affirming societal powers and roles and hence maintaining social order ».

[47] L'usage du terme *critique* inscrit d'ailleurs, *mutatis mutandis*, les travaux qui l'utilisent dans le sillage de la Théorie Critique de tradition marxiste. On retrouve là encore le motif du dévoilement, adossé à celui de l'émancipation et du progrès, puisque les théories dites critiques se donnent pour objectif de dévoiler les structures et les mécanismes de domination, la mise à jour de leurs croyances fausses conférant aux êtres humains une puissance d'agir au service de leur émancipation (Bohman, 2006). Ces motifs son également présents dans la philosophie critique, fortement adossée – et ce n'est pas une simple coïncidence – à la philosophie de Kant et des Lumières, et qui pose la nécessité de critique de la raison (par la raison) pour prévenir les mésusages et les illusions et ainsi distinguer le savoir de la croyance. Il y a donc ici transversalement l'idée d'un sens unique, préexistant et potentiellement transparent – ou que l'on peut en tout cas rendre accessible.
Ce rapide exposé – de fait sans doute un peu outré – met ainsi en évidence le réseau construit par la mobilisation du terme *critique*. De ce point de vue, il n'est pas anodin que Bohman pointe les nombreux points communs entre la théorie critique et le pragmatisme, mais nous y reviendrons. Notons pour l'instant que ce postulat de l'univocité du sens (sens interprété, sens de l'histoire etc.) et

Du point de vue méthodologique d'autre part, le statut des traces et des observables dans le processus interprétatif (de l'évaluation comme de la recherche) est somme toute assez peu problématisé. Ainsi, en sociolinguistique (éventuellement en lien avec l'évaluation, comme chez Shohamy), les démarches adoptées relèvent essentiellement de l'ethnographie et de l'analyse de discours et des interactions (selon des modalités diverses, elles-mêmes liées à la diversité des approches méthodologiques de ce type). Elles s'inscrivent, plus largement, dans un paradigme sémiotique qui postule la transparence du sens (au moins comme un horizon) et ne pose donc pas la question du processus interprétatif et du processus de construction du sens, ni dans l'activité évaluative, ni dans l'activité de recherche (de Robillard, 2008 ; cf. également 6.2.2.). Il est certes caricatural de dire que la question de l'implication du chercheur y est éludée ou encore que l'individu est uniquement vu comme un être agi par ses déterminismes. Heller (2002 et 2007 éd.), par exemple, s'appuie sur Giddens (1984) pour insister sur le fait que les locuteurs sont des acteurs sociaux mobilisant leurs ressources (notamment langagières) de manière « agentive » et réflexive, en interaction avec un contexte, ce qui suppose la mise en œuvre de méthodologies de recherche qualitatives, impliquées et réflexives. Mais la référence forte à Bourdieu est de ce point de vue paradoxale, étant donné ses prises de position défendant une théorie « réaliste » de la science (Bourdieu, 2001), qui se manifeste par une ambivalence vis-à-vis d'une approche réflexive de la recherche[48]. Le paradoxe tient aussi à l'opposition forte entre les théories de la reproduction sociale et celles de l'agentivité ; Latour (2009) a toutefois très bien montré que même si le réalisme et le constructivisme sont à bien des égards antithétiques, ils ont pour substrat commun la conviction d'une différence de nature entre savoir et croire, différence qui est également au fondement de la distinction entre objectivité et subjectivité (cf. 6.2.2.).

---

de la disjonction entre savoir et croyance semble en tout cas assez peu compatible avec la conception diversitaire que je défendrai ici (cf. chapitre 6).

[48] Ainsi, Bourdieu (2001) défend une certaine forme de réflexivité, entendue comme « le travail par lequel le sociologue se prend pour objet, se sert de ses propres armes pour se comprendre et de contrôler » (*ibid.* : 174), ce qui passe notamment par une « analyse des conditions sociales de la production des catégories d'analyse ». Il l'oppose à la « réflexivité narcissique, retour complaisant du chercheur sur ses propres expériences ne débouchant sur aucun effet pratique ». Bourdieu y range l'ethnométhodologie ainsi que les approches biographiques, qu'il qualifie d'illusion (Bourdieu, 1986).

Ainsi, l'entrée sociopolitique, même lorsqu'elle critique ouvertement une conception quantitative et objectivisante de l'évaluation, maintient la dichotomie objectif / subjectif, au lieu d'envisager que la subjectivité (redéfinie comme activité du sujet – cf. infra 4.3.) puisse constituer « une matrice commune » (selon les termes de Foucault précédemment évoqués) pour l'évaluation et la recherche.

Il s'agit alors d'envisager différentes entrées afin de travailler à construire, d'un point de vue à la fois théorique et argumentatif, un statut positif pour la subjectivité dans le domaine de l'évaluation en langue(s). Ceci passe à la fois par une critique radicale des manifestations de l'objectivisme en évaluation (sous différentes formes) et par la mise en évidence du caractère au moins partiellement subjectif de l'évaluation.

3. La subjectivité au cœur du processus évaluatif

Ma réflexion avec / sur l'évaluation en langue(s) dans la perspective de penser un statut positif et constructif pour la subjectivité s'est construite en explorant différentes entrées, leur potentiel et leurs limites respectives. Elle est tout d'abord passée par une critique des outils dits objectifs au regard notamment de l'incohérence avec la conception de la langue censément visée. La conscientisation du caractère réducteur et problématique de cette entrée m'a poussée à en envisager d'autres que je regrouperai autour des trois pôles suivants : le caractère subjectif des processus d'évaluation, les représentations, la critique socioéconomique.

3.1. Les outils pour légitimer la subjectivité dans l'évaluation en langue(s)

Dans un premier temps de ma recherche, ma réflexion a essentiellement porté sur des dimensions méthodologiques et notamment sur la construction d'outils d'évaluation (i.e. « situations d'évaluation » et « outils de jugement »[49]). Mon idée était alors de légitimer la subjectivité en critiquant l'inadéquation entre, d'une part, les finalités de l'enseignement / apprentissage des langues (« communicatives / actionnelles » [50]) et la conception de la langue qui est à leur fondement et, d'autre part, l'usage d'outils

[49] Ces termes sont empruntés à Lussier (1992) et Scallon (2007 [2004]). Ils visent à distinguer, au sein de l'outil d'évaluation, la partie « activité déclencheur » (i.e. « à la fois les questions, les problèmes et les tâches », Scallon, 2007 : 33) de la partie « jugement » (i.e. corrigé, barème, grille de critères, check-list, etc.), et ce, indépendamment de leur forme et de leur inscription méthodologique. Cf. également OUV 1, pp.101 et 106).

[50] Je n'entrerai pas ici dans les débats autour de la spécificité (ou non) de la perspective actionnelle au regard de l'approche communicative (cf. à ce propos les travaux de C. Puren, puis de Richer (2012) d'un côté et de Beacco (2007) de l'autre). On peut toutefois remarquer que, du point de vue de l'évaluation, si le scénario d'évaluation est présenté comme emblématique de la perspective actionnelle (Bourguignon et al. (2005), DO 3 – article Anquetil), il est pourtant déjà proposé dans les approches communicatives : par exemple, Lussier (1992) y consacre tout un chapitre et le DCL est entièrement conçu autour de scénarios, alors que, dans les argumentaires au moment de sa création (en 1996, soit avant la publication du CECR), il n'est fait aucune mention à quelque perspective actionnelle que ce soit. Le fait de choisir de parler *d'approche communicative/actionnelle* dans ma recherche doctorale et dans les travaux qui s'en inspirent, visait justement à rendre compte des continuités entre des approches usuellement présentées comme étant en rupture.

d'évaluation dits objectifs (dont le test[51] constitue le prototype) et en développement continu depuis la fin des années 90. (ART 8).

3.1.1. Critique des outils d'évaluation (dits) « objectifs »

La critique des outils d'évaluation (dits) « objectifs » passe par la dénonciation (1) de la réduction de l'évaluation à sa dimension sommative certificative ; (2) de la réduction des situations d'évaluation aux tests (OUV 1 et ART 28 partie 1). Elle prend également la forme d'une vigoureuse critique de l'idée selon laquelle tout serait mesurable (cf. par exemple Köller (2008), cité par Hu coord., 2008) et, plus précisément, d'une critique du mythe de la « note vraie ». Ce qui est dénoncé ici, c'est d'une part la réduction de l'acte évaluatif à la notation et à la correction e, d'autre part, l'inscription de l'évaluation dans une logique de différentialisme et (donc) de sélection, via l'importation non questionnée de la courbe de Gauss, issue de la psychométrie (Cf. OUV 1 : 27). A travers cela, c'est le paradigme de l'évaluation-mesure qui se trouve mis en cause, non seulement dans ses diverses manifestations mais aussi dans ses fondements et ses présupposés (Bonniol et Vial, 1997 première partie ; Parisot, 1988 ; OUV 1 ; DO 4 – article Huver ; ART 28 ; ART 17)

Dans le domaine de l'évaluation en éducation, cette critique a donné lieu à la proposition d'outils « alternatifs » (dit *alternative assessment* dans la littérature anglo-saxonne. Dans mes propres travaux, cf. : ART 2, 5, 17 et OUV 1, notamment la troisième partie). Certains d'entre eux, dont notamment l'évaluation formatrice (Nunziati) visent à inverser l'idée d'une évaluation au service de la reproduction sociale et de la coercition pour la mettre au service de l'apprentissage et de la transformation sociale, ce qui suppose non plus de dévoiler les mécanismes de la reproduction, mais d'« exhiber le dispositif d'évaluation » (Bonniol et Vial, 1997 : 201), afin que les élèves puissent se l'approprier et prendre en charge leur

---

[51] « Situation standardisée servant de stimulus à un comportement, qui est évaluée par comparaison avec celui d'individus placés dans la même situation, afin de classer le sujet, soit quantitativement, soit typologiquement (Pichot). Pour mériter le nom de *test*, un examen doit être standardisé, fidèle, valide et étalonné » (De Landsheere, 1992 : 295).
Pour un approfondissement de la définition de ce terme : cf. OUV 1 (1ère partie). Il faut également préciser que *test* a une valeur hyperonymique en anglais qu'il n'a pas en français : en anglais, il peut en effet englober des épreuves de type évaluation (quoique le terme *assessment* commence à se généraliser). Ce n'est pas le cas en français, où *test* désigne uniquement des épreuves standardisées, par opposition à *évaluation*, terme qui constitue, lui, un hyperonyme.

apprentissage. En DDL, cela prend la forme, sur le versant de l'intervention, d'une réflexion sur l'auto-évaluation (cf. notamment les travaux du CRAPEL sur l'apprentissage auto-dirigé ; cf. également la conception de l'évaluation dans *Cartes sur tables* ou encore *Libre Echange*[52]). La revendication d'une évaluation dite « alternative » est plus récente et est essentiellement symbolisée par la conception et la diffusion volontariste du *Portfolio Européen des Langues*.

Plus largement, dans l'ensemble de ces travaux, c'est le statut de la subjectivité qui se trouve plus ou moins explicitement redéfini : les dispositifs relevant de l'évaluation formative, de l'auto-évaluation, de l'évaluation « intersubjective », de l'évaluation formatrice, etc. (sur ces différents courants, cf., sans exhaustive, Bonniol et Vial, 1997 ; Hadji, 1997 ; Nunziati, 1990 ; Belair, 1999) ne peuvent en effet esquiver la subjectivité des évaluateurs, puisque ceux-ci sont par définition impliqués dans le processus évaluatif.

3.1.2. Le critère de validité à l'appui de la subjectivité dans l'évaluation en langue(s)

La docimologie, dans sa réflexion sur l'objectivité des évaluations, a avancé et développé l'idée de critères (possiblement quantifiables) permettant d'évaluer (voire de mesurer) la qualité d'un outil d'évaluation. Sans entrer dans les détails, ces critères sont, en DDL, usuellement présentés comme étant au nombre de trois (Bolton, 1991 ; OUV 1 : 21-22 et 25-26) : l'objectivité, la fiabilité (ou fidélité) et la validité. Messick (1989) McNamara et Roever (2006) et Mc Namara (2010) distinguent plusieurs formes de validité (synthétisées par Anquetil (2013, in DO 4 : 83), dont notamment la validité *interne* (ou validité de construct) « qui indique le degré d'adéquation entre la structure d'un instrument de mesure et les modèles théoriques, l'habileté ou les composantes sous-jacentes qu'il prétend mesurer » (Lussier, Turner, 1995 : 180, cité par Anquetil, 2013 in DO 4).

En DDL, la validité de construct a donc pour fonction d'assurer une cohérence entre conception de la langue, conception de l'enseignement / apprentissage et conceptions de l'évaluation. Il n'est donc pas étonnant que la critique de l'évaluation – mesure se

[52] *Cartes sur tables* (1981) s'organise autour du principe d'autonomie de l'apprenant et propose, dans cette perspective, une démarche d'auto-évaluation inédite à l'époque dans le secteur du FLE. *Libre Echange* (1991) est un manuel fondé principalement sur une transposition didactique des travaux de sociolinguistique variationniste et inclut également une réflexion originale sur la question des critères d'évaluation (Huver, 2003).

développe dans le sillage des approches communicative (AC) et fasse bloc avec la critique des méthodologies centrées sur une conception structuraliste de la langue et visant la seule compétence linguistique.

A ce titre, Bolton (1991 – pour une synthèse, cf. également OUV 1 : 81-82) fait un usage intéressant – et relativement marginal – du critère de validité. En posant la prévalence de la validité sur l'objectivité et en fondant la validité sur une conception pragmatique et variationniste de la langue, Bolton conclut qu'une évaluation communicative suppose l'acceptation d'une part de subjectivité. L'intérêt de l'ouvrage de Bolton ne tient pas tant au développement d'outils d'évaluation valides dans une AC (ce qu'elle fait dans la seconde partie de son ouvrage) qu'à l'utilisation du critère docimologique de validité pour appuyer une critique de l'objectivité dans le champ de l'évaluation en langue(s).

C'est la raison pour laquelle je me suis très régulièrement référée à cette publication dans mes travaux initiaux. Toutefois, l'usage de cet argument et, plus largement l'entrée dans la problématique de la subjectivité par les outils, ne sont pas sans poser problème.

3.1.3. Critique de l'entrée par les outils

3.1.3.1. Objectivité de l'outil, objectivité du point de vue

La critique de l'objectivité par les outils ne vise pas tant l'évaluation en tant que phénomène, que certains outils particuliers (en l'occurrence, tout outil de type « contrôle », au sens d'Ardoino et Berger) au motif qu'ils seraient, en soi, objectifs. Or, de nombreux travaux se sont attachés à montrer que toute évaluation, même celle qui se présente comme objective, est traversée par la subjectivité des acteurs.

Par ailleurs, cette entrée n'interroge pas, voire maintient, l'idée qu'il serait possible et souhaitable de produire une « photographie juste, réelle » des compétences évaluées et qu'il y aurait donc « *un* » (unique) « *bon* » point de vue (vs *des* points de vue *situés*[53]). Dans ce cadre, l'accessibilité et l'univocité du sens constituent un horizon, que l'on peut atteindre ou dont on peut au moins se rapprocher, en élaborant le « bon outil » (i.e. dans le cas de mes premières recherches par exemple, en

[53] La métaphore du point de vue présentant par ailleurs en elle-même des limites, dans la mesure où elle maintient l'idée d'une extériorité de l'observateur (au contraire du terme *interprétation*, par exemple).

incluant des critères d'ordre culturel afin de compléter / perfectionner les outils à disposition : ART 2, 3, 4 et 6).

3.1.3.2. La validité : possible critique de la mesure ou réelle consolidation de la place des outils ?

Certes, c'est parce que le critère de validité fonctionne comme une « courroie de transmission » entre langue, enseignement et évaluation qu'il peut venir à l'appui d'une conception plus subjective de l'évaluation. Mais c'est pour la même raison qu'il induit une forme de centration « au carré » sur les outils en multipliant les enjeux de cohérence, puisqu'il s'agit de penser tout ensemble et à la fois : la méthodologie de référence ; les outils / dispositifs / pratiques d'enseignement ; les outils / dispositifs / pratiques d'évaluation.

Les objectifs poursuivis par ces recherches centrées sur les outils relèvent en effet généralement du développement et de l'amélioration de ces outils et/ou de la mise en cohérence méthodologique entre l'enseignement et l'évaluation. C'est ainsi que L.-F. Bachman (2011) met l'accent sur la « rigueur » (« more rigour ») dans la création et l'élaboration des échelles, dans les procédures visant à relier les « mesures » (« measures ») au CECR et dans la validité des épreuves développées, la centration sur les dispositifs et les outils d'évaluation allant ici de pair avec l'usage d'un champ sémantique relevant largement de l'évaluation-mesure.

Les renouvellements méthodologiques sont essentiellement expliqués et justifiés par l'argument interne de l'évolution des théories de référence, présentées comme plus complètes, plus satisfaisantes, plus justes. L'histoire de l'évaluation en langue(s) est alors présentée comme une amélioration linéaire de ses modèles, dans laquelle le critère de validité permet (*à lui seul*) de justifier les choix effectués[54] :

- dans le cadre des méthodes audio-orales – audio-visuelles (désormais MAV) : exercices fermés portant sur des connaissances linguistiques juxtaposées (cf.

[54] Je place le point de départ de cette rapide historicisation des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues au filtre de l'évaluation à Lado et aux méthodes audio-visuelles, « parce que la période structuraliste a été la première à articuler de manière aussi forte théorie de la langue, théorie de l'apprentissage et théorie de l'évaluation » (OUV 1 : 74). Cette articulation forte est notamment la résultante de la constitution récente de l'évaluation en champ de recherche *scientifique* (au sens positiviste du terme) et c'est dans ce cadre que la question des critères docimologiques a été développée. De ce point de vue, il serait intéressant de remonter plus loin et d'aller examiner les argumentations (si elles existent) qui fondent l'élaboration des outils d'évaluation en langue(s) avant cette période.

par exemple Lado, 1961), renvoyant à une conception structuraliste de la langue ;

- dans les AC : jeux de rôles, situations « authentiques » et inclusion des critères pragmatiques et notamment des actes de parole, du fait d'une conception pragmatique de la langue (cf. Lussier, 1992 ; Tagliante, 1994 ; Bachman et Palmer , 2002 ; Veltcheff et Hilton, 2003, etc. ; cf. également le DELF, dont la création et les choix méthodologiques sont justifiés par la nécessité de cohérence entre enseignement et évaluation communicatifs[55]) ;
- dans la perspective actionnelle – désormais PA – (si tant est qu'on considère celle-ci comme un « nouveau » courant méthodologique) : scénarios d'évaluation[56] et inclusion de critères liés à la réalisation de la tâche, en lien avec une « linguistique actionnelle » Richer, 2012), ce dont on pourra trouver des exemples dans Bourguignon et al. (2005), Tagliante (2005) et en consultant des certifications comme le DCL, le CLES ou encore les situations d'évaluation élaborées dans le cadre des projets GULT[57] et UNIcert®[58].
- dans le cas de mes travaux initiaux (inscrits dans une approche que je qualifiais de « communicative / actionnelle ») : situations s'évaluation sous forme de scénarios et outils de jugement incluant des critères dits « culturels » (ART 4 et 5 ainsi que DO 2 – article Huver ; ainsi que les outils

---

[55] Le DELF a aussi été pensé, à l'inverse, comme un instrument de diffusion de l'approche communicative (et pas seulement comme un outil permettant l'évaluation d'acquis « communicationnels »).

[56] Pour une définition de ce terme : cf. ART 4 et 5 ainsi que Bourguignon et al., 2005 et Springer, 2002 ; pour sa critique : cf. DO 3 – article Chardenet).

[57] Le projet GULT, élaboré dans le cadre du CELV de Graz, « vise à approfondir et à faire avancer les tendances actuelles en matière d'évaluation en langues (élaboration de tests, évaluation et appréciation de niveau). L'équipe du projet GULT élaborera un cahier des charges pour l'évaluation en langues au niveau universitaire en accord avec le CECR. Elle s'intéressera particulièrement à l'enseignement et à l'évaluation des langues de spécialité à l'université et à une approche actionnelle (s'appuyant sur la réalisation de tâches) de l'évaluation en langues. » http://gult.ecml.at/Projectdescription/Abstract/tabid/202/language/fr-FR/Default.aspx.

[58] « The UNIcert® system of language education and certification is based on a policy document agreed by leading German universities. The system helps to develop modern language course programs appropriate for, and specific to, university education, i.e. programs which do justice to the special requirements of university learners, to their objectives, and to the working modes appropriate for learners with an academic background. It aims to standardize the grades awarded by universities for various levels of modern language competence, to promote a greater degree of comparability between university language course programs and thus to introduce a certificate which is valid and acceptable also beyond the university context, as an indication of practical foreign language ability as required by academically trained personnel. » http://www.unicert-online.org/en/unicert%C2%AE-whats-it-all-about.

didactiques réalisés pour l'université Marc Bloch et le CRAVIE – cf. annexe 3)

Ainsi, selon les objectifs pour lesquels le critère de validité est mobilisé, celui-ci peut soit participer à une critique de l'évaluation objective (dès lors que l'enseignement n'est plus fondé sur un cadre théorique strictement technolinguistique) ou, au contraire, participer au renforcement de la centration sur les outils, les dispositifs, les méthodologies. Or, faute d'un traitement réellement explicite et problématisé de ces enjeux, le fait d'entrer dans la recherche par la validité des outils a plutôt tendance à renforcer une orientation méthodologiste (ou techniciste, ou encore internaliste[59]), c'est-à-dire une conception de l'évaluation en langue(s) essentiellement centrée sur l'adéquation entre des outils et des théories de référence, sans que cette réflexion intègre d'autres enjeux et d'autres principes (épistémologiques, théoriques, sociétaux, etc.) plus larges.

Ceci renvoie par ailleurs plus largement à une certaine conception de la recherche en DDL, centrée sur l'élaboration et la mise en œuvre d'outils et de dispositifs, conception qui prévaut actuellement et qui génère de nombreuses critiques touchant à son historicisme, son internalisme et/ou son refoulement du social et du politique (cf. *infra* chapitre 6). Il est d'ailleurs intéressant de noter que c'est la validité de construct qui fait l'objet de la plupart des travaux sur l'évaluation en langue(s) et que les autres formes de validité, plus « externes », (cohérence avec les valeurs, les conséquences sociales ou la pertinence contextuelle – cf. . Messick, 1989 ; McNamara et Roever, 2006 ; Mc Namara, 2010) ne sont en revanche que très peu et très marginalement traitées.

En outre, le critère de validité, en visant à établir une cohérence entre une méthodologie « scientifiquement fondée » [60], les outils d'enseignement et les outils d'évaluation, permet d'inscrire la recherche dans une démarche offrant les garanties d'une démarche scientifique (au sens positiviste du terme) : il constitue à ce titre une des chevilles ouvrières de l'alignement des recherches sur l'évaluation en langue(s) sur des modèles scientifiques positivistes.

---

[59] En ce qu'ils renvoient aux théories scientifiques relatives aux disciplines de référence et/ou aux méthodologies que le chercheur-didacticien souhaite promouvoir et préconiser. Cf. ART 16, 24, 28, DO 4 – article Huver).

[60] Cette expression revient très régulièrement dans la thèse, ainsi que dans les articles de cette période.

Enfin, cette centration sur les outils s'appuie sur le postulat d'une univocité dans leur interprétation et d'une homogénéité dans leur mise en œuvre, qui renvoie à l'idée d'une interchangeabilité des individus, leur déniant alors le statut de sujet. La conscientisation et la problématisation de ces différents points[61] a supposé d'explorer d'autres entrées : en mettant en évidence le caractère constitutivement subjectif de toute évaluation ; en dénonçant via la critique sociopolitique la domination d'une conception standardisante et objectivisante de l'évaluation ; en montrant le caractère complexe et pluriel des représentations de l'évaluation. Ce faisant, on verra que la problématique de la subjectivité rejoint celle de la diversité – diversité des interprétations et diversité linguistique notamment –, la diversité constituant dans cette perspective une entrée privilégiée pour fonder une évaluation subjective / interprétative.

3.2. L'évaluation traversée par la subjectivité

3.2.1. Subjectivité à tous les étages

Bien que diversement regroupés et catégorisés (Mottier Lopez et Figari, 2012 ; Merle, 2012), un certain nombre de travaux traitant de la question de l'évaluation en éducation se sont attachés à montrer que l'évaluation n'est jamais « une technique sans lien avec le sujet qui l'emploie » (Vial, 2001 : 22), et ce avec des cadres théoriques et des choix méthodologiques différents (de Bonniol, Caverni et Noizet, 1972 à Merle, 2013, en passant par Steele, 1997 – Pour une synthèse : Monteil et Huguet, 2002 ; Pour un exemple de démarche de mise en évidence méthodique de la présence d'un « sujet pensant » à chaque étape de l'évaluation dans le cadre de la pédagogie universitaire : Romainville, 2011)

En DDL, Bolton (1991 : 9) note dès le début des années 90 que « le choix des contenus [d'un test] dépendant dans une certaine mesure *du point de vue de l'auteur du t*est, ce choix est donc subjectif, même dans les tests objectifs ». J'ai adopté une

[61] Le premier jalon de ce tournant peut être situé en 2006 dans la co-organisation avec A. Bretegnier et V. Castellotti d'une journée d'études intitulée *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*. Celle-ci a été l'occasion de discussions autour de la question de la pluralité linguistique et des outils, dont la prise en compte donnera lieu à la rédaction de DO 2 – Article Huver, qui constitue une première tentative de réfléchir aux liens entre évaluation et pluralité (linguistique).

argumentation similaire dans OUV 1 (p.27), en soulignant en outre que le CECR (lui-même ![62]) relativise l'objectivité des tests.

> L'objectivité des tests décrits comme "objectifs" est un tant soit peu surfaite, puisque quelqu'un a décidé de limiter l'évaluation aux techniques qui assurent le plus de contrôle sur le test (décision subjective avec laquelle tous ne sont pas nécessairement d'accord), puis quelqu'un d'autre a défini les spécifications du test, un rédacteur a rédigé l'item qui vise à opérationnaliser tel point de la spécification et quelqu'un enfin l'a sélectionné parmi tous les autres items possibles pour ce test. (COE, 2001 : 42 ; cité OUV 1 : 211).

3.2.2. Homogénéisation des outils, objectivité des résultats ?

CECR et évaluation sont en étroite interrelation, ce qui se manifeste notamment par la généralisation de l'usage des niveaux communs de références et de leurs descripteurs (OUV 1 et ART 28 pour un inventaire plus détaillé des différents niveaux de manifestation de cette généralisation, mais aussi, quoique de manière moins développée, ART 8 et 16 ; cf. également Hu coord., 2008 pour un historique du développement des standards dans l'enseignement scolaire des langues en Allemagne) et par la foudroyante montée en puissance des certifications, elles-mêmes adossées à ces niveaux (cf. OUV 1 : partie 2).

Les discours circulants, émanant essentiellement des organismes certificateurs – mais aussi de certains chercheurs en évaluation Riba (2013 dans DO 3) – diffusent et amplifient l'idée que ces niveaux et leurs descripteurs seraient objectifs, puisqu'élaborés en se fondant pour une large part sur des procédures psychométriques qui ont permis leur étalonnement, permettant donc, *in fine*, de garantir la transparence et la comparabilité des certifications et des niveaux de langue au sein de l'espace européen (et même au-delà) [63].

Depuis la fin des années 2000, cette argumentation est complétée en DDL par une remise en question de l'objectivité des niveaux communs de référence et de leurs descripteurs.

---

[62] Ce qui est moins paradoxal que cela n'en a *a priori* l'air, si on considère que le CECR est un ouvrage foncièrement polyphonique, voire contradictoire (ART 28). Il reste néanmoins à approfondir la réflexion (nécessairement historicisante) quant aux raisons, aux enjeux et aux conséquences de l'évacuation de ces dimensions « pluralisantes » au profit d'une interprétation essentiellement techniciste et homogénéisante (cf. *infra* 6.3.).

[63] Ainsi, Riba (*ibid.*) indique, significativement, que les descripteurs présentent « un indice de stabilité élevé », une « force de prédictibilité importante » et que chacun d'eux peut être « lu, entendu et utilisé de manière indépendante ».

Or, depuis la fin des années 2000, ce postulat commence à être interrogé. Ainsi, le projet EBAFLS ([*Building a*] *European Bank of Anchor items For Language Skills*)[64], qui visait initialement à créer une banque d'items d'ancrage, a en fait constaté que les items, bien que corrélés au CECR par le biais d'une validation psychométrique assurée par des experts, ne fonctionnaient pas de la même manière d'un pays à l'autre, « ce qui revient à dire que les compétences d'un élève au niveau B1 dans un pays ne sont pas équivalentes à celles d'un élève au niveau B1 dans un autre pays » (Tardieu, 2013 dans DO 3 : 70). Dans ce même article (ainsi que dans Tardieu, 2010), C. Tardieu inventorie les principales raisons permettant d'expliquer ces variations (raisons conceptuelles, méthodologiques, liées aux items eux-mêmes), mais surtout, elle en conclut que, de ce fait, « on peut (…) douter de la valeur de[s] certificats ou diplômes en termes d'attestation de niveaux » et que l'« on peut légitimement se demander comment les tests contemporains de type actionnel parviennent à lier leurs composantes aux paramètres du CECRL ».

Ce qui est donc ici remis en question, c'est l'homogénéité des résultats et, ce faisant, le caractère objectif d'outils présentés comme offrant tous les gages – techniques – d'objectivité (de correction notamment). Y est opposé le constat d'une pluralité des interprétations des items et des descripteurs et ce, quelle que soit la procédure d'homogénéisation mise en œuvre (cf. également Blum et Guérin-Pace (2000), à propos de l'évaluation du « savoir-lire » dans des dispositifs internationaux d'évaluation des compétences des élèves).

Ces différents travaux conduisent ainsi à interroger le lien usuellement établi entre homogénéisation des situations d'évaluation (ou, plus exactement, des tests), homogénéité des résultats et comparabilité (des apprenants, des performances, des observables). La réflexion sur l'évaluation croise ainsi une réflexion plus large sur les conceptions de la comparaison, ainsi que sur le statut de l'objectivité et les modalités de construction de la pertinence dans les démarches comparatives, problématique qui a occupé une part importante de mes travaux récents, à propos de l'évaluation (DO 4 – article Huver), mais aussi pour les usages de transmission / appropriation des langues, dans le cadre du projet *Didactique du français, formation*

[64] Programme de recherche Socrates visant à créer une banque d'items d'ancrage calibrés (i.e. d'items agissant de manière équivalente à travers différents groupes de répondants).

et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements (désormais Diffodia ; cf. annexe 2).

3.2.3. Subjectivité partout, légitimité nulle part ?

Si le caractère subjectif, relatif et situé de l'évaluation est mis en évidence, tant dans le domaine de l'éducation que dans le domaine de la DDL, on ne peut pour autant en conclure que la subjectivité est véritablement légitimée dans le champ de l'évaluation.

En effet, y compris dans nombre de travaux s'attachant à mettre en évidence la subjectivité des processus évaluatifs, préconisant le recours à des évaluations plus qualitatives, mettant en garde contre la standardisation des pratiques au prétexte de les rendre objectives, il est régulièrement fait mention de la nécessité « d'encadrer la subjectivité » Romainville (2001), de « l'objectiver » (Scheepers, 2005 ; COE, 2001 : 142 ; ART 5), de la « canaliser » (Veslin et Veslin, 1992 : 13 ; Tagliante, 2005 : 87 ; ART 5 ; Huver, 2003).

Dans DO 4 (p.51), Chardenet approfondit cette question et propose de distinguer objectivité et objectivation : l'objectivité « rédui[san]t le potentiel des observables », l'objectivation l'étendant, en tant que « production d´informations contextualisées et variables dans le processus d´évaluation ». Cependant, bien qu'il indique clairement que l'objectivation ne doit pas être entendue dans son propos comme un processus de réification constituant un objet fini, on peut se demander ce qui a motivé le choix de maintenir le radical morphologique *objectiv-* et, ce faisant, les imaginaires (Jorro, 2000) que cette famille lexicale véhicule. Le terme de *subjectivité* ne semble finalement guère assumé, si ce n'est par Bolton (1997 : 89), lorsqu'elle propose de « transformer (…) l'arbitraire subjectif en subjectivité fondée ».

Cette défiance vis-à-vis de la subjectivité est habituellement justifiée par les risques de « biaiser » l'évaluation, ce qui renvoie en creux à un idéal d'évaluateur « inexistant et neutre » (OUV 1 : 30). Dans les pratiques, elle se traduit par la « rédu[ction d]es choses inconnues aux dénominateurs connus » (cf. à ce propos l'éclairant parallèle de Ljalikova, 2010, reproduit dans DO 4 – article Huver : 90) et par la multiplication / juxtaposition aussi exhaustive que possible des observables au moyen d'outils toujours plus nombreux et/ou plus perfectionnés (ART 2 et 8). Le postulat sous-jacent est celui d'une transparence du sens conditionnée par

l'exhaustivité– et l'univocité – des données collectées pour y accéder (DO 4 – article Goï, Huver et Razafimandimbimanana et article Huver), ce qui fait écho aux questions de comparabilité et d'exhaustivité précédemment évoquées. Si DO 4 – article Huver constitue pour l'instant ma tentative la plus développée de conceptualisation à ce sujet, la réflexion est en cours depuis environ six ans, sous la forme de travaux réalisés autour de notions réputées « inévaluables »[65], par exemple : mobilité (ART 19), compétence interculturelle (OUV 1), compétence plurilingue (ART 12), réflexivité (ART 11 et 14, ainsi que la communication que j'ai présentée à Tours dans le cadre de la journée d'études *Tours Qualitatifs 2013* – cf. annexe 4 : INV 1), identité professionnelle (projet de recherche *The pedagogical experiences of multilingual student teachers* – cf. annexe 2).

La remise en question du postulat de la transparence du sens et de la neutralité de l'évaluateur passe en outre par un travail sur les représentations : reconnaitre la dimension représentationnelle dans les outils d'évaluation et leurs utilisations constitue en effet une autre entrée pour mettre en évidence le caractère construit et situé des processus évaluatifs, même les plus standardisés, étalonnés, objectivés. Passer par les représentations pour légitimer cette subjectivité suppose toutefois de concevoir les représentations autrement que comme un obstacle entre l'individu et la « réalité ».

3.3. L'entrée par les représentations

La notion de représentation sociale est amplement présente dans le champ des SHS depuis une bonne vingtaine d'année. La psychologie sociale lui a fourni un socle conceptuel en insistant sur sa fonction heuristique. Les SDL (dans leur orientation pragmatiste notamment) se sont quant à elles donné pour objectif de mettre en évidence le fait que le discours constitue le lieu par excellence de construction, de transmission et de transformation des représentations sociales (Py éd., 2000, notamment les articles de B. Py et de M. Matthey ; Moore coord., 2001 ; Castellotti et Moore, 2002, entre autres). L'étude des choix linguistiques des locuteurs, au moyen le plus souvent de méthodologies relevant de l'analyse du discours ou de

[65] Le terme est d'ailleurs également employé par F. Dervin à propos de la compétence interculturelle dans l'article qu'il a rédigé pour DO 3. Une convergence de problématique doit également être soulignée avec Hu (2008 et 2010) et, plus largement, avec Frederking éd. (2008).

l'analyse des interactions, constitue ainsi à la fois l'objet de la recherche et une entrée pour analyser les représentations. Discours et représentation sont alors inscrits dans une relation de mutuelle réciprocité (pour une synthèse – interdisciplinaire et historique – de la notion de représentation et de ses liens avec le discours, cf. Stratilaki, 2011).

En DDL, les ouvrages de Zarate (1993), Zarate et Candelier dir. (1997) et Moore dir. (2001) ont inauguré cette entrée de recherche : les représentations de l'enseignement, de l'apprentissage, de la langue enseignée/apprise sont désormais très largement étudiées (au point d'être même peut-être devenues une sorte de « tarte à la crème » de la DDL). Les représentations de l'évaluation en langue(s) sont, en revanche, beaucoup moins abordées et ne tiennent par ailleurs pas compte des travaux réalisés en SDE sur les représentations de l'évaluation en général[66].

Dans les travaux s'intéressant à cette problématique (tant en SDE qu'en DDL), on peut repérer un premier ensemble qui met essentiellement en avant les représentations négatives de l'évaluation (centration sur la note, sur la fonction sommative, sur le sentiment de sanction et d'arbitraire[67]), et ce pour expliquer la résistance à l'amélioration des pratiques. Les représentations sont donc traitées comme des perceptions erronées, des freins dont l'élimination permettrait la diffusion de pratiques d'évaluation plus formatives (Veslin et Veslin, 1996) ou plus justes (Antibi, 2003). De même, en DDL, Barbé (1990 : 120) souligne la « mauvaise réputation » de l'évaluation liée à la « tonalité affective à dominante négative » des représentations. Veltcheff (2009) relève la nécessité de leur prise compte pour diffuser une évaluation actionnelle et Bourguignon et al. (2005 : 464) les assimilent à des « résistances » qui doivent être « vaincues ». Dans ce raisonnement, dans lequel

[66] Plusieurs hypothèses d'interprétation à ce constat : là encore, l'histoire de la construction de la DDL, historiquement plus ancrée dans les SDL que dans les SDE, même si des ouvertures et des circulations sont désormais de plus en plus manifestes. Egalement peut-être le fait que les travaux concernant les représentations de l'évaluation en éducation portent généralement sur des situations scolaires, qui ne constituent qu'une partie des situations d'enseignement / apprentissage des langues (par exemple en FLE/S, il faut y ajouter les dispositifs de formation linguistique pour migrants, les Alliances Françaises, l'enseignement / apprentissage dans des systèmes éducatifs étrangers, les « boites de langue », etc.).

[67] Représentations qui nourrissent et sont nourries par les propos critiques tenus actuellement sur l'évaluation dans le contexte néo-libéral contemporain.

on peut reconnaitre l'influence de la philosophie de G. Bachelard[68] – d'ailleurs cité par Barbé –, l'homogénéité produite par le fait de passer sous silence des représentations divergentes est finalement mise au service d'un objectif à la fois méthodologique et prescriptif (De Ketele dir. (1986) ; cf. également ART 16 et 17). Il est intéressant de noter que ces propos sont souvent tenus par des personnes très fortement investies dans la formation et/ou rendant compte de leur(s) expérience(s) de formation des enseignants. Ceci n'est pas sans rapport avec la domination, dans le domaine de l'évaluation en langue(s) en tout cas, des recherches centrées sur les pratiques et les outils, l'étude des représentations étant alors uniquement considérée comme un levier sur les pratiques, un détour favorisant une bonne (ou en tout cas une meilleure) utilisation des outils.

Un autre ensemble de travaux s'inscrit dans une démarche plus compréhensive : l'objectif n'est alors plus de proposer, voire de préconiser, des méthodes ou des outils, mais de mieux comprendre les liens entre représentations et pratiques, les processus de fabrication des notes (Merle, 1998 et 2007), les imaginaires des enseignants-évaluateurs (Barlow, 2003 ; Jorro, 2000). Cette entrée compréhensive dans les représentations permet d'aller au-delà des homogénéisations opérées pour promouvoir une pratique ou une méthodologie particulière ou pour dénoncer l'évaluation en bloc, en ce qu'elle serait *en soi* « contrôle » (Cassin, s.d. et à paraître ; Jurdant s.d. ; Miller et Milner 2004) ou « menace » (Butera et al., 2011)[69]. En effet, elle met en évidence la pluralité des formes, des fonctions et des interprétations possibles du concept d'évaluation, construisant ainsi des « paysages » (Castellotti et Chalabi dir., 2006) évaluatifs complexes et mouvants, où les représentations apparaissent comme entremêlées, situées, évolutives, en tension.

Travailler la question des représentations constitue ainsi un moyen privilégié de placer la subjectivité et la pluralité au cœur de la recherche (cf. infra chapitre 4), puisqu'il s'agit de s'intéresser au(x) point(s) de vue des acteurs, pour tenter de « comprendre », avec eux, selon quelles modalités ils (se) créent des repères, du sens, selon quelles modalités ils interprètent leurs actions et dans quelle mesure tout cela dessine des cohérences, des divergences, des tensions. Ce faisant, c'est le caractère

---

[68] Qui considère les observations et expériences premières comme des « obstacles épistémologiques » (Bachelard 1996 [1938] : chapitres 1 et 12), voire des « boulets » (*ibid.* : 41).

[69] L'inverse est également vrai et il s'agirait donc réciproquement de s'interroger sur les discours qui véhiculent l'idée que l'évaluation (notamment l'auto-évaluation ou l'évaluation formative serait en soi une forme d'émancipation).

foncièrement construit et pluriel du processus évaluatif qui est *in fine* mis en évidence (ART 16 et 17, DO 3 – article Huver). En effet, dès lors que l'on considère que les représentations – de l'évaluation, de la langue et de la pluralité – jouent un rôle transversal et prépondérant dans le processus évaluatif, l'évaluation en langue(s) ne peut plus être considérée comme neutre (objective), y compris lorsque la technologie qui lui donne forme prétend garantir cette neutralité (cf. par exemple les évaluations sous forme de QCM).

L'inclusion de la pluralité – pluralité des interprétations – constitue par conséquent une base pertinente pour penser la subjectivité en évaluation non comme un obstacle, mais, au contraire, comme une valeur positive et c'est dans cette perspective que j'ai inclus de manière constante cette dimension dans mes recherches : (1) en mettant en évidence ces tensions, ces ambivalences, ces « clairs-obscurs » (Cambra Giné 2003 : 15) inter- et intra-individuels (ART 9, 10, 12, 13, 16, 17, 23 ; OUV 1) et (2) en proposant une interprétation de ces tensions agencée autour de trois pôles (ART 17), à savoir :

- *les fonctions de l'évaluation* : la binarisation usuellement opérée entre évaluation formative et évaluation sommative (cf. Lussier, 1992 ; COE, 2001) a ainsi été remise en question en montrant que les acteurs (enseignants, apprenants, encadrants) se représentaient l'évaluation *à la fois* comme un bilan, une (possible) sanction *et* une aide à l'apprentissage (cf. également ART 11 et 14, Chardenet, 2011 ; Springer, 2001 ; Demailly, 2006 ; Jorro dir., 2007 ; Paquay et al., 2010).
- *le couplage objectivité / subjectivité* : les tensions entre ces deux pôles se manifestent notamment dans la contradiction des discours produits à propos de l'évaluation, comme l'illustrent par exemple ART 21 et 23, DO 3 – article Huver, ainsi que les débats autour de la suppression des notes à l'école ou encore, plus récemment, autour du contrôle continu au baccalauréat pour l'évaluation de la production orale en langue vivante[70]

[70] En France, depuis 2013, l'évaluation de la compréhension et de l'expression orales de la LV1 au baccalauréat est réalisée par les enseignants en cours d'année (note de service note de service n° 2011-200 du 16-11-2011 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58313). Ceci a donné lieu à de nombreuses prises de position qui traduisent bien les tensions entre objectivité et subjectivité. Les arguments mobilisés contre cette mesure s'appuient en effet notamment sur le danger d'une double subjectivité : celle liée au fait que les enseignants connaissent les élèves d'une part, et celle liée au fait que les épreuves n'étant pas conçues de manière centralisée, il n'est pas possible de garantir la

- *les relations entre normes et variations en langue et en évaluation* : cette dernière dimension est fondamentale en DDL où la question de l'évaluation a ceci de spécifique qu'elle fait jouer en écho représentations de la langue et représentations de l'évaluation, posant ainsi la problématique du rapport à la pluralité, à la variation, à la norme comme une problématique « au carré ». L'évaluation fonctionne alors comme un miroir grossissant des phénomènes liés à la pluralité linguistique, ce que j'ai initialement développé dans le cadre du programme *Parcours d'apprenants, altérité, diversité* (désormais Paraadiv – cf. annexe 2 ; cf. notamment ART 9, 12, 13 et 15). **De ce point de vue l'évaluation en langue(s) peut être investie comme un moyen de continuer à réfléchir la problématique de la pluralité linguistique et ne peut être dissociée d'une réflexion de fond sur la notion de norme linguistique et d'erreur au regard de la problématique de la pluralité** : ce point fera l'objet d'une discussion particulière (*infra* chapitre 5).

Les raisons qui pourraient expliquer ces variations et ces tensions des discours et des positionnements sont elles aussi multiples et complexes. Certains éléments semblent cependant prévaloir, dont notamment : la biographie personnelle d'apprentissage (DO 3 – article Chardenet) ; le parcours professionnel (et notamment la formation initiale et le mode de recrutement : ART 10 et 12) ; l'identité professionnelle (ART 10, 21 et 23) ; les imaginaires personnels des acteurs (ART 21 et 23). A cela s'ajoute sans doute la relation entre les personnes interrogées et le chercheur, qui influent sur ce que les uns et les autres donnent à voir / perçoivent / comprennent.

Il reste ici encore beaucoup à faire, notamment à un moment où le métier d'enseignant est en pleine mutation, tant du point de vue national (avec la refonte de la formation des enseignants, la labellisation des organismes de formation linguistique pour adultes migrants etc.) qu'international (reconfiguration de l'offre et de la demande d'apprentissage des langues – dont notamment le français –, transformation des systèmes d'enseignement universitaire et, en particulier des mutation des départements de langue, etc.).

---

comparabilité des résultats (cf. par exemple les remarques de l'APLV à ce sujet : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/bac_2013_remarques_propositions_aplv.pdf) Or, par ailleurs, nombre d'enseignants déplorent le fait que les certifications externes envahissent l'espace scolaire et notamment le fait d'être ainsi dépossédés de leur savoir-faire d'évaluateur au profit des « experts » (externes) de l'évaluation , alors qu'ils connaissent mieux les élèves et qu'ils peuvent donc évaluer leurs compétences au plus juste (cf. OUV 1).

Dans cette perspective de construire, théoriquement et argumentativement, une conception de l'évaluation en langue(s) qui reconnaisse la subjectivité et la pluralité comme des principes positifs (et non comme un problème à éradiquer ou un phénomène regrettablement consubstantiel de l'acte évaluatif), je me suis également attachée à explorer une quatrième entrée, qui est celle de la critique socio-économique de l'évaluation. Celle-ci m'a en effet semblé constituer une piste intéressante en ce que les travaux dénonçant la collusion entre évaluation et néo-libéralisme se sont attachés à dénoncer différentes manifestations de l'objectivité, dont notamment la technicisation, l'homogénéisation (i.e. la standardisation) et la quantification.

3.4. L'entrée socio-économique

3.4.1. Mesure, productivité, rationalisation

L'objectivité en évaluation est, depuis longtemps, associée au gain de temps et donc à des considérations économiques. C'est ainsi que Lado (1961 : 35) justifie le choix de recourir à des situations d'évaluation fermées par un argument du type « rapport cout / bénéfice » : les tests fermés seraient ainsi les outils permettant d'évaluer le plus large spectre de connaissances avec un minimum de temps de correction et un minimum de correcteurs (cf. également Piéron, 1969).

L'association évaluation objective (*testing*) / productivité est actuellement fortement réactivée pour l'évaluation en langue(s), du fait de l'« irrésistible ascension de l'évaluation institutionnelle certificative » (OUV 1 : 139), dans le sillage de la diffusion massive du CECR en Europe et au-delà (OUV 1 partie 2 ; ART 8, 16 et 28 ; Coste, 2011). Cette réactivation tient d'une part aux organismes certificateurs, qui jouent là un rôle capital, en associant productivité (immédiateté des résultats pour le client // rentabilité économique pour l'organisme) et crédibilité (fiabilité des résultats), via le recours à la psychométrie. Elle tient d'autre part à la mise en avant de certains enjeux comme étant particulièrement « forts » (enjeu d'insertion sociale ou professionnelle, de réussite scolaire, etc. – cf. par exemple Piéron, 1969 ou encore Lenz et Berthele, 2010 dans le domaine de la DDL ; cf. également DO 3 – article

Huver : partie 2.3.), ce qui supposerait d'autant plus de transparence, d'objectivité et de fiabilité dans les résultats [71].

Plus largement, elle doit aussi être située dans le contexte politico-économique actuel, qui considère l'évaluation comme un levier privilégié de gestion politique : l'évaluation change alors de fonction puisqu'elle ne porte plus tant sur les apprentissages (pour informer l'enseignant et l'apprenant) que sur les dispositifs, dont il s'agit de mesurer l'efficacité, à des fins de régulation (rationalisation des coûts) et de comparaison (Miller et Milner, 2004 sur la psychanalyse ; Del Rey, 2013 sur le monde du travail ; OUV 1 : 143, ART 15 et 28 pour la DDL).

La critique socioéconomique de l'évaluation vise essentiellement à dénoncer l'idéologie néo-libérale, dont l'argument de rentabilité, de productivité et de quantification – au service de la fiabilité des résultats – constitue à la fois le levier, le symptôme, les prémisses et le principe fondateur (cf. Del Rey, 2013 pour les liens entre évaluation et *New Management Policies* dans une perspective historicisante intéressante). Mais dans la perspective qui m'intéresse ici, elle permet aussi de mettre en évidence d'une part l'occultation du social et du politique par focalisation sur le technique et, d'autre part, l'imbrication forte entre économie, politique et épistémologie.

3.4.2. La technique pour occulter le social et le politique

Les travaux de Spolsky (1995), Shohamy (2001), McNamara & Roever (2006), Madaus et al. (1997) insistent fortement sur la nécessité de ne pas réduire l'évaluation à ses dimensions techniques et dénoncent l'illusion selon laquelle la psychométrie constituerait une solution pertinente aux problèmes posés. Ils posent au contraire comme prioritaires la prise en compte des enjeux sociaux, politiques, identitaires et de l'ancrage des évaluations dans des situations, des sociétés, des environnements particuliers. Spolsky, notamment, montre bien comment la problématique de la « reliablitiy », et plus largement les problématiques psychométriques, ne datent pas des travaux de Lado dans les années 60, mais

[71] Les niveaux d'intervention conçus comme relevant d'« enjeux forts » seraient ici à questionner. On pourrait en effet juger que l'éducation, la formation et l'apprentissage constituent également des « enjeux forts », par exemple de démocratisation de l'éducation ou de formation tout au long de la vie, dont on a largement souligné l'importance dans une société de la connaissance et qui supposeraient la diffusion d'usages évaluatifs plus orientés vers une visée formative que certificative (OUV 1 : 282).

traversent toutes les recherches états-uniennes depuis le début du 20ème siècle pour des raisons essentiellement politiques, stratégiques et institutionnelles (bien plus que pour des raisons de rigueur et d'objectivité scientifiques). Il n'est d'ailleurs pas anodin que ces chercheurs qualifient la perspective dans laquelle ils s'inscrivent non seulement de *critique*, mais aussi de *sociale* : McNamara & Roever (2006) parlent par exemple de « social theory approach » (ce que l'on peut rapprocher, pour filer la comparaison esquissée précédemment avec la perspective critique en sociolinguistique, de Heller qui choisit l'expression « a social approach » pour sous-titre de son ouvrage de 2007).

Les travaux francophones sur l'évaluation en langue(s) s'inscrivant dans cette perspective sont beaucoup plus rares : on peut se reporter à OUV 1 (pp.36-42), qui présente différents travaux de recherche portant sur les enjeux politiques et sociaux liés aux tests psychométriques, ainsi qu'à ART 9, 13 et 15, qui prennent l'exemple des ENA pour montrer que les problématiques liées à l'évaluation sont plus d'ordre social et identitaire que strictement techniques.

La mobilisation de la critique du néo-libéralisme, développée notamment dans OUV 1, puis dans ART 28 et DO 4 – article Ljalikova et Huver, s'inscrit dans la perspective similaire de dépasser un argumentaire strictement techniciste et méthodologiste (i.e. centré sur les outils) pour, à l'inverse, envisager l'évaluation comme un phénomène inscrit dans et participant à la construction d'un environnement politique et social.

3.4.3. La quantification, fondement de l'objectivité : économie, politique et épistémologie en écho

La critique de la logique gestionnaire au fondement des approches néo-libérales passe en outre massivement par une dénonciation du caractère aliénant de l'évaluation. Cassin et, plus largement, les initiateurs de l'*Appel des appels*, développent ainsi l'idée que l'évaluation consiste, par principe, « à transformer la qualité en quantité (…), à quantifier le non quantifiable ». Elle objectifie ainsi le sujet en le réduisant à un ensemble de tâches quantifiables, le dépossédant ainsi de ce qui n'est pas quantifiable, ce qui le rend singulier.

Par la dénonciation de l'objectivation des sujets, elle interroge également le principe de quantification, envisagé comme une procédure objective (i.e. ne dépendant pas du

sujet qui la met en œuvre) et dont l'évaluation serait le principal véhicule. Balandier (2010 : 6-7) apparie ainsi explicitement évaluation, techno-langage, standardisation, conformisme et idéologie :

> L'évaluation devient propice à la confirmation et au renforcement du pouvoir comme à la légitimation des nouvelles inégalités. (…) L'évaluer est constitutif d'un langage, en tendance effective d'une façon de techno-langage universel à la disposition des sociétés de la surmodernité : il y entretient la standardisation et le conformisme. (…) Sous ses diverses formes, il substitue et il masque l'incapacité de savoir afin de pouvoir dire. C'est dans l'espace du politique que cette substitution devient productrice d'illusion au plus haut degré »
> (NB : on retrouve d'ailleurs ici significativement les thèmes du dévoilement, de l'illusion et de l'idéologie évoqués en 2.3. et 2.4.).

Dans OUV 1, nous avons, dans une perspective similaire, mis en évidence un arc rationalisation – néo-libéralisme – politique du chiffre, qui suppose que soient produits des objectifs, des descripteurs et des indicateurs *quantifiables* et qui explique l'essor particulièrement remarquable de la certification, présentée comme l'instrument par excellence de « traçabilité » et de « visibilisation » des résultats attendus.

Ce que je retiens plus particulièrement ici, c'est que ces argumentations permettent de montrer que la quantification, *quand elle est présentée comme le résultat d'une procédure objective*, sert à faire passer des choix pour des nécessités imposées par « la vérité incontestable des chiffres » (expression entendue en situation professionnelle, en tant que responsable du département *Sociolinguistique et didactique des langues* (désormais Sodilang) et également reprise dans DO 4 – article Huver). La technicité de la procédure sert quant à elle d'alibi à la prise de responsabilité qui fonde toute prise de décisions[72].

Il faut souligner que ce qui est mis en évidence ici ne concerne somme toute pas uniquement les dynamiques relatives à l'inscription de l'évaluation dans une pensée néo-libérale, qui constitue à mon sens plus un accélérateur de ce phénomène que sa

[72] Les choix en matière de politique économique en sont une actuelle et saisissante illustration. Pour ce qui concerne l'évaluation en langue(s), je pense également au protocole mis en œuvre pour la définition des scores de césure pour le TCF. Invitée en tant qu'expert à y participer (le statut d'expert allant de pair avec la technicité de la procédure : cf. OUV 1 et *infra* 6.4.), j'ai pu voir comment la technicisation de la procédure (journée de formation obligatoire, cadre théorique psychométrique revendiqué, calculs paramétrés par un psychométricien, etc.) pouvait être lue comme une véritable mise en scène destinée à justifier des décisions politiques (en l'occurrence le fait que la définition des scores de césure joue sur le nombre de candidats validant le niveau B2 et C1 et, *in fine*, le nombre d'étudiants admis à l'université et, surtout, dans telle ou telle grande école prestigieuse).

(seule) source. En d'autres termes, si je continue à penser que la collusion évaluation – néolibéralisme (via le critère d'objectivité – et ses corollaires) doit être analysée et critiquée, je pense aussi que résumer la critique de l'évaluation et de l'objectivité en évaluation à ce seul argument est insuffisant.

Il faut en effet garder en mémoire le fait que la dénonciation de l'objectivité en évaluation au motif qu'elle renforce le néo-libéralisme n'est pas nécessairement partagée. Bourdieu (2001 : 34) adopte ainsi sur la scientométrie un positionnement relativement nuancé : il dénonce d'une part le parti-pris quantitatif qui repose sur l'idée que « le monde peut être échantillonné, compté, mesuré par des "observateurs objectifs" » et, d'autre part, le fait que la scientométrie sert d'alibi scientifique pour des décisions bureaucratiques. Mais il conclut en avançant que « malgré un usage douteux de la bibliométrie, ces méthodes peuvent servir à construire des indicateurs utiles sur le plan sociologique ».

De même, comme le rappellent Huteau & Lautrey (1997), les tests psychométriques ont été dans un premier temps appuyés dans les pays soviétiques, la psychotechnique étant censée contribuer à la construction du socialisme et d'une recherche marxiste en psychologie. De même, en France, les tests ont été dans un premier temps envisagés comme des instruments de promotion de la justice et de correction des inégalités d'accès à l'éducation dans une perspective de réforme progressiste du système social : Piéron (1969), par exemple, est très explicite quant aux liens qu'il établit entre docimologie, socialisme et progrès éducatif et social (pour un exposé plus détaillé sur cette question, cf. OUV 1).

Ainsi, l'entrée (uniquement) sociopolitique dans la critique de l'objectivité en évaluation ne résiste pas, au final, à une réflexion plus approfondie. Plus exactement, elle ouvre (ou plutôt m'a ouvert), par la conscientisation de ses limites et des réductions dont elle procède, tout un chantier d'investigation. Plutôt que le principe même de la réflexion, la critique socio-économique constitue ainsi à mes yeux essentiellement *une occasion* : celle d'interroger l'usage social de l'économie et, plus largement, des mathématiques (ou plus exactement de la part des mathématiques qui s'occupe de la mesure et de la quantification) dans nos sociétés et dans les SHS, d'un point de vue anthropologique et/ou historique et/ou épistémologique (Dostaler, 1995 ; Desrosières, 2000 ; ART 15 et 28 ; DO 3 – article Huver et Ljalikova et DO 4 – article Huver).

3.4.4. Au-delà de l'entrée socioéconomique : histoire et épistémologie

La critique de la courbe de Gauss, en tant que fondement des approches docimologiques et psychométriques, a certes été largement balisée dans les SDE. Mais il n'en va pas de même pour le domaine de l'évaluation en langue(s), où la référence à la psychométrie est largement mobilisée, sans en interroger les arrière-plans historiques et idéologiques (cf. *infra* 6.3.2.).

Par ailleurs, la mise en évidence du couplage rationalisation – standardisation – transparence – objectivité permet d'opérer un rapprochement avec les conceptions positivistes de l'activité scientifique. Leurs fondements objectivistes garantissent concomitamment la scientificité du processus d'évaluation et la scientificité du processus de la recherche, constituant ainsi l'évaluation en domaine de recherche scientifique légitime. (DO 4 – article Huver ; ART 28, partie 3.2.). La perspective de recherche qui se dessine ici est de construire une interprétation de l'histoire de l'évaluation en langue(s) au filtre de la problématique de la diversité et de la subjectivité en mettant en lien conceptions de l'évaluation en langue(s) et conceptions de la recherche en DDL.

En effet, la plupart des travaux travaillant d'une manière ou d'une autre à critiquer l'objectivité en évaluation, n'interrogent pas le statut de l'objectivité dans les démarches de recherche elles-mêmes, témoignant ainsi d'une césure forte (même si impensée) entre objets et démarches de recherche. Pour forcer un peu le trait, on pourrait dire qu'il s'agit de recherches visant à critiquer l'objectivité au moyen de démarches objectivantes (cf. par exemple Chardenet dans DO 3 ou encore Butera et al., 2011), qui dénoncent la subjectivité, voire l'arbitraire, des notes au moyen de procédures quantitatives issues de la psychologie expérimentale).

L'ambivalence précédemment évoquée de Bourdieu vis-à-vis de la scientométrie est à mon sens exemplaire, dans la mesure où elle me semble faire écho à son ambiguïté épistémologique : acteur central de la diffusion des approches quantitatives en sociologie, mais venu ensuite à des travaux beaucoup plus qualitatifs (Cf. *La misère du monde*) ; défenseur d'une autonomie de la science (et donc d'une distinction épistémologique de nature entre croire et savoir) tout en appelant au développement d'une réflexivité épistémique, etc. Il y a ici une cohérence forte entre conception de l'évaluation (via la scientométrie) et conception de la science, qui se niche d'ailleurs jusque dans les plis de sa conception de la réflexivité : Bourdieu réfute en effet

vigoureusement la conception herméneutique de la réflexivité (Bourdieu et Wacquant, 1992 : 227) et lui oppose une réflexivité construite sur la base de sa théorie de la reproduction sociale comme « *le travail par lequel la science sociale, se prenant elle-même pour objet, se sert de ses propres armes pour se comprendre et se* ***contrôler*** *(...)* [*en* ***objectivant***] *sa position dans l'espace social global (...), sa position occupée dans le champ des spécialistes* » (Bourdieu, 2001 : 174, je souligne, l'usage du terme *contrôle* n'étant pas anodin dans une perspective évaluative).

Or, je pense « qu'une interrogation radicale de l'objectivité en évaluation ne peut pas ne pas s'appuyer sur (et venir à l'appui d')une réflexion épistémologique plus large sur le statut de l'objectivité dans la construction des connaissances en SHS en général, et en DDL en particulier » (DO 4 – article Huver), ce qui suppose, conjointement de travailler à la construction d'un paradigme épistémologique autre, intégrant la subjectivité, l'intuition, le « non objectivable », la pluralité des interprétations au cœur de son projet.

L'ouvrage de Desrosières (2000) me semble extrêmement stimulant de ce point de vue, dans la mesure où il permet de mettre en perspective de manière totalement inédite – dans le domaine de la DDL – la problématique de la mesure et de la fiabilité des chiffres, tout en s'inscrivant dans une perspective d'anthropologie des sciences, afin de proposer une histoire de la statistique qui ne sépare pas histoire intérieure et histoire extérieure, ce qui fait amplement écho aux perspectives que je souhaite développer dans mes recherches à venir (cf. également *infra* 6.3.2.).

3.5. Pour conclure et poursuivre

Les diverses entrées esquissées ici ne correspondent pas à une périodisation linéaire de mes travaux mais doivent plutôt être comprises comme des déplacements de focale significatifs de déplacements intellectuels opérés plus largement. Ce que l'on peut en retenir, c'est que dans l'ensemble de ces travaux, l'objectivité continue à être envisagée comme un antonyme de la subjectivité : les lectures entreprises lors de mon récent Congé de Recherche et de Conversion Thématique (février – juillet 2012) m'ont permis de conscientiser cet impensé et d'envisager autrement la notion de subjectivité.

Par ailleurs, mes plus récents travaux (notamment DO 4 et DO 4 – article Huver, ainsi que ART 28) ont mis en évidence la nécessite de penser conjointement théorie

de l'évaluation, théorie de la recherche et théorie de la langue au filtre de la problématique de la diversité. Les réflexions développées au sein de Dynadiv autour d'une épistémologie qualitative m'ont été particulièrement précieuses, en ce qu'elles m'ont permis de prendre conscience de l'incohérence qu'il y a à envisager les principes défendus pour l'évaluation indépendamment des principes mis en œuvre dans la recherche et en particulier, à dénoncer l'objectivité des outils en évaluation en n'interrogeant pas les orientation de la recherche et la manière dont elles sont conçues, par les chercheurs, dans leur(s) rapports à la subjectivité, la diversité, l'altérité, la réflexivité.

Il s'agira donc, dans la suite de mon propos, d'envisager les enjeux et les conséquences de cette recherche de cohérence, à différents niveaux de réflexion et d'implication dans le domaine de la DDL.

DEUXIEME PARTIE

Circulations, échos, résonances

Vers une didactique des langues diversitaire

Si je suis entrée dans l'évaluation en DDL par le biais de la problématique de l'objectivité, les reconfigurations de mon argumentation relèvent moins d'une réflexion spécifique sur le couplage objectivité / subjectivité qu'à une réflexion plus transversale sur la question de la diversité. C'est en effet le projet, commun à une équipe, de « prendre la diversité au sérieux » qui a servi de fil rouge à mes travaux depuis mon recrutement à l'UFRT, d'abord en tant que thématique, puis, rapidement, en tant que principe méthodologique puis épistémologique.

Les liens entre ma réflexion sur l'évaluation et cette réflexion plus transversale sont ici délicats à reconstituer, tant ils sont intriqués et mutuellement construits. En fait, ma réflexion sur le statut de la subjectivité pour la (recherche en) évaluation m'a toujours semblé être comme un miroir grossissant d'une réflexion plus transversale sur le statut de la diversité pour la (recherche en) DDL, sans pour autant que j'en saisisse ni que j'en explicite plus précisément les articulations. Or, ce lien (plus ou moins intuitivement) établi entre subjectivité et diversité ne va, à la réflexion, pas de soi, alors qu'il traverse l'ensemble de mes travaux à partir de mon recrutement à l'UFRT.

Cette seconde partie visera donc à poser les premiers jalons d'une réflexion autour des articulations à construire, dans le domaine de la DDL, entre diversité et subjectivité, en posant la question des articulations à construire entre sujets, société et langues (chapitre 4), sachant qu'une réflexion plus approfondie à ce sujet constitue en soi une perspective de recherche. Il s'agira ensuite de faire circuler les principes qui en découlent à différents niveaux de recherche et d'implication ainsi que pour différentes thématiques saillantes dans mon parcours et/ou à développer à l'avenir, en organisant ces circulations autour des liens entre langue(s) et diversité d'une part (chapitre 5) et entre DDL et diversité d'autre part (chapitre 6).

4. Diversité et subjectivité : quelles articulations ?

La notion de diversité est une notion polysémique, dont les différentes significations restent peu conceptualisées, notamment dans le domaine de la DDL, qui mobilise pourtant abondamment ce terme, notamment depuis la publication du CECR. Une partie de mes récents travaux a visé à mettre en évidence cette polysémie (4.1.) et les conséquences qui en découlent pour la réflexion et l'implication dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues (4.2.). L'articulation à la notion de subjectivité en constitue l'un des prolongements, ce qui suppose de conceptualiser la subjectivité autrement que comme le strict antonyme de l'objectivité (4.3.).

4.1. Diversité quantitative, diversité qualitative

Comme le constate Jucquois (2003 : 97), le terme *diversité* est largement absent des principaux travaux de synthèse et encyclopédies (ainsi, ni Dortier dir. (2008) ni Savidan et Mesure dir. (2006), par exemple, ne proposent d'entrée autonome) et la notion n'a que rarement fait l'objet d'une étude d'ensemble, notamment du point de vue des questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques qu'elle soulève[73].

Mon ambition ici n'est pas de proposer ce type d'étude de synthèse mais plutôt de mettre en évidence deux conceptions antagonistes de la diversité qui traversent la DDL (mais pas seulement) et façonnent des démarches, des usages, des modes d'intervention (i.e. des politiques), des rapports au monde eux-mêmes profondément opposés, tant du point de vue de la recherche en DDL que de la DDL elle-même. Cette réflexion a fait l'enjeu de plusieurs de mes travaux récents et je ne ferai ici que la résumer : pour une vue plus détaillée, on pourra consulter les publications issues du projet Diffodia (notamment ART 24, 25, 29), ainsi que ART 19 et OUV 1 (particulièrement les sous-parties 7.2., 7.3. et 8.2.).

[73] On pourrait toutefois citer l'ouvrage de synthèse de Wieviorka (2008). Le fait qu'il s'agisse dans les faits d'un rapport pour le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche me semble ici très révélateur de l'inscription très largement institutionnelle de la notion, au détriment de son empan notionnel et épistémologique.

4.1.1. Un clivage peu explicité et problématisé

De manière volontairement binaire et caricaturale (à des fins de différenciation), on peut opposer deux conceptions de la diversité qui, en DDL, cohabitent sans s'affronter ni réellement s'interroger mutuellement, donc sans que leurs relations soient réellement problématisées.

D'un côté, la diversité est appréhendée de manière quantitative, en ce qu'elle est considérée comme constituée d'un ensemble d'entités juxtaposées, isolables et homogènes. Dans ce cadre, la diversité linguistique, par exemple, est conçue comme une juxtaposition de différentes langues et la diversité culturelle comme une juxtaposition de différentes cultures, les langues comme les cultures ayant alors des contours fixes et bien délimités et des contenus appréhendés sous l'angle de leur homogénéité et de leur stabilité. On peut citer ici pour exemple les travaux d'Hofstede (1980), Hall (1971), Furnham et Bochner (1986), Scollon et Scollon (1996), d'Iribarne (2008), ou encore, dans une perspective de linguistique descriptive, ceux relevant de la « théorie contrastive des interactions » (Kerbrat Orrechioni, 1992 et 1998 ; Traverso, 1999 ; Traverso dir. 2000, Béal, 2000 et 2010 – cf. également *infra* chapitre 5), ou enfin, dans une perspective plus didactique, ceux de Bouvier (2002 et 2003), Charaudeau (1995), Lado (1961), Pu (2003), J.-M. Robert (2002), de Salins (1992), Suzuki (2005 ; Yun Roger et Suzuki, 2009), Verbunt (1994).

Cette conception de la diversité est qualifiée de « juxtapositive » (Castellotti, 2010 ; ART 19), d'« additive » (Castellotti et Moore, 2011 ; OUV 1), d'« homogénéisante » (ART 29), ou encore de « culturaliste » (Abdallah-Pretceille, 2003 ; Dervin, 2010). Son substrat est à la fois différentialiste et réifiant, dans la mesure où :

- l'accent est essentiellement mis sur les différences pensées comme existant en soi et a priori (sur la notion de différence : cf. notamment Jullien 1998, 2008, 2010, 2012) ;
- l'identification du caractère divers des phénomènes observés est liée à l'identification de différences conçues comme objectives et significatives, données et descriptibles, existant en soi en dehors des individus et des situations

A l'inverse, la diversité « qualitative » – ou encore « intégrative », « herméneutique » (Abdallah-Pretceille, 2003), « liquide » (Dervin (2010 et 2011)[74], « diversitaire » (ART 29) – part de la diversité des phénomènes (et non de leur catégorisation *a priori*) et considère que l'activité d'interprétation du sujet, en tant qu'être socialisé et historicisé, prime sur les structures et les nomenclatures. Elle procède ainsi d'une critique terme à terme de la diversité juxtapositive, en mettant en évidence le fait que cette dernière survalorise certains traits (posés comme distinctifs) et occulte les autres, en faisant passer pour naturel ce qui résulte en fait d'un choix interprétatif plus ou moins conscientisé et problématisé.

Cette dichotomie apparaît aussi bien en biologie (autour des problématiques liées à la biodiversité) que dans les conceptions politiques de l'intégration des minorités (ethniques, religieuses, sexuelles, etc. – cf. par exemple DO 2 et ART 22). On en retrouve également des résurgences dans le domaine de l'évaluation (Bonniol et Vial, 1997 ; Vial, 2001 et article dans DO 3 ; OUV 1). Elle pourrait être illustrée par l'opposition des métaphores proposée par C. Peigné dans ART 29 à propos du traitement de la diversité en Afrique du Sud : arc-en-ciel d'un côté (aux couleurs ordonnées, juxtaposées, délimitables – même si ces frontières apparaissent comme plus ou moins floues) et Garieb River de l'autre (constitutivement diverse, puisque constituée de l'ensemble de ses affluents, sans que ceux-ci soient isolables *a priori*[75]).

Par ailleurs, une conceptualisation qualitative / herméneutique de la diversité a pour conséquence de placer l'individu / acteur / sujet (cf. *infra* 4.2.1. pour la discussion de ces termes) au cœur de la problématique, dans la mesure où la diversité, alors, émane

---

[74] Dervin fait ici explicitement référence aux travaux de Z. Bauman, tout en en livrant une lecture à mon sens discutable. En effet, Bauman *dénonce* cette « modernité liquide », dont il voit l'origine dans l'effondrement de l'Etat providence, la dérégulation des Etats-Nations, l'individualisme, etc. et dont il dit qu'elle « a inventé de nouvelles manières de nous ôter notre liberté de décision dans des proportions que les régimes totalitaires n'avaient même pas rêvées » (*Au Fait*, n°2, juin 2013 : 76). Dervin, au contraire, la construit d'une part comme un état (sans poser la question de son historicité et de ses éventuelles bornes temporelles) et, d'autre part, comme une notion positive, liée à la mobilité, la fluidité, l'autonomie. Ce faisant, il occulte les origines historiques de la notion, que rappelle Bauman (2006). Initialement développée par Marx et Engels pour valoriser la dissolution de la rigidité du capitalisme, la liquidité constitue, pour ces deux philosophes, une étape *provisoire* à laquelle succèderait un nouveau monde, plus équilibré et solide, fondé sur la raison, les technologies, la science. Si je développe un peu longuement cette parenthèse, c'est parce qu'elle me semble recouper des idées qui seront notamment développées dans le chapitre 6, sous différentes formes, qui renvoient toutes à la problématique des liens entre histoire, progrès, technologies ainsi qu'à celle de l'articulation entre stabilité / homogénéité et instabilité / hétérogénéité.

[75] La métaphore ayant toutefois ses limites, puisqu'elle sous-entend l'existence de plusieurs sources séparées et donc d'origines distinctes.

de / renvoie à / est construite par l'activité d'interprétative du sujet. En d'autres termes, c'est lui (pas seulement en tant qu'individu, mais aussi en tant qu'inscrit dans et producteur de social et d'historicité) qui perçoit, interprète, traite « ce qui fait diversité » (et non la diversité comme pré-existante, en soi).

4.1.2. Des ambivalences et des tensions en conséquence

Le terme *diversité* est par ailleurs fréquemment employé, depuis une dizaine d'années environ, par les médias, les politiques, les acteurs du champ social, etc., tout en renvoyant indistinctement aux deux conceptions antagonistes précédemment évoquées ou, plutôt, sans que ces différentes conceptions soient explicitées, notamment du point de vue des enjeux et des implications sociales, politiques, éducatives. Cela n'en annule pas pour autant l'antagonisme fort dont le terme est porteur et c'est sans doute ce qui explique les tensions et les polémiques au cœur desquelles il est régulièrement pris.

Par exemple, d'un côté, le terme est largement plébiscité et valorisé, dans différentes mises en scène d'une diversité visible alors souvent réduite à des caractéristiques physiques ou, à tout le moins, observables. C'est non seulement le cas dans différentes publicités ou discours institutionnels, mais aussi, d'une certaine manière, dans différents travaux de DDL portant sur la diversité linguistique et culturelle[76], lorsque celle-ci est présentée comme étant *en soi* gage d'ouverture, de paix, de progrès[77]. D'un autre côté, le terme est (aussi) très critiqué, pour des raisons elles-mêmes hétérogènes et que l'on peut rapidement inventorier comme suit (cf. également Wieviorka, 2008) :

- simplification de la complexité du réel par figement des catégories et valorisation de certaines différences au détriment d'autres (les différences

[76] Je reviendrai plus loin (4.2.1.) sur l'articulation que j'opère entre diversité et pluralité et me contenterai donc, à ce stade, de constater (1) que ces termes sont utilisés alternativement sans que soit explicitée la manière dont est construite leur relation ; (2) que l'usage du terme *diversité* semble essentiellement d'ordre institutionnel (vs notionnel) et/ou renvoyer à une diversité « externe » a contrario de « pluralité » qui renverrait à une diversité plus « interne » (cf. par exemple, le rapport remis le 15 juillet 2013 à A. Filipetti, intitulé « Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne » (http://www.culturecommunication.gouv.fr/Actualites/Missions-et-rapports/Redefinir-une-politique-publique-en-faveur-des-langues-regionales-et-de-la-pluralite-linguistique-interne).

[77] Un certain nombre de travaux de recherche développés dans le cadre des instances du Conseil de l'Europe sont, de ce point de vue, particulièrement révélateurs (cf. par exemple Lazar et al., 2007 ; Berchoud et Piccardo, 2011 ; etc.).

étant présentées comme « naturelles », existant en soi, et non comme qualitatives, i.e. comme résultant de choix et d'interprétations) ;

- vision angéliste de la société et, plus largement, des relations (« enchantée » selon les termes de Canut et Duchêne, 2011 – terme que j'ai également employé dans une table ronde à Alger en 2011 (cf. annexe 4), qui évacue les enjeux, les rapports de force et les conflits ;
- fonctionnement normatif « inversant le stigmate » (on serait ainsi dans l'obligation à être divers, ce que l'on retrouve par exemple dans certains slogans de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme ou dans certains travaux de chercheurs qui prétendent prouver (souvent au moyen d'arguments quantitatifs d'ailleurs) que les bi/plurilingues seraient plus ouverts, plus intelligents, etc. cf. par exemple Dewaele et Li, 2013) ;
- dans le contexte – et l'imaginaire – sociohistorique français plus particulièrement : mise en péril de la cohésion nationale et menace communautariste face à une République pensée comme « une et indivisible », problématique dont on retrouve la résurgence dans différents ouvrages récents (et par ailleurs contrastés : Amselle, 2010 ou Michéa, 2007 par exemple), ainsi que dans les polémiques autour des relations entre langue(s) et insertion (Castellotti et de Robillard dir., 2001 ; Chiss dir., 2008 ; DO 2), dont les conflits autour du Français Langue d'Intégration constituent le plus récent avatar.

Les tensions que j'ai souhaité mettre en évidence dans différentes publications (ART 7 et 12 notamment, mais aussi OUV 1, ART 9, 10, et 22 par exemple) ressortissent à mon sens de cette même problématique générale d'une conception ambivalente et faiblement conceptualisée de la diversité.

Cet inventaire non exhaustif illustre bien le fait que ces conceptions antagonistes de la diversité ne sont pas propres à une discipline (SDL, politique, sociologie, anthropologie, biologie, philosophie, etc.) ou à une notion (langue, culture société, intégration, etc.), mais s'apparentent plutôt à une dichotomie épistémologique, qui engage deux conceptions différentes de l'humanité[78], de la rencontre, de la relation,

[78] Cf. à ce propos Jucquois (2003 : 98), qui déplore le fait qu'« on ne s'est jamais préoccupé des incidences de cette diversité sur la manière de décrire l'être humain », laissant ainsi entendre, en

de la construction du sens. Ainsi, si on (re)prend l'exemple de l'évaluation, s'opposent alors deux conceptions, également développées par Bonniol et Vial (1997) et Vial (2001), sous le nom de mécaniste et holistique (cf. également OUV 1 et DO 3).

Professionnel	Technique, expertise	Artisanat, réflexivité
Imaginaire	Mesure, objectivité, quantitatif	Interprétation, subjectivité, qualitatif
Moyens	Comparaison, homogénéisation	Croisement, hétérogénéisation
	Consensus	Conflit
	Trace, transparence / univocité du sens Pratiques, outils	Inaccessible, altérité / pluralité des sens Représentations, imaginaires
Résultat	Certifier Vérité	Reconnaitre, valider Pertinence
Problématiques	Homogénéité, égalité formelle, conformité Objet, modèle	Diversification, équité, éthique Sujet, situation, relation

On verra que ces problématiques circulent également à propos de la notion de langue à peu près dans les mêmes termes (autour notamment des questions de norme, d'interprétation, d'hétérogénéité, de pluralité des sens), ce qui dessine des problématiques et des configurations spécifiques pour l'évaluation *en langue(s)*. L'évaluation constitue de ce point de vue une thématique parmi d'autres pour la DDL, dès lors qu'on l'investit comme une entrée permettant de continuer à développer, sous un angle particulier, un certain nombre des questions qui se posent à la DDL dans son ensemble (cf. la conclusion de ART 17).

4.2. Enjeux et conséquences d'une conception diversitaire de la diversité

On l'aura compris, c'est bien la seconde conception de la diversité qui sous-tend et balise mes travaux, notamment les plus récents, dans lesquels ce positionnement est plus explicitement revendiqué et argumenté. Ce que j'ai pour l'instant en revanche

creux, que la conception de la diversité est indissolublement liée à la conception même de l'être humain. Il faut également préciser que dans l'article de Jucquois, l'être humain est envisagé comme l'objet *et* l'auteur de la « description », ce dernier terme étant par ailleurs inadéquat du fait de sa connotation d'extériorité.

moins exploré, c'est d'une part la concurrence d'usage – y compris dans mes travaux – du terme *diversité* avec d'autres termes (et notamment *pluralité*) et, d'autre part, la manière dont la notion de diversité englobe et permet d'articuler (i.e. de faire jouer *ensemble*) d'autres notions que je mobilise également régulièrement, en les concevant – intuitivement – comme apparentées. Les éléments avancés ci-dessous résultent de réflexions récentes issues plus particulièrement de mon Congé de Recherches et de Conversion Thématique (CRCT). Ils sont donc, à ce titre, essentiellement programmatiques et supposeront des développements, dont je ne pourrai dans cette note que tracer les grandes lignes.

4.2.1. Enjeux terminologiques : diversité, pluralité

A *diversité*, terme profondément polysémique et dont l'usage semble de ce fait galvaudé et polémique, il est tentant de substituer un autre terme, afin, notamment, de différencier les deux conceptions évoquées plus haut. Il me semble que l'usage, actuellement de plus en plus fréquent, du terme *pluralité*, procède de cette intention. Dans mes propres travaux, ce terme de *pluralité* (pluralité linguistique, pluralité culturelle, pluralité des répertoires, etc.) apparaît d'ailleurs de plus en plus fréquemment, au point même de se substituer à *diversité*, ce dernier étant alors essentiellement employé en tant que terme et que catégorie institutionnellement identifiés (cf. DO 4 – article Goï, Huver et Razafimandimbimanana par exemple, mais aussi ART 25 et 29).

Dans le champ de la DDL, l'histoire de ces termes et de leur(s) relation(s) n'est que peu thématisée, de même que leurs périmètres, leurs connotations ou leurs inscriptions théoriques respectives. Si les termes *plurilinguisme* et *compétence plurilingue*, apparus dans le domaine dans les années 90, accordent une forme de préséance historique à *pluralité*, du fait d'une origine étymologique commune, il semblerait que *pluri-* et *diversité* aient cohabité dans les années 2000. Il me semble qu'à une préférence pour le terme *diversité* (linguistique et/ou culturelle) dans les années 2000 succède actuellement une préférence pour l'usage du terme *pluralité* (linguistique et/ou culturelle) indépendamment du préfixe *pluri*.

Or, cette montée en puissance de *pluralité* est paradoxale si on considère son étymologie – qui réfère à une conception essentiellement quantitative du divers. Elle tient sans doute pour beaucoup à une volonté de se *démarquer* des emplois naïfs /

« enchantés » de *diversité* et/ou renvoyant à son acception « juxtapositive », acception à ce point courante qu'elle a fini par en « saturer » le terme (cf. par exemple Blanchet, 2010 pour le terme *pluralité linguistique*). Toutefois, le constat lui-même et les interprétations qui en découlent mériteraient d'être affinés et précisés, ce qui n'est guère possible dans les limites de cette note. Pour ce qui me concerne, malgré son étymologie et malgré le fait que cela procède d'une forme de « fuite en avant terminologique » qui n'est pas sans poser problème[79], je choisis, à ce stade de ma réflexion en tout cas, de maintenir *pluralité*, pour les raisons suivantes.

Tout d'abord, *pluralité* me semble propice à exprimer l'idée d'une hétérogénéité constitutive, première, dont les contours des « composantes » seraient à la fois flous, situés, singuliers et imprédictibles *a priori* (la prédictibilité, le fixe, le prédéterminé constituant alors un choix de la part de l'interprétant et/ou un cas particulier – donc non premier. Cf. également ART 20). Ainsi, selon Lahire (2001), la cohérence et l'homogénéité sont les situations les plus improbables et les plus exceptionnelles, la pluralité et l'hétérogénéité étant de fait la règle (idée également développée dans le domaine des SDL entre autres par Caïtucoli dir., 2003 ; Bertucci et Castellotti, 2012 ; Bertucci, 2012 et 2010 ; Blanchet, Calvet et de Robillard, 2007 ; etc.). Cette hétérogénéité – voire cette contradiction – n'est en outre, selon Lahire, pas seulement « externe » ; elle est au contraire au cœur de chaque situation, chaque pratique, chaque personne. Pour exemplifier ceci, il cite les propos de Bourdieu et Sayad sur la situation des colonisés, en pointant dans leur propos, l'hésitation forte – et révélatrice – entre « le dédoublement » (i.e. deux manières nettement différenciées de penser / agir) et « le sabir » (i.e. le mélange, la confusion, la contradiction « *au cœur même* de chaque pratique »[80]). Il n'est sans doute pas anodin que l'exemple mobilisé par

---

[79] Ces modifications terminologiques à but essentiellement démarcatif traversent aussi bien les discours institutionnels que ceux des chercheurs, et ce, bien sûr, pas uniquement à propos de la problématique de la diversité : une analyse semblable pourrait ainsi également être faite, entre autres, à propos des termes *intégration*, *insertion* et, maintenant, *inclusion*. Cf. DO 2 – article Castellotti, ainsi que ART 22).
Plus largement, ceci fait écho à la question, régulièrement soulevée au sein de Dynadiv, de l'alternative entre, d'une part, l'usage de termes autres pour mettre en cohérence choix discursifs et choix épistémologiques, au risque de produire un discours opaque, voire abscons et, d'autre part, le maintien des termes usuellement employés, au risque que le traitement alternatif qui en est proposé passe inaperçu. A propos de la cohérence entre choix terminologiques et choix épistémologiques, cf. également ART 25 : 365, note de bas de page n°13).

[80] Signe révélateur là aussi, le « sabir » est stigmatisé par Bourdieu et Sayad (1964 : 167), puisqu'ils estiment que, dans ce cas de figure, l'individu est « condamné aux interférences, faute de parler assez bien les deux langues culturelles pour les tenir nettement séparées ». On retrouve là le même cheminement et le même type d'argumentation que dans les travaux mobilisant la notion de semi-

Lahire implique les langues : l'usage des termes *pluralité linguistique* et *diversité linguistique* pour qualifier des usages langagiers renvoie en effet : à la définition même de la notion de langue et à la place qui est faite (ou non) aux mélanges, aux contacts, à la variation (ainsi qu'aux imaginaires dont ces métaphores – contact, mélange, variation – procèdent), mais j'y reviendrai plus loin (partie 5.1.3).

En outre, j'investis *pluralité* d'une charge fortement qualitative et interprétative, dans la mesure où ce terme renvoie, dans l'usage que j'en fais, au fait non pas de déterminer « ce qui est (serait), en soi, divers », mais de travailler avec et par **« ce qui fait diversité »** (pour moi, pour les autres).

Enfin, le terme permet de faire écho au préfixe *pluri-* (que l'on retrouve par exemple dans *compétence plurilingue*), qui, dans l'orientation qualitative défendue ici, inclut à la fois le trans- et l'inter- et ne limite pas la réflexion à l'un de ces deux principes (sur les liens pluralité – diversité : cf. également ART 25 : 364, note de bas de page 9).

4.2.2. Une inscription dans un réseau conceptuel et épistémologique

Au-delà de ces enjeux terminologiques, mais aussi à travers eux, se dessinent des problématiques épistémologiques qui interrogent fortement l'ensemble des SHS (Jucquois 2000, de Robillard 2008 et 2013b), donc aussi la DDL (Castellotti, 2011), et qu'il s'agira de mettre en évidence dans la suite de cette note de synthèse.

La diversité, telle que je l'investis dans mes travaux (notamment les plus récents, développés dans le cadre du programme Paraadiv et du projet Diffodia), ne constitue pas une notion autonome ; elle est au contraire inscrite dans un réseau de notions, qu'à ce stade je ne ferai qu'évoquer, pour en approfondir régulièrement les implications dans la suite de cette note de synthèse.

- **la relation** : *relations avec les autres* d'une part, dans la mesure où l'apprentissage, l'enseignement et la recherche constituent des processus tributaires de la *rencontre* avec des autres, la relation ainsi instaurée participant pleinement aux interprétations et aux sens construits par les uns et les autres. Dans ce cadre théorique, la relation inclut des dimensions imprévisibles, non tangibles, voire imaginaires (ce qui, on le verra, pose la

---

linguisme par exemple. On voit bien ici que ce n'est pas la diversité en soi qui est finalement récusée, mais cette diversité-là (qualitative, et que j'appelle ici pluralité).

question du statut des traces, tant pour l'évaluation que pour la recherche – cf. 6.2.2.) : de ce point de vue, elle « ne peut pas être "prouvée", parce que sa totalité n'est pas approchable – mais imaginée » (Glissant, 1990 : 187)[81] ; *relations entre les éléments* d'autre part, dans la mesure où cette approche suppose de ne pas isoler les éléments d'une situation, d'une notion, d'une langue pour les considérer séparément, mais, à l'inverse de les envisager de manière conjointe (cf. par exemple ART 22). Cette visée est traduite par Castellotti (dans Castellotti et Chalabi (dir.), 2006) par le terme *paysage* et par Prieur (2006) par le terme *agencement*, qu'il oppose à *structure* ;

- **l'altérité**, déclinée en l'autre[82], l'autrement, l'ailleurs, ceux-ci pouvant être perçus, voulus, conscients ou, au contraire, imprévus, non recherchés, voire imposés. Sans détailler à ce stade (cf. pour cela 4.3.3), je préciserai simplement ici que je considèrerai l'altérité comme « au cœur de la langue et des discours » (Py, 1992 : 113), *a fortiori* dans une perspective d'appropriation, où, dans les premiers temps de l'apprentissage notamment (mais pas seulement), elle peut « prendre la forme de l'exotisme, de la nouveauté qui stimule l'imagination et la curiosité intellectuelle. Mais elle peut aussi être synonyme d'opacité et conduire à un certain désarroi » (ibid. : 114). On notera également avec Py que la reconnaissance de l'altérité linguistique commence par la reconnaissance de la langue de l'autre comme une langue (ce qui pose, on le verra dans le chapitre 5, la question de savoir ce qu'est une langue). Alors que la subjectivité a constitué un point d'entrée dans cette épistémologie diversitaire, la question de l'altérité occupe une part de plus en plus importante de mes travaux (DO 4, ART 24, 25, 26 et 29) et constitue de ce point de vue une perspective que je souhaite développer (cf. par exemple *infra* 6.4. sur les liens entre altérité et responsabilité ;
- **la subjectivité** : Jucquois (2003 : 98, je souligne) remarque à cet égard que « dans les sciences de l'homme, le chercheur [est] simultanément et

[81] Il est d'ailleurs intéressant de noter que Glissant (2009) associe la relation à l'imprévisible et à l'opacité du monde, autant d'éléments que je mettrai aussi en lien dans cette note de synthèse.

[82] Autre, autrui et altérité étant par ailleurs des notions à distinguer : Bertucci (2007) explique ainsi que l'autre est une figure qui relève d'une différence / distance sociale (supposant des appartenances distinctes) alors qu'autrui suppose une communauté / proximité sociale. L'altérité, quant à elle, relève d'une qualification construite dans l'interaction, une propriété qui s'élabore *par la réflexivité*.

alternativement celui qui entreprend la recherche et l'objet sur laquelle porte cette recherche, [ce qui pose] *la difficile question de l'intersubjectivité* et de l'interférence entre connaissance et engagement » (Jucquois, 2003 : 100).

La **réflexivité** occupe ici une position centrale (DO 1) : elle constitue en effet une sorte de colonne vertébrale en tant que principe et démarche permettant de relier ces notions et de les traiter « toutes-ensemble ». Ainsi, l'altérité par exemple, à la différence de l'extériorité, est à construire et ce, dans la relation, puisque l'altérité concerne l'ensemble des instances impliquées (là où l'extériorité – ou la différence – n'en concerne qu'une seule ; cf. Jullien, 2007, 2008 et 2012, ainsi que Bertucci, 2006). Les modalités de cette construction sont d'ordre essentiellement réflexif, puisque les personnes impliquées (dont, notamment, les chercheurs) travaillent à la fois : (1) à partir de leur propre personne (i.e. de leurs propres expériences, elles-mêmes socialement et historiquement situées) et (2) pour mettre en évidence ce que leurs représentations et celles des autres peuvent receler d'impensé. De même, la réflexivité est très étroitement liée à l'émergence de la subjectivité, elle-même liée à la notion d'individu, en tant qu'expérience particulière de soi mais aussi en tant que question collective, liée au social (Martuccelli, 2002).

Ce faisant, la notion de réflexivité se trouve elle-même (ré)interrogée, puisqu'elle n'est plus seulement définie comme une objectivation des conditions sociales de production des catégories d'analyse afin de contrôler les facteurs propres à biaiser la recherche (Bourdieu, 2001 : 174, notamment)[83] ou une analyse dans et sur l'action à des fins d'amélioration ou de régulation de celle-ci (Schön, 1994). Elle répond plutôt d'une démarche à la fois de conscientisation / explicitation, d'historicisation et de conceptualisation (cf. infra 6.4.2.2. pour un argumentaire plus développée de ce point). Elle est alors à concevoir comme la mobilisation personnelle, située *et* argumentée d'une pluralité de ressources (y compris personnelles, biographiques, voire imaginaires – mais aussi théoriques et historiques) à des fins d'interprétation de phénomènes ou de processus altéritaires, mouvants, imprévisibles, instables,

[83] On pourrait d'ailleurs ici faire le parallèle avec la problématique de la subjectivité en évaluation, lorsqu'elle est considérée comme un biais de l'analyse. L'usage des termes est d'ailleurs révélateur, comme l'attestent les propos suivants de Bourdieu (dans Bourdieu et Wacquant, 1992 : 183 – c'est moi qui souligne) lorsqu'il pose la réflexivité (ou, plus précisément, la sociologie de la sociologie) comme une tentative de « *débarrasser* [s]on travail des *déterminants* sociaux qui *pèsent* ordinairement sur les sociologues ».

conflictuels (que ce soit dans le cadre de la recherche, de l'enseignement, de la formation ou de l'apprentissage)[84].

La personne, l'être – du chercheur, de l'apprenant, de l'enseignant, du formateur – devient donc à la fois le point de départ et le filtre de la réflexion, ce qui n'équivaut pas pour autant à dire que cette dernière s'y résume : la visée est en effet non pas narcissique (se mettre en avant, se prendre pour sujet de la recherche), mais bien éthique et politique.

> C'est une autre façon de dire que, pour moi, l'investissement dans l'épistémologie n'est pas un acte intellectuel gratuit, mais répond d'abord à une exigence éthique et politique. A partir du moment où l'on parle des autres, où on se « mêle de leurs affaires », souvent sans y avoir été invité, sans que les autres puissent discuter ce que nous disons d'eux, la moindre exigence est que l'on essaie de rendre compte de comment on sait d'eux ce que l'on prétend savoir, quel est le statut de cette « connaissance », et cela au moins face aux lecteurs de nos écrits. (de Robillard, 2013b : 48)

Cette conception de la réflexivité (comme mobilisation altéritaire de l'être à des fins et pour des raisons éthiques et politiques) est très largement inspirée des travaux récents de D. de Robillard (cf. par exemple de Robillard, 2013b), qui développe l'idée d'une « réflexivité herméneutique » (vs la réflexivité « réaliste » de Bourdieu – cf. supra 3.4.4.), fondée sur des bases phénoménologiques et herméneutiques, relationnistes et altéritaires, d'où, d'ailleurs, le terme d'*alter-réflexivité* (de Robillard, 2008).

> L'intérêt de la réflexivité est donc, *en tant que processus de constitution du sens des autres solidairement par transformation à partir du nôtre* (l'altérité est nécessairement perçue par quelqu'un, le chercheur en l'occurrence), de susciter des conflits productifs en cela que même nos propres repères implicites sont *instabilisé et donc visibilisés,* si nous parvenons à imaginer que d'autres *créent du sens pour être* de manière très différente de la nôtre jusqu'alors, et que nous ne pouvons ignorer, puisque c'est nous qui imaginons ce sens. (de Robillard, 2013b : 53)

On voit donc bien comment la réflexivité, ainsi appréhendée, relie les notions précédemment thématisées tout en procédant, réciproquement, de celles-ci.

Trois remarques s'imposent à ce stade.

---

[84] De Robillard (2013b : 49) souligne d'ailleurs que « la perte de repères est au cœur de la démarche réflexive ».

1. Ce réseau de notions dessine les contours de ce que Jucquois (2000 et 2003) propose de nommer une « épistémè[85] de la diversité », mais que l'on peut également appeler une approche « qualitative diversitaire » (Goï coord., 2012 ; de Robillard (dir.), 2010) ou encore « phénoménologique – herméneutique » (Debono, Pierozak, Razafimandimbimanana et de Robillard, 2013)[86], et qui consiste à travailler *avec* et *dans* (et non *sur*) l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité, par le biais de démarches qualitatives, réflexives et/ou herméneutiques, notamment, en l'occurrence, dans les champs de la DDL et de la sociolinguistique (cf. par exemple DO 4).
2. Dans le cadre de cette approche, ces notions d'une part constituent à la fois des thématiques et des principes de recherche (ART 21, 23, 24 et 25) et, d'autre part, s'appellent l'une l'autre en écho et travaillent « tout-ensemble » mes recherches (cf. par exemple ART 22) ou, plus exactement, la posture épistémologique qui les sous-tend, posture dont découlent, différentes formes de réflexion et d'implication. Dans ce cadre, la dimension méthodologique est donc de fait subordonnée à la dimension épistémologique et le faire / l'agir à l'être – i.e. à du non uniquement visible, non uniquement traçable, non uniquement rationnel (sur le terme *posture*, cf. également 5.1.3. et 6.4.).
3. La subjectivité est ici considérée comme un des fils qui permet de tisser une conception diversitaire de la DDL et de la recherche en DDL et y est donc, d'une certaine manière subordonnée. Dans mon parcours de chercheure, c'est par le biais de cette notion, particulièrement centrale en évaluation, que je suis entrée dans la réflexion sur la diversité, mais, comme je l'ai évoqué plus haut, sans réellement approfondir la relation ainsi instaurée entre ces notions.

---

[85] Terme emprunté à Foucault (1966) et que je préfère à *paradigme*, qui me semble plus figeant et plus explicitement inscrit, du fait de son traitement par Kuhn (1983).

[86] Ces termes ne sont bien sûr pas équivalents et renvoient à des conceptions plus ou moins radicales de la diversité et, plus largement, de la construction du sens. Je ne pourrai pas approfondir cela ici : d'autres ont déjà commencé à explorer cette voie (cf. par exemple Debono, Pierozak, Razafimandimbimanana et de Robillard (2013), qui opposent un qualitativisme méthodologique – compatible et juxtaposable avec des approches quantitatives – à un qualitativisme épistémologique, qui revisite l'ensemble des méthodologies de recherche au filtre du qualitatif et de l'interprétatif). Une perspective de recherche consiste à réfléchir les enjeux que cela pose plus particulièrement pour les usages de transmission-appropriations des langues et pour les recherches qui s'y rapportent. En attendant, et bien que cela soit discutable, j'emploierai désormais alternativement ces différents termes, en considérant qu'ils renvoient au corps de principes exposés ici.

De fait, elle a jusqu'à très récemment[87] essentiellement eu pour fonction d'afficher – voire de spectaculariser – le caractère constitutivement interprétatif (au sens herméneutique) de cette approche diversitaire (cf. également *infra* chapitre 6 et particulièrement 6.2. et 6.4.).Cependant, la mobilisation de cette notion de subjectivité – et du terme corollaire *sujet* – n'est pas sans poser problème et il s'agit donc d'interroger cette notion, en la détachant du dualisme objectivité / subjectivité, historiquement construit et institutionnellement consolidé.

4.3. La subjectivité : immuable Doppelgänger de l'objectivité ?

Lorsque la question de la subjectivité et/ou de l'objectivité est abordée, notamment dans le domaine de l'évaluation en langue(s), les termes ne sont jamais définis, comme s'ils étaient compréhensibles par tous et, surtout, comme si leur acception courante en épuisait l'ensemble des significations.

En fait, il semblerait que *subjectivité* soit un terme travaillé – en tant que notion – plus par la philosophie, pour laquelle elle constitue une problématique centrale, que par les autres SHS. Il est ainsi frappant que la plupart des dictionnaires philosophiques de référence consacrent à *sujet* et/ou à *subjectivité* une entrée spécifique, alors que ce n'est pas le cas dans les principaux dictionnaires de SHS. Dortier (2004) par exemple ne propose aucune entrée (ni pour *objet*, ni pour *sujet*, ni pour *objectivité*, ni pour *subjectivité*). De même, Mesure et Savidan dir. (2004), s'ils proposent des entrées spécifiques pour *objet* et *sujet*, font figurer *objectivité* et *subjectivité* uniquement dans leur *index rerum*[88].

Par ailleurs, si la question de l'objectivité (*vs* subjectivité) en tant que critère de scientificité procède d'un débat épistémologique récurrent dans les SHS, ces notions sont systématiquement renvoyées dos à dos comme des termes antinomiques. Ce faisant, il me semble que l'on conserve (épistémologiquement et

---

[87] En fait jusqu'à mon CRCT (dont le projet a consisté, notamment, à revenir sur cet aspect de ma recherche pour l'approfondir et le théoriser) et à la rédaction de cette note de synthèse, qui constitue une première tentative d'articulation explicite de ces notions.

[88] Pour renvoyer vers les entrées suivantes : décisionnisme, positivisme, récit et histoire, sciences et techniques (histoire des) pour *objectivité* ; et : cerveau et esprit ; identité, sociologie interprétative, sujet pour *subjectivité*.

institutionnellement) les termes du débat au lieu de les interroger et de les remettre en question.

4.3.1. Des relations binarisées

Il serait trop long de proposer ici une synthèse de la problématique de la subjectivité – et, ce faisant, du sujet – dans la philosophie occidentale (on peut, pour cela, renvoyer à Benoist, 1995 ou encore à Renaut, 1989). En première approche, on peut toutefois retenir le fait que l'usage de ces termes dans le langage courant ne recouvre que très partiellement leur usage en philosophie. En effet, le langage courant tend à opposer ces termes en les définissant respectivement comme :

1. *Subjectivité* : représentations relatives à un individu, caractère de ce qui appartient au sujet (et notamment au sujet seul) – « Etat d'une personne (…) donnant la primauté à ses états de conscience » (*Petit Robert* 2012). La subjectivité est alors reliée à la partialité et à la relativité ;
2. *Objectivité* : représentations valables pour tous, car fondées en réalité – « qualité de ce qui existe indépendamment de l'esprit, (…) de ce qui donne une représentation fidèle d'un objet, (…) de ce qui est exempt de partialité, de préjugés » (*Petit Robert* 2012). Les conditions de l'objectivité seraient alors d'une part l'*impartialité* du sujet connaissant et, d'autre part, la mise en œuvre de procédures d'observation et d'expérimentation garantissant la *validité* des opérations relevant de la démarche scientifique.

Les travaux développés dans le domaine de l'évaluation en langue(s) illustrent bien le fait que les notions d'objectivité et de subjectivité restent majoritairement pensées sous l'angle de leur opposition et de leur inconciliabilité « de nature » et ce, au bénéfice de l'objectivité. De ce point de vue, la subjectivité en serait comme un double inversé, un *Doppelgänger* qu'il s'agirait soit d'éliminer car nuisible et « dangereux », soit de chercher à maîtriser en dissolvant les oppositions entre les termes.

Cette tentative de maitrise par la dissolution des antagonismes se manifeste notamment dans les schématisations sous forme de continuum : les évaluations, par exemple, seraient alors plus ou moins objectives / subjectives, ceci étant une question (méthodologique) de « curseur » à déplacer sur un axe dont les deux pôles seraient l'objectivité et la subjectivité. Or, ce type de « formalisation », en s'en tenant à un

niveau méthodologique (*vs* épistémologique) maintient paradoxalement la réification de l'opposition et n'est pas à même de rendre compte du fait qu'objectivité et subjectivité n'entretiennent pas des relations d'opposition ou d'exclusion mutuelle, quand bien même le modèle intègrerait les dégradés entre ces deux pôles.

Cette binarisation est lourde de conséquences en ce qu'elle ne permet pas de penser la subjectivité en dehors de son rapport à l'objectivité : la domination actuelle des certifications, qui relève d'une survalorisation de l'objectivité dans le champ de l'évaluation en langue(s), tient à mon sens *aussi* à ce clivage épistémologique non questionné, non historicisé, d'autant moins problématisé qu'il est relégué au second plan au profit d'analyses d'ordre (exclusivement) économicistes (cf. *supra* 3.4.) et dont il est nécessaire d'interroger l'origine.

La dichotomisation objectivité / subjectivité est fortement liée à l'institutionnalisation des SHS. En effet, si la question de la subjectivité n'était pas un enjeu en tant que tel pour les sciences exactes au moment de leur fondation[89], les SHS apparaissent, elles, dans un environnement où la science est légitimée, reconnue, soutenue et où les sciences exactes ont donc valeur de référence.

> « L'histoire des sciences sociales (…) commence dans un environnement où la science est acceptée et encouragée. C'est même en raison des succès obtenus par les sciences exactes que vont être institutionnalisées à leur tour les sciences de l'homme. Leur principal défi sera de tenter d'adapter au cas de l'étude des réalités humaines et sociales les manières de faire qui ont si bien réussi dans les sciences exactes. Le grand débat qui sous-tend, depuis deux siècles, le travail considérable, par le nombre comme par les idées, fait dans les sciences de l'homme, porte sur les possibilités de cette adaptation. Leur grand souci est de faire reconnaitre leur légitimité en tant que science. » (Feldman, 2002 : 97)

Cette quête de légitimité par adaptation des sciences exactes (i.e. en prenant les sciences exactes – ou, en tout cas, une certaine représentation des sciences exactes – comme point de référence) a également pour effet de délégitimer la notion de subjectivité en radicalisant le couplage antinomique objectivité / subjectivité au profit de l'objectivité.

---

[89] Ainsi, la spiritualité, l'émerveillement, l'esthétique ou encore l'intuition ont été (et sont parfois encore)
mobilisés par certains chercheurs des sciences « exactes » (mathématiques, physique, chimie, astronomie, etc.). Cf. par exemple : Feldman (2002).

4.3.2. Une relation d'antonymie à questionner

A rebours du sens commun, la philosophie (depuis Descartes en tout cas) ne considère pas les notions d'objectivité et de subjectivité comme opposées, mais comme mutuellement conditionnées, la problématique étant alors celle de leur articulation.

Si Descartes est le philosophe qui a argumenté le rôle fondateur du sujet comme être pensant autonome, saisissant et connaissant en soi-même sa propre pensée (tout en maintenant le principe d'objectivation pour échapper aux altérations de la subjectivité), c'est Kant qui pose explicitement la philosophie occidentale en philosophie du sujet, en initiant le couple objectif / subjectif. Est objectif ce qui relève de la connaissance *a priori*, dans sa vérité et son universalité (le moi transcendantal constitue l'unité objective) ; est subjective la réflexion sur les conditions de la connaissance (le moi empirique constitue l'unité subjective). Ainsi, à la différence de Descartes pour qui le sujet est une « substance » (un donné donc), le sujet est pour Kant un « principe régulateur », tributaire des conditions de possibilité de la connaissance (temps, espace, causalité) qui, elles, sont transcendantes. Par conséquent, déjà chez Kant, *toute constitution du monde n'est pensable que dans et par un sujet*, y compris pour « pose[r] l'objectivité comme un problème ou une tâche » (Belay 2003 : 743) : de ce point de vue, on peut dire que la subjectivité transcende l'objectivité bien plus qu'elle ne s'y oppose.

Les philosophies classiques du sujet se sont vu reprocher leur difficulté à prendre en compte la finitude de la condition humaine. Kant reconnait certes que *je* ne s'atteint pas lui-même[90], mais le sujet kantien reste un sujet philosophique, transcendantal, fondé sur l'unité, l'identité, la continuité temporelle, la maitrise de soi et l'autonomie. A partir du 20ème siècle, cette conception du *cogito* cartésien et du *je* kantien va être remise en question, dans un premier temps pour nier la notion même de sujet – dans son acception classique d'auteur conscient et responsable de ses actes – :

- parce qu'elle constituerait la racine de l'asservissement totalitaire ou technocratique. Selon Heidegger en effet, c'est l'institution du sujet en valeur

[90] Puisque penser est (seulement) un *pouvoir* connaitre (à la différence de Descartes qui assimile penser et connaitre, dans une relation d'immédiateté et de transparence entre pensée et connaissance).

suprême qui a engendré la volonté des hommes d'avoir sur le monde la plus grande force possible, notamment par la maîtrise technique (y compris des techniques de destruction) ;

- parce que la conscience de soi apparaît comme une *illusion*, l'être humain étant agi par différentes forces anonymes relevant d'un « inconscient » (que celui-ci soit psychique, biologique, social, ontologique, etc.). Or, si *je* ne pense pas (cogito), mais que « *ça* pense en moi », la notion même de sujet est-elle encore fondée ? L'objectif est alors de *dévoiler* ces illusions, c'est-à-dire d'amener l'être humain à prendre conscience de ces forces qui l'agissent, pour qu'il puisse s'en affranchir, motif dont on a vu plus haut la déclinaison dans le domaine de l'évaluation. A. Renaut affirme d'ailleurs que cette remise en question est *à l'origine même* des SHS, en ce qu'elles « ont conquis la plupart de leurs domaines d'investigation sur les ruines de ce que les philosophies du sujet avaient essayé de prendre pour principe et pour valeur » (Renaut 2006 : 1139).

Cependant, dans un second temps, malgré ces critiques fortes, voire ce qu'on a pu penser être la « mort de l'homme » (Benoist 1995 : 501), la subjectivité ne se laisse pas si facilement évacuer : le sujet est en effet « une de ces pensées en deçà desquelles on ne revient pas, même et surtout si on les dépasse » (Merleau-Ponty, 1960 : 194). Par conséquent, on ne peut que constater « une étrange persistance de la subjectivité après sa critique » (Renaut, 2006 : 1141. Cf. également Renaut, 1989), mais il s'agit d'une subjectivité qui procède d'une conception refondée du sujet, en ce qu'elle renvoie non plus au *je* transcendantal, mais au sujet empirique, au *je* ontologique, en le considérant dans sa multiplicité, sa singularité composite, sa fragmentation, son indécision, en y intégrant son histoire, ses passions, ses fantasmes, ses hésitations, ses opacités, et en l'arrimant à l'altérité et à la relation (donc à des dimensions sociales et historiques), via la notion d'intersubjectivité.

4.3.3. Subjectivité, intersubjectivité, altérité

4.3.3.1. Le sujet : une notion revisitée par l'altérité et la relation

Le « retour au sujet », sensible notamment à partir des années 70, ne peut être assimilé à un retour à Kant et au *je* kantien mais doit être compris comme une conception renouvelée de la subjectivité. L'intégration des critiques liées aux

inconscients ainsi que la prise en considération du *je* empirique, ontologique conduit en effet à considérer la contradiction sujétion[91] / autonomie non plus comme destructrice mais comme constitutive du sujet – et à poser notamment la question des enjeux éthiques liés à cette dialectique (Levinas, 1982 ; Jonas, 1990). Dès lors, il s'agit de s'intéresser aux conditions concrètes de transformation de l'être humain en sujet (i.e. aux modalités de subjectivation de l'être humain, par exemple via les rapports historiques subjectivité / pouvoir pour M. Foucault) en considérant que le sujet ne se construit pas dans l'isolement d'un face-à-face intérieur, d'une part parce qu'il est inscrit dans le temps, dans l'espace, dans la société (i.e. parce qu'il est un être constitutivement historicisé et socialisé) et, d'autre part, parce qu'il est en relation avec des autres[92].

La notion d'altérité devient dès lors un principe essentiel de la construction subjective qui invite à repenser les SHS en profondeur : c'est ainsi qu'Heidegger développe sa philosophie sur l'idée que le Dasein n'existe pas en dehors de son rapport au monde[93], philosophie de ce point de vue radicalement prolongée par Levinas, qui place l'altérité au centre de la constitution humaine. Je pense également, en anthropologie, à Affergan (1997), qui considère l'altérité comme fondatrice de l'anthropologie (voire comme sa condition de scientificité) et base sa réflexion sur « la refondation épistémologique de l'intersubjectivité » (ibid. : 20). L'altérité ainsi mise en lien avec la construction du sujet fonde également, en sociolinguistique, les travaux de D. de Robillard (2008), et en DDL, ceux de Zarate (1995), Castellotti (2009), Bertucci (2006 et 2006b) et Spaëth (qui, dans DO 4, se réfère d'ailleurs, significativement, à Ricœur et Lévinas). Les processus sociohistoriques à l'œuvre actuellement (décolonisation, accélération de différentes formes de mobilité, mondialisation, etc.) ne sont bien sûr pas étrangers au développement de ces réflexions.

---

[91] Rappelons que *sujet* signifie également « qui est dans la dépendance d'une autorité supérieure » (cf. assujettir, assujettissement, sujétion). On retrouve d'ailleurs ce jeu sur la polysémie du terme *sujet* chez Foucault (1975), lorsqu'il développe l'idée que l'objectivation du sujet par les techniques disciplinaires (dont les examens) a pour conséquence sa sujétion. Foucault dénonce donc ici l'objectivité, la notion de sujet étant par ailleurs mobilisée à la fois dans son acception d'« être individuel, être pensant » et de « personne opprimée, qui n'est pas libre d'agir à sa guise ».

[92] Cf. Habermas (1981, c'est moi qui souligne) qui propose, significativement, de remplacer « conscience de soi » par « relation *intersubjective* entre *des* individus socialisés à travers la communication » (la question du statut et de la fonction de la communication sera par ailleurs évoquée plus loin : cf. 5.1.).

[93] Les univers de pensée habermasien et heideggerien étant par ailleurs très nettement divergents quant à la conception du sens et à la place de la communication, notamment.

Par ailleurs, du point de vue de la recherche, si on considère que « la science s'ancre dans les individus qui la font, la subjectivité est donc essentielle à la construction de la science (…) [et] la personne subjective, existentielle, avec les diverses valeurs qui l'animent [est] au fondement et à la racine de la relation scientifique » (Feldman, 2002 : 105). Par conséquent, objectivité et subjectivité ne sont pas à poser comme opposés, non pas parce que les notions seraient conciliables (modélisation du continuum), mais parce que ce qui est posé comme « objectif » est, en fait, nécessairement traversé, habité, rempli par la perception et l'interprétation d'une personne, elle-même ancrée à la fois dans une/des histoire(s) et dans une /des société(s).

La question de l'interprétation, de la réception, du sens, du rapport des personnes aux phénomènes devient dès lors centrale, y compris dans le cadre d'activités de recherche, initialement fondées sur le principe d'objectivité (Stengers, 1993). Je reviendrai plus loin aux relations entre science et implication (cf. *infra* 6.4.), mais il importe de souligner dès maintenant que les enjeux épistémologiques liés à l'interprétation peuvent être déclinés de manières elles-mêmes très diverses, selon que l'on postule *in fine* une certaine stabilité et transparence du sens (et, donc, une possibilité d'y « accéder », ce qui renvoie à une conception pragmatiste du signe) ou, au contraire, que le sens est aussi relationnel, altéritaire, affectif et donc, pour partie en tout cas, inassimilable, ce qui suppose la mise en œuvre d'une démarche herméneutique (cf. à propos des liens entre pragmatique et herméneutique : de Robillard, 2013a ; Debono, 2013).

Ces réflexions, si elles présentent l'avantage de densifier l'articulation entre la subjectivité et les autres principes transversaux évoqués plus haut (diversité, altérité, relation, réflexivité), posent cependant question quant aux inscriptions et implications terminologiques et théoriques liées au terme *sujet* – au regard de termes connexes.

4.3.3.2. Usages terminologiques, inscriptions et implications théoriques

Les usages terminologiques sont loin d'être anodins et le lecteur attentif aura sans doute noté une oscillation, dans cette note de synthèse, entre des termes comme *acteur*, *sujet*, *individu*, *personne*, etc. Ceux-ci ont, pour moi, pour point commun de mettre l'accent, à un niveau « micro », sur les marges de manœuvre, les négociations,

les dynamiques et la singularité des situations et des expériences (à rebours des théories déterministes).

Plus fondamentalement, ces oscillations terminologiques renvoient en fait à un débat transversal autour de l'articulation société / individu, collectif / singulier, représentativité / singularité. Ce débat est déjà très largement balisé en SHS (cf. notamment les travaux travaillant les liens entre sociologie et individu, notamment dans le cadre des sociologies de l'individu – Touraine[94], Lahire, Kaufmann, Martuccelli, de Singly, etc. ; mais aussi Elias ou Simmel – et de la psychologie sociale – Moscovici, Tapia, etc.).

Différents chercheurs (sociologues et anthropologues notamment) ont en effet cherché à conceptualiser ces termes pour construire leur articulation aux notions d'altérité, de subjectivité et de réflexivité d'une part et à des dimensions plus collectives et sociales d'autre part. Affergan (1997 et 1999) montre ainsi comment sujet et altérité sont liés, la réflexivité constituant le moyen d'appréhender la diversité et l'altérité autrement que sous l'angle de la différence. Martuccelli (2002) part quant à lui de la subjectivité, qu'il considère comme « marquée par l'idéal de bâtir un domaine du soi soustrait au social » (Martuccelli, 2002 : 437) et qu'il tente de construire à la fois comme « expérience particulière de soi » (*ibid.*) et comme « une question collective » (vs une unique intériorité) : c'est par l'usage du terme *individu* qu'il signifie ce glissement de la subjectivité comme intériorité à la subjectivité comme « rapport particulier avec le monde social » (*ibid.* : 438), dont la réflexivité constitue le vecteur de construction privilégié. Touraine, enfin, parle du Sujet (qu'il définit comme « l'appel à la transformation du Soi en acteur » (Touraine, 1992 : 240), acteur et sujet devenant alors deux termes très largement inséparables), pour d'une part mettre en évidence l'intrication entre individuel et collectif et, d'autre part, insister sur l'activité foncièrement critique de l'acteur/Sujet, notamment vis-à-vis des pouvoirs et des institutions. L'usage de ces différents termes n'est, on le voit, pas anodin puisqu'il dépasse les seules questions de terminologie pour renvoyer à des enjeux d'ordre théorique qui portent notamment sur les conceptions – diverses et situées – de l'être humain et de la société qui les sous-tendent.

---

[94] Qui, plus exactement, parle de « sociologie sans société » (Touraine, 1981) et non de sociologie de l'individu.

Ainsi, les termes *sujet* ou *individu* peuvent donner à penser que les dimensions sociales et historiques – i.e. les dimensions collectives – sont minimisées, voire occultées[95] ou, dans les sociologies de l'individu, rendent essentiellement compte de l'incorporation du collectif dans le singulier ; la manière dont ces individus font société reste peut-être en revanche au second plan. Le terme *acteur* me semble quant à lui maintenir, plus que les deux autres[96], l'idée d'une articulation forte et réciproque entre individu et société, et traduit mieux – ne serait-ce qu'étymologiquement – la disposition et le pouvoir des êtres humains (ainsi que leur conscience de ce pouvoir[97]) à se positionner dans un espace social, à en interroger, en négocier, en contester et en transformer les cadres, à « inventer » (Kaufmann, 2004) son présent et son avenir, la société étant alors envisagée comme « un champ de conflits, de négociations, et de médiations entre la rationalisation et la subjectivité » (Bertucci, 2009 : 47). C'est la raison pour laquelle je l'ai beaucoup utilisé, comme d'ailleurs beaucoup d'autres chercheurs en DDL (cf. par exemple ART 7, 20, 21, 22, 23 ; cf. également Murphy-Lejeune et Zarate (2003) qui proposent la notion d'acteur social pluriculturel ou encore Matthey et Simon dir. (2009) en référence aux travaux de Giddens – *vs* Bourdieu). Mais ce terme renvoie également à la notion d'action, et, ce faisant, à une orientation pragmatiste, qui me semble profondément contradictoire avec une orientation herméneutique accordant la préséance à l'être sur le faire. Par ailleurs, se pose également la question de l'articluation entre sujet/acteur/individu et histoire, dans la mesure où la sociologie privilégie globalement une analyse de type synchronique. Elias, Touraine ou Martuccelli situent historiquement l'individu, de la subjectivité et de la réflexivité en reliant leur émergence à la Modernité (idée qui a, par ailleurs, été discutée depuis : Logna-Prat éds., 2005 ; cf. également Bertucci, 2006 et 2009, pour une synthèse). Touraine consacre également plusieurs pages à la problématisation de l'articulation Sujet / histoire. Il note ainsi que « le sujet est le

---

[95] *Sujet* pouvant en outre renvoyer à des orientations psychanalytiques (cf. par exemple, pour la DDL, les travaux de P. Anderson et de J.-M. Prieur) que je ne développe pas du tout dans mes travaux. La question de la cohérence et de l'articulation des références et des cadres théoriques mobilisés se pose également, dans la mesure où Heidegger, convoqué pour ses réflexions sur l'herméneutique, a par ailleurs fortement contribué à la critique de cette notion.

[96] Cf. l'article « Acteur » dans Mesure et Savidan (2006 : 8, je souligne), qui expose une récente critique de la notion d'acteur par le biais de la notion de sujet, où « c'est l'idée de sujet *personnel* qui cherche à remplacer celle d'acteur *social* [et où] c'est le mot social qui est l'objet de l'attaque la plus forte ».

[97] Touraine (2005 : 180) indique ainsi que « le sujet n'est pas uniquement celui qui dit je, mais celui qui a la conscience de son droit de dire je ».

nom de l'acteur quand celui-ci se situe au niveau de l'historicité » (Touraine, 1984 : 15), cette dernière étant glosée comme « production des grandes orientations normatives de la vie sociale ». Il développe également l'idée que « le sujet est à la fois historique et personnel ; c'est en situation sociale comme en situation interpersonnelle ou dans le rapport de l'individu à lui-même que se manifeste le sujet qui cherche à se trouver en se libérant à la fois des formes éclatées de la modernité et des pouvoirs qui réduisent tout aux conditions de leur propre reproduction et de leur renforcement » (Touraine, 1992 : 332).

Il me semble toutefois que cette question gagnerait à être approfondie, ce que permet peut-être le terme *Dasein*. S'il véhicule en effet une connotation possiblement passive / neutre qui n'est pas exempte de critique (cf. Salansksis, 2003 et surtout Levinas, 1990), il est également un terme plus cohérent avec l'orientation herméneutique défendue ici. Il présente en outre l'intérêt d'une part de réfuter le face à face sujet/objet posé par la philosophie moderne (où l'objet serait extérieur au sujet) et, d'autre part, en tant qu'être-au-monde, d'incorporer à la fois le temps (la temporalité) et le social. Comme le résume bien Salansksis (2003 : 96), le Dasein, « transi de temporalité », « ouvre autant le monde qu'il s'y situe » (*ibid.* : 21) et constitue ainsi « une manière de nommer le sujet où l'on voit que lui et le monde sont contemporains, mutuellement déterminés » (*ibid*) et, en outre, que les individus évoluent, agissent, réfléchissent non seulement dans un contexte – synchronique – social mais aussi dans et avec l'épaisseur de l'histoire qui fonde ces « contextes » (i.e. avec ce que Gadamer appelle la tradition).

Pour la suite, je retiendrai de cette (trop) brève synthèse les éléments suivants :

- lorsque j'emploierai le terme *sujet,* ce sera en le considérant avec / dans sa dimension sociale et historique, en tant qu'être socialisé et historicisé. L'histoire occupe dès lors une place centrale, en tant que phénomène mais aussi en tant que démarche permettant de mettre l'historicité en évidence (cf. par exemple Elias (1991) qui s'appuie sur une démarche historicisante pour montrer l'intrication individu / société et remettre en question le caractère universel de l'autonomie de l'individu – cf. également infra 6.3.) ;
- le fait de considérer la société comme « une société des individus », pour reprendre les termes d'Elias (1991), n'implique pas pour autant que la société se réduise à un agrégat d'individus. Le sociologue allemand a bien montré

qu'elle est au contraire un « réseau de relations » (Chartier, dans l'avant-propos d'Elias, 1991 : 16), qu'il illustre au moyen de comparaisons avec les jeux de cartes, les jeux d'échecs ou encore les systèmes réticulaires. Ces relations ne sont pas nécessairement des relations symétriques, équilibrées ou harmonieuses, mais génèrent au contraire un ensemble de « contradiction, de tensions, d'explosions » (Elias, 1991 : 47), qui découlent à mon sens de la diversité (à rebours des usages souvent lénifiants et angélistes de ce terme, qui se fondent en fait sur des situations à enjeux faibles[98]). L'enjeu est au contraire particulièrement fort, dès lors qu'il s'agit de faire société (i.e. de construire du commun, cf. infra 6.1.2.) avec et dans la diversité, y compris dans et avec ce qu'elle peut avoir d'altérisant pour l'ensemble des parties en présence – les débats vifs autour des questions d'intégration / insertion / inclusion sont là pour en témoigner[99].

- La question des langues ou, plus exactement, de la pluralité linguistique, qu'elle soit entendue comme plurilinguisme ou comme variation (cf. infra 5.1.) est évidemment ici une question à la fois centrale et brûlante. Celle-ci constitue en effet non seulement « une clé de la saisie et de la compréhension de l'altérité » (Bertucci, 2006 : 76), mais elle constitue également la cause, l'enjeu et le symptôme d'un certain nombre de malentendus, incompréhensions, mésententes voire conflits, que ce soit dans l'espace social de la classe de langue (cf. par exemple l'imposition de la seule langue « cible » comme langue de communication) ou de la société plus généralement (cf. les débats et polémiques autour du FLI, qui renvoient plus largement à la problématique de l'articulation entre diversité linguistique et insertion – cf. infra 5.2.3.).
- Dans ce cadre, la réflexivité joue un rôle fondamental, en ce qu'elle permet la production subjective du social, dans une/des société(s) conçue(s) comme constitutivement diverse(s) et – donc – comme constitutivement conflictuelle(s).

---

[98] La fameuse « pédagogie du couscous » étant bien emblématique de cet angélisme réduisant la diversité à des situations à enjeux sociaux, politiques, identitaires faibles.

[99] Pour un exemple récent, cf. les houleuses discussions déclenchées par la publication des rapports au Premier ministre sur la refondation de la politique d'intégration. Il n'est d'ailleurs pas anodin que les critiques les plus virulentes aient été faites à propos des rapports « Faire société », « Connaissance et reconnaissance » et « Mobilités sociales ».

4.3.3.3. Conséquences et perspectives pour l'évaluation et la DDL

En SDE, un important travail a été mené sur l'articulation entre évaluation et herméneutique, d'abord par Ardoino et Berger (1986, 1989). Ceux-ci posent en effet « l'évaluation comme interprétation », mais ils continuent à envisager contrôle et évaluation de manière clivée, l'évaluation seule ressortissant d'une démarche herméneutique. Bonniol et Vial (1997), puis Vial (2001), approfondissent ces travaux en posant que toute évaluation est herméneutique (en ce qu'elle est travail du sens). Ainsi, dans leur chapitre sur « l'évaluation comme problématique du sens » (pp.354-355 notamment), ils distinguent deux versions des théories de la complexité, l'une dialectique, dans laquelle ils incluent Ardoino et Berger et l'autre herméneutique, dans laquelle ils s'incluent eux-mêmes. Dans cette conception herméneutique, objectivité et subjectivité (contrôle et mesure) ne sont plus opposés l'un à l'autre de manière irréductible et complémentaire : le contrôle / la mesure / l'objectivité constituent au contraire un cas particulier parmi la diversité des actualisations possibles de l'évaluation, *via* ce que Vial (2011 : 212) appelle les concepts articulatoires, eux-mêmes constitutivement subjectivés (i.e. incarnés et mis en œuvre par une personne). La dimension herméneutique est donc une dimension que, dans le domaine de l'évaluation en éducation, on peut considérer comme établie, même si on continue, encore aujourd'hui, à en explorer les enjeux et les conséquences, y compris au plan de la conception de la recherche (cf. notamment les travaux de M. Vial). Elle l'est en revanche beaucoup moins en DDL (malgré ses accointances avec les SDE) : une partie de ma réflexion consiste ainsi à passer par une réflexion sur une conception herméneutique de l'évaluation en langue(s) pour réfléchir plus largement à une conception herméneutique de la (recherche en) DDL.

La DDL ne s'est, jusqu'à présent, que peu préoccupée de ces questions, soit qu'elle ne les envisage pas (cf. l'ensemble des travaux de DDL, actuellement fort nombreux, inscrits dans une orientation psycho-cognitiviste), soit qu'elle les traite « superficiellement » en les considérant comme des thématiques et non comme des concepts qui interrogent la discipline en profondeur (à la fois du point de vue de la recherche et de l'intervention, de la réflexion et de l'implication). Nous verrons dans le chapitre 5 que ceci est à relier au fait que la langue est, en DDL, massivement conçue sous un angle pragmatiste – communicativiste et / ou actionnel (ce que de

Robillard (2007 : 192) nomme LSDH[100] et ce que Wissman, 2012 nomme « langue de service »). Il faut toutefois mentionner ici les travaux d'Anderson (notamment Anderson, 1999), qui fait de la relation entre sujet et enseignement / apprentissage des langues la problématique principale de son ouvrage. Il y défend l'idée que la DDL évacue la notion de sujet, tant dans les débats autour de son inscription (disciplinaire, épistémologique, méthodologique), que dans sa conception – massivement systémiste et cognitiviste – de la langue et de l'apprenant, et dont il montrera que le pragmatisme constitue un prolongement. J'aurai l'occasion de revenir à plusieurs reprises sur ses analyses, qui croisent pour une large partie mes réflexions, même si son objectif diffère au final assez largement du mien[101]. Il est par ailleurs intéressant de noter que s'il reconnait une certaine pertinence à l'explication selon laquelle l'enseignement d'une langue participe des lois du marché économique, il la relativise également au motif d'une part qu'elle est trop déterministe et, que, d'autre part, elle ne rend pas compte des « orientations qui s'inscrivent, elles, dans une dynamique plus vaste » (Anderson, 1999 : 141), orientations historiques et épistémologiques notamment (cf. également ART 28).

Cette réflexion supposera d'être approfondie, affinée, complexifiée, ce qui constitue en soi une perspective de recherche. Une perspective de recherche visant à lier subjectivité, social et histoire me semble d'autant plus importante en DDL que le « tournant biographique » pris depuis une bonne dizaine d'année, pour intéressant et stimulant qu'il soit, peine souvent à travailler ce lien[102]. Le fait de relativiser

---

[100] « Phénomènes L lorsqu'on les conçoit comme stables, décontextualisés, déhistoricisés, homogènes. Vu comme caractérisé par ces traits, le L est conçu comme propice à la communication au sens banal du terme et/ou à la manifestation didentités figées ».

[101] Dans la mesure où, d'une part, Anderson vise essentiellement à réhabiliter un sujet psychique, voire psychanalytique, en DDL, en s'appuyant notamment sur les travaux de Lacan et où, d'autre part, ses travaux fédèrent autour de lui un faisceau de chercheurs dont l'argumentaire est très focalisé sur une critique socio-économiciste, découplée de ses enjeux épistémologiques, que je critique également par ailleurs (cf. supra 3.4.4., ainsi que ART 28).

[102] Pour l'anecdote (et pour m'inclure moi-même dans la critique de cette difficulté à travailler sur ces différents plans inter-reliés), dans le chapitre sur la formation des enseignants que j'ai coordonné avec S. Wharton dans Coste dir. (2012 – cf. annexe 4), les parcours biographiques et les représentations ont constitué une entrée privilégiée, dont l'évidence même avait finalement évacué une entrée plus historicisante. Il a fallu le retour (très !) critique des relecteurs pour que je prenne conscience de cette lacune – paradoxale si on considère que les approches biographiques prétendent prendre en compte l'histoire. Cet exemple me semble révélateur des recouvrements opérés entre différentes conceptions et niveaux d'appréhension de l'histoire, qui renvoie à des débats anciens dans le domaine de l'histoire (autour de la validité et de la légitimité d'une entrée biographique dans la recherche historique). La problématique transversale réside dans les modalités d'articulation du collectif et du singulier, de l'individu et du social, dont j'ai évoqué plus haut les enjeux pour des

l'inscription de la notion d'individu uniquement dans la modernité occidentale (historique et géographique) constituerait un angle complémentaire, qui permettrait sans doute de concevoir la diversité et l'altérité autrement que sous l'angle du manque[103]. Certains de mes travaux récents (ART 22, 25 et 26) s'inscrivent dans cette perspective, que je souhaite continuer à terme à approfondir, en entrant dans la problématique non pas par le sujet psychique, mais par le sujet socialisé et historicisé, i.e. en m'intéressant notamment aux sociologies de l'individu, dans leurs diverses déclinaisons, à leurs manières d'y conceptualiser la pluralité et la subjectivité (cf. par exemple Martuccelli, 2002, qui consacre un chapitre entier au lien entre approche sociologique et subjectivité ; cf. également Bertucci : 2006 et 2006b) et à ce que cela (re)joue pour la compréhension des phénomènes et des dynamiques de transmission / appropriation / évaluation des langues.

Dans la suite de mon propos, j'envisagerai les configurations créées par les circulations et mises en écho des notions et des réflexions que je viens de développer, en m'intéressant en premier lieu à la notion de langue (chapitre 5) puis à la (recherche en) didactique des langues (chapitre 6).

---

recherches en DDL (et dans les SHS en général) qui se revendiquent comme qualitatives (cf. également Bertucci, 2006, 2007 et 2009).

[103] Martuccelli et de Singly (2009 : 124, je souligne) notent ainsi que « pour l'essentiel, l'individu du Sud (ou avant la modernité) n'est défini que par ses manques et ses insuffisances, à partir de théories qui, *tout en signalant la diversité des processus et des modernités alternatives*, ne parviennent pas, encore, à donner un visage spécifique à ces autres expériences ».

5. Pluralité linguistique, normes, variation

La notion de langue est fondatrice de la DDL, en ce que, d'une part, elle en constitue le sujet principal de réflexion et que, d'autre part, les différentes manières de la conceptualiser (ou non) éclairent pour une large part les inscriptions épistémologiques des chercheurs de ce domaine (Chiss, 2001). Ainsi, penser une didactique *des langues* suppose, par définition et prioritairement, de conceptualiser la notion de langue dans le cadre d'une *didactique* des langues, i.e. en construisant cette conceptualisation au filtre des problématiques (et des projets) de transmission, d'appropriation et d'évaluation (cf. notamment Chiss, 1996 et 1989 ou encore Beacco et Chevalier, 1988 ; et, pour des exemples : Anderson, 1999 : 139, 211-213).
Or, la notion de diversité linguistique, bien que largement circulante depuis une quinzaine d'années, n'a que peu déplacé les lignes en la matière, notamment du fait qu'elle a principalement été traitée comme un *objet* de la réflexion donnant plus lieu à une importante activité d'ingénierie et de conception d'outils et de dispositifs d'enseignement et de formation qu'à une réelle réflexion conceptualisante[104]. A l'inverse, je considèrerai ici la diversité comme un principe structurant de l'orientation diversitaire présentée *supra*, et qui, ce faisant, suppose de conceptualiser autrement la notion de langue, au regard de l'ensemble des principes exposés dans le précédent chapitre. J'envisagerai dans un second temps les déclinaisons de cette (re)conceptualisation de la notion de langue dans mes travaux de recherche ainsi que les perspectives qu'elle est susceptible d'y ouvrir.

5.1. Places et statuts de la diversité linguistique en DDL

Dans ma thèse, j'ai abordé la question de la diversité linguistique par le biais de la variation et de la contrastivité, en travaillant à intégrer des critères sociolinguistiques fondés sur les travaux issus de la pragmatique interactionnelle, notamment la

[104] C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'a été créé le Groupement d'intérêt scientifique *Pluralités linguistiques et culturelles* (désormais GIS-PLC), auquel l'équipe Dynadiv est rattachée et dans lequel j'ai commencé à m'investir (participation active au séminaire 2012 sur les notions de contextualisation et d'hétérogénéité en DDL et en sociolinguistique ; co-organisation, avec V. Feussi et D. de Robillard, du séminaire 2014 sur les enjeux didactiques et sociolinguistiques liés à la francophonie).

« théorie contrastive des interactions » (Kerbrat Orrechioni, 1992 et 1998 ; Traverso, 1999 ; Traverso dir., 2000), de l'interactionnisme symbolique (Goffman, 1973 et 1974 ; Brown et Levinson, 1987) et de l'ethnographie de la communication (Hymes, 1984 et 1974 ; Hall, 1971).

Mais c'est surtout suite à mon recrutement à Tours que cette question est devenue un axe structurant de mes recherches, recherches sur l'évaluation dans un premier temps pour, très rapidement ensuite, circuler dans d'autres thématiques de réflexion (formation et enseignement notamment) et à d'autres niveaux de réflexion et d'implication (niveau épistémologique d'une part, responsabilités formatives d'autre part). Cette circulation a été rendue possible par un travail de conceptualisation de la notion de diversité, dont je retracerai ici les grandes lignes en m'attachant à la place et au statut de cette notion à différentes époques de la recherche en DDL.

5.1.1. MAV et structuralisme : diversité absente, diversité attaquée

Dans les MAV[105], la théorie linguistique de référence est ostensiblement et explicitement structuraliste (avec des inspirations diverses que je ne détaillerai pas ici). Chaque langue est en effet considérée comme un système autonome, par conséquent

- composée d'éléments discrets, *radicalement*[106] discontinus ;
- dissociable des autres systèmes (i.e. des autres langues).

L'accent est mis sur la correction de la forme linguistique, celle-ci étant jugée nécessaire à l'intelligibilité du message adressé à l'interlocuteur : même si la priorité est accordée à l'oral, il s'agit en fait essentiellement d'un écrit oralisé, renvoyant à une norme unique et homogène. Elle est enfin considérée comme un « modèle idéal, stable, voire immuable » (Klinkenberg, 2001 : 57), qui relève d'une conception « essentialiste » (ibid.), de fait « mixofuge » (De Robillard, 2007) : la variation y est donc occultée (Calvet, 2003), de même que le recours à d'autres langues que la langue cible (supposée générer des « interférences », du « désordre » Calvet, 2007 :

---

[105] Le choix de faire commencer ce rapide panorama diachronique à la MAV tient au fait que ce courant méthodologique inaugure ce que Germain (1993 : 137) appelle « l'ère scientifique », qui se caractérise par le fait que « les didacticiens et les chercheurs visent à donner des fondements scientifiques à l'enseignement des langues ». En outre, comme le suggère Puren (1988 : 319-335), la MAV constitue un héritage et un prolongement de la méthode directe (MD) plus qu'une rupture avec celle-ci, au plan des conceptions sous-jacentes de la langue notamment.

[106] i.e. méthodologique et ontologiquement (Auroux, 1993 : 124 et 222)

22-34), ce qui est en outre accentué par la thèse du caractère arbitraire du signe linguistique.

Les polémiques suscitées par le *Français élémentaire* (ultérieurement rebaptisé et connu sous le nom de *Français fondamental*) illustrent également en creux cette défiance à l'égard de la pluralité linguistique. Car c'est bien en tant que tentative de diversification du français (en tant que langue à enseigner… mais aussi à diffuser) que ce projet a été attaqué, la diversification étant alors dénoncée comme « un appauvrissement et [une] mutilation de la langue française » (Coste, 2006). On voit donc en creux apparaitre, dans ces critiques, des représentations d'un français à enseigner dans son intégralité et son intégrité, significativement associées à des critiques d'ordre politique, émanant en particulier du parti communiste, mais aussi de la droite : le *Français élémentaire* (et l'appauvrissement de la langue dont il procèderait) est en effet dénoncé en tant qu'entreprise de domination des populations colonisées (ainsi maintenues dans l'ignorance et formées uniquement à des fins militaristes) et/ou de « mise à mort de la langue » pour poursuivre des objectifs mercantiles de concurrence avec les pays anglo-saxons.

On voit donc, ici encore, comment conceptions épistémologiques de la langue et projets socio-politiques se rejoignent et se renforcent mutuellement, la conception structurale de la langue venant ici illustrer et appuyer la politique linguistique française et le rapport très particulier que la France entretient avec la diversité (dont la diversité linguistique constitue une sorte d'archétype, ce que l'on retrouvera également dans l'argumentaire autour du Français langue d'intégration – désormais FLI – (cf. *infra* 5.2.3. ainsi que DO 2, ART 9, 13, 15, 22)[107].

[107] Représentations dont on retrouve d'ailleurs également l'écho chez Maurer (2011), notamment dans sa critique de la notion de compétence partielle en tant que minoration des savoirs linguistiques. Le parallèle me semble d'autant plus frappant que Maurer associe l'éducation plurilingue et interculturelle à un projet idéologique de promotion d'un « enseignement de l'ignorance » et de construction d'une Europe néo-libérale et supranationale (ce qui recoupe la critique du Français Fondamental « comme compromis dans une entreprise attentant à la langue et à la culture françaises et influencée par des exemples anglo-saxons militaro-capitalistiques » (Coste, 2013 : 41). Dans OUV 1 (repris dans ART 28, § 3.1.), nous avons également évoqué cet arc entre représentations réifiantes de la langue, langue dont il faut défendre l'intégrité et résistance à l'encontre de la pluralité linguistique.

5.1.2. Pragmatisme et approches communicatives/actionnelles : variation étendard, diversité reléguée

L'approche communicative (AC) est usuellement présentée comme s'inscrivant en rupture face à la linguistique structurale, rupture qui est notamment marquée par la référence aux théories de l'ethnographie de la communication et aux théories pragmatiques (Moirand, 1982 ; Bérard, 1991).

La traduction de l'ouvrage d'Hymes en français (Hymes, 1984) constitue un jalon important de la DDL francophone (et particulièrement de la DFLE/S française), notamment du fait de l'introduction de la notion de compétence de communication, qui constitue pour Hymes un moyen de réfuter *ou* de compléter la théorie chomskyenne. L'ambigüité traduite par l'usage de l'alternatif *ou* renvoie à l'ambiguïté de la théorie de Hymes vis-à-vis de la théorie chomskyenne. Si elle en est souvent présentée comme la remise en question radicale (base psychologique *vs* sociale, état *vs* procès, etc. – cf. Castellotti (2002), Cf. également Huver, 2003 et ART 3), on peut également l'interpréter comme son approfondissement, dans la mesure où, selon Hymes, la compétence de communication est définie comme une compétence élargie qui inclut la compétence linguistique. En outre, dans les deux cas, la compétence renvoie à un ensemble de règles qui permettent de produire une infinité de phrases (en fonction de la situation chez Hymes, dans l'absolu pour Chomsky).

Anderson (1999) va même plus loin en suggérant que l'acception communicativiste de la notion de compétence relève d'une sorte de travestissement de l'histoire et de négation des origines structuraliste de la notion. Il relève en effet que la compétence de communication, en DDL, est initialement reliée au modèle chomskyen (cf. par exemple l'entrée « compétence » dans Galisson et Coste, 1976). Cette filiation a ensuite été jetée aux oubliettes par l'AC, justement parce que ce courant méthodologique fonde sa légitimation sur une critique du chomskysme (et de la conception internaliste de la langue qu'il véhicule). Ainsi, en diffusant une réception du discours d'Hymes comme une rupture et non comme un approfondissement des thèses de Chomsky, et en ne faisant plus mention du cadre théorique d'origine de la notion, les théoriciens de l'AC ont finalement contribué à masquer le fait qu'il n'y a pas véritablement de rupture épistémologique entre la MAV et l'AC et que ce qui est remis en question n'est pas le cœur même du concept, mais (seulement) certaines de

ses caractéristiques (notamment : la centration *exclusive* de l'enseignement sur une compétence linguistique structuraliste et l'occultation du contexte de production langagière). Cette négation de la « charge » historique de la notion contribue ainsi à faire de la communication, non pas un concept, mais « une figure emblématique et un passe-partout de la didactique [qui a pour principale fonction de] marquer la frontière avec les pratiques antérieures » (Anderson, 1999 : 149), un « axiome [qui règle] le problème une fois pour toutes : la compétence de communication ne se forge pas et ne se discute plus ; au contraire, elle s'exemplifie et se traduit » (*ibid.* : 155).

En outre, malgré la référence continue à Hymes, c'est moins le principe de variabilité que celui de fonctionnalité de la langue qui est privilégié, dans la mesure où les AC mettent essentiellement l'accent sur les actes de parole (cf. le *Niveau Seuil* et les manuels de langue élaborés à cette époque). L'empreinte pragmatiste est donc ici double, dans la mesure où (1) la sociolinguistique – anglophone / anglo-américaine, puis par ricochet francophone – a été très fortement influencée par le pragmatisme et (2) c'est plus la pragmatique que la sociolinguistique qui fonde théoriquement la notion de langue dans les AC (thèse que j'avais tenté de développer au tout début de mes travaux cf. ART 3 et 6 ; voir également Coste, Moore et De Pietro, 2012 et Anderson, 1999 : 157-175), et ce, malgré une tentative programmatique, dès 1976, de proposer une « sociolinguistique appliquée » (Quemada et Ross dir., 1976).

La conséquence de cette (double) inscription pragmatiste est une double évacuation :

- évacuation de la question du signe et du sens, dans la mesure où le pragmatisme en postule la transparence (Debono, 2013) ;
- évacuation de la question du sujet, d'une part en tant qu'être divisé, conflictuel, ambivalent, irrationnel, ce qui a pour effet d'évacuer le manque et le désir[108] et de « modéliser l'altérité » (Anderson, 1999) et, d'autre part, en tant qu'être inscrit dans un réseau de *relations*, qui, en tant que processus sociaux et historiques, ne se réduisent pas à des interactions (Touraine, 1984 : 111-113).

L'inscription de la DDL dans la pragmatique va ainsi de pair avec l'idée d'un sujet systémique (vs subjectif, socialisé et historicisé), ce qui participe d'une part à une

[108] Anderson met en opposition désir et affectivité (ou encore désir et besoin), l'affectivité (dans sa version simplifiée) et le besoin renvoyant à l'idée de gestion, de maîtrise de quantification.

forme de rationalisation de l'enseignement, conçu comme possiblement pré-programmable (démarche par ailleurs très largement compatible avec l'entrée techniciste) et, d'autre part, à une conception de la communication comme fondée uniquement sur un échange (transparent) de signes (transparents). On se trouve ainsi, fondamentalement, dans un univers de la gestion, de la maîtrise (cf. le terme « maitrise de la langue ») et, *in fine*, de la quantification (cf. également DO 4 – article Huver, ainsi que Bonniol et Vial, 2001 : 1ère partie), univers « destruct[eur] de l'opacité indispensable à l'existence de l'Autre » (Anderson, 1999 : 149) – ce qui, décliné sur le plan de la recherche, renvoie par ailleurs à la problématique évoquée infra (6.2.2.) du statut des traces et de la technicité dans les démarches de recherche elles-mêmes.

Le traitement de la diversité linguistique reste quant à lui marginalisé, tant à « l'interne » (même si on note quelques tentatives visant à intégrer les apports de la linguistique variationniste et de l'ethnographie de la communication dans certains manuels comme *Archipel* ou *Libre Echange*[109], cf. également De Salins (1992) ainsi que Huver, 2003 et ART 2, 3 et 6) qu'à l'externe (persistance d'une méthodologie d'enseignement fortement monolingue : Castellotti, 2001 ; Marquilló Larruy, 2003). Le fait que la référence aux travaux de Labov et de Gumperz (relativement à Hymes) demeure somme toute réduite dans les années 80 (et que l'ensemble de ces travaux renvoie par ailleurs à une conception pragmatiste de la langue, de la recherche et des rapports sociaux (Debono, 2013) me semble également significative de cette orientation pragmatiste, qui va de pair avec une secondarisation de la sociolinguistique (et partant, de la diversité linguistique) en DDL.

La PA, si tant est qu'on la considère comme distincte des AC, ne diffère pas du tout sur ce point, malgré la revendication affichée d'une rupture dans les théories linguistiques de référence. Ainsi, même si Richer (2012) – mais aussi Puren dans ses différents travaux sur l'approche co-actionnelle co-culturelle – revendique une rupture avec la linguistique pragmatique de l'AC (en ce qu'elle privilégie l'agir collectif, et non l'agir individuel et essentiellement langagier), il fonde la PA sur la

[109] Ainsi, dans *Libre Echange* (dont un des auteurs est, significativement, G.-D. de Salins), les dialogues en français familier et en français soutenu sont présentés après les dialogues en français standard, comme s'ils en découlaient et comme si ces trois variétés étaient clairement délimitées et ne se mélangeaient jamais.

linguistique actionnelle de Vernant (1997), Roulet (2005), Bronckart (1997) et Filliettaz (2002, 2004 et 2004 éd.), qu'il situe significativement dans la continuité du pragmatisme.

Par conséquent, le « passage » de l'AC à la PA marque plus un approfondissement des théories pragmatistes qu'une réelle rupture[110]. En effet, le postulat de la transparence du sens n'y est pas interrogé, ni *a fortiori* remis en question. Le statut de la diversité reste en outre très faiblement problématisé, si bien que la PA s'inscrit dans une orientation monolingue qui perdure, en tant que méthodologie, depuis la méthode directe[111]. La variation continue ainsi à apparaître comme construite à partir d'une structure commune, de même que la diversité « externe » reste un point aveugle de ces travaux et de ces méthodologies (on notera par exemple que Puren parle d'approche co-actionnelle co-culturelle, mais pas co-linguistique).

Pour finir, il faut ajouter la forte influence en DDL des travaux issus de la psycholinguistique, ou, plus largement, inscrits dans une perspective cognitiviste. Or, ceux-ci, en postulant des processus cognitifs universaux, renforcent l'idée d'une langue-système et gomment de fait des formes de diversité socialement, historiquement, politiquement situées ou, à tout le moins, les considèrent comme secondaires. Dans le domaine de l'évaluation en langue(s), ces travaux, notamment développés par Bachman (Bachman et Cohen, 1998 ; Bachman et Palmer, 2002), ont une influence d'autant plus forte qu'ils contribuent à rapprocher, voire à rendre compatibles, évaluation standardisée et approches communicatives.

Anderson (1999) a bien montré les liens entre ces orientations cognitivistes et une conception pragmatiste de la langue, de même que Prieur (2006 : 111), lorsqu'il remarque que « l'obstacle que représente la pluralité au prisme de la linguistique et des sciences cognitives n'est ni un fait accidentel, ni un phénomène marginal par rapport au langage, mais une dimension constitutive essentielle ». C'est également le cas du colloque que j'ai co-organisé à Canton (cf. annexes 2 et 3), qui a plus

---

[110] Ceci est à mon sens corroboré par les propos de Cuq (2009 : 55) qui conçoit la DDL, et notamment la comparaison en DDL, comme *néo-structuraliste* en ce qu'elle « ne renie pas non plus sa dette au structuralisme ».

[111] Etant entendu que l'absence de recours à d'autres langues que la langue cible est bien plus ancien (Germain, 1993 ; Besse, 2000). Par ailleurs, Besse (2012) a relativisé et complexifié cette certitude assez profondément ancrée que la méthode directe serait en soi monolingue, en montrant que, d'un point de vue historique, les principes au fondement de celle-ci pouvaient également être interprétés dans une perspective plurilingue et n'étaient donc pas en soi strictement « mono ».

particulièrement permis de mettre en évidence la compatibilité de ce postulat avec des recherches quantitatives et/ou expérimentales.

On voit ainsi à travers ce rapide panorama que les méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues n'ont, jusqu'ici, jamais véritablement rompu, depuis la méthode directe, avec un substrat épistémologique pragmatiste, quelles que soient les formes de rupture (et de spectacularisation de celles-ci) dont elles se revendiquent par ailleurs et les théories linguistiques de référence qu'elles convoquent (cf. également à ce propos Anderson, 1999 et Debono, 2013). Ce sont en effet la transparence et l'univocité du sens ainsi que la fonction communicative de la langue qui sont, dans ces différents cas, les principes transversaux sous-jacents. Or, une prise en compte réelle *et* conjointe de la diversité, de l'altérité, de l'(inter)subjectivité et de la relation remet fondamentalement en question ce substrat pragmatiste, puisqu'elles visent à travailler avec et dans l'épaisseur – voire l'opacité – du sens, la pluralité des interprétations et des réceptions, le malentendu, l'incompréhension, etc., à la fois au plan didactique et au plan épistémologique.

5.1.3. Vers une conception diversitaire de la notion de langue

On pourrait penser que la diffusion forte et rapide de la notion de compétence plurilingue constitue, elle, une rupture épistémologique (Coste, 2002 ainsi que ART 8, 13, 16). Or, comme le montre notamment Castellotti (2010) – mais aussi OUV 1 ou encore Klinkenberg (2001) –, le traitement de cette notion est lui-même traversé de tensions, qui renvoient aux deux traitements de la diversité évoqués *supra* (4.1.). Le traitement juxtapositif de la diversité linguistique perpétue, peu ou prou, une conception des langues comme systèmes stables, prédictibles, et, en tout cas, clairement délimitables : apprentissage plurilingue est alors synonyme d'apprentissage de plusieurs langues ; la notion même de langue demeure elle, en revanche, indemne. Par conséquent, la conception de la langue ne se distingue pas fondamentalement des conceptions évoquées ci-dessus pour les différentes approches méthodologiques citées (MAV, AC, PA) : qu'elles incluent ou non une composante sociale et/ou qu'elles réfèrent à plusieurs langues ne change ici finalement pas grand-chose à l'affaire.

Il en découle d'une part que, dans cadre juxtapositif, compétence plurilingue et évaluation certificative sont très largement compatibles, de même que l'auto-évaluation peut facilement être conçue comme standardisable (Lenz et Schneider, 2004 ; Lenz et Berthele, 2010 pour la compétence plurilingue et interculturelle ; Hu et Byram (éd.), 2009 pour la compétence plurilingue). D'autre part, et plus largement, au-delà de la rupture épistémologique annoncée, voire revendiquée, les travaux actuels sur la didactisation de la pluralité linguistique et culturelle n'échappent pas à cette tension entre conceptions quantitative et qualitative de la diversité, ce qui se manifeste par le fait qu'ils :

- tiennent trop peu compte de l'histoire de la notion (didactique) de compétence plurilingue (histoire essentiellement européenne) et des enjeux liés à sa diffusion hors d'Europe, dans des zones où les histoires et les enjeux liés à la diversité linguistique diffèrent très largement ;
- n'incluent pas ou peu les rapports de pouvoir et d'asymétrie entre les langues, soit parce qu'ils les ignorent (en privilégiant des entrées autres que sociolinguistiques : psycholinguistiques par exemple), soit parce qu'ils les idéalisent[112] ;
- conceptualisent insuffisamment la notion de langue et/ou tirent insuffisamment les conséquences des travaux issus de la sociolinguistique à ce sujet.

Il en résulte un traitement lissé, a-conflictuel, de la notion de diversité, qui donne à penser qu'« après plus d'un siècle d'hégémonie monolingue, [on devrait] nécessairement penser "pluri is beautiful". [Or] (….), envisagé dans ces conditions, le plurilinguisme empêche de penser l'autre dans la langue » (Spaëth, 2007 : 62 ; cf. également, Castellotti, 2010 et Chiss, 2013).

A rebours de cette vision « enchantée », une conception qualitative – et (donc) politique, si on considère la diversité sous l'angle des conflits qu'elle génère et des

[112] Je suis ainsi particulièrement frappée du nombre important de travaux de recherche portant sur les démarches d'Eveil aux langues (ou relevant, plus largement, de ce que Candelier (2008) nomme les « approches plurielles ») et qui concluent sur l'efficacité du dispositif / de l'approche mis en œuvre (enfants en échec dont la réussite scolaire se trouve amorcée/renforcée, futurs enseignants conscientisant et reconnaissant leur plurilinguisme, etc.). Sans nier ces effets, il s'agirait *aussi*, à mon sens, de les interroger au regard, notamment, de la dialectique individu / société : par exemple, que « pèse », en France notamment, cette auto-reconnaissance de la pluralité, lorsque la société, continue, elle, politiquement, institutionnellement, symboliquement, à ne pas la reconnaitre, voire à la stigmatiser, par le biais de propos souvent plus implicites et ambivalents (cf. la polémique autour du FLI) ?

enjeux forts que ceux-ci révèlent (cf. *supra* 4.3.3.2.) – de la pluralité linguistique (et non la pluralité linguistique *en soi*) remet profondément en question la notion de langue. En effet, à l'inverse des conceptions structuralistes, les langues y sont conçues comme un ensemble d'usages expérientiels mouvants, hétérogènes, variables, imprédictibles (de Robillard, 2007 et 2008) ; Prudent, 1981), mais aussi historiquement situés et présentant des enjeux à la fois politiques et identitaires, individuels et collectifs (Klinkenberg, 2001 ; Baggioni, 1997 ; Cerquiglini, 2007). La déclinaison pour la notion de langue des principes identifiés *supra* comme au fondement d'une orientation diversitaire permettent ainsi de mettre en évidence et de considérer comme articulés les constats suivants :

Diversité : il n'y a pas de norme unique et homogène, mais pluralité et relativité des normes. Ceci peut sembler un constat un peu galvaudé et je ne reviendrai pas sur les nombreux travaux en sociolinguistique sur la / les norme(s) linguistique(s), terme qui, selon Klinkenberg (2008 : 17) « renvoie aux problématiques les plus brûlantes des sciences du langage » (à cette fin, cf. par exemple et sans exhaustive : Boutan et Chiss coord., 1998 ; Kasbarian et al., 1993 ; Auroux, 1991 ; Helgorsky (dir.), 1982 ; Lagane et Pinchon dir., 1972, ainsi que Bertucci, 2010b ; Bertucci et David (dir.), 2003, Bertucci et Corblin (dir.), 2004 ; Bertucci et Castellotti, 2012 sur les rapports entre norme(s) et variation plus particulièrement).

En DDL toutefois, la notion de langue s'est certes complexifiée (de la phrase aux textes et aux discours) et a certes intégré une partie des apports de la sociolinguistique (de la sociolinguistique variationniste dans les années 80 et 90 et des travaux sur le plurilinguisme à partir du milieu des années 90) ; de même, les termes de *diversité linguistique* et de *compétence plurilingue* font certes actuellement florès et sont abondamment mobilisés. Il n'en demeure pas moins que le potentiel déstabilisant d'une conception intégrative, pluralisante, de la notion de langue, qui intégrerait donc la pluralité des usages (et par conséquent les dimensions inter-[113] et trans-), n'a pas été réellement prise au sérieux en DDL[114]. Ceci est sans doute encore plus flagrant dans le domaine de l'évaluation, où une conception intégrative de la

[113] Ce que l'on appelle plus communément les « mélanges », bien que la métaphore ne semble pas vraiment pertinente dès lors que l'on part de la pluralité des phénomènes et non d'ensembles homogènes qui se « mélangeraient » (cf. la métaphore du métissage en anthropologie, telle que développée par Nouss et Laplantine (2008) d'un côté et par Gruzinski (1999) de l'autre).

[114] Il suffit pour s'en convaincre de considérer la formation des enseignants de langue, qui, en France en tout cas, persiste à s'inscrire dans une logique très disciplinaire.

pluralité linguistique n'est généralement ni prise en compte, ni même envisagée (OUV 1 ; ART 8).

Subjectivité : les langues ne sont plus considérées comme des systèmes objectivables mais en fonction des sens et des valeurs que les locuteurs leur attribuent (qui dépendent eux-mêmes des histoires des langues, des sociétés et des locuteurs) ; elles ne renvoient donc pas seulement à un ensemble de signes permettant de communiquer de façon transparente, mais sont au fondement des subjectivités[115], i.e. d'histoires et de constructions identitaires socialement et historiquement situées. De même, les situations de contact, les passages, les circulations, les alternances entre les langues ou les variétés (dont les frontières sont elles-mêmes mouvantes et situées), permettent de mettre en évidence la subjectivité des positionnements des locuteurs. Enfin, dans le cadre de la DDL, les sens et les valeurs attribués aux langues et à leur apprentissage sont considérés comme fondamentaux dans une perspective d'appropriation. Le sujet est ici l'instance productrice de ces sens, valeurs, projets et enjeux d'appropriation, lesquels, toutefois, renvoient à des enjeux et des processus sociaux et historiques, dont ils dépendent et portent l'empreinte.

Altérité : du fait de son caractère intersubjectif, une langue est toujours « langue de l'autre », processus altéritaire – et potentiellement conflictuel – donc, si bien que le sens n'est ni prédictible, ni transparent, d'une certaine manière « inaccessible » (DO 4) : Gadamer, par exemple, parle du langage comme « obscurité universelle » (cité par Debono, 2013). Or, le fait que ce soient l'opacité, l'incompréhension, le malentendu, voire le conflit, qui fondent la rencontre et la relation (dès lors qu'elles sont pensées comme altéritaires) est une voie très peu (voire pas) explorée en DDL, malgré un certain nombre de travaux produits à ce sujet dans d'autres domaines des SHS. La philosophie herméneutique notamment permet d'une part de mettre en évidence et de problématiser les postulats des thèses pragmatistes et, d'autre part, de poser une alternative pour concevoir la « communication [et l'appropriation] altéritaire[s], au-delà l'objectif de transparence » (*ibid*., c'est moi qui ajoute les éléments entre crochets), pour problématiser l'enseignement / apprentissage des

[115] Cf. d'ailleurs, d'un autre point de vue, Benvéniste (1958), bien qu'il focalise explicitement son propos sur le langage.

langues autrement que sur un socle uniquement communicatif et/ou actionnel (cf. également Anderson, 1999 ou encore Wismann, 2012).

Relation : dès lors que les langues sont envisagées comme des phénomènes relationnels, la frontière entre les langues – et entre les variétés de langues – dépend essentiellement de la perception de la différence et donc des rapports des locuteurs aux langues, ainsi que des enjeux sociaux, politiques, historiques à poser une langue ou une variété comme distincte d'une autre (ou non). Par conséquent, la notion de frontière linguistique doit être relativisée : variation et plurilinguisme constituent de ce point de vue deux facettes d'un même phénomène, ce qui vient contredire les linguistiques structurales, y compris les linguistiques pragmatiques, qui opposent une contrastivité interne à une contrastivité externe sur la base de critères censément objectifs (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1994, qui fait remonter cette distinction, significativement, à Hymes et Gumperz). Cette absence de différence fondamentale entre contacts de langues et variation (intra)linguistique a été initialement développée par Weinreich (1953), puis reprises par différents linguistes (Klinkenberg, 2001 ; Blanchet, Calvet, De Robillard, 2007 ; de Robillard, 2010 ; etc. Cf. également, pour la DDL, Besse, 1976 ou encore Wandruszka, cité par Christ et Hu, 2008). Certains chercheurs proposent d'ailleurs de remplacer *langue* par *lecte*, de manière à signifier, terminologiquement, ce continuum. En DDL, quelques propositions existent qui considèrent que la variation et le plurilinguisme sont au fond un même phénomène et que c'est à partir de cette diversité constitutive que les normes – voire les langues – sont construites (Castellotti, 2012 ; Lambert, 2012), mais elles demeurent pour l'instant plutôt marginales.

Cet ensemble de considérations suppose d'accorder une place centrale aux dimensions trans- et inter-linguistico-culturelles et aux manières dont on peut penser, didactiquement, les circulations, les passages. La notion de médiation, largement vidée de sa substance et de son intérêt dans le CECR, devrait être à nouveau interrogée, conceptualisée, problématisée dans une perspective didactique (Lévy et Zarate (coord.), 2003), par exemple :

- en repensant le statut, la fonction et l'intérêt didactique de la traduction (Wismann, 2012) ;
- en travaillant, conjointement, la figure du médiateur comme médiateur impliqué (*vs* neutre) à la fois en tant que personne subjective mais aussi en

tant qu'aux confluents de traditions, héritages, situations socio-historiques particulières (cf. également infra 6.4.)

Là encore, la réflexivité occupe une position centrale, puisque c'est elle qui permet de relier ces différents fils et de construire le/un sens, dès lors que les langues (i.e. la pluralité linguistique) sont pensées comme des expériences – à la fois sociales et individuelles – de la relation altéritaire.

Cette conception de la pluralité linguistique est par ailleurs très dérangeante et cela peut sans doute expliquer pourquoi ce type de problématisation reste finalement marginalisé[116] : par les institutions, pour des raisons politiques et stratégiques (dont les tensions au sein de la francophonie entre conception normée / centralisée et conception plurielle et pluri-située du français constituent un exemple particulièrement intéressant)… mais aussi par les didacticiens eux-mêmes, sans doute pour des raisons d'existence même de la discipline : que serait une didactique des *langues*, si la notion même de langue est remise en question ? Parler, par exemple, de didactique des usages renverse considérablement la perspective.

5.2. Déclinaisons, circulations, perspectives de recherche

Dans mes travaux, l'évaluation a constitué une porte privilégiée d'entrée, de mise en circulation et de mise en évidence des problématiques liées à une conception diversitaire de la notion de langue. Elle n'en est pas pour autant la seule : cette déclinaison de la réflexion diversitaire sur d'autres versants de la DDL a bien évidemment également concerné et configuré d'autres thématiques de recherche – par l'entremise (ou non) de la problématique de l'évaluation.

5.2.1. Entrées dans et par l'évaluation en langue(s)

Dans mon parcours, si l'évaluation a d'abord constitué une entrée dans la thématique de la diversité linguistique, elle a également progressivement été constituée en démarche permettant de mettre en évidence, voire de spectaculariser, les problématiques qui se jouent, à ce niveau, pour la DDL dans son ensemble. Cette

[116] Bien plus en tout cas que les travaux défendant une conception herméneutique de la diversité *culturelle*, qui sont plus diffusés et plus entendus, si on en juge par le fait que le terme culture est souvent pris avec quelques pincettes et guillemets… au contraire du terme *langue*, qui continue à être utilisé comme un allant de soi.

démarche repose sur le constat que l'évaluation, en tant que processus de référentisalisation (Chardenet, 1999 ; Figari, 1994) constitue, plus que l'enseignement ou l'apprentissage, un des moments de l'action didactique où les attentes sont plus saillantes et, par conséquent, les normes plus perceptibles (ART 12).

Réciproquement, elle contribue à construire et à diffuser ces attentes et ces normes et, par conséquent, à « construire le regard » en valorisant certaines représentations des « objets », voire des personnes, évalué.e.s (ART 8, 12, 28, DO 4 – article Huver : § 3.2.). De ce fait, elle constitue un « détour » (ART 16), « un effet de loupe » (ART 7), un « prisme » (ART 13), si bien qu'elle peut être investie, non pas (ou pas seulement) d'un point de vue ingénierique ou ergonomique, mais comme une voie méthodologique pour explorer les représentations, en l'occurrence de la pluralité linguistique[117]. De ce point de vue, l'évaluation en langue(s) ne constitue pas un domaine autonome, mais fonctionne plutôt comme « une entrée permettant de continuer à se poser, sous un angle différent, un certain nombre des questions qui se posent à la DDL dans son ensemble » (ART 17).

5.2.1.1. L'évaluation : une démarche pour appréhender (les représentations) de la pluralité linguistique

Les différents travaux que j'ai menés, au moyen de démarches variées[118], sur les représentations de l'évaluation et, plus particulièrement, sur les traitements de la norme et de la variation linguistiques dans l'évaluation, ont permis de mettre en évidence les tensions générées par la cohabitation, voire la confusion, non explicitée et non problématisée de conceptions contradictoires de la diversité linguistique. Ainsi, l'évaluation en langue(s) induit tendanciellement des formes de durcissement du rapport à la diversité et à l'altérité linguistiques (ART 12), qui permettent de mettre en évidence la persistance de représentations monolingues et homogénéisantes, au-delà des discours de surface sur la valeur positive de la

[117] La démarche est également valable pour d'autres « objets » d'évaluation, notamment, pour la DDL, la culture et la pluralité culturelle, la réflexivité ou encore la mobilité. Pour des raisons de concision, je ne m'y attarderai pas dans cette note. Le lecteur pourra se reporter au volume d'articles, notamment OUV 1 pour la pluralité culturelle, ART 11 pour la réflexivité et ART 19 pour les mobilités.

[118] « Entretiens compréhensifs » (Kaufmann, 1996) avec des enseignants (ART 10), analyse d'outils d'évaluation (ART 13) et de textes officiels (ART 7), observations de classe et auto-hétéro-confrontations (ART 21, 23, 25 et 26), « participation observante » (Soulé, 2007 pour une mise en tension intéressante des termes *participation observante* et *observation participante*) (ART 12)

diversité. En d'autres termes, en ne problématisant pas les modalités de l'inclusion de la conception qualitative de la diversité aux pratiques et aux outils évaluatifs, cette dernière se trouve de fait invisibilisée par le maintien même du terme diversité, ce qui est une façon politiquement correcte de reléguer le potentiel déstabilisant, urticant, conflictuel de la diversité tout en maintenant un discours de façade visant à la promouvoir (ART 7, 8, DO 4 – article Huver)[119].

Dès lors que cette tension n'est pas assumée comme une tension heuristique ou, plus exactement, fécondante[120] – donc formatrice –, la tentation est grande de chercher à dissoudre ce qui est identifié comme posant problème. Mes travaux sur ces aspects ont montré que cela se manifeste notamment par :

- **Une réduction du plurilinguisme au multilinguisme** : ce qui est qualifié d'évaluation plurilingue est en fait une évaluation juxtaposée et harmonisée de plusieurs langues, renvoyant donc à un traitement juxtapositif de la pluralité (OUV 1, ART 8 et 12, ainsi que Chardenet, 2004 et DO 3) – à l'exception notable des évaluations proposées dans le cadre de l'enseignement bilingue au Val d'Aoste par Billiez, Bourguignon et Wharton (1997 – cf. OUV 1 chapitre 7) ;
- **Une technicisation de l'acte évaluatif** : la technicisation et/ou la standardisation des évaluations (cf. ; par exemple : Lenz et Berthele, 2010, Rozencwaj 2001 et 2005) permet en effet de réifier la pluralité, pour mieux la contenir et la tenir à distance (DO 4 – article Huver) ;
- **Le maintien d'une norme monolingue standard franco-centrée, sans prise en compte des situations et des répertoires sociolinguistiques**. Ainsi, à quelque exceptions près (évaluation du Val d'Aoste précédemment évoquées, PEL collège en France), les « marques transcodiques » (Lüdi, 1987) sont uniquement envisagées comme des erreurs (ART 12, OUV 1 : 296-297, Marquilló Larruy (2003 et DO 3). De même, la variation est réduite à sa portion congrue : la variation sociolinguistique est en effet conçue dans une perspective très variationniste (cf. la référence aux registres de langues

[119] Comme nous l'indiquions déjà dans OUV 1 (p.274), « si on enseigne plurilingue (parfois), on continue à évaluer monolingue (presque toujours) »…

[120] Le terme *heuristique*, de par son étymologie (grec *heuriskein* : « trouver ») et sa définition usuelle (« qui sert à la découverte ; partie de la science qui a pour objet la découverte des faits »), renvoie plus au résultat qu'au processus et aux intentions. Le terme *fécondant* vise à traduire le processus d'instabilisation et d'altération relatif à l'expérience de la tension.

et au tutoiement / vouvoiement dans les épreuves du DELF, ainsi que dans les discours émanant des concepteurs du FLI), si bien que les variétés de français constituent des « impensés », y compris et peut-être même notamment là où cette question présente des enjeux (TCF Québec, évaluation diagnostiques des enfants allophones, dont certains sont locuteurs de variétés de français éloignées de la norme standard – ART 9, 13, 15). Enfin, le caractère complexe, imprévisible des répertoires langagiers est souvent évacué, voire stigmatisé – au lieu d'être considéré comme un appui potentiel pour la construction des connaissances (DO 4 – article Huver : § 4.2.)

Au final, évaluer en langueS ne s'avère donc pas différer radicalement d'évaluer en langue. En d'autres termes, la pluralité linguistique ne renouvelle pas les questionnements didactiques, ni pour l'enseignement / apprentissage, ni pour l'évaluation, puisque la conception de la langue reste identique… Ce qui revient à dire que la notion de langue n'est pas problématisée au regard de la question de la pluralité linguistique.

5.2.1.2. Evaluation(s) et langue(s) : articulations et renforcements réciproques

J'ai développé plus haut l'idée que la notion de langue n'est pas réellement (re)problématisée en DDL, ce qui est particulièrement flagrant dans le domaine de l'évaluation en langue(s), du fait sans doute de la « domination des travaux de recherche portant sur des applications mécaniques d'instruments ou de "façons de faire" » (Mottier Lopez et Figari, 2012 : 15 ; cf. également infra 6.1.).

Or, dans le domaine de l'évaluation en langue(s), les manières d'articuler langue(s) et évaluation dessinent des agencements à géométrie variable, au sein desquels la diversité occupe une place fluctuante et plus ou moins tiraillée entre des orientations et des conceptions plus ou moins compatibles. J'ai évoqué ci-avant (5.1.) la place et le traitement de la diversité en DDL ; voyons à présent selon quelles modalités elle rencontre la question de l'évaluation.

La domination d'une conception positiviste des SHS jusque dans les années 60 – 70 a engendré une conjonction forte entre conception structurale de la langue et conception psychométrique de l'évaluation, l'une comme l'autre fondées sur le principe de réduction par décomposition (cf. par exemple Lado, 1961). Dans ce cadre, l'évaluation standardisée et objectivée est parfaitement compatible avec

l'évaluation en langue, « mécaniciens de la langue » (Calvet, 2003 : 11) et « mécaniciens de l'évaluation » travaillant de fait sur des bases épistémologiques communes. Si cette convergence est souvent présentée comme typique de la DDL des années 60-70, elle connait actuellement un regain sensible, depuis la parution du CECR dont les niveaux communs de référence et les descripteurs font office de standards (OUV 1, Hu coord., 2008) . Les organismes certificateurs ont ici joué un rôle historiquement capital dans l'importation de la psychométrie en DDL (ART 28), l'expertise requise par celle-ci plaçant ceux-là en position de leaders sur le marché de l'évaluation. D'autre voies, plus souples et modulaires avaient, à l'époque, été envisagées (DO 3 – article Coste) : la conjonction de raisons pour lesquelles celles-ci n'ont pas été retenues reste encore à explorer.

Le passage du SGAV à l'AC, et notamment l'évolution des théories linguistique de référence du structuralisme au pragmatisme, sert généralement, chez les chercheurs en évaluation, à justifier l'évolution des outils d'évaluation vers des situations d'évaluation contextualisées (« authentiques ») et l'inclusion de critères pragmatiques (cf. Bolton, 1991 ; Lussier, 1992 ; Tagliante, 1994 ; Bachman et Palmer, 2002 ; Veltcheff et Hilton, 2003 ; ART 6).

Dans ce cadre méthodologique (prétendument) renouvelé, Bolton a certes développé l'idée que cette évolution induit des formes d'évaluation plus subjectives (cf. 1.1., 3.1. et 3.2.). Cependant, la portée de sa thèse doit être fortement relativisé, dans la mesure où même si cela prend d'autres formes, plus souples que dans les MAV, il s'agit tout de même et toujours, *in fine*, de se livrer à une « entreprise méthodique d'évacuation de la subjectivité du jugement par des techniques appropriées » (Chardenet, 1999 : 7 ; cf. également DO 4 – article Huver). Pour ce faire, la langue est réduite à sa fonction communicationnelle et, au sein de celle-ci, à ses dimensions pragmatico-linguistiques (ART 17, 28, OUV 1 : 88-89, 180 et chapitre 5) : les dimensions réputées « inévaluables », et notamment tout ce qui relève de la pluralité (les dimensions plurilingues, la compétence de médiation, la compétence interculturelle, etc.), sont de fait évacuées (Huver, 2003 ; ART 8, 28 et DO 4 – article Huver).

On voit ici que les conceptions de la langue et les conceptions de l'évaluation s'articulent et s'emboitent plus ou moins, et selon des configurations diversifiées. Cela contribue à dessiner des zones de renforcement (par exemple : langue comme

système – évaluation standardisée) ou, à l'inverse, des tiraillements (par exemple : langue comme usages et expériences – évaluation standardisée), qui renvoient, *in fine*, à des conceptions et des traitements contrastés de la notion de pluralité et, plus particulièrement, de la pluralité linguistique. En l'absence d'une explicitation et d'une conceptualisation approfondies, on ne sait donc au final plus très bien quelle « diversité » on se propose d'évaluer : une « langue » ? un processus d'appropriation ? une évolution (de qui, de quoi, perçue par qui ?) ? etc.

Travailler à mettre en cohérence – méthodologique, mais surtout épistémologique – conception (herméneutique) de la langue et conception (herméneutique) de l'évaluation suppose ainsi de remettre fondamentalement et radicalement en question les évaluations standardisées et universalisées (DO 4 – article Huver) et, par conséquent, à accorder un autre statut à la subjectivité. Plusieurs conséquences doivent être tirées de ce constat, du point de vue conjoint de la recherche et de la formation :

Statut de l'erreur : le fait de prendre la pluralité linguistique au sérieux n'interroge pas uniquement les contenus des outils d'évaluation, mais les modalités même de leur conception, ce qui suppose un travail de fond sur la notion d'erreur, de norme et d'interlangue. Certains chercheurs ont en effet travaillé à légitimer les mélanges, les circulations, les alternances (i.e. les dimensions trans- et inter-) comme de potentiels points d'appui pour l'apprentissage et la communication : cf. notamment Coste (2002 et 2004), Castellotti et Moore éds. (1997 et 1999), mais aussi les travaux sur les interactions plurilingues (par exemple Mondada et Oloff) et l'acquisition en situations exoligues (Lüdi, 1987 ; Lüdi et Py, 2002) dont la notion de « séquence potentiellement acquisitionnelle » (De Pietro, Matthey et Py, 1989). Certains de mes travaux ont mis en évidence le fait que si ces thèses se sont (plus ou moins) diffusées dans les pratiques d'enseignement, il n'en va pas de même au niveau des pratiques d'évaluation (ART 15 et OUV 1).

Interprétation et comparaison : cela suppose également d'interroger les logiques qui prévalent actuellement dans l'évaluation en langue(s). La logique de rentabilité économique est déjà abondamment traitée dans les critiques socio-économiques (cf. *supra* 3.4.). Ce qui l'est moins en revanche, c'est d'une part la conception de la comparaison sous-jacente, dont l'objectivité serait censée être garantie par

l'homogénéité des situations d'évaluation et des outils de jugement[121] et, d'autre part, la part du langagier dans ces processus d'interprétation Il s'agit donc de travailler :

- au statut de l'interprétation dans l'évaluation (Marquilló Larruy, 2003), et notamment dans les procédures comparatives qui les fondent : à une comparaison objective s'opposerait ainsi une comparaison interprétative (Jucquois, 2000), supposant la réflexivité, l'implication et la prise de responsabilité du sujet (cf. par exemple Blum et Guérin-Pace, 2000 ; cf. également 6.2.), qui ne peut se faire sans, par ailleurs, une critique institutionnelle et sociale ;
- à la dimension langagière de l'évaluation, déjà thématisée par Halté (1984), ainsi que par Chardenet (1999) dans une perspective d'analyse de discours, par Peytard (1992) dans une perspective sémiotique, et dont il reste à traduire les effets et les enjeux dans une perspective herméneutique.

Pluralité des répertoires : face à des évaluations standardisantes qui imposent leurs catégories a priori[122], il s'agit d'amener les différents acteurs de l'évaluation en langue(s) (enseignants, apprenants, évaluateurs, encadrants, etc.) à envisager les répertoires dans leur pluralité, leur complexité et leur caractère parfois inattendu (OUV 1 ; ART 15, 21 et 23). Dans cette perspective, la « réflexion méthodologique semble moins devoir porter sur l'inventaire des outils et des procédures utilisés que sur l'examen des postures » (Herreros, 2002 : 71). La notion de posture (Vial, 2001 ; Herreros, 2002) me semble ici fondamentale, dans la mesure où elle place le sujet-évaluateur et ses usages – voire ses imaginaires (Jorro, 2001 ; Jorro dir., 2007) au centre de la recherche et au centre de la démarche évaluative, ce qui met en scène la figure d'un évaluateur artisan, à rebours de l'évaluateur expert, « mécanicien de l'évaluation » (OUV 1 ; Vial, 2001).

---

[121] On peut ici renvoyer aux protocoles mis en œuvre dans des enquêtes comme : PISA (*Program for international students assessment)*, l'Etude du Réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs, l'Etude européenne sur les compétences linguistiques, ainsi que le classement de Shangaï des universités !

[122] Mon propos ici n'est pas de revendiquer une suppression totale et définitive des évaluations dites « objectives », mais de donner à voir, au-delà d'une façade objective, leur caractère construit, relatif, partiellement irrationnel, le quantitatif ne constituant dès lors plus le pendant binarisé du qualitatif mais étant subsumé dans le qualitatif (cf. Pierozak et al., 2013 ; cf. également Cassin, s.d., lorsqu'elle pose que « le qualitatif n'est pas une propriété émergente du quantitatif »), de même que l'objectivité en évaluation n'est pas le contraire de la subjectivité, mais un cas particulier de cette dernière (cf. supra 4.3.).

5.2.2. Former des enseignants / enseignants de langue / enseignants de langues

C'est à ce point de la réflexion que, dans mes travaux, la thématique de l'évaluation croise celle de la formation des enseignants : celle-ci constitue en effet à la fois une clé de voute et un enjeu prioritaire pour la construction et la transmission de cette orientation diversitaire en DDL – et notamment pour l'évaluation en langue(s). Du point de vue de la recherche, cela a notamment pris la forme d'une réflexion approfondie sur les liens entre formation, réflexivité et évaluation (ART 11 et 14). Du point de vue des objectifs de formation, il s'agit de travailler à faire prendre conscience aux (apprentis)enseignants[123] du caractère construit – subjectif – de toute évaluation, donc de leur propre regard, alors à envisager comme une possibilité parmi d'autres, et non comme le seul possible. Ceci a pris la forme de différents articles de « vulgarisation » sur ce sujet (cf. notamment ART 15 et 18 ; Bruneau et al., 2013). Mais cela a surtout donné lieu au développement, dans le cadre de mon cours de Master sur l'évaluation, d'un ensemble d'activité de réflexion sur la base de référentiels d'évaluation contrastés (évaluation des compétences enseignantes, évaluation des apprentissages langagiers), le contraste et l'écart étant ici envisagés comme des vecteurs d'instabilisation formatrice.

Au-delà de la formation à et par l'évaluation, mes travaux et mes réflexions ont plus largement porté sur les problématiques liées à la formation des enseignants et ce, dès le début de mon parcours (cf. par exemple ART 5). Les responsabilités politico-formatives que j'ai prises (responsabilité de parcours, spécialité, mention, département – cf. annexe 3), ainsi que les orientations réflexives de l'équipe de recherche Dynadiv, m'ont amenée à largement infléchir ce qu'initialement je concevais comme une formation pratique à la mise en œuvre d'outils et de méthodologies spécifiquement visés (DO 1 – article Girardeau et Huver). J'aborderai plus loin cette problématique (6.4.2.), mais il me semble d'ores et déjà important

[123] J'utilise le terme *(apprenti)enseignant* pour ne pas opposer formellement les enseignants en exercice, les enseignants en formation initiale et les enseignants en formation continue. Par ce terme, je souhaite au contraire les inscrire dans un continuum, chacun étant plus ou moins enseignant ou apprenti, selon les moments, les postures, les situations : les parenthèses sont de ce point de vue à considérer comme mobiles et facultatives ((apprenti-)enseignant, apprenti-enseignant, apprenti-(enseignant)), dessinant ainsi des situations, des statuts, des identités divers et mobiles : (cf. également DO 1 – article Girardeau et Huver et ART 11).

d'expliciter les problématiques et les enjeux que j'associe à la formation d'enseignants de langue(s), au regard de l'orientation diversitaire défendue ici.

J'insiste ici volontairement sur le fait qu'il ne s'agit pas, ou en tout cas pas seulement, de former des enseignants, mais bien des enseignants de françaiS, voire des enseignants de langueS[124], en essayant d'imaginer l'ensemble des implications liées à cette « diversité diversitaire » (ART 29) ici symbolisée par le S majuscule, et c'est bien là le projet – politique – qui sous-tend mes travaux, mes réflexions, mes prises de position, mon engagement institutionnel dans la formation professionnelle.

5.2.2.1. Enseignants de langueS, monolinguisme, uniformité méthodologique

Former des enseignants de langueS passe nécessairement par une réflexion de fond sur les liens entre monolinguisme et universalisme – ou, plus exactement, uniformité[125]– méthodologique. Coste (2003) met ainsi en évidence, par une démarche historicisante, les liens entre universalisme méthodologique, locuteur natif (i.e. locuteur de la seule langue « cible ») et négation de la diversité linguistique : la diffusion universalisante de la méthode directe, liée à des enjeux économiques et politiques, supposait en effet un enseignant lui-même « universalisable », c'est-à-dire en capacité d'intervenir quelle que soit la situation sociolinguistique locale. Le cas de l'évaluation et de ses certifications est ici particulièrement flagrant[126], l'usage de banques d'items renforçant encore cette tendance, mais le constat vaut également pour les outils d'enseignement et les méthodologies qui les fondent (cf. également Spaëth, 2010, qui compare, sur ce point, les choix de l'Alliance française et de l'Alliance Israélite Universelle, ainsi qu'ART 24 sur liens entre politique d'influence

---

[124] Ce terme avec sa typographie renvoie, dans mon propos, non pas à l'aptitude à enseigner plusieurs langues, mais bien au fait d'imaginer son métier, de le vivre et de l'exercer en y considérant la pluralité linguistique comme première au lieu de focaliser uniquement sur « le » français (dans le cas des enseignants de FLE/S, mais on pourrait bien entendu décliner cela pour les enseignants d'autres langues).

[125] Jullien différencie en effet l'universel, qui d'un côté marque la suprématie de la raison occidentale (« un vieux rêve totalitaire de la philosophie » (Jullien, 2008 : 143), selon des clivages et des catégories qui sont ceux de la seule Europe, mais qui, par ailleurs, peut constituer une « idée régulatrice faisant travailler » (ibid. : 163), en tant qu'« inconditionné en mouvement qui reconduit toujours plus la non-exclusion » (ibid. : 148). L'uniforme, en revanche, est « le double perverti de l'universel » (ibid. : 13), en ce qu'il se fait passer pour l'universel, mais impose ses standards comme le seule paysage imaginable et éradique de fait par avance toute autre possibilité.

[126] Par exemple, le fait que le TCF soit reconnu, voire préconisé, aussi bien dans le cadre du français dit langue d'intégration que pour l'admission des étudiants étrangers à l'université ou pour entamer une procédure d'immigration permanente au Québec.

et outils d'enseignement des langues universalistes). A l'inverse, la formation à l'élaboration et à la mise en œuvre de démarches plaçant la diversité linguistique au cœur suppose de prendre en compte les répertoires et les situations sociolinguistiques, ce qui va à l'encontre d'une élaboration *a priori* d'outils pensés en dehors d'un projet global d'enseignement (ART 25 ; cf. également Blanchet et Asselah-Rahal, 2010 et Blanchet, 2010[127]). Ainsi, si on prend l'exemple des outils d'évaluation produits pour l'enseignement bilingue valdôtain (OUV 1), on voit bien qu'ils s'ancrent dans une situation sociolinguistique particulière, et qu'ils ne sont, de ce fait, pas transposables tels quels dans d'autres situations. De même, dans ART 15 et 23, j'ai donné plusieurs exemples de biographies langagière « inattendues », dont la prise en compte (ou non) est très largement déterminante pour l'évaluation diagnostique des ENA.

La formation d'enseignants de langueS suppose en outre de problématiser autrement la question de l'enseignant dit « natif », usuellement abordée sous l'angle des « limites du capital natif » (Griffin, 2012) et de la relégitimation des enseignants dits « non natifs » (Davies, 2003 ; Dervin et Badrinathan dir., 2011 ; Griffin, 2012). Au-delà de cette problématique de légitimation et d'identité (qui pourrait passer par un travail sur la figure du passeur – vs non natif – cf. infra 6.3.4., note de bas de page n°195) , il me semble que la question des enjeux liés à l'évolution des objectifs de la formation professionnelle des enseignants de langues (*grosso modo* de l'enseignant monolingue à l'enseignant plurilingue) n'a été que peu abordée. Or, elle est centrale dans la situation socio-politique mondiale actuelle, situation postcoloniale et multipolaire, caractérisée d'une part par l'émergence de nouvelles puissances politico-économiques revendiquant la qualité et le développement de leurs propres formations nationales et, d'autre part, par la constitution d'entités supranationales mettant en œuvre des politiques linguistiques et/ou éducatives communes[128].

De ce point de vue, l'inclusion de la notion de pluralité linguistique dans la formation des enseignants suppose une réflexion non seulement sur les contenus d'enseignement (Bertucci et Corblin (dir.), 2004, Bertucci et David (dir.), 2003),

[127] Dont on peut cependant regretter la focalisation sur la seule dimension sociolinguistique (cf. *infra*).

[128] cf. par exemple les politiques conçues en Amérique Latine impliquant notamment l'espagnol (castillan et espagnols latino-américains), le portugais (du Portugal et du Brésil), les langues locales et l'anglais (ART 25).

mais aussi sur les enjeux – politiques et identitaires – liés à la place du/des français au côté d'autres langues. Cette réflexion peut s'appuyer sur :

- les politiques d'accueil des migrants, en lien avec la politique linguistique et la politique d'intégration françaises, ce qu'a particulièrement mis en évidence la polémique autour du FLI ;
- les politiques de diffusion du français à l'international, en lien avec l'évolution sociopolitique et sociolinguistique du français dans le monde.

5.2.2.2. L'identité professionnelle au cœur de la formation

Si je précise que ces enjeux sont à la fois politiques et identitaires, c'est parce que je considère l'identité professionnelle des enseignants comme un point nodal d'expression et de prise en compte de cette problématique. Par exemple, dans certains pays (assez nombreux en fait), les enseignants de français à l'université doivent faire face à la chute des effectifs d'étudiants en mettant en place différentes mesures (accueil d'étudiants débutants dans les filières de « spécialistes », mise en place de cours de français de type LANSAD, etc.)[129]. Cette reconfiguration de la place (et de la demande) du français et ses conséquences en termes de structuration de l'offre a d'importantes conséquences sur l'identité professionnelle des enseignants, qui se sentent souvent doublement dépossédés :

- dépossédés de ce qu'ils estiment être leur « cœur de métier » (i.e. enseigner la langue, la culture, la civilisation à des « spécialistes » ART 10)
- dépossédés de leurs compétences professionnelles, puisque la réponse apportée à leur demande de formation et de réflexion est souvent de l'ordre de la « remise à niveau méthodologique », les méthodologies préconisées étant par ailleurs en majorité monolingues ou abordées comme telles (le CECR, la PA, le FOS, le FOU, etc.), ce qui participe de l'universalisme méthodologique et de la politique d'influence française, les renforce et les permet.

Travailler à former des « enseignants de langueS » *dans le sens précédemment défini* renvoie, fondamentalement, à faire le pari – herméneutique – de la préséance de l'être sur le faire, en postulant que construire une identité – et donc une posture (*vs*

[129] C'est en tout cas ce que j'ai pu constater très régulièrement dans les missions de formation que j'ai assurées à l'étranger. Elle a également été fortement présente dans le projet de recherche Diffodia et en constitue un des débouchés ultérieurs probables.

des pratiques) – où la pluralité linguistique est centrale constitue une condition, un pré-requis :

- à l'élaboration et à la mise en œuvre de dispositifs, d'outils, de pratiques d'enseignement incluant la pluralité linguistique ;
- mais aussi à la reconnaissance et à la légitimation – politique et institutionnelle – de ce profil d'enseignant comme autant, voire plus à même, d'exercer le métier d'enseignant de langue (et plus largement, d'exercer dans les secteurs d'intervention liés aux langues).

Si on y regarde bien et qu'on en tire toutes le conséquences, cette idée est en fait plus dérangeante qu'il n'y paraît de prime abord : elle interroge en effet fondamentalement la légitimité des enseignants de français dits « natifs », qui constitue pourtant une large part des étudiants inscrits dans les masters FLE/S en France, mais surtout, elle interroge la légitimité des formateurs « natifs », notamment dans les missions de formation à l'étranger, alors que celles-ci constituent par ailleurs un des leviers de la politique d'influence française.

Au-delà des liens entre statut sociolinguistique du français et identité professionnelle se pose également la question de la place même de la / des langue(s) dans l'identité professionnelle des enseignants de langue(s). La formulation peut sembler oxymorique. Cependant, dans le cadre de ma participation au projet *The pedagogical experiences of multilingual student teachers* (porté par J. Byrd Clark, University of Western Ontario – cf. annexe 2) notamment, il m'est apparu assez nettement que les étudiants – français comme canadiens – se vivaient comme enseignants, mais pas comme enseignants de langue, ni, *a fortiori*, de langueS. En d'autres termes, leur identité professionnelle semble être une identité plutôt généraliste, qui n'intègre pas (ou seulement périphériquement) la dimension langagière (et encore moins plurilingue) de leur profession. Ceci doit à mon sens être mis en lien avec le rapprochement opéré entre la DDL et les SDE, qui induit des travaux touchant à l'enseignement / apprentissage des langues *en général* : la frontière est alors assez mince avec des recherches sur l'enseignement / apprentissage tout court, ce qui pose la question de la « spécificité » de la DDL (Chiss, 1989). Sans évacuer cette orientation « éducationniste » (dans laquelle un certain nombre de mes travaux s'inscrivent d'autant plus que la thématique de l'évaluation la favorise), il me semble

qu'elle doit être problématisée (aussi) du point de vue de la formation : en tant que formateurs et responsables de formations, nous avons en effet ici une importante responsabilité, notamment si on part du principe que biographie professionnelle[130] et identité professionnelle sont fortement imbriquées – ART 10, 17, 21, 23, OUV 1, DO 1 ; Coste (dir.), 2013 ; Causa (dir.), 2007 ; Matthey et Simon **(**dir.), 2009, Molinié M. (dir.), 2011). Elle doit aussi, bien évidemment, l'être du point de vue de la recherche, en termes de définition du domaine d'une part et d'adossements mutuels de la recherche et de la formation d'autre part.

Cette réflexion sur la question des enseignants de langueS a été initiée dans le cadre du projet *The pedagogical experiences of multilingual student teachers* et du projet Diffodia (Goï et Torres, 2013 ; Feussi et Peigné, 2013 ; ART 25, ainsi que les communications effectuées pendant le colloque de novembre 2013 à Canton – cf. annexe 2). Elle se prolonge par ailleurs dans la thèse de C. Raynal-Astier, que je co-encadre avec D. de Robillard, dans la mesure où celle-ci travaille entre autres aux liens entre modalités de construction d'identités professionnelles d'enseignant de français et rapport au(x) français.

Elle supposera d'être approfondie en articulant les dimensions suivantes :

- enjeux (politiques et institutionnels) de formation dans les Masters FLE/S français, auxquels je suis très attentive, du fait de mes responsabilités formatives (responsable d'année, puis de spécialité, puis de mention de Master)
- développement de modalités de formation (i.e. des dispositifs, peut-être, mais sans doute pas uniquement) travaillant à faire reconnaitre la pluralité linguistique – y compris dans ses dimensions « inattendues » (DO 4 – article Huver et ART 19) – comme au cœur de l'identité et de la compétence professionnelle des enseignants de langueS ;
- développement de recherches portant sur les liens entre pluralité linguistique, identités / imaginaires / parcours professionnels, histoires des institutions et des disciplines et formations professionnelles (cf. également infra 5.2.4.).

[130] Dont notamment les modalités de formation et de recrutement. Cf. par exemple : ART 17, OUV 1 : 299).

5.2.3. Français, langues et pluralités dans un environnement mondialisé

Si la recherche en DDL nécessite, par définition, une conceptualisation et une problématisation de la notion de langue, elle suppose également de s'interroger sur les place et statuts des langues particulières qui sont au cœur des processus de transmission / appropriation.

Il ne s'agit pas, ce faisant, d'invalider la notion de didactique *des langues* (dans la mesure où elle permet d'envisager les langues de manière conjointe, voire intégrée). Mais il me semble important de ne pas homogénéiser le domaine en considérant que les principes didactiques généraux (les méthodologies, les théories de l'apprentissage) prévalent sur les langues elles-mêmes, fondues en un seul tout indistinct (Chiss, 2010). Cette hétérogénéisation du champ de la DDL n'équivaut pas à faire revenir la technolinguistique appliquée par la fenêtre. Elle suppose plutôt de considérer les problématiques liées à la transmission / appropriation des langues *aussi* dans ce que celles-ci ont de particulier, non pas tant du point de vue de leur structure linguistique (cf. les travaux de linguistique descriptive ou encore de linguistique contrastive) ou de leurs caractéristiques culturelles (cf. travaux d'anthropologie comparée et le courant de l'interculturel en DDL), que du point de vue de leur(s) situation(s), statut(s), place(s), histoire(s), représentation(s) et de ce que Coste (1986 : 26-29) nomme « les différents aspects de leur diffusion » (le terme même de diffusion étant d'ailleurs sans doute à interroger).

En l'occurrence, l'histoire du français, de sa diffusion et de sa situation actuelle dans l'échiquier mondial, ainsi que, plus largement, l'accélération des mobilités, l'émergence d'un monde multipolaire en situation postcoloniale et post-guerre froide, ont des implications fortes pour l'enseignement / apprentissage du FLE/S. Dans ce cadre, il est impossible de faire l'économie d'une réflexion approfondie sur la diversité des français d'une part et sur les liens entre ces français et les autres langues, d'autre part. Cette orientation a pris / prendra deux directions dans mes propres recherches, l'une plutôt centrée sur les enjeux internationaux d'enseignement et de diffusion du français ; l'autre plutôt centrée sur les enjeux intra-nationaux.

5.2.3.1. Diffusions, circulations, projets d'appropriations des français

Mon travail de thèse n'a pas intégré cette réflexion socio-politique, ce qui reste, rétrospectivement, un grand regret, car la situation azerbaïdjanaise de la fin des

années 90 offrait un espace passionnant pour travailler cette problématique. L'expérience de mon doctorat a néanmoins constitué le terreau d'une sensibilité à ces questions, enrichi ensuite par différentes missions de formation à l'étranger et par mon implication institutionnelle dans les relations internationales de mon département, de mon UFR et de mon université. Le projet de recherches Diffodia en constitue pour l'instant la principale résultante (cf. annexe). Celui-ci a permis de penser la didactique du français :

- au regard des choix effectués pour d'autres langues internationales et post-coloniales, pour lesquelles les choix en termes de politique linguistique sont radicalement différents, liés à une autre histoire et à un autre rapport aux normes (ART 29, ainsi que, les communications proposées dans le cadre du projet pour le colloque de novembre 2013 à Canton – cf. annexe 2 ; cf. également Baneth-Nouailhetas, 2010, qui met en regard de manière très éclairante les notions de francophonie et d'anglophonie) ;
- au regard des dynamiques contemporaines de mondialisation / multipolarisation / globalisation[131] qui tendent à faire des langues un instrument des politiques d'influence et qui, ce faisant, aboutissent à la constitution de grandes aires d'influence linguistique (ART 24, ART 26 ainsi que les communications présentées dans le cadre du projet Diffodia au colloque qui a eu lieu en novembre 2013 à Canton – cf. annexe 2) ;
- au regard de la diversité (sociolinguistique, statutaire, etc.) des français et des enjeux didactiques que celle-ci pose, notamment dans les anciennes colonies (Feussi et Peigné, 2013). Les enjeux liés aux outils et aux discours évaluatifs, sont, dans cette perspective, bien évidemment centraux et constituent une perspective de recherche à développer.

Dans ce cadre, outre les travaux de Coste sur les politiques de diffusion du français (Coste, 1984, 1987 ; Coste et al., 1994), les travaux de Klinkenberg (2001, 2013) sur la francophonie et les enjeux (officiels, tacites et/ou inconscients) du terme *diversité* dans les discours contemporains sur la francophonie sont particulièrement propices à éclairer une réflexion de fond sur l'enseignement / apprentissage du français plus particulièrement.

---

[131] Ces termes n'étant par ailleurs pas équivalents. Cf. par exemple : Abélès, 2008 ; Lecler, 2013 ; Martin et al., 2003.

La capacité à analyser ces phénomènes et à construire, sur cette base, des modalités d'enseignement / apprentissage du français pertinentes me semble également fondamental pour la formation des enseignants. C'est la raison pour laquelle j'ai développé un cours de niveau M2, d'abord en présence, puis à distance, portant sur la thématique de l'offre et de la demande en français, que les (apprentis)enseignants abordent d'un point de vue historique et sociopolitique. Du point de vue de la recherche, ceci va également déboucher, à court terme, sur la co-organisation d'une journée d'études en mars 2014[132], puis d'un colloque sur la question des francophonies (prévu en 2016). A plus long terme, il s'agirait de travailler la question des identités professionnelles des enseignants, notamment les manières dont ils se conçoivent (ou pas) à la fois enseignants plurilingues et enseignants de français et les implications pour la formation des enseignants.

5.2.3.2. FrançaiS, langues, insertions

La question de l'insertion scolaire/professionnelle, sociale, culturelle des personnes en situation de mobilité en lien avec la place et le rôle des langues et des cultures, dont notamment, pour la France, le français, est présente dans mon parcours depuis mes tout débuts de chercheure : d'abord sous la forme d'un mémoire de M1 (adossé à la réalisation d'un kit pédagogique à destination des ENA scolarisés en dehors des dispositifs d'accueil – cf. annexe 3), puis d'un DEA (cf. également ART 1). Lors de mon arrivée à Tours, cette thématique était particulièrement centrale, du fait notamment de la récente ouverture d'un DESS visant à former des intervenants (enseignants mais pas seulement), dont le « métier » consisterait à analyser et à traiter les liens entre formations linguistiques (en langue étrangère, seconde ou première) et insertion sociale et professionnelle. C'est pourquoi j'ai choisi dans un premier temps de prolonger mes travaux prioritairement sur ce sujet – remisant quelque peu, et provisoirement seulement, l'axe de l'évaluation. Ces travaux ont essentiellement porté sur le public des enfants et ont ceci de commun :

- qu'ils traitent la question de l'insertion linguistique au filtre de la pluralité des langues (rejoignant en cela les travaux de Moore, 2006 ; Chiss (dir.), 2008 ; Martinez, Moore et Spaëth, 2008 ; Hu, 2008b ; Bertucci, 2006, 2007, 2008 ;

[132] Journée d'études annuelle du GIS-PLC « *Langues, identités, relations : problématiser les notions de "francophone" et de "francophonie"* ».

Bertucci et David, 2003, entre autres – cf. également les travaux et les réseaux initiés par l'ADEB) ;

- qu'ils s'intéressent aux liens construits par les enseignants / formateurs et les institutions entre : modalités de perception (ou non) de la pluralité linguistique, imaginaires, rapports à l'altérité, biographies professionnelles (ART 20, 21, 22 et 23)
- que les démarches de recherche mises en œuvre s'inscrivent dans une approche qualitative (entretiens, observations de classe etc., sans préoccupation d'une représentativité statistique) diversitaire (en ce qu'il s'agit de travailler avec l'écart perçu, vécu, interprété entre des interprétations diversement situées, dont celles des chercheures, impliquées dans le processus interprétatif, à différents moments de celui-ci.

Outre la publication d'articles, ceci s'est traduit, du point de vue de la formation et des responsabilités formatives, par la conception d'un cours de M2 intitulé « Français langue seconde, français langue d'insertion » et la prise de responsabilité du M2 puis de la spécialité *FLE/S : appropriation, diversité, insertion ;* par des sollicitations régulières pour des formations et des articles de « vulgarisation » sur ce sujet (ART 15 et 18 ; cf. également annexe 3). Du point de vue de l'animation de la recherche, cette réflexion m'a amenée, pour le public des ENA (et, plus largement, autour des enjeux scolaires liés à la diversité linguistique), à co-organiser une journée d'études qui a mené à la co-direction d'un numéro de *Glottopol* (DO 2). A la suite de cela, j'ai initié et mis en œuvre, avec C. Goï puis E. Razafimandimbimanana, le programme de recherches Paraadiv (cf. annexe 2). C'est également cette entrée qui m'a permis d'être sollicitée et de participer activement aux travaux de l'ADEB (notamment : coordination d'un chapitre de Coste (dir.), 2013 – cf. annexe 4).

Suite, entre autres, à mes prises de position publiques au moment de la publication du référentiel FLI et aux différentes actions qui en ont découlé (Bruneau et al., 2012 notamment), les perspectives concernant cet axe porteront plutôt sur le public des adultes (sans toutefois délaisser totalement le public des ENA). Elles se fonderont sur certaines actions de recherche antérieures sur cette problématique (notamment : participation à l'organisation et à l'animation d'une première journée de travail en

2008[133] et co-rédaction d'un chapitre dans l'ouvrage qui s'en est suivi : ART 14). Elles se situeront dans le prolongement des travaux menés dans Paraadiv auprès des enfants et des enseignants, qui ont permis de mettre en évidence les liens entre traitements de la diversité linguistique, rapports à l'altérité et positionnements identitaires / altéritaires (ART 9, 13, 20, 21, 22 et 23). C'est d'ailleurs cette problématique qui, plus largement, fédère en grande partie les pistes de recherche que je souhaite développer au sujet de la pluralité linguistique en DDL. D'un point de vue institutionnel, quelques pistes concrètes sont en cours de constitution, d'une part par le biais de la co-organisation, en 2013, d'une seconde journée d'études portant sur les problématiques liées à l'insertion linguistique des adultes migrants (cf. annexe 3), qui devrait, à moyen terme de déboucher sur la création d'un réseau de recherche international. Ma participation au projet de recherche *Faire de la distance un atout : constructions qualitatives du formatif distanciel* (désormais FADA-CQFD ; cf. annexe 2) s'inscrit également, partiellement, dans cette perspective.

5.2.4. Perspectives : Pluralité linguistique et positionnements identitaires / altéritaires

Un fil rouge qui se dégage de ces réflexions autour de la pluralité linguistique et qui relie les différentes thématiques évoquées ici (évaluation, formation des enseignants, circulation des français, langues et insertion) est la problématique du positionnement identitaire (ou, plus exactement, positionnement altéritaire, si l'on veut penser l'identité comme ce qui nous fait à la fois et instablement autre et même – *ipse* et *idem*, selon les termes de Ricœur, 1990 – au regard des autres).

5.2.4.1. Identités plurilingues d'enseignants, d'apprenants, de locuteurs

Je ne reviendrai pas sur la question de la formation des enseignants, que j'ai amplement développée précédemment (5.2.2.), si ce n'est pour préciser qu'une des pistes envisagée pour aborder la problématique des modalités de construction de l'identité professionnelle des (apprentis)enseignants et la place qu'y occupe la notion de langueS consiste en la construction d'un référentiel personnel et évolutif de compétences professionnelles : du point de vue de la formation, cela permettrait aux

[133] Bretegnier A. coord., 2008, *Former à (s')insérer/ s'intégrer ?*, Journée d'études, 8 septembre 2008, Université de Tours.

(apprentis)enseignants de réfléchir et d'expliciter leurs représentations du métier, pour d'une part les mettre en relation et en discussion et, d'autre part, conscientiser les évolutions de leurs représentations[134]. Du point de vue de la recherche, cela permettrait de continuer à explorer la place de la notion de langue dans ces représentations professionnelles, pour – en retour dans la formation – faire plus particulièrement travailler cet aspect. En outre, le développement de recherches plus spécifiquement centrées sur l'enseignement/apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur me semble devoir être privilégié, du fait de la situation sociolinguistique et didactique particulière qui s'y développe pour le français (ART 25).

Symétriquement à cette réflexion sur la place de la pluralité linguistique dans la construction des identités professionnelles des enseignants de langueS (en contexte universitaire notamment), se pose également la question de la construction de l'identité des locuteurs-apprenants, notamment au regard de la problématique de l'évaluation. La plupart des travaux en évaluation s'attachant à articuler pluralité linguistique, évaluation et identité portent en fait sur les biais linguistico-culturels dans les évaluations et notamment dans les évaluations standardisées, la notion de biais postulant, au moins en creux, l'idée d'une évaluation non biaisée, donc objective (Huteau et Lautrey, 1997 ; Tabouret Keller, 2007, Parisot, 1988 ; Genishi, 1997 ; OUV 1 : 36-42).

Par ailleurs, la question de la puissance d'institution identitaire de l'évaluation, si elle a fait l'objet de quelques réflexions en dehors de la DDL[135], a été peu étudiée jusqu'ici en DDL même, à l'exception peut-être de Shohamy (2001). Tous ces travaux ont en commun de mettre en évidence les effets destructeurs de l'évaluation sur l'identité des évalués. A l'inverse, l'idée que la certification constituerait une reconnaissance symbolique *évidente* (argument souvent mobilisé pour justifier les certifications proposées / imposées aux enfants et aux adultes migrants) circule actuellement avec beaucoup de force (ART 15 et 18).

---

[134] La construction de ce référentiel, qui s'inspire de et prolonge le travail demandé aux (apprentis)enseignants dans le cadre du projet *The pedagogical experiences of multilingual student teachers* (cf. annexe 2), a d'ailleurs été initiée cette année sous une forme pour l'instant embryonnaire et exploratoire dans le cadre du cours de M1 « Didactique et méthodologie ».

[135] C. par exemple Del Rey (2012), qui adopte un point de vue à la fois philosophique et historicisant sur la place et les effets de l'évaluation dans la société occidentale depuis la fin du 19ème siècle ; ou encore différents articles réunis par Butera et al. dir. (2011), qui abordent ce phénomène avec les outils de la psychologie sociale et de la psychologie expérimentale.

Il me semble que ces prises de position diffusent et se fondent sur un certain nombre d'allants de soi qu'il s'agirait de repérer et d'interroger, en s'attachant à des situations identifiées et diversifiées. L'objectif serait ainsi, dans le cadre du projet FADA-CQFD (cf. annexe 2) et du réseau en cours de construction sur la problématique des rapports entre langues et insertion notamment (pour le court terme en tout cas) :

- de nuancer et de pluraliser des discours – de chercheurs et/ou d'enseignants – souvent très généralisants, dans les effets prétendument produits, les publics concernés ou encore dans les formes et les fonctions de l'évaluation envisagée ;
- de s'intéresser aux liens entre évaluation et construction d'une identité d'apprenant et de locuteur *plurilingue* (dans le prolongement d'ART 9, 13 et 17).

5.2.4.2. La pluralité linguistique : évaluation et (ou ?) reconnaissance ?

Ce qui est finalement au centre de l'ensemble de ces questionnement autour de la pluralité linguistique, c'est la notion de compétences et de répertoires plurilingues, posés à la fois comme finalité et moyen de transmission / appropriation des langues mais aussi comme constitutifs des positionnements identitaires des enseignants / apprenants / locuteurs.

Si ces sentiers peuvent sembler bien balisés en DDL au vu du nombre de travaux portant sur ce sujet, ils le sont en revanche beaucoup moins dès lors que l'on se fonde sur la conception herméneutique développée ici. Faire une place *tout ensemble* à la diversité, l'altérité, la subjectivité, la relation revient en effet à considérer comme centraux non pas la communication, la transparence, le prévisible, l'accessible, mais bien au contraire le non-communicable/communiqué, le malentendu, l'imprévu, l'inaccessible (de la langue, de son enseignement et de son évaluation).

Plus concrètement, cela suppose :

- de prendre en compte et de travailler avec des dimensions langagières usuellement « ignorées » (Penloup, 2008) par l'institution (expériences avec d'autres langues et d'autres cultures, circulations et résonances avec d'autres domaines personnels ou professionnels, etc.)
- de susciter ce travail réflexif de conscientisation et de mise en lien au service de la construction d'une identité (ou plutôt d'une posture, le terme me

semblant moins fixiste) d'enseignant / apprenant / locuteur à même de reconnaitre et de traiter avec cette diversité, dont il s'agit aussi de faire reconnaitre le caractère opaque et conflictuel, puisqu'altéritaire.

Ignorer, prendre en compte, travailler avec, conscientiser… ces mots se fédèrent tous, d'une manière ou d'une autre, autour du concept de *reconnaissance*. Le terme est actuellement très usité, dans des occasions très diverses, tant au niveau individuel que social, Caillé (2007) le considérant même comme un « phénomène social total ». Il charrie dans son sillage, et notamment en France, un certain nombre de polémiques, associées à des demandes parfois qualifiées de victimaires ou communautaristes (cf. la réception des travaux de C. Taylor sur la reconnaissance des minorités).

Dans les SHS, il fait l'objet, en philosophie principalement, d'un nombre grandissant de travaux depuis une quinzaine d'années et l'essai « fondateur » d'A. Honneth (2000)[136]. Ainsi, dans le domaine des SDE, et notamment en évaluation, même si l'usage du terme et sa conceptualisation ne sont pas forcément très répandus, le lien entre évaluation et reconnaissance est assez évident dans les théories de l'évaluation qui conçoivent celle-ci comme fondamentalement interprétative (cf. les nombreux travaux autour de la question de la validation, notamment de la validation des acquis, la validation me semblant être à la reconnaissance ce que la certification est à la mesure). En DDL, la problématique commence à poindre timidement, avec l'article de G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic (2004) puis celui, plus récent, de De Carlo (2013)[137]. Dans ART 19, nous avons également abordé cette problématique, en nous centrant plus particulièrement sur les modalités de reconnaissance des apprentissages langagiers et culturels construits pendant diverses expériences de mobilité[138].

---

[136] La thématique est, quant à elle, bien plus ancienne, puisqu'elle a été abordée par Rousseau (sous le terme de « considération »), par A. Smith (1759), puis, bien sûr par Hegel, qui y voit le concept permettant de reconstituer l'histoire de l'évolution de la moralité humaine.

[137] La thématique est également succinctement évoquée dans Hu coord. (2008: 11) sous le terme de « Anerkennung ».

[138] Ce qui renvoie au débat qui se développe en ce moment chez les sociologues, les anthropologues et les géographes de la mobilité, entre une conception de la mobilité comme expression des libertés individuelles (y compris pour des publics usuellement présentés comme « dominés ») et (re)production des inégalités sociales : Tarrius (2002), Bonnet et Aubertel (2006), Le Breton Ed. (2005).

Il me semble que cette piste gagnerait à être approfondie et conceptualisée dans le cadre d'une DDL qui se pose comme diversitaire/herméneutique au regard de notions connexes comme certification (et habilitation !). En effet, tant du point de vue de l'enseignement/apprentissage que de l'évaluation, la notion de reconnaissance permet :

- de travailler avec la **diversité**, en l'occurrence : diversité des répertoires, diversité des langues / lectes, diversité des projets
- de penser en **relation**, notamment en ne clivant plus formation et certification[139], qui se trouvent dès lors liées dans un même processus (cf. par exemple les modalités de formation / évaluation / attestations de compétences mises en place pour le B2i dans les collèges[140]), ou encore en ne séparant plus les langues dans des grilles comme celles des PEL (cf. par opposition, la métaphore de la carte de Zarate et Gohard-Radenkovic) ;
- de travailler avec l'**intersubjectivité** des individus : Honneth (200) et surtout Ricœur (2004) ont ainsi bien montré que la reconnaissance est un processus intersubjectif (je ne peux être reconnu par l'autre que si je le reconnais moi-même comme légitime à me reconnaitre) et interprétatif, mais aussi social ;
- de travailler avec leur **altérité**, en partant des interprétations des sujets et non des catégories du référentiel posées a priori, ce qui permet de travailler avec la singularité, l'inattendu, l'imprévisible de ces interprétations.

Quelques propositions concrètes existent déjà allant dans ce sens (je renvoie, là encore, au B2i par exemple, mais aussi au dispositif expérimental Melia[141] mis en place pour l'enseignement / apprentissage des langues). Les cartes heuristiques[142],

---

[139] La certification supposant alors d'être menée sur d'autres procédures.

[140] Le B2i (*Brevet informatique et internet*) « répond à la nécessité de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, lui permettra de faire une utilisation raisonnée des technologies de l'information et de la communication. Cette formation permet également de percevoir les possibilités et les limites des traitements informatisés, de faire preuve d'esprit critique face aux résultats de ces traitements. Elle donne aussi des moyens d'identifier les contraintes juridiques et sociales dans lesquelles s'inscrivent ces utilisations » (http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html). C'est une formation qui s'effectue et se valide tout au long de la scolarité. Elle comprend des phases d'apprentissage en autonomie, d'auto-évaluation et de vérification dialogique avec un tuteur, qui donne lieu à une attestation de compétences (et non à une certification).

[141] Modèle d'évaluation linguistique informatisée adaptable, qui repose sur une évaluation conjointe et continue par l'élève et par son enseignant des compétences langagières de l'élève.

[142] Cf. par exemple :

- http://fenetresur.wordpress.com/2012/12/05/cartes-heuristiques-quels-outils-pour-un-usage-pedagogique/;

qui prolongent la métaphore de la carte de Zarate et Gohard-Radenkovic Eds (2004), me semblent également être une voie à exploiter en tant que dispositifs souples et faisant appel à l'implication subjective des auteurs.

Pour ma part, j'envisage deux actions de recherche autour de ces questions :

- l'une concernant le public des **ENA** : certains formateurs de CASNAV ont mis en place des dispositifs de suivi très qualitatifs et qui intègrent très explicitement le répertoire linguistique des élèves en lien avec les enjeux d'insertion scolaire et sociale dans l'école. Ceux-ci, souvent très légers dans leur forme (un cahier, un classeur, quelques rubriques), témoignent en revanche d'une réelle implication des évaluateurs dans les jugements émis et d'un réel ancrage dans la situation singulière de l'élève dans un souci de *reconnaissance* de son parcours et de ses acquis. Il y aurait donc un travail de recensement de ces « portfolios » à mener, au bénéfice des enseignants et des CASNAV d'abord, mais qui constituerait également la base d'un travail de recherche sur les liens entre évaluation, pluralité linguistique et subjectivité ;
- l'autre concernant les **(apprentis)enseignants dans les Masters FLE/S** : nous avons mis en place à Tours un carnet de route(s) professionnelle(s), carnet réflexif personnel servant de base à la rédaction d'un « portfolio » en fin de M1 (DO 1 – article Girardeau et Huver ; ART 11). Celui-ci présente à l'usage deux inconvénients : (1) il ne participe que faiblement à la construction d'une identité professionnelle d'enseignant de langue(s) ; (2) la dimension de formation à / par l'auto et la co-évaluation n'y est plus du tout présente. Il s'agirait donc de penser et de mettre en place une démarche auto/co/hétéro-évaluative et réflexive visant à l'explicitation, par les (apprentis)enseignants, des représentations des compétences professionnelles (cf. supra 5.2.2.). Conjointement aux problématiques liées à la place de la pluralité linguistique dans ces représentations, il s'agirait ainsi également de travailler la question de la reconnaissance (dans le sens diversitaire esquissé ci-avant) des compétences et des identités professionnelles, du point de vue de la recherche (enjeux et implications de « reconnaitre » vs « évaluer ») et de la formation, dans ses dimensions ingénieriques (démarches formatives de –

- http://heuristicfle.wordpress.com/;
- http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/tic/action-utilis/ressources-cart.

construction de la – reconnaissance) mais aussi institutionnelles (faire reconnaitre la reconnaissance comme une évaluation légitime).

Au final, ce travail autour de la notion de reconnaissance permettrait :

- de continuer à développer le travail entrepris de légitimation d'une évaluation subjective en DDL, à rebours de la domination des certifications psychométriques standardisées ;
- de travailler à des dispositifs de formation (linguistique ou professionnelle) articulant de manière forte formation et évaluation au moyen d'un travail d'interprétations croisées ;
- d'exploiter ces dispositifs en termes de recherche (autour des discours évaluatifs, des constructions identitaires / altéritaires, du pouvoir et des limites de la reconnaissance, etc.) et, ce faisant, d'approfondir et de densifier la réflexion autour des enjeux et des implications, pour l'enseignement, la formation et la recherche, d'une épistémè de la diversité en DDL.

6. Vers une didactique des langues diversitaire : principes et démarches

Si les pages qui précèdent ont permis d'identifier les concepts fondateurs d'une conception diversitaire de la (recherche en) DDL pour réfléchir aux manières dont ils rencontrent et jouent sur les notions d'évaluation et de langue, il reste pour finir à envisager les implications de leur circulation pour la didactique des langues.

Dans la mesure où il s'agit de « penser la diversité de manière radicalement diverse » (Castellotti, 2009 : 110), celle-ci n'est plus seulement à considérer comme l'objet de la réflexion et de l'action didactiques (ce que laisse *a contrario* supposer la lexie couramment mobilisée de « didactique de la diversité »), mais également comme son principe actif. J'ai notamment développé cette idée dans le cadre du projet de recherche Diffodia (ART 24, 25, 26, 29), idée qui constitue également le cœur de la problématique du colloque j'ai co-organisé avec l'Université Normale de Chine du Sud (cf. annexe 2). En outre, dans la conclusion d'ART 25, j'ai commencé à repérer différentes modalités d'action, qui constituent à la fois des principes et les contours d'une démarche, aussi bien pour l'enseignement (et l'évaluation) que pour la recherche. L'objectif est ici d'approfondir ce repérage, de l'articuler à mes travaux passés et de développer des perspectives pour l'avenir.

Dans le cadre herméneutique dans lequel s'inscrit cette réflexion, la problématique de la pluralité et de l'historicisation des interprétations tient une place centrale, ainsi que l'implication de l'interprétant transversalement dans l'ensemble de la démarche interprétative. Je m'intéresserai par conséquent successivement aux enjeux et aux démarches liés à l'acte de pluraliser, d'interpréter, d'historiciser et de s'impliquer.

6.1. Pluraliser, subjectiver, altér(is)er

Une DDL conçue comme diversitaire suppose, premièrement, de travailler avec la diversité des interprétations. Pour développer et illustrer ce point, je prendrai appui sur la réflexion que j'ai menée autour des outils (d'enseignement et d'évaluation), au travers de la question de leur(s) réception(s). J'envisager ensuite, plus largement, les

conséquences, pour la recherche, la formation et l'enseignement, d'un « regard pluralisant » sur les phénomènes observés / vécus.

6.1.1. Homogénéité des outils, pluralité des interprétations

6.1.1.1. Outils, techniques, instruments : repères définitionnels

Selon les acceptions couramment retenues, un outil « sert à agir (…), permet de faire » (*Petit Robert*). En DDL, si on considère les principaux usuels de formation des enseignants, on se rend compte que ce terme n'est pas souvent défini : par exemple, on ne trouve pas d'entrée « outil » dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson et Coste dir., 1976), ni dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq dir., 2003). Lorsqu'il l'est, il recouvre un ensemble assez hétérogène et non stabilisé. Ainsi, Cuq et Gruca (2003) identifient un « niveau technique » (par opposition aux niveaux didactique et méta-didactique), dans lequel ils désignent comme « outils de la classe » : les « pratiques d'intervention (exercices/activités/tâches) » et les « supports technologiques (tableau, son, image, multimédia) ». Defays (2003) les range quant à lui dans son chapitre « Comment ? » et les identifie aux « méthodes et stratégies ». Les outils regroupent alors : les méthodes et pratiques d'enseignement, la programmation, la progression, les pratiques de classe, les ressources et supports.

Pour ma part, je mobiliserai le terme *outil* dans une acception extensive, désignant ce qui sert à agir, ce dont on peut se servir pour faire. De ce point de vue, lorsqu'il se rapporte à l'enseignement, il englobe non seulement les manuels et les outils complémentaires, mais aussi les dispositifs d'enseignement, les pratiques de classe, les préconisations méthodologiques qui les sous-tendent. Lorsqu'il se rapporte à la recherche, il renvoie à ce qui est mis en œuvre pour « produire et collecter des données », outil d'enseignement et outil de recherche pouvant d'ailleurs partiellement se recouvrir[143] (cf. par exemple les travaux de M. Molinié (2011) sur les portfolios d'apprentissage, qui sont à la fois le support de l'action didactique et le moyen de produire des observables, en l'occurrence sur les représentations de l'enseignement, de l'apprentissage, du plurilinguisme, de l'interculturel, etc.).

[143] En tout cas du point de vue formel, étant entendu que leur fonction diffère (ou en tout cas est censée différer) dans ces deux types de situation.

6.1.1.2. Eléments de parcours

Si mes premières recherches se sont essentiellement focalisées sur l'élaboration d'outils (cf. par exemple le titre de la première journée d'études et de la première revue que j'ai coordonnés : *le FLE en pratique(s)* ; cf. également ART 2 et 5), la problématique de la subjectivité m'a incitée à déplacer mes travaux vers l'*appropriation* des outils, c'est-à-dire vers la réception, la compréhension et – donc – la transformation des outils par les personnes qui leur donnent sens et les mettent en œuvre (le terme même de *mise en œuvre* visant à rendre compte de ce processus perceptif / transformateur, plus que celui d'*utilisation*, qui renvoie à une dimension plus techniciste et moins subjectivée).

Les formations professionnelles que j'ai pu effectuer depuis mon doctorat ont donné lieu à des réflexions décisives de ce point de vue. En Azerbaïdjan particulièrement[144], les manières diversifiées dont les enseignants s'appropriaient les préconisations institutionnelles et les outils, les acceptaient, les promouvaient ou, au contraire, les rejetaient, plus ou moins explicitement, m'ont beaucoup fait réfléchir d'une part sur les enjeux, les possibilités et les limites de ce type de coopération internationale visant à « moderniser » un dispositif d'enseignement (cf. également 6.3.) et, d'autre part, sur la pluralité des interprétations et des réceptions d'un « même » dispositif ou d'un « même » outil[145]. La transformation de ces constats empiriques en questionnements de recherche a fait l'objet de plusieurs de mes travaux, qui m'ont amenée, plus largement, à poser la question de la place et du statut des outils en DDL.

6.1.1.3. Place et statut des outils en DDL

L'élaboration et l'expérimentation d'outils (au sens large proposé *supra*) occupe actuellement une place prépondérante dans la recherche en DDL. On peut, ici encore, prendre le domaine de l'évaluation comme illustration de ce constat. Ainsi, si on considère, par exemple, le choix des thématiques abordées lors du dernier colloque

---

[144] Non que la situation soit particulière, mais parce que mon intervention a pris différentes formes (conceptions d'outils d'évaluation, passation et corrections d'examens de fin d'année, formations d'enseignants, etc.) sur plusieurs années (cf. annexe 3) et ce, dans le cadre institutionnalisé d'un accord de coopération interuniversitaire.

[145] Mais sont-ce alors encore les « mêmes », à proprement parler ?

de l'association ALTE[146], on constate que l'écrasante majorité des communications y a porté sur des outils (référentiels, cadres de références, certifications, outils d'évaluation des différentes activités langagières). La question des représentations (de l'évaluation ou dans l'évaluation) y a été, quant à elle, totalement absente (ART 10 et 16). Cette tendance se manifeste également par l'importance des travaux actuellement consacrés à l'élaboration de matériel d'enseignement et d'évaluation à des fins de formation (ou, plus exactement, de transformation, voire d'amélioration) des *pratiques* enseignantes, que l'objectif soit la mise en œuvre d'une approche « actionnelle » (Goullier, 2005 ; Bourguignon, 2006 ; ART 5) ou d'approches dites « plurielles » (comme en atteste le fait que l'un des cœurs du projet de recherche Evlang ait été la création d'outils ; ou encore le thème de la récente journée de formation de l'association *D'une langue à l'autre* : « Education au plurilinguisme - Quels *outils* pour faire de la diversité une ressource pédagogique? »).

C'est la raison pour laquelle j'ai évoqué, à plusieurs reprises, la domination d'une tendance « techniciste » au sein de la DDL et de la recherche en DDL (ART 16, 24, 28, DO 4 – article Goï, Huver, Razafimandimbimanana), qui substitue le *comment* au *pourquoi*. Elle pourrait également être qualifiée d'internaliste, en ce qu'elle reste focalisée « *en dernière instance, sur le faire en classe* » (Coste, 1986 : 25), conçu comme le centre des considérations didactiques, voire comme un espace clos et autonome, en dehors de tout environnement social, politique, historique, etc. Anderson (1999) parle à ce propos de « réductionnisme techniciste », qui se manifeste notamment par une « fascination de l'instrument » (Anderson, 1999 : 237)[147].

---

[146] *The Impact of Language Frameworks on Assessment, Learning and Teaching, viewed from the perspectives of Policies, Procedures and Challenges*, 7-9 juillet 2011, Cracovie (Pologne), http://www.alte.org/2011/index.htm.

[147] Notons, pour complexifier encore un peu le propos, que cet internalisme peut prendre des formes très diverses et parfois inattendues ou, en tout cas, non perçues chez les chercheurs eux-mêmes. Ainsi, chez P. Blanchet, la réflexion sur les statuts des langues et leurs enjeux sociaux est tout à fait centrale et cette dimension n'est pas – très loin de là – évacuée de son travail. La « sociodidactique » qu'il développe est même conçue comme une critique des idéologies monolingues et donc comme une critique des travaux de recherches évacuant la dimension sociale des dynamiques langagières. En revanche, son argumentaire *didactique* passe notamment par la promotion d'approches de type actionnel et du CECR (Blanchet, 2009 : 167), présentées comme plus « modernes » car plus à même de dépasser les activités à caractère technolinguistique et donc de lutter contre ce qu'il nomme la « glottophobie » (Blanchet et Arditty, 2008) : le lien assez déterministe entre méthodologie, outils/dispositifs, intervention et progrès me semble ici particulièrement flagrant. C'est de ce point de vue que je rattacherais la sociodidactique à une conception « internaliste » de la DDL (et non pas sur le fait qu'il s'agirait d'une didactique considérant la salle de classe comme un espace autonome,

Cette domination tient à différentes raisons que je rappellerai brièvement ici. Elle tient d'abord, de manière générale, au statut de la technique (et des outils) dans nos sociétés contemporaines hautement technicisées et, dans le domaine scientifique, aux conceptions de la recherche, dont la légitimité est souvent fondée sur le degré de technicité, y compris en sciences humaines[148]. Au sein de la DDL plus particulièrement, elle renvoie à l'histoire de la constitution du domaine en tant que domaine de recherche : en France notamment, la domination des recherches centrées sur les outils constitue en effet à la fois le contrepied de l'intense période de théorisation au moment de l'autonomisation de la DDL et le prolongement concret de la rupture avec la linguistique appliquée et la conception « descendante », « applicationniste » de la recherche de cette dernière. Elle relève également d'une certaine conception, chez les chercheurs en DDL, de l'intervention et de l'articulation entre recherche et intervention, essentiellement pensée en termes d'élaboration et d'analyse de tâches et de dispositifs[149] (cf. 6.4.). Elle est enfin accentuée par l'interrogation actuellement vivace – émanant de la société et du pouvoir politique – sur le rôle du chercheur dans la cité et dans la société, opposée à ce que d'aucuns identifient comme une dérive « intellectualiste de la recherche[150]. Cet ensemble de facteurs contribue à privilégier des « *actions* de recherche » (selon le terme institutionnel, révélateur) émanant de ou appelées à satisfaire une demande sociale formulée en termes de préconisation de pratiques et/ou de conception d'outils « utiles », voire directement utilisables (ART 15). Les outils constituent de ce point de vue des objets matériels, particulièrement visibles et tangibles, quantifiables et explicitement valorisables, dont la domination est par ailleurs remarquablement

---

puisque la sociodidactique se fonde justement sur la conception exactement inverse, comme l'atteste l'usage du préfixe *socio*).

[148] C'est notamment ce qui explique l'importance accordée aux dimensions techniques/méthodologiques dans les protocoles de recherche, au détriment de la visibilisation et de la valorisation du travail d'interprétation du chercheur. Ceci a d'ailleurs constitué la problématique d'une conférence plénière que j'ai effectuée lors à Besançon en 2013 – cf. annexe 3.

[149] Je renvoie par exemple aux propos de Cuq (2009 : 55 – je souligne) : « l'aspect praxéologique de la discipline (…) a pu paraître passer au second plan. Il en est de même du niveau technique qui, à l'exception des nouvelles technologies, a été quasi totalement dévalorisé. Cette conception peut-être un peu trop *intellectualiste* de la DDL lui est aussi souvent reprochée par beaucoup d'enseignants : out autant que de retourner à un pédagogisme limité de nature, ce serait un risque majeur de ne développer qu'un *discours ressenti comme de plus en plus éloigné de la réalité de la classe* ».

[150] Cf. l'insistance institutionnelle actuelle sur l'applicabilité des recherches, ce qui se manifeste par la forte valorisation de l'obtention de brevets ou encore par la structuration des appels à projets de recherche, fondée sur des « livrables » et l'explicitation des « retombées socio-économiques et environnementales du projet » (item utilisée dans l'appel à projet région de la Région Centre).

cohérente avec la domination – dans la recherche et dans l'enseignement / apprentissage des langues contemporains – de l'orientation pragmatiste, qui privilégie le faire à l'être.

Cette centration sur les outils en DDL participe enfin d'une neutralisation des dimensions sociales, politiques et historiques au sein de la recherche sur l'enseignement / apprentissage des langues. Spaëth (2007 : 20) montre bien comment « les circonstances de la naissance "officielle" de la "didactique des langues" au 20ème siècle neutralisent largement, dans un premier temps en tout cas, [l]e rapport de la discipline à son entour social et politique » et ressortit d'un processus de double naturalisation / technicisation, de la langue d'une part, des méthodes d'enseignement d'autre part. L'influence de la linguistique (y inclus la théorie des actes de parole – et à travers elle, les théories pragmatistes, qui continue à envisager la langue comme un système, plus complexe, certes, mais un système) – et la caution scientifique qu'elle représente – a en effet permis de découpler la langue de tout enjeu social, culturel ou politique, réduisant ainsi celle-ci à sa dimension communicative (la communication étant entendue de manière plus ou moins large, complexe, etc.). Cette double naturalisation / technicisation a une influence évidente sur les entrées privilégiées dans la recherche en DDL, puisqu'elle implique de fait de centrer la réflexion sur les *moyens* permettant de développer la communication (en complexifiant les activités au regard de la complexification progressive des théories de la communication), plus que sur les enjeux et les réseaux d'implications sociales, politiques, historiques que ces moyens mettent à jour, dans lesquels ils s'insèrent et qu'ils contribuent également à renforcer. Réciproquement, cette centration sur les moyens sans adossement à un travail conceptuel approfondi constitue un vecteur puissant d'occultation de ces enjeux. Anderson (1999) développe une réflexion assez similaire lorsqu'il met en évidence le « réductionnisme technique » qui caractérise la DDL, réductionnisme dont il attribue l'origine d'une part à la recherche, par la DDL – et notamment par la didactologie – d'une caution de scientificité et de modernité et, d'autre part, à l'illusion de la maitrise et du gérable qui découle de l'évacuation du sujet.

6.1.1.4. Pluralité des interprétations, pluralité des mises en œuvre

Si les outils occupent une place centrale dans la recherche en DDL, celle-ci demeure en revanche peu conceptualisée / argumentée et/ou peu interrogée. Plus précisément, ce qui reste peu interrogé, c'est le présupposé selon lequel les outils seraient mis en

œuvre conformément aux intentions des concepteurs, comme si ces intentions et, plus largement, le sens étaient transparents et comme si les outils existaient indépendamment de leur(s) réception(s). Il ne s'agit alors pas tant de s'intéresser à « l'amélioration des pratiques » (Catroux, 2002 : 9, à propos de la recherche-action) ou à de « nouvelles applications » (Manuel de Frascati, 2002 : 34, à propos de la recherche-développement) que de se placer du point de vue la *réception* en travaillant *avec* la pluralité des interprétations – et donc avec la subjectivité – des personnes impliquées dans la recherche, dont les chercheurs eux-mêmes (cf. à ce propos ART 21 et 23 notamment).

Dans mon parcours, cette réflexion a d'abord pris forme dans le cadre de mes travaux sur les ENA (ART 7), puis dans le programme Paraadiv. Nous nous sommes en effet intéressées aux bricolages praxéologiques et/ou discursifs, lorsque les enseignants élaborent, interprètent, s'approprient, mettent en œuvre des outils et des dispositifs d'évaluation, d'enseignement et d'accueil pour les ENA (cf. annexe 2).

Dans une perspective similaire, mais sur d'autres terrains et à destination d'autres publics, je me suis intéressée aux diverses modalités de réception et d'interprétation :

- de la réflexivité dans le domaine de l'évaluation et notamment aux nouages en tension opérés par des (apprentis)enseignants et des formateurs entre réflexivité et évaluation (ART 11 et 14[151]) ;
- du CECR, enjeu, emblème et lieu de cristallisation de conflits (ART 8, 16 et surtout 28 – Cf. également : Silva, 2012 ; Coste, 2011), du fait d'interprétations divergentes entre fer de lance des politiques économiques néo-libérales (Lefranc, 2008 ; Maurer, 2011 ; Schneider-Mizony, 2011 ; OUV 1), outil (humaniste) de promotion voire de construction d'une entité (et d'une identité) *supra*nationale européenne et vecteur – voire origine – d'un renouvellement méthodologique fondamental pour la DDL, via la PA (ART 28 notamment, mais aussi DO 3 – article Huver et Ljalikova et DO 4 – article Huver) ;
- des *Portfolios Européens des Langues* (OUV 1 : 6.1. notamment, mais aussi ART 8 et DO 4 – article Huver), qui se différencient allant de l'auto-contrôle

[151] Cf. également, dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants : Crinon dir., 2003 (notamment l'introduction et l'article de Rayou) ; Jorro dir., 2007 ; Paquay L., Van Nieuwenhoven C., Wouters P. dir., 2010 (notamment l'article de Belair et Van Nieuwenhoven) ; Altet M., Desjardins J. et al. dir., 2013.

(avec des check-lists, des grilles et des items très fermés) à « l'auto-questionnement » (Jorro, 2000 ; Vial, 2001), recouvrant alors des formes d'auto-évaluation beaucoup plus ouvertes, questionnantes et réflexives. Cette pluralité des interprétations du PEL constitue par ailleurs un écho et une résurgence des interprétations contradictoires du CECR[152], puisque s'opposent des interprétations dénonçant le caractère néolibéral des portfolios, interprétations accentuées par la métaphore de la grille (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004 ; Cassin, à paraître 2013) et corrélées à la baisse des exigences académiques et la dévalorisation des contenus (Michéa, 1999 ; cf. également : DO 4 – article Huver) et des interprétations valorisant son potentiel formatif, symbolique, identitaire (Molinié dir., 2011 ; DO 1 – article Simon et Thamin).

Cette hétérogénéité interprétative a des origines diverses et imbriquées, dont notamment les liens entre le chercheur et les personnes observées / interviewées, les histoires et les caractéristiques des institutions d'intervention, les imaginaires et les idéologies, etc., cet ensemble de facteurs étant passé au filtre des parcours biographiques personnels et professionnels des personnes interprétantes (cf. DO 1 notamment).

Cette réflexion s'est prolongée et amplifiée dans le projet Diffodia, où la prise en compte de la diversité des interprétations a été constituée en démarche de recherche (cf. annexe 2 et infra 6.2.). Ceci a notamment permis de mettre en évidence la pluralité des interprétations de ce qu'il est convenu d'appeler « la méthode chinoise » et des enjeux (notamment identitaires et politiques, voire idéologiques) liés à ces interprétations plurielles, voire contradictoires (ART 26).

Elle a, récemment, donné lieu à une conférence plus théorisante lors d'un colloque à Besançon en 2013 (cf. annexe 4), dans laquelle j'ai mis en parallèle outils d'enseignement et outils de recherche pour interroger les implications *pour la recherche* d'une réflexion plus centrée sur l'efficacité des outils que sur la diversité de leurs interprétation et de leurs mises en œuvre. L'objectif était notamment de mettre en évidence l'implication et l'activité interprétative du chercheur à différents

[152] Des raisonnements similaires pourraient être développés par exemple à propos des notions de compétence (cf. Ollagnier, 2002 ; Richer, 2012 ; Hu coord., 2008), de réflexivité (cf. ART 11 et 14) ou encore de plurilinguisme (cf. Castellotti, 2010 et 2013 ; DO 3 – article Marquilló Larruy ; Duchêne et Canut dir., 2011 ; Coste, 2013).

niveaux de son intervention : démarches, écriture, diffusion et valorisation (cf. infra 6.4.).

Plus fondamentalement, travailler non pas à partir des outils mais avec la pluralité des interprétations en considérant que celles-ci portent « l'empreinte » (ART 23) de la subjectivité, du parcours biographique et de l'inscription socio-historique des sujets (cf. également Christ et Hu, 2008) pose deux types de problématiques qu'il me semble nécessaire d'approfondir dans la suite de mes travaux (ou de ceux que je serai amenée à encadrer) :

- celle du statut de « vérité » du discours produit / recueilli /interprété, dans la mesure où celui-ci dépend entre autres de la situation et de la relation telles que perçues par les témoins (dont les chercheurs), i.e. de leurs histoires et de leurs projets (tels qu'ils se les racontent). En suivant les propos de Veyne (1983), on peut en effet se demander « dans quelle mesure, de quelle façon et à quelles conditions les biographiés croient à l'histoire qu'ils racontent et les biographes à celle qu'on leur raconte » (cf. également, à ce propos, Heinich, 2010 ; Pollak, 1986), l'herméneutique apportant à ce sujet des éléments de réflexion encore peu investis et approfondis par les recherches en DDL qui s'intéressent aux biographies ;
- celle des modalités d'articulation d'une biographie personnelle [d'apprenant, d'(apprenti)enseignant de langue mais aussi de chercheur] aux processus sociohistoriques plus larges dont celle-ci procède (« n'[être] pas seulement en face de son objet, la vie historique, mais [être] porté par le même mouvement de cette vie historique », selon les termes de Gadamer, 1982 : 50). Cette problématique renvoie, plus fondamentalement, à la manière dont une orientation diversitaire problématise et conceptualise les liens entre sujet, société et histoire, en partant du divers, i.e. des personnes, de leurs parcours et de leurs interprétations (cf. également 4.3.).

6.1.2. Enjeux et conséquences d'un regard pluralisant

Si je parle ici de « regard pluralisant » et non de « pluralité des regards », c'est pour insister sur le fait que je ne considère pas la diversité comme une essence des phénomènes, mais comme une posture dans la relation à ceux-ci, une manière d'être au monde. En ce qui concerne, par exemple, les dynamiques langagières, on lit

régulièrement que celles-ci seraient en soi plurielles ou qu'elles seraient actuellement *plus* complexes, du fait de différents facteurs comme la mondialisation, l'accélération des mobilités, les nouvelles technologies, etc. Or, on peut continuer à porter sur elles un regard très homogénéisant (la technolinguistique ne fait pas autre chose, lorsqu'elle s'intéresse aux systèmes). Réciproquement, on peut choisir de considérer des situations linguistiques anciennes, souvent présentées comme homogènes, sous un angle pluralisé (cf., par exemple, Balibar, 1985 ; Cerquiglini 2007 ; cf. également Gruzinski, 2004 qui interprète la période des grandes découvertes comme une mondialisation).

Travailler avec la pluralité des phénomènes, ou, plus exactement, travailler à adoptant un regard pluralisant sur ceux-ci, se noue ainsi assez aisément avec les différents principes identifiés comme fondateurs d'une conception diversitaire de la DDL.

6.1.2.1. Subjectivité : des outils à leurs usages

Partir des points de vue et des interprétations des sujets suppose, prioritairement, d'explorer, avec les enseignants et les apprenants, les sens qu'ils donnent aux outils et aux dispositifs avec lesquels / par lesquels ils travaillent, dans quelle mesure ils les interprètent comme imposés ou négociés, comme pertinents ou inadaptés et, ce faisant, les manières dont les uns et les autres font avec, sans, contre, malgré ceux-ci (cf. à ce propos, quoiqu'inscrit dans une orientation autre de la DDL, Guichon 2011 : 159).

C'est le statut même des outils qui se trouve ainsi, de fait, reconfiguré, ainsi que, ce faisant, le postulat de neutralité de la technique. Corrélativement, ce sont les sujets qui se trouvent mis en avant, parce qu'ils jouent un rôle fondamental par leurs manières d'interpréter, de comprendre et de mettre en œuvre les outils, ces dynamiques présentant l'intérêt d'être à la fois personnelles, subjectives (biographiques notamment) et socio-historiques.

Heidegger développe ainsi l'idée que l'outil, en tant qu'intermédiaire et vecteur du faire, inclut, fondamentalement, une double référence : d'une part à d'autres outils et, d'autre part, à la personne qui met en œuvre ces outils. De ce point de vue, il n'existe

donc pas d'outils, mais des humains qui « utilisent » des outils[153], la conséquence étant, entre autres, une indissociabilité des pratiques et des représentations. Le terme *usage* (proposé à cet effet par Castellotti et Moore, 2005) semble alors plus adéquat pour référer à ce traitement conjoint des pratiques et des représentations d'une part et à la dimension réflexive qui les relie d'autre part (cf. par exemple le terme d'*usages évaluatifs* dans mes travaux sur l'évaluation en langue(s) : ART 16 et DO 4 – article Huver). Une des conséquences, importante pour la recherche, mais aussi pour la formation, est que les enjeux de pouvoir (mais aussi de formation, ajouterais-je), dès lors, ne portent plus sur « la main mise sur les techniques, mais [sur] la maitrise des représentations, des informations et des langages » (Bertucci, 2009 : 47).

Cette réflexion a été déclinée sur différents terrains de réflexion et d'implication :

- Dans le domaine de l'évaluation, en interrogeant, en relativisant et en complexifiant la théorie du « washback effect », fondée sur l'idée que l'évaluation (notamment certificative) constitue un levier privilégié pour influer sur les méthodologies et les pratiques d'enseignement, via le critère de validité. A rebours de discours circulants de chercheurs (Huver, 2003 ; Bourguigon et al., 2005) et de décideurs postulant que celui « qui tient l'évaluation tient tout le système » (Porcher, 1995 : 46), la notion d'usage met en évidence les manières dont les enseignants reçoivent / comprennent les réformes et les préconisations, s'en emparent et leur donnent senS (ART 17) ;
- dans le programme Paraadiv : en travaillant avec l'hétérogénéité des réceptions et des usages des dispositifs d'accueil des ENA (i.e. la manière dont ils sont – diversement – compris), nous avons souhaité montrer que leur

[153] Ce que disait déjà Henri Besse (1985 : 15) en affirmant qu'« un manuel ou un ensemble pédagogique n'est qu'un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés (…) [et que] d'évidence, ce n'est pas le manuel qui enseigne et encore moins lui qui apprend »… et ce que reprend Anderson (1999 : 37) en filant le parallèle entre DDL et médecine (« De même que le médecin ne peut être totalement assuré de la conformité dans l'usage de sa prescription, de même les applications sur le terrain et la mise en pratique de principes pédagogiques et méthodologiques doivent être extrêmement relativisées »).
Il y a peut-être une filiation à rechercher du côté de Kierkegaard et de ses travaux sur la subjectivité, lorsqu'il fait primer la subjectivité des personnes sur les systèmes ou les concepts désincarnés (« ce qui existe, ce n'est pas le concept de souffrance, mais des hommes qui souffrent »), créant, ce faisant, le terreau pour la fondation de la philosophie existentialiste. Cette fondation existentielle de la subjectivité distinguera d'ailleurs plus tard les phénoménologies d'Husserl de Merleau-Ponty : si Husserl s'attache à dégager l'essence des phénomènes, Merleau-Ponty, quant à lui, « se donne pour tâche non pas d'expliquer le monde ou d'en découvrir les « conditions de possibilité », mais de *formuler une expérience du monde*, un contact avec le monde qui précède toute pensée sur le monde » (Merleau-Ponty, 1948 *:* 54-55, je souligne). C'est plutôt dans cette veine existentielle que je me situe.

potentiel d'inclusion ne tient pas tant au dispositif lui-même qu'aux relations tissées plus particulièrement entre représentations de l'altérité (notamment linguistique) et catégories de français (ART 20 sur ce dernier point et, plus largement, ART 22) ainsi qu'aux interprétations, convictions, modalités singulières d'action des enseignants ;

- dans le projet Diffodia, en nous intéressant aux *usages* de transmission / appropriation des langues, notamment en Chine (i.e. aux manières diversifiées d'interpréter les pratiques des enseignants au filtre de la catégorie « méthode chinoise » : ART 26)
- en formation de master dans le cadre de différents cours de M1 et de M2 (notamment le cours de M2 « Structuration de l'offre/demande nationale et internationale ») travaillant la problématique des représentations des langues au regard de ces enjeux de diffusion et de pouvoir.

D'un point de vue méthodologique (que j'ai notamment développé dans ART 21, 23, 24, 25, 26), cela suppose de mettre en œuvre des démarches de recherche susceptibles de susciter cette pluralité d'interprétations et qui travaillent *ensemble* ce qu'il est communément d'usage d'appeler les « pratiques » et les « représentations » :

- en croisant des observations de classe et des interprétations – diversement situées – de ces observations (par auto- et hétéro-confrontation) ;
- en y incluant les interprétations des chercheurs parmi les autres interprétations élaborées ;
- en concevant le rôle du chercheur comme un rôle d'articulation et de mise en lien et en tension de ces différentes interprétations, à la fois pendant les entretiens, pendant leur interprétation *et* pendant le processus d'écriture, notamment pour situer et argumenter les diverses interprétations produites (dont celles des chercheurs eux-mêmes).

Enfin, dès lors qu'on ne peut plus penser influencer les pratiques (ni même les représentations) par la seule diffusion d'outils prêts à l'emploi, la formation des enseignants devient une pierre angulaire de l'intervention didactique et suppose :

- de travailler, là aussi, avec les usages des (apprentis)enseignants, à rebours de formations visant à promouvoir *une* méthodologie d'enseignement particulière pensée comme plus « efficace » (ART 24) ;
- d'amener les (apprentis)enseignants, par des démarches réflexives – donc critiques – à relativiser l'importance des outils[154] lorsqu'ils sont envisagés en eux-mêmes, à prendre conscience de leur implication et leur responsabilité dans les usages de ceux-ci (cf. également *infra*) et, *in fine*, à s'interroger sur leurs représentations et leurs valeurs, ainsi que sur les possibilités d'action qui en découlent au regard de situations d'intervention et de contraintes institutionnelles particulières. C'est entre autres dans cette perspective que j'ai conçu le cours « Diversité des situations d'apprentissage et d'enseignement du français »[155] pour le M1à distance que le département Sodilang partage avec les universités du Maine et d'Angers, ainsi que le cours « Diversité des situations sociolinguistiques et didactiques » pour le M1 du master présentiel *FLE/S : appropriation, diversité, insertion*.

6.1.2.2. Relations : tensions, contradictions, renforcements réciproques

Au-delà du constat de la pluralité des interprétations et de ses conséquences, il s'agit également d'envisager les cohérences, les divergences et les conflits que ces interprétations (potentiellement contradictoires) engendrent, en explorant la « discontinuité des *positions subjectives* » (Prieur, 2006 : 113) et la manière dont celles-ci se configurent, ce qui renvoie plus largement aux conditions concrètes de formation du sujet et à son aptitude à construire sa liberté. La subjectivité occupe ainsi une place prépondérante, non pas en tant qu'expression d'un sujet autonome et totalement libre, mais comme « une *tension*, une circulation, voire une disjonction, entre plusieurs traits linguistiques, discursifs, culturels, éventuellement en contradiction » (*ibid* : 112). Prieur mobilise à ce propos la notion d'agencement, en se fondant sur les travaux de Deleuze, pour traduire la discontinuité, le paradoxe, la fluctuation, la multiplicité :

> À la différence de l'ensemble ou de la structure, l'agencement n'obéit pas à des conditions de stabilité, d'homogénéité, mais est soumis à des conditions de sympathie, de combinaison et de mélange de corps, d'éléments non pas seulement linguistiques mais physiques,

[154] Ce qui va d'ailleurs à rebours de la demande de la plupart d'entre eux.
[155] Cours co-élaboré avec Patricia Lambert.

> psychiques, sociaux : il associe de façon non prédictive des éléments de différents ensembles, divers, hétérogènes, sans lien de proximité ou de fonctionnalité. (*ibid*. : 115)

Il ajoute également que « la disjonction, une disjonction qui ne cesse d'être une disjonction, qui ne se résout en aucune identité substantielle, est la manifestation même de la subjectivité. Le sujet peut s'engager dans des logiques paradoxales, passer par des états inconciliables ou contradictoires. » (*ibid* : 113). Il s'agit donc de donner la parole et d'écouter ce que les personnes concernées ont à dire, pour entendre – comprendre (cf. *infra* 6.2.2.) – et transmettre ce que l'on a compris de leurs positionnements respectifs ainsi que les contradictions qui les traversent d'une part et, d'autre part, la manière dont ces positionnements s'inscrivent dans des processus socio-historiques plus larges qu'ils contribuent également éventuellement à reconfigurer.

Par ailleurs, travailler sur les usages (discursifs, évaluatifs ou de transmission / appropriation), suppose de travailler « entre », i.e. de travailler les relations et les tensions dans leur hétérogénéité, plus que les objets dans leur homogénéité[156]. Cette problématique des tensions, des ambivalences et des processus de subjectivation des outils et des dispositifs a fait l'enjeu d'un certain nombre de mes travaux (ART 10 pour les enseignants de langue dans l'enseignement supérieur ; ART 21 et 23 pour le public des ENA ; DO 4 – article Huver, ART 16 et 28 pour le CECR ; ART 26 pour les usages de transmission / appropriation du français en Chine) et constitue volontairement l'un des axes structurants du numéro du FDMRA que j'ai coordonné avec A. Ljalikova (DO 3). Elle a également des résurgences dans l'écriture même de la recherche, celle-ci étant alors considérée comme un espace qui permet au chercheur de « laisser la liberté d'avoir été autrement, et (…) au lecteur d'errer encore un peu, de réfléchir, de ne pas être conduit par des déterminismes ou des logiques trop simples » (Farge, dans Marti, 2005).

Dans ces travaux, la dimension historicisante reste toutefois peu présente, si ce n'est de manière programmatique (ART 25 et 28) ou à titre d'esquisse (article de D. Coste dans DO 3). Or, on verra que cette dimension est essentielle dans la perspective

---

[156] Cf. également Nora (cité par Dosse, 2006) lorsqu'il déclare souhaiter s'intéresser « non pas [aux] événement eux-mêmes, mais [à] leur construction dans le temps, l'effacement et la résurgence de leurs significations ; non pas [au] passé tel qu'il s'est passé mais [à] ses réemplois permanents, ses usages et ses mésusages, sa prégnance sur les présents successifs ; pas [à] la tradition elle-même mais [à] la manière dont elle s'est constituée et transmise ».

diversitaire défendue ici, notamment du fait qu'elle permet, en l'occurrence, de retracer les processus qui ont permis que certaines logiques s'imposent et dominent au détriment d'autres.

6.1.2.3. Diversité et altérité : implications réciproques

Travailler à mettre en tensions la diversité des usages – et, plus largement, la diversité des interprétations – constitue une démarche possible pour travailler avec la diversité autrement que sous l'angle de la multiplicité quantitative. Une autre démarche – complémentaire – consiste à envisager la diversité sous l'angle de l'altérité constitutive dont elle procède.

Le traitement de ce qui est perçu comme « autre » en DDL passe actuellement plus particulièrement par les notions de « culture » (éducatives ou d'enseignement / apprentissage) et de « contexte » (ART 24, partie 1). Pourtant, celles-ci ne participent pas pour autant d'une réelle prise en compte de l'altérité dans la mesure où d'une part elles la réifient et où, d'autre part, elles n'ont finalement pas permis de développer une critique radicale de l'universalisme méthodologique (quand bien même cela ait été, pour partie au moins, le projet des chercheurs ayant initié l'usage de ces notions).

Ainsi, Chiss et Cicurel (2005) justifient-ils la pertinence d'un travail sur les cultures éducatives par le souci de prendre en compte : les situations d'enseignement / apprentissage dans leur particularité et leur variation ; la pluralité des conditions de transmission des savoirs ; le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques, éducatifs, etc. Or, la plupart des travaux sur les cultures d'enseignement / apprentissage qui ont été développés à partir des années 2000 ont largement contribué à réifier la notion de culture, en l'enfermant dans une acception très culturaliste, ce que j'ai amplement discuté dans le cadre du projet Diffodia (ART 24, 25 et 29).

La notion de contexte et son dérivé processuel *contextualisation* relèvent du même paradoxe. La contextualisation est en effet adossée à une critique explicite de la pensée universaliste (Castellotti et Chalabi, 2006 ; Castellotti et Moore, 2008 ; Blanchet, Moore et Asselah-Rahal (dir.), 2008 ; Castellotti et Nishiyama dir., 2011). Elle procède en outre d'une forme d'extension des travaux sur les cultures d'enseignement / apprentissage tout en évitant le terme *culture*, trop réducteur et prêtant trop facilement à un traitement essentialisant : le terme *contextualisation*

permet en effet de concevoir l'adaptation des modalités d'enseignement / apprentissage non plus au regard de la notion de culture, mais de celle, plus large, de contexte – qui inclut donc potentiellement une dimension culturelle, mais ne s'y réduit pas[157]. Cependant, sous couvert de contextualisation, on n'échappe finalement pas à un certain universalisme et/ou à l'imposition de certaines pratiques, puisqu'on continue à partir d'*une* méthodologie (actuellement essentiellement une méthodologie d'ordre communicativiste / pragmatiste, dans ses différentes déclinaisons possibles) pour l'adapter au contexte ou à la culture ainsi décrits (Anciaux, Forissier et Prudent dir., 2013 ; Blanchet, Moore et Asselah Rahal (dir.), 2008 ; Coste 2007). Ceux-ci sont alors présentés sous l'angle de leurs « manques », sans que soient pris en compte les manières dont les enseignants, les apprenants et les chercheurs perçoivent, donnent sens et incarnent ces méthodologies d'enseignement et les réformes qui les introduisent, et ce d'autant plus que la notion de contexte est majoritairement conçue comme synchronique et n'inclut donc pas l'histoire (des personnes, des phénomènes et des processus), qui permettrait pourtant d'éclairer cette pluralité de positionnements. Cette problématique fera d'ailleurs l'objet d'un symposium dont j'ai coordonné l'organisation, pour le colloque *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (23-25 janvier 2014, Paris – cf. annexe 3).

Contexte et culture procèdent finalement de démarches similaires, lorsque celles-ci visent à *décrire* des *pratiques* d'enseignement / apprentissage, de manière souvent juxtaposante, et de ce fait réifiante, et/ou à *établir des comparaisons*, elles-mêmes souvent (involontairement ou non) hiérarchisantes (démarches qui, significativement, sont massivement mises en œuvre pour traiter des langues, également). Plus largement, le fait de légitimer le bien-fondé et la pertinence des outils au regard de leur validité (interne), c'est-à-dire de leur adéquation à des principes méthodologiques préexistants, contribue à véhiculer implicitement l'idée d'une validité générale, voire universelle de ces principes. Ceux-ci constituent alors une matrice commune qu'il s'agit ensuite d'« adapter » ou de « décliner » en fonction des contextes, des cultures ou des publics (cf. pour un exemple révélateur de cette

[157] Et considérant celle-ci de manière plus ou moins centrale. La « sociodidactique », développée par P. Blanchet et M. Rispail, place par exemple la notion de pluralité linguistique au cœur de la définition des contextes, la contextualisation consistant alors en une adaptation des outils et des dispositifs au contexte sociolinguistique concerné.

tendance : Bourguignon et al., 2005 ou encore les travaux que j'ai développés au début de mon parcours de chercheure autour des scénarios d'évaluation en Azerbaïdjan et pour les ENA : ART 4 et 5 – cf. également annexe 4, rubrique « Valorisation de la recherche »).

De nombreux auteurs (Spaëth, 2010 ; Besse, 2011 ; Coste, 2007 et 2011 ; Castellotti et Nishiyama, 2011 ; Castellotti et Moore, 2008) ont bien mis en évidence le caractère (implicitement) universaliste de ce type de travaux ou de démarches, qui ne réfléchissent ni les effets, ni les enjeux de la circulation des méthodologies et de leur(s) interprétation(s), ou qui envisagent la contextualisation comme une adaptation (plus ou moins complexe, et selon des paramètres plus ou moins nombreux, variés et facilement identifiables) au « contexte » local. Dans ART 24 (ainsi que dans un récent séminaire du GIS-PLC – cf. annexe 4), j'ai tenté de développer l'idée que cette version faible de la contextualisation « homogénéis[e] la diversité des expériences d'enseignement et d'apprentissage » (et des situations, aurais-je dû ajouter) et que, par l'intermédiaire du CECR notamment, elle « participe largement au lissage de la diversité des pratiques et des traditions formatives au profit de la perspective dite « actionnelle » et de la certification » (cf. également ART 8 ; OUV 1 ; Castellotti et Moore, 2008 ou encore Himeta, 2009 sur les enjeux liés à de la traduction du CECR).

Il est donc nécessaire d'interroger la domination / circulation de certains principes (comme, actuellement, l'action, la communication) : non pas seulement du fait de la diversité des cultures (traduite en DDL en termes de cultures d'enseignement et d'apprentissage), qui laisserait penser qu'il existerait des cultures « non solubles dans l'approche communicative », mais bien du fait de la diversité des projets (qui ne sont donc pas que géographiquement ou culturellement conditionnés). Ainsi, une approche pragmatique fondée sur la communication et l'action – une approche utilitariste – est-elle nécessairement la plus pertinente face à des personnes apprenant le français pour apprécier quelques grands textes littéraires ou comme un hobby parmi d'autres possibles qui vise à leur ouvrir une fenêtre sur le (un) monde (cf. également Besse, 2011 et Anderson, 1999).

Ainsi, si la diversité est présente dans les travaux sur les cultures ou les contextes d'enseignement / apprentissage, et souvent de manière d'ailleurs – prétendument – centrale, le fait que la question de l'altérité y soit, quant à elle, bien moins

thématisée, voire totalement évacuée, réduit in fine la diversité à une diversité quantitative. En effet, considérer la diversité dans une perspective diversitaire suppose non pas de partir du *un* (l'outil, la méthodologie, le dispositif, qui, alors, préexistent à l'intervention) pour le décliner en *plusieurs*, mais de penser la diversité *avec* l'altérité, en partant d'emblée de la diversité des phénomènes et des sens – nécessairement altéritaires – que les sujets leur donnent. Dans ce cadre, la culture (ou le contexte) ne sont alors plus ni des entités à décrire, ni un ensemble de paramètres à sélectionner et/ou à construire (Porquier et Py, 2003), mais « d'abord ce qu'on ne comprend pas chez l'autre » (Bensa dans Bazin, 2008).

Le programme Paraadiv m'a permis d'initier ces réflexions (ART 21 et 23 ; DO 4), mais c'est dans le projet Diffodia qu'elles se sont plus particulièrement concrétisées (ART 24, 25, 26, 29) :

- du point de vue notionnel-terminologique, par la notion de pluralité formative, développée pour rendre compte de cette entrée dans les usages de transmission / appropriation par leur diversité et non par une entrée prédéterminée et potentiellement réifiante (que ce soit la culture ou le contexte) ;
- du point de vue méthodologique, en travaillant d'emblée en collaboration entre les différents pôles du projet (contrairement à d'autres projets que l'on pourrait penser proches, comme le projet *Cultures d'enseignement, Cultures d'apprentissage* – CECA) et à partir d'interprétations contrastées, visant à mettre en évidence le caractère altéritaire des sens construits.

6.1.2.4. Altérité et instauration d'un commun

Si la « diversité diversitaire » est donc avant tout à concevoir comme une confrontation à l'altérité, il est alors aisé de verser dans un relativisme débouchant sur une conclusion d'incommensurabilité et donc sur l'impossibilité de construire du commun. Cette problématique traverse mes travaux, à différents étages et (parfois) en filigrane. C'est cette recherche de construction du commun – et, par-là, d'un possible dialogue – qui, d'une part, me pousse au travail, voire à l'écriture, à plusieurs et, d'autre part, m'a amenée à réfléchir à ce qui fait :

- jugement commun, dans mes travaux sur l'évaluation en langue(s) (OUV 1, DO 4 – article Huver)

- société commune, dans mes travaux portant sur la question de l'articulation entre langues et insertion des publics migrants (et d'une école commune, dans le cas des travaux sur les ENA) ;
- recherche commune, dans le projet Diffodia, qui comprenait des participants issus de différentes nationalités, mais aussi diversement positionnés du point de vue de l'expérience de la recherche, des fonctions institutionnelles exercées, du parcours professionnel, des rapports aux langues, des histoires sociales, des traditions philosophiques, etc. (ART 25 et 26 – cf. également Zarate, 2009) ;
- didactique commune, par exemple lors du colloque que j'ai co-organisé à Canton, avec l'organisation d'une conférence plénière et d'une table ronde incluant des intervenants aux parcours et aux points de vue volontairement et résolument contradictoires[158] ;

Les travaux de F. Jullien sur l'altérité (notamment Jullien, 1998 ; 2008 ; 2010 ; 2012) sont ici particulièrement pertinents et précieux, dans la mesure où ils développent l'idée que le commun ne se construit pas *contre* l'altérité (dans l'éradication de l'incommensurable) mais *avec et par* elle, par ce qu'il appelle un « usage méthodique de la Chine » (2008), renvoyant à l'idée de l'altérité comme méthode ou, pour utiliser des termes moins fixistes, comme démarche (ART 21, 23, 24, 25, 29). Bonoli (2008) parle quant à lui, dans une perspective similaire, « d'*expérience* du contraste ». A rebours d'une conception du commun qui réduit le divers à l'uniforme en en lissant l'altérité, Jullien propose en effet de concevoir l'altérité comme la source du commun (cf. également : Castellotti (2012), qui propose, dans une perspective similaire de partir de l'hétérogénéité constitutive des usages langagiers pour ensuite construire des normes, ainsi que Kilani, 1992, Py, 1992 et Bouvier, 1992).

En d'autres termes, construire du commun avec et par l'altérité suppose de penser la rencontre altéritaire dont relève ce processus en termes d'*altération* (Ardoino et Bertin : 2010) *réciproque* (Affergan thématise bien l'idée que l'altérité – à la différence de la différence – suppose d'admettre d'abandonner ses propres repères et

[158] Ceci n'allait d'ailleurs pas sans une certaine naïveté, justement, quant aux modalités de construction si ce n'est d'un commun, au moins d'un dialogue, lorsque celui-ci est pensé « pour lui-même », sans tenir compte de l'histoire et de la configuration du domaine.

de pouvoir être modifié par autrui)[159]. J'ai thématisé cette idée d'altération réciproque :

- pour les universités et les étudiants, dans le cadre des mobilités académiques et de l'internationalisation des universités (ART 19)[160] ;
- pour l'école (dite « inclusive » selon le terme qui émerge depuis peu), dans le cadre, entre autres, de l'accueil des ENA, considérés ici en ce qu'ils constituent un « miroir grossissant » des rapports de l'institution Education Nationale à la diversité et à l'altérité (ART 7, 15 et 22, DO 4)
- pour la société, dans le cadre d'un projet commun d'accueil des migrants suppose en effet que la société aussi se transforme, sans quoi, on ne peut parler que d'assimilation[161] (Bruneau et al., 2012 ; DO 2 – article de V. Castellotti et C. Withol de Wenden)[162].

Altération réciproque donc, mais aussi altération comme processus toujours en devenir, jamais achevé, de manière à ce que l'altération ne tende pas vers l'uniformisation, le semblable (le fait que celle-ci se produise « quelque part au milieu du gué » ne change en effet rien aux processus dont elle procède), mais continue à produire un différentiel (i.e. une tension, dans les termes de Jullien, 2012), qui seul permet de perpétuer, selon la terminologie de Jullien, de l'écart, qui engendre l'entre, lequel est « à la fois la condition faisant lever de l'autre et la médiation qui nous relie à lui » (*Ibid.* : 72).

---

[159] On pourrait tenir un raisonnement similaire pour le terme *appropriation*, lorsqu'il est investi comme renvoyant à l'idée d'une altération réciproque : altération de l'apprenant lorsqu'il s'approprie une langue et, réciproquement, altération de cette langue, dès lors que l'apprenant se l'approprie. Anderson (1999 : 199) relève ainsi que posséder la langue de l'Autre constitue un accès à la reconnaissance (cf. *supra* 5.2.4. sur la problématique de la reconnaissance), mais que, réciproquement, « il faut que quelque chose fasse qu'elle soit possiblement mienne ».

[160] Ce que j'ai également pu constater puis développer dans le cadre de ma fonction de responsable du parcours de certification duale avec l'université Simon Fraser de Vancouver.

[161] Il est d'ailleurs significatif que Jullien (2012 : 28) pose que dans la « différence » - en tant que principe fondé sur l'identification, la classification, la spécification – « une assimilation de principe se trouve déjà engagée ». Le terme *assimilation* ne renvoie pas ici, bien évidemment, à son acception sociologique et politique, mais on y retrouve l'idée d'une fusion résorbant l'altérité.

[162] Je renvoie également à l'expérience de la « DDR-Party », évoquée en 1.2.1., que je relis a posteriori comme symbolisant l'idée que la réunification allemande consiste en fait en une « assimilation » de la DDR par la BRD, sans laisser place à des formes d'altération réciproque (si ce n'est sous la forme folklorisée des signalisations de circulation, les fameux « Ampelmännchen », devenus un emblème berlinois touristique après avoir constitué l'emblème de la résistance est-allemande à une assimilation – notamment économique et culturelle – à l'Allemagne de l'Ouest).

Ceci ressortit, au final, d'un projet politique plus large visant la construction d'un commun à partir de l'hétérogène (et ne visant ni à le réduire, ni à l'éradiquer), un projet fondé sur le pluralisme (alors à entendre comme l'expression politique de la diversité – Jucquois, 2003), la décentralisation et l'implication / responsabilisation des personnes (cf. également Jucquois, 2003 et Jullien, 2010) : c'est par exemple dans cette perspective que j'ai évoqué l'idée d'un « pluralisme didactique » (ART 24 et 25) pour la DDL. Cette politique pluraliste, dans la mesure où elle est inséparable d'une réflexion sur les langues, leurs histoires et leurs fonctions, pose au final la question des liens entre langue(s) et société : la récente polémique sur l'anglais à l'université française en fournit d'ailleurs un exemple assez révélateur (cf. également de Robillard et Blanchet (dir), 2012 ; Truchot, 2008 et 2010) ; de même, c'est bien la question de la réciprocité de l'altération qui, fondamentalement, est en jeu dans les récurrents débats sur l'intégration des migrants et, plus largement, des groupes perçus comme minoritaires et/ou altéritaires (Chiss (dir.) 2008 ; Klinkenberg, 2001 ; Jucquois, 2005). Les polémiques autour du FLI et des récents rapports sur la refondation de la politique d'intégration, qui renvoient à des traitements contrastés des notions d'intégration, d'inclusion et de diversité (notamment linguistique et culturelle), illustrent bien les importants clivages – épistémologiques, politiques et éthiques – qui traversent la société française à ce propos.

Du point de vue de la recherche, différents prolongements à cette réflexion peuvent être envisagés. Pour ce qui concerne l'évaluation en langue(s), la question des liens entre certification et transformation des pratiques me semble devoir être approfondie, notamment du fait que les réformes et volontés de transformation (de « modernisation ») de l'enseignement des langues (dont le français) s'appuient massivement sur ce présupposé.

Pour ce qui concerne la DDL dans son ensemble (y inclus l'évaluation), il s'agirait de continuer à explorer, dans des situations diversifiées, les modalités de réception, d'interprétation et de relations des enseignants et/ou des apprenants aux d'outils et aux dispositifs auxquels ils sont confrontés. D'un point de vue plus conceptuel, la réflexion sur les outils pourrait être approfondie en explorant les travaux d'anthropologie qui interrogent le partage sujet / objet (par exemple ceux de P. Descola et de B. Latour).

Plus concrètement, et pour ce qui concerne le moyen terme, je compte travailler ces problématiques :

- dans le projet FADA-CQFD (cf. annexe 2), en m'intéressant aux interprétations, par différents acteurs (enseignants, apprenants, formateurs, etc.), de l'évaluation, des dispositifs évaluatifs et de la place qu'y occupe l'objectivité dans le cadre de la formation à distance, celle-ci étant envisagée comme une caisse de résonance des problématiques plus générales évoquées ici[163]..
- dans le réseau dont nous avons récemment été à l'initiative avec C. Goï et V. Castellotti (cf. annexe 3), en m'intéressant aux modalités d'évaluation et de certification dans les formations linguistiques pour les adultes migrants (en interrogeant par exemple le potentiel de reconnaissance symbolique du DILF, du point de vue des enseignants et des bénéficiaires de la formation – cf. *supra*).

La thèse de Liang Minyi, que je co-dirige, travaillera également la question de la réception, par les enseignants et les étudiants impliqués, du dispositif de formation linguistique mis en œuvre dans le département de français de l'Ecole Normale de Chine du Sud.

6.2. Interpréter, mettre en relation(s)

Une conception diversitaire de la DDL travaille, fondamentalement, avec la pluralité des interprétations et des réceptions. Si la sous-partie précédente a visé à approfondir la réflexion sur les enjeux liés à la pluralité, en lien avec les notions de subjectivité et d'altérité, cette partie vise, quant à elle, à prolonger la réflexion autour de la notion d'interprétation, qui pose la question d'une part des modalités de mise en relation des termes interprétés et, d'autre part, du statut des connaissances ainsi construites (i.e. des relations entre interprétations, subjectivité et compréhension des phénomènes).

[163] Ce qui s'inscrit par ailleurs dans le prolongement de ART 2, article dans lequel je me suis attachée à mettre en évidence, dans le cadre de ce l'on appelait alors encore les « nouvelles » technologies de l'information et de la communication, le décalage existant entre des objectifs d'enseignement et d'évaluation affichés et les outils proposés, l'innovation technique constituant alors une « innovation de façade », masquant des usages quant à eux peu renouvelés et peu interrogés.

6.2.1. Mettre en relations : comparer ?

6.2.1.1. La comparaison en SHS

Selon Goyet (2004), la comparaison, en tant qu'outil intellectuel, est une notion très ancienne, legs de la culture rhétorique, initiée par Aristote et reprise ensuite par Pétrarque, puis Condillac, qui fonde son Ecole autour de la comparaison, qu'il définit comme une « double attention ». Le 19ème siècle voit se développer différents comparatismes sur la base de cet héritage : la finalité de la comparaison est alors de faire des inductions, de dégager l'universel par le rapprochement de cas individuels (notamment pour la botanique, l'anatomie comparée, la physiologie comparée, mais aussi la grammaire comparée). Goyet indique également qu'il serait plus juste d'utiliser le terme comparant.e, en lieu et place de comparé.e. (sur le modèle du *vergleichend* allemand et du *comparative* anglais), de manière à mettre à l'avant-plan l'acte intellectuel de rapprochement et non les entités comparées.

Vigour (2005), qui reprend les propos de Durkheim selon lesquels « la sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie, mais la sociologie même », note quant à elle que la comparaison est au fondement des sciences sociales, ce qui se manifeste par le foisonnement de recherches dites comparées. En DDL, Puren (2003) a appelé de ses vœux le développement d'une didactique comparée, non pas à partir des sciences de l'éducation (selon lui très imprégnées du modèle de la transposition didactique issu de la didactique des mathématiques et développées essentiellement dans des environnements scolaires), mais à partir des spécificités de la DDL.

La comparaison peut également constituer une méthodologie explicite de recherche, qui peut s'appliquer à des thématiques très diverses, comme par exemple, en SDL, les interactions (Béal, 2000 et 2010 ; Kerbrat-Orecchioni, 1998) ou le français langue d'enseignement (Lallement, Martinez et Spaëth, 2005).

D'autres travaux, enfin, se fondent sur une approche comparative, sans s'en revendiquer explicitement. Dans le domaine de la DDL par exemple, il s'agit alors d'identifier, par la comparaison, des cultures d'enseignement ou d'apprentissage (Projet CECA – Carette et al. coord., 2012 ; Suzuki, 2005, Yun-Roger et Suzuki, 2009 ; Robert, 2002 ; Bouvier, 2002 et 2003), ou encore de comparer l'efficacité d'outils d'enseignement selon des publics ou des objectifs identifiés.

En SDL, la comparaison est une démarche fondatrice si on considère les premiers travaux de philologie et de linguistique comparée, et qui est restée très vivace, par le biais, entre autres de la linguistique contrastive (cf. à ce propos les travaux de Lado, qui a par ailleurs beaucoup travaillé dans le domaine du *language testing*), puis des travaux sur l'intercompréhension, significativement définie par Dabène (1996) comme une « contrastivité revisitée »[164]. Ces travaux ont eu un large écho en DDL puisque la linguistique contrastive a donné lieu à un ensemble de travaux visant la prédiction des fautes par comparaison des systèmes linguistiques (voie d'ailleurs ouverte par H. Frei dès le début du 20ème siècle). De même, on connait l'importance actuelle des travaux sur l'intercompréhension en DDL (Pour une synthèse récente, cf. Escudé et Janin, 2010). La comparaison culturelle n'est pas en reste puisqu'elle est au fondement des démarches interculturelles en DDL. Les « approches plurielles » (Candelier, 2008), par exemple, considèrent la comparaison comme une catégorie de base, puisque dans le CARAP (Candelier et al., 2007), « savoir comparer » est un des sept « prédicats » qui organise et structure la liste des descripteurs de ressources.

En DDL enfin, la comparaison peut constituer, outre une démarche de recherche, une démarche d'enseignement : c'est par exemple la voie proposée par Auger (2005) ; c'est également la démarche qui fonde la plupart des activités interculturelles, telles qu'on les retrouve dans les manuels par exemple (comparaison de groupes nationaux notamment).

Vigour (2005) note cependant que malgré cet intense foisonnement, peu de travaux sont consacrés à réfléchir à l'usage et à l'élaboration de la comparaison, comme si cette démarche allait de soi, ce qui vaut aussi très largement pour la DDL. C'est donc au développement de cette réflexion que je vais m'attacher ici.

---

[164] Je ne pourrai pas présenter ici en profondeur les relations que l'on peut établir entre comparaison et contraste, bien que cela demande sans doute quelques développements. Je préciserai donc simplement que, même si dans la lexie « linguistique contrastive », *contrastif* revêt des connotations déterministes et fixistes le terme *contraste* me semble cependant présenter l'avantage de sa relativité. En effet, « comparer » n'admet pas de curseur et met essentiellement l'accent sur des entités – discontinues, discrètes – à comparer ; à l'inverse, dans son sens physique – et photographique – « contraster » met essentiellement en avant le rapport entre les éléments mis en contraste : de ce point de vue, cette démarche se place plus explicitement sous le signe de l'entre, de la relation t du continu, de même qu'elle induit et rend manifeste l'intervention du sujet. Cette relativité et cette dimension interventionniste sont par exemple manifestes dans l'expression « régler le contraste ».

6.2.1.2. Vers un comparatisme herméneutique en DDL

Vigour (*ibid.* : 18) postule l'existence d'une logique commune à cette apparente hétérogénéité, qui, au-delà de la méthode, est celle d'un regard, d'un état d'esprit mettant en relation spécifique des faits sociaux, de manière à déplacer le regard du chercheur. Jucquois (2000) oppose quant à lui deux conceptions – formelle et herméneutique – de la comparaison, opposition que l'on retrouve également, sous d'autres formes (et sans que celles-ci se superposent ni complètement, ni nécessairement), en histoire chez Werner et Zimmermann (2004), en philosophie chez Jullien (2008, 2010 et 2012)[165] ou encore en anthropologie chez Détienne (2009), Kilani (1992), Affergan (1999 et 1997).

Pour ma part, j'en ai exposé les caractéristiques respectives dans le cadre du projet Diffodia (selon un cheminement que le lecteur pourra retracer en consultant dans l'ordre ART 24, 29, 26 et 25). Plutôt que de résumer ces réflexions, je souhaite plutôt les revisiter au filtre des termes que j'ai identifiés comme caractéristiques d'une conception diversitaire de la DDL.

La conception formelle travaille une comparaison termes à termes, afin d'établir des différences et des identités entre des classes d'objets identifiées ou, pour reprendre les propos de Jullien (2012), elle crée des différences (i.e. établit, dans une position d'extériorité, des distinctions à des fins de classification et de typologisation[166]). La conception que je qualifie ici d'herméneutique, quant à elle, ne pose jamais les comparables comme donnés a priori, mais au contraire comme nécessairement construits, négociés, « monnayés » (Détienne 2009 : 11), créant ainsi de l'écart – autrement dit, du contraste – et, ce faisant, une distance, « un dérangement à vocation exploratoire » (*ibid.* : 31), par mise en tension, « dévisagement réciproque » (Jullien, 2012 : 33).

En d'autres termes, dans la conception herméneutique de la comparaison, on considère que :

---

[165] Cf. notamment la controverse entre F. Billeter et F. Jullien (Billeter, 2006 et Jullien, 2007), dont le rapprochement avec la DDL a été opéré par M. Debono dans Debono (2010) et ART 29.

[166] A titre d'exemple, on peut citer les travaux de Galton (évoqués dans Ginzburg, 1989) sur la comparaison des empreintes digitales des Indiens et des singes : l'objectif était d'y trouver des ressemblances (« a more monkey like pattern »), preuve de leur appartenance à une catégorie commune (et, on l'aura compris, distincte des « Blancs »)… La dimension caricaturale de cet exemple montre en même temps comment la comparaison logique, poussée à son extrême, porte en elle l'écueil de la hiérarchisation, du jugement et du surplomb.

- la **relation** prime sur les entités (cf. également Abdallah-Pretceille, 2003 ; Glissant, 2009) : la comparaison ne vise donc pas à « penser l'être » en l'analysant par différenciation, classification et spécification, mais à « penser l'entre » (Jullien, 2012 : 64), en faisant travailler l'écart, en mettant en tension et en contraste ;
- toute mise en relation est « instaurée » (i.e., ni tout à fait construite, ni tout à fait reproduite à l'identique), produit et productrice d'une pluralité d'interprétations, de même que ne sont pas donnés, mais construits, les termes de la comparaison (Détienne 2009 ; Werner et Zimmermann, 2004). L'interprétant se trouve donc de fait dans une position impliquée (cf. également infra 6.4.), puisque c'est lui qui construit à la fois les termes de la tension – du contraste – et les façons de travailler l'écart, ce qui, là encore, donne un autre statut à la **subjectivité** des interprétants ;
- la comparaison, ainsi définie, est donc, fondamentalement, **altéritaire**, l'altérité étant ici de l'ordre de l'*aliud*, qui pose l'autre comme indéterminé, et non de l'ordre de l'*alter*, qui pose l'autre en référence à un second terme, dont il s'agit de se différencier (Bazin, 2008[167]). La mise en relation / tension vise en effet à produire de l'entre et, ce faisant, de l'altérité, dans le but d'une part d'envisager d'autres intelligibilités (et, ainsi, les intelligibilités des autres) et, d'autre part, de prendre conscience de – et de revenir sur – nos propres impensés (cf. également Kilani, 1992 ; Affergan 1997 et 1999 ; Py, 1992, ainsi que, d'une certaine manière, Gruzinski, 1999 – même si la question de la comparaison n'est pas centrale dans ses travaux). Par ailleurs, Werner et Zimmermann (2004) posent que ce qu'ils appellent la démarche de « croisement » suppose une altération conjointe des deux termes en présence (à la différence de la « comparaison », qui repose sur tout ce qu'on ne retrouve pas chez l'autre, c'est-à-dire sur les manques de l'autre, qu'il s'agit de combler (Cf. également ART 24) : on retrouve bien ici l'idée d'altération réciproque précédemment développée (6.1.).

[167] La pédagogie interculturelle, ainsi que la linguistique contrastive, relèvent massivement de cette seconde option. Cf. également, à ce propos, Matthey et Simon dir. (2009), qui privilégient de le terme d'altérité à celui d'interculturalité, au motif que « la notion d'altérité est plus adéquate dans une vision des sociétés où l'individu est privilégié » et qu'« elle permet aussi de dépasser la perspective binaire et contrastive du « moi » et de l'« Autre » (souvent associée aux démarches interculturelles), et d'inscrire ce rapport à l'autre dans une visée plus complexe ».

- Il est enfin significatif que l'ensemble des auteurs ici cités mobilisent la notion de **réflexivité** comme processus, démarche, modalité de construction du subjectif, de l'altéritaire, du relationnel. Jullien (2012 : 34) considère ainsi que le fait de faire travailler l'écart ouvre un « espace de réflexivité (…) où [l]es pensées, se découvrant à (par) distance l'une de l'autre, se dévisagent : et qui, par leur mise en tension donne à penser ». De même, Werner et Zimmermann (2004 : 15) considèrent que la situation mondiale actuelle « donn[e] une actualité nouvelle à l'exigence de réflexivité », cette dernière constituant alors le critère principal permettant de distinguer ce qu'ils appellent d'une part le « comparatisme » et « les études de transfert » et, d'autre part, « l'histoire croisée », cette dernière générant, par sa démarche même, des formes de réflexivité, qui inclut, significativement : le travail sur les catégories et l'historicisation (déclinées dans cette note de synthèse respectivement en 6.2.2.2 et en 6.3.).

6.2.1.3. Enjeux et conséquences pour la (recherche en) DDL

Le projet Diffodia a constitué un espace privilégié de réflexion sur les enjeux et les conséquences relatifs à la mise en œuvre d'une conception herméneutique de la comparaison en DDL, qui a notamment débouché sur une critique de la notion de culture d'enseignement / apprentissage d'une part et de de la démarche comparative formelle d'autre part (ART 24 et 29).

Cette réflexion critique pourrait par ailleurs être prolongée en revisitant d'autres thématiques qui jalonnent mon parcours, dont par exemple :

- **L'évaluation en langue(s)** : si on part de l'idée que l'évaluation est de l'ordre de la comparaison, on peut alors opposer deux conceptions de l'évaluation : l'une qui compare les productions (ou plus largement les observables) à un idéal préexistant et posé comme absolu et, pour cela, se réfugie derrière sa technologisation (les grilles, les référentiels, etc.) ; l'autre, herméneutique, qui assume son caractère existentiel, construit, subjectif et réflexif, en faisant travailler les écarts entre un ensemble de ressources (observables ou non) et ce que Bonniol, Vial, Genthon, etc. appellent un

« différentiel »[168]. C'est de cette tentative de mise en circulation de l'idée de comparaison herméneutique que participe DO 4 – article Huver). ;

- **La diversité des usages de transmission / appropriation** : la comparaison est souvent envisagée comme une démarche favorisant la prise en compte (décentrée) de la différence (Groux et Chnane-Davin (dir.), 2009 ; Puren, 2003). Puren (2003 : 126), notamment, propose de transposer cela sur le terrain des pratiques d'enseignement des langues en développant l'idée que *la* démarche comparative permet de développer « non plus de simples adaptations locales de méthodologies développées à partir d'un Centre unique (la France…), mais de véritables constructions didactiques originales » (*ibid* : 126). Or, les résultats, ou en tout cas les effets, de certains projets comparatistes de grande ampleur comme CECA montrent que cette idée doit être relativisée et complexifiée (cf. Carette et al., 2012), qui consiste au final en une juxtaposition d'études de cas ou encore les analyses croisées de vidéos mises à disposition sur le site, qui véhiculent nombre de jugements hiérarchisants). C'est, à l'inverse, la conceptualisation de la notion de comparaison, i.e. sa pluralisation et son inscription dans un cadre épistémologique diversitaire explicité, qui permet de ne pas se focaliser sur un « centre », référence et horizon de l'autre terme mis en comparaison : cf. notamment ART 26)[169].

6.2.2. Interpréter – comprendre

Si le travail avec la pluralisation des interprétations suppose de réfléchir aux modalités de mise en relation de ces interprétations, il suppose également d'approfondir la réflexion autour de la notion même d'interprétation[170].

---

[168] métaphore qui présente pour moi l'intérêt, par le sens que revêt ce terme en physique, de s'inscrire dans le même réseau que la métaphore de la tension.

[169] On retrouve d'ailleurs implicitement le même raisonnement et le même écueil pour l'outil de formation *Comparons nos langues.* Celui-ci constitue certes un support de formation intéressant en matière d'exploitation de la diversité des langues et des compétences souvent insues, tues, cachées des élèves. Cependant, faute d'explicitation de l'inscription épistémologique de la comparaison, il peut être utilisé / interprété pour renvoyer dos à dos « langues des élèves » et « français » (et, par conséquent un « ici » et un « là-bas »). C'est pourquoi dans DO 2 – article Huver, j'y ai opposé la métaphore de la mobilisation, en ce qu'elle permet d'échapper « *au simple face à face entre langue source et langue(s) cible(s), pour entrer dans des jeux de mise en réseaux et des configurations variables* » (Moore, 2006 : 203).

[170] Cette sous-partie doit beaucoup aux apports de D. de Robillard à l'équipe Dynadiv.

6.2.2.1. Une démarche herméneutique

La question de l'interprétation a fait l'objet de nombreux travaux, notamment en sémiologie (cf. par exemple le colloque organisé en 2005 par le laboratoire Dynalang et le Groupe µ, intitulé « Les aventures de l'interprétation » - Galio (coord.), 2005) et en philosophie (Wotling dir., 2010). Il ne s'agira pas, bien évidemment, d'en proposer ici une synthèse extensive, mais de réfléchir aux conditions qui rendent possible l'inscription de cette notion dans l'épistémè diversitaire / herméneutique développée ici.

L'herméneutique se positionne en vis-à-vis (en faisant travailler l'écart, dirait Jullien) avec la sémiologie et le pragmatisme, notamment quant au statut du signe dans le processus d'interprétation et de construction des connaissances[171]. La tendance sémiologique pragmatiste postule que « toute interprétation est une opération pragmatique, procédant de la rencontre entre un énoncé et un code jugé adéquat par une instance donnée, et visant, aux yeux cette instance, une pertinence maximale, c'est-à-dire un équilibre optimal entre le coût interprétatif mobilisé et les effets escomptés par elle » (Klinkenberg et Edeline, 2005 : 22).

Il en découle que :

- le sens pré-existe aux signes et est véhiculé par eux de manière univoque et transparente. Ainsi, Klinkenberg et Edeline continuent leur exposé en indiquant que « le code, ou grille d'interprétation, rend transparent un énoncé a priori opaque » (*ibid.* : 22) ;
- le processus d'interprétation consiste, quant à lui, en un processus de discrétisation, c'est-à-dire de segmentation en unités qui seront chacune interprétées de manière modulaire ;
- la technologie (en l'occurrence, les grilles d'interprétation) constitue le principe et la condition de possibilité de l'interprétation, puisqu'il permet d'accéder à l'explication de la signification ;
- la signification est un fait interne, enfermée dans les signes eux-mêmes (quand bien même ils seraient insérés dans un contexte, le contexte faisant

[171] Je pars en tout cas de cette hypothèse, qui ne fait elle-même pas l'objet d'un consensus, puisque certains chercheurs pensent que le pragmatisme et l'herméneutique sont compatibles et se complètent. C'est le cas, par exemple, d'A. Schütz, de L. Quéré, dans sa tentative d'articuler Gadamer et Habermas, voire de P. Ricœur, qui s'inscrit dans une perspective herméneutique tout en dialoguant avec la pragmatique. Cf. à ce propos Dosse (1997), ainsi que les récents travaux de D. de Robillard, dans le domaine des SDL.

alors lui-même office de signe), si bien que « la linguistique se meut dans un univers auto-suffisant et ne rencontre jamais que des relations intra-significatives, relations d'interprétations mutuelles entre signes » (Ricœur 1969 : 67, qui se fonde significativement sur les travaux de Peirce pour fonder cette assertion).

- le postulat d'internalité, d'univocité et de transparence du signe a pour conséquence que « le sémioticien sait toujours quel sens il doit trouver. Car pour lui le sens du texte n'est pas une découverte, mais tout simplement une explication générée » (Klinkenberg et Edeline. : 51).

Klinkenberg et Edeline concluent en opposant explication et interprétation et, de fait, herméneutique et sémiotique :

> « En réduisant le texte à une hiérarchie de niveaux accessibles selon un ordre préalablement fixé, la sémiotique tourne le dos à la dimension interprétative des textes (…) [si bien que] la théorie sémiotique de l'explication semble inconciliable avec une théorie de l'interprétation » (ibid. : 50)

On voit bien en quoi cette conception de l'interprétation (qui, de fait, a un statut non pas d'interprétation mais d'explication) s'oppose en tout point à la tradition herméneutique. Celle-ci postule en effet non pas l'univocité et la transparence, mais, au contraire, la plurivocité et l'opacité du sens : Heidegger, par exemple, parle du « secret de la langue (…) dans la proximité de *l'informulé* et de *l'inexprimable* » (Heidegger, cité par Anderson, 2002 : s.p.) et Ricœur (1969 : 78) du « mystère du langage » (par opposition à l'analyse structurale, qui en « dissipe le merveilleux »). Ce postulat de plurivocité et d'opacité a plusieurs conséquences en cascade.

1. L'herméneutique est sous le régime de l'ouverture de l'univers des signes (Ricœur, 1969). En d'autres termes, la plurivocité et l'incomplétude (ou, plus positivement, l'ouverture) du signe entraine la pluralité des sens et des interprétations, entre lesquels il faut donc « décider » : il y a de ce point de vue une convergence profonde entre le fait de travailler avec la pluralité des interprétations et la conception herméneutique du sens.

> Il y a interprétation là où il y a sens multiple et c'est dans l'interprétation que la pluralité des sens est rendue manifeste. (Ricœur 1969 : 17) ;

2. Cette convergence fait d'autant plus sens que l'herméneutique :

- décale le centre de gravité de la réflexion de l'intention à la réception, en accordant la prééminence à la compréhension :

> L'herméneutique ne saurait rester une technique de spécialistes (…) ; elle met en jeu le problème général de la compréhension. (Ricœur, 1969 : 8 ; Cf. également Gadamer, 1982)

- travaille avec le conflit (et non la seule pluralité) des interprétations, voyant dans le conflit la condition de création du sens.

> Avec le conflit apparaît l'hétérogénéité des tempéraments, des situations, des intérêts, des groupes. Les différences (…) résistent à la tentation d'assimiler autrui à soi. » (De Certeau, 1991 : 28)

Ceci fait écho, et fonde épistémologiquement, la démarche évoquée plus haut de travail avec les sens / les réceptions des outils par ceux qui les mettent en œuvre, en s'attachant aux tensions et aux contradictions qui les traversent, une démarche que l'on pourrait alors au sens propre qualifier de *compréhensive*.

Enfin, si l'interprétation suppose l'implication d'un sujet interprétant (cf. *infra* 6.4.), elle n'est pas pour autant seulement un acte subjectif individuel, mais est au contraire le fait d'un sujet socialisé et historicisé (cf. supra 4.3.3.). Selon Gadamer (1992) en effet, la subjectivité n'agit pas de manière autonome mais s'inscrit dans un projet de transmission où histoire et présent s'inter-altérisent et s'inter-influencent constamment, l'anticipation de sens (le préjugé) étant lui-même relié à la tradition (et non l'acte d'une subjectivité pensée uniquement comme individuelle).

3. La compréhension n'est pas seulement un mode de connaissance, mais un mode d'être. Selon Heidegger en effet, le Dasein existe en comprenant, ce qui ouvre la voie à ce qu'il nomme une « ontologie de la compréhension », dont la question fondatrice est celle de savoir « ce qu'est un être dont l'être consiste à comprendre » (cité par Ricœur, 1969). Dans la théorie du cercle herméneutique, elle suppose l'existence d'un *préjugé*, défini comme une « ligne d'orientation préalable et provisoire » (Gadamer, 1982 : 32). Celui-ci s'ancre dans l'expérience des sujets[172] et, réciproquement, leur permet d'avoir des expériences : « grâce à eux [les préjugés], ce que nous rencontrons nous dit quelque chose » (*ibid.* : 33).

---

[172] Aron (1948), bien que ne s'inscrivant pas dans une orientation herméneutique, ne dit pas autre chose lorsqu'il pose que le principe de toute compréhension est l'expérience vécue et la réflexion. Cf. également, à ce propos, Veyne (1971) et De Certeau (1975).

4. L'interprétation, dans la mesure où elle a affaire à des phénomènes toujours équivoques et inépuisables, est un processus jamais fini, et de ce fait toujours ouvert, mais cette ouverture est considérée, dans la tradition herméneutique, comme quelque chose de positif, puisqu'elle permet, fonde, engendre, stimule, le processus et le travail de compréhension.

> Je suppose que vous avez compris les quelques mots que je vous ai adressés ce soir, mais si vous n'avez pas tout compris, vous risquez de vous en souvenir plus longtemps » (Bouvier, 1992 : 113)

Ce développement d'une conception herméneutique – *vs* sémiotique et, plus largement, pragmatiste – de l'interprétation vise à densifier la cohérence épistémologique que je me donne pour objectif de construire dans cette note de synthèse autour de la notion de « diversitaire ». Une mise en lien plus approfondie et argumentée avec les notions précédemment évoquées (le « non objectif / objectivable », l'altérité, la relation – cf.4.1.) constitue en soi une perspective de recherche. Aussi me limiterais-je ici à repérer quelques-unes des allées que j'ai commencé à arpenter, en tant que chercheure, formatrice et responsable de formation, autour du statut des catégories, du croire et des traces à la fois dans le développement de recherches en DDL, la conception et la mise en œuvre de formations professionnalisantes et de formations linguistiques.

6.2.2.2. Herméneutique et catégorisation

La notion de préjugé gadamérien me semble particulièrement pertinente pour concevoir les représentations autrement que comme des obstacles empêchant de penser et, par conséquent, pour argumenter l'inclusion, dans la recherche, des usages, en tant que notion qui renvoie à l'indissociabilité des pratiques et des représentations (cf. *supra* 6.1. ; cf. également ART 15, 16, 17 et DO 4 – articles de Goï, Huver et Razafimandimbimanana et de Huver). Ce faisant et – donc – dès lors que l'on considère le travail de recherche comme un travail dans la pluralité des interprétations en conflit (dont celles du chercheur), c'est la question de la catégorisation qui se trouve posée, dans la mesure où il alors peu cohérent de penser à partir de catégories définies a priori.

En d'autres termes, **une démarche herméneutique suppose de mettre en œuvre une réflexion autour des enjeux et des modalités de construction des**

catégorisations, travail que j'ai effectué par exemple à propos du statut – sociolinguistique et didactique – du français (ART 20), des effets de sens (et de (non) reconnaissance générés par les catégorisations de la mobilité (ART 19), ou encore des ENA (ART 7, 9 et 13). Du point de vue de la formation, il s'agit d'amener les (apprentis)enseignants à percevoir et à situer l'hétérogénéité et la contingence des catégories (souvent conçues comme homogènes et absolues), pour travailler avec et dans cette hétérogénéité.

Ce travail de déconstruction et d'historicisation n'est pas seulement ergoterie terminologique. Il peut au contraire amener à proposer d'autres catégories, d'autres termes, pour « faire voir autrement » : le terme d'*usage* par exemple, permet d'imaginer des continuités lorsque les phénomènes sont envisagés comme clivés, de même qu'un terme comme *accueil de l'altérité* fait envisager la circulation du français bien autrement que le terme *diffusion*.

C'est dans la même perspective d'interrogation des catégories de « culture » et de « contexte » (et de leur connotation typologisante et discontinuiste) que j'ai proposé le terme de *pluralité formative* pour rendre compte de la diversité des usages de transmission / appropriation des langues et de leur caractère constitutivement pluriel et dynamique. Suite à la communication que j'ai présentée avec Mao Rongkun dans le cadre du colloque organisé à Canton en novembre 2013 (cf. annexe 2) et à une récente présentation en séminaire d'équipe, je compte prolonger cette réflexion en m'intéressant à d'autres notions qui disent la circulation *et* la diversité, telles que *métissage* (Gruzinski, 1999 – en lien avec ce que Gruzinski (2004) nomme « la chaine des mondes »), *branchement* (Amselle 2001), *production de la localité* (Appadurai 2001), etc. A court terme, cette réflexion fera l'objet d'une présentation en janvier 2014 lors d'un symposium que j'ai organisé pour le colloque *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (23-25 janvier 2014, Paris – cf. annexe 3).

Enfin, la conception gadamérienne du préjugé permet de légitimer les dimensions expérientielle et bio-historique (i.e. biographique et historique) comme composantes à part entière des processus d'interprétation et de réception. Mais surtout, l'historicisation que Gadamer propose de cette notion de préjugé interroge l'histoire

même de la construction de la science[173], ce qui invite à reconsidérer le rôle et la fonction du chercheur dans la/sa recherche (de Robillard, 2008 ; ART 23, 25 et 26), et plus largement, les articulations construites, en SHS, entre croire et savoir.

6.2.2.3. Interroger la dichotomie croire / savoir

Parler d'interprétation – au sens herméneutique –, et non plus d'explication – au sens pragmatiste – vient ainsi **interroger la dichotomie entre croire et savoir**, dans la mesure où l'interprétation est usuellement mise du côté du croire, de la « non-science », du « non-rationnel », alors que l'explication, elle, renvoie / renverrait au savoir, à la science, au rationnel (Boudon, 1995). Ce faisant, c'est le statut de scientificité du savoir ainsi produit et, partant, de la recherche, qui se trouve dès lors interrogé, ce qui justifie, selon Gadamer, que les pratiques scientifiques soient exclues du champ herméneutique (Stengers, 1993)[174] ; d'ailleurs, Veyne (1975 : 27) ne dit-il pas, exactement pour cette raison, que « l'histoire n'est pas une science » (ce que l'on pourrait également dire de la DDL – et plus largement, des humanités)[175] ? Stengers (*ibid.* : 52), quant à elle, propose de considérer que « pratiques scientifiques et pratique herméneutiques nourrissent un rapport très étroit, au sens où la première peut se définir par son antagonisme face à ce que requiert la seconde ».

Ainsi, ce que la notion d'interprétation – et de compréhension –, notions au cœur et au fondement de l'herméneutique mettent en fait en jeu, c'est la disjonction sujet / objet (Bertucci, 2007b pose d'ailleurs la question de savoir s'il est possible de parler d'un « objet de recherche » en sciences humaines et sociales). Parler d'interprétation (et non d'explication) permet en effet d'intégrer l'implication – biographique et politique – du chercheur ainsi que les choix qu'il a effectués parmi une pluralité d'interprétations possibles. La notion d'interprétation permet ainsi de donner un statut à ce qui est usuellement pointé comme « non scientifique » et, de ce fait, tu, marginalisé ou reconstitué sous le masque de l'objectivité (Stengers, 1993 ; Caratini, 2004) et d'une prétendue univocité des signes.

---

[173] Gadamer situe en effet l'origine de la dépréciation de l'idée de préjugé dans l'*Aufklärung.* Celle-ci, en faisant de la raison un pivot de sa pensée, ne pouvait alors considérer le préjugé que comme un obstacle à l'exercice autonome de celle-ci (cf. également Stengers, 1993 ; Latour, 1991 et 2009).

[174] De même que la conception objectivante de la réflexivité de Bourdieu (2001) lui permet de ne pas remettre en question la coupure entre croyance et savoir, ni l'autonomie de la science.

[175] La suite de la citation n'est pas moins intéressante : Veyne continue en effet en affirmant qu'« elle [l'histoire] n'en a pas moins sa rigueur, mais cette rigueur se place à l'étage de la critique », ce qui renvoie à la question de l'écriture de la recherche et de la place que doit y tenir l'argumentation, éléments qui seront évoqués plus loin (6.4.2.).

Cette objectivation passe essentiellement par la mise en œuvre de procédures technicisées, les « outils » de la recherche. En effet, pour produire du sens en SHS, le chercheur peut s'appuyer sur les objets, stabilisés et homogénéisés notamment au moyen de protocoles de recherche, problématique dont j'ai traité dans une conférence pour le colloque *Quels outils pour la recherche en didactique des langues et du français langue étrangère et seconde (FLES) ? – Observer / participer, comparer / transposer, analyser / conceptualiser* (Besançon, 13-14 juin 2013 – cf. annexe 4). La perfection de l'acte interprétatif (en fait explicatif) réside alors dans son absence de résidu, dans la transparence des phénomènes expliqués (Klinkenberg et Edeline, 2005). **L'herméneutique valorise, à l'inverse, l'imagination du chercheur**[176] :

> Qu'est-ce qui rend le chercheur fécond ? Est-ce le fait qu'il ait appris les méthodes ? Non (…) c'est l'imagination qui est le don le plus important du chercheur. (…) L'imagination a une fonction herméneutique, elle est au service du sens de ce qui est digne d'être interrogé, du pouvoir d'ouvrir les vraies questions. (Gadamer, 1982 : 36).

La subjectivité (dans la recherche) se trouve ainsi réhabilitée, ce qui fait bien évidemment écho aux réflexions que j'ai développées précédemment sur l'évaluation, qui prennent ici une vigueur nouvelle, si on considère l'évaluation comme un processus interprétatif de production du sens (Vial, 2001). Comme pour l'évaluation, il ne s'agit plus d'opposer objectivité et subjectivité (ou, en l'occurrence explications objectives et interprétations subjectives), mais de considérer que dans toute démarche de recherche, la distinction croire / savoir est non pertinente : les dispositifs de recherche ne sont en effet pas ce qui permet d'accéder à un savoir et des faits pré-existant à la recherche, mais des « artifices » (Latour, 2009 : 103), des « faitiches qui servent de passage, à ce qui, lorsqu'on les construit, les dépasse » (*ibid.* : 74).

L'ouvrage de Piéron (1969), dans le domaine de l'évaluation en éducation, constitue un excellent exemple de la disjonction opérée d'une part entre croire et savoir et,

---

[176] Ricœur (1969) note d'ailleurs qu'Heidegger fonde son ontologie de la compréhension sur « un soudain retournement de la problématique (…) soustrait d'emblée à toute exigence méthodologique. Ricœur, tout en poursuivant la même finalité, procède quant à lui en y incluant la question de la méthode : il part notamment du langage et, plus particulièrement de la sémantique, pour en montrer l'intérêt, mais aussi les limites, si elle est pensée en dehors de la réflexivité, étape intermédiaire entre le langage et l'existence.

d'autre part entre théorie et pratique. Piéron propose en effet une théorie qu'il veut « réaliste » (selon les termes de Latour) : sa démarche relève du positivisme de son époque, qui se manifeste par le recours aux mathématiques, des références constantes aux sciences dures, la mise en œuvre de protocoles expérimentaux, une critique forte de la subjectivité (cf. notamment Piéron, 1969 : 146 s.), etc. Pourtant, et à rebours des principes théoriques qu'il avance, il ne cesse de fonder son argumentation sur des anecdotes personnelles et évoque à plusieurs reprises ses convictions politiques et son implication institutionnelle (proximité avec Langevin, vice-président de la commission Langevin-Wallon, etc.). Le problème, exemplifié ici, n'est donc pas de trancher entre objectivité et subjectivité (ou entre explication et interprétation), mais dans le fait « de ne jamais dire clairement » (Latour, 2009 : 68) les passages.

Ceci a notamment des conséquences :

- sur le statut de la recherche, et notamment son statut scientifique : comme le fait en effet remarquer Auroux (1998), à l'extrême, l'herméneutique affirme que la linguistique n'est pas une science du tout, puisqu'elle concerne des activités humaines imprédictibles par essence (cf. également Gadamer *supra*) ;
- sur l'écriture de la recherche : il ne s'agit pas tant de renoncer aux outils de la recherche ou, plus exactement, de renoncer à toute démarche de recherche. Il s'agit plutôt, pour le chercheur, d'expliciter le statut qu'il leur prête au regard de ses convictions, de son implication, de son histoire et de ce que (par réflexivité) il fait de son expérience, i.e. d'expliciter les passages, et d'être conscient des limites des outils et du chercheur. ART 21, 23 et 26 peuvent ainsi être lus comme des tentatives s'inscrivant dans cette perspective ;
- sur la formation des doctorants (enjeu bien évidemment central dans la direction de recherches) : le directeur de recherche inscrit dans une perspective herméneutique chemine en effet sur une ligne de crête assez mince entre la prise en compte des normes et attentes institutionnelles (dans la perspective de former les doctorants à ces attentes et de favoriser leur insertion professionnelle académique, lorsque c'est leur projet) et la

cohérence d'un positionnement épistémologique qui interroge – au moins en partie – ces normes[177].

6.2.2.4. Résidus, traces détails : à l'encontre de la transparence et de l'exhaustivité ?

Travailler avec la pluralité des interprétations suppose également d'expliciter la fonction que l'on attribue à cette pluralité. Simmel (1984), par exemple, défend l'idée qu'on ne peut pas se contenter d'une seule perspective et qu'il faut donc les multiplier. La multiplicité (juxtaposée) des interprétations sert dans ce cas un idéal d'exhaustivité, proche corollaire de l'idéal de transparence. Klinkenberg et Edeline (2005) indiquent que cette tentation d'exhaustivité est « celle de la science »[178] : le résidu est considéré comme un dysfonctionnement accidentel, qui peut, au moins dans l'idéal, être corrigé (cf. également Debono, 2013, ainsi que DO 4 – article Goï, Huver et Razafimandimbimanana, dans lequel nous avons rappelé la métaphore foucaldienne du panoptique ainsi que « l'effet Matrix » suscité par certains protocoles de recherche visant l'exhaustivité)[179].

Dans une conception herméneutique, l'exhaustivité ne fait plus figure d'idéal. **Le résidu** (qui s'apparente à ce que, dans que DO 4 – article Goï, Huver et Razafimandimbimanana, nous avons nommé les « inaccessibles ») **est constitutif de l'interprétation**, puisque la relation est nécessairement altéritaire et le signe ni univoque, ni transparent. Il revêt en outre une fonction positive : il est « gourmandise » (Klinkenberg et Edeline, 2005), « ferment » (que DO 4 – article Huver) de la réflexion, des interprétations à venir.

Par conséquent, si l'interprétation – herméneutique – postule la plurivocité des signes et l'implication du chercheur dans le processus d'interprétation, il convient, pour finir, d'interroger le **statut des traces dans le processus interprétatif** (ART 17, que DO 4 – article Goï, Huver et Razafimandimbimanana et article Huver). Dans une conception pragmatiste en effet, les traces (ce qu'en recherche, on peut également appeler les « observables ») contiennent leur propre signification. Le désir de scientificité impose alors au chercheur de découvrir les clés de cette signification,

---

[177] Cela dit, la métaphore de la ligne de crête ne véhicule pas seulement l'idée d'inconfort et/ou d'insécurité : elle suppose également et à la fois la marche et la vigilance, ainsi que la vue, non exhaustive, sur différents panoramas (la pluralité des interprétations, encore…).

[178] « mais aussi de tous les intégrismes », ajoutent-ils…

[179] Gruzinski (2004 : 442-444) rattache d'ailleurs de manière significative la trilogie *Matrix* à « la tradition messianique occidentale (…), projetant sur tous les écrans du globe la mise en scène titanesque du combat de l'Elu contre les forces du mal » (cf. également Gruzinski, 2008).

extérieure aux traces elles-mêmes et fournie via des dispositifs de recueil de ces traces (Jeanneret, 2011). La trace vaut alors comme un signe, tel que défini dans la sémiotique peircienne.

Dans une conception herméneutique en revanche, les traces font sens *dans la mesure où* elles sont inscrites dans une histoire, un ensemble d'expériences, un réseau de relation tissées par l'interprétant. Elles incluent donc une part immatérielle, si bien qu'elles « signifie[nt] sans faire apparaître » (Ricœur, cité par Boutaud et Dufour, 2011), qu'elles « oblige[nt] mais ne dévoile[nt] pas » (Lévinas, cité par Boutaud et Dufour, 2011). Ginzburg (1989) les assimile d'ailleurs à des « énigmes », justifiant le caractère hautement interprétatif du travail de l'historien[180]. Ainsi, d'une certaine manière, les traces font sens par ce qui ne laisse pas nécessairement de traces. Elles font sens au regard d'« absences » (de Certeau, 1975 ; Boutaud et Dufour, 2011 ; Galinon Mélénec, 2011), d'« inaccessibles » (DO 4).

Décliner cette thèse **dans le domaine de l'évaluation** pose ainsi la question des modalités d'intégration à la démarche évaluative de ce qui ne laisse pas de traces (comme les processus, les dimensions restées cachées, les éléments qui dépendent de la relation de l'évalué et de l'évaluateur à l'évaluation et aux traces produites, etc.), à rebours d'usages évaluatifs centrés uniquement sur les « comportements observables », pensés comme transparents. Foucault (1975) développera d'ailleurs l'idée que l'examen relève d'une installation de l'individu dans un système documentaire (un système de traces, au sens sémiotique, donc). A l'inverse, dès lors que les traces sont envisagées dans leurs relations à des dimensions non tracées / non traçables, l'activité évaluative est de l'ordre de l'interprétation (herméneutique), qui suppose et induit l'implication et la prise de responsabilité de l'évaluateur (cf. DO 4 – article Huver. Cf. également *infra* 6.4.1.). Bonniol et Vial (1997 : 42-43) ne disent pas autre chose lorsqu'ils indiquent que :

---

[180] On peut toutefois noter chez Ginzburg une forme d'ambiguïté face au statut de la trace : selon lui, elle est certes indiscutablement à interpréter. Dans *Mythes, emblèmes, traces* (Ginzburg, 1989), il indique d'ailleurs que l'herméneutique a orienté en profondeur son travail. Mais en même temps, le fait d'appeler le paradigme dans lequel il s'inscrit un paradigme « indiciaire » fait basculer la pensée, au moins partiellement, du côté de la sémiotique, ce terme étant d'ailleurs proposé comme un synonyme d'indiciaire.

Ceci pour dire que si je semble, dans cette note, présenter les choses de manière clivée, voire dualiste, j'ai également conscience du fait qu'il n'y a pas (et heureusement !) de « pureté » dans la mise en œuvre des paradigmes, et que les usages (dont les miens !) sont toujours un mélange de plusieurs brins (Bonniol et Vial, 1997 ; cf. également OUV 1).

> [l]es trois thêmata [objectif / subjectif ; visible / invisible ; explicite / implicite] sont une mise en scène du mythe de la transparence, du dévoilement et sont en butte aujourd'hui, dans l'évaluation comme problématique du sens, au thème de l'énigme et du secret, du virtuel et du vide.[181]

Cette problématique est en outre sans doute encore plus prégnante pour l'évaluation en langue(s), dans la mesure où la langue, qui contient en elle-même la problématique du statut du signe et de la trace, est à la fois l'objet et le vecteur de l'activité évaluative. L'évaluation en langue(s) consiste donc à rendre compte de processus partiellement non tracés / non observables (les processus langagiers, les intentions des locuteurs, le rapport à la langue, etc.) à propos desquels l'évaluateur ne peut faire que des hypothèses et ne peut fournir que des interprétations qui, de fait, l'engagent ; mais elle consiste en outre à rendre compte de ces interprétations par le biais de la langue, et donc par le biais de traces, elles-mêmes soumises à interprétations, d'autant plus dans le cas de la DDL que cette langue est plus ou moins familière / étrangère aux apprenants. Une perspective de recherche consisterait ainsi à revisiter les travaux sur les annotations de copie (Halté, 1984, par exemple), en prenant en compte le statut – sociolinguistique et didactique – des langues en présence et en s'intéressant à la réception de ces annotations par les apprenants.

Au niveau de la recherche, cette conception herméneutique des traces a notamment pour conséquence de remettre en question la notion de corpus, au sens de « collection de ressources sélectionnées et organisées à partir de critères explicites et destinées à servir d'échantillon représentatif » (d'après la définition du corpus linguistique de Sinclair, 1996). J'ai plus particulièrement traité de cette problématique dans le programme Paraadiv (ART 21, 23 et DO 4 – article Goï, Huver et Razafimandimbimanana notamment) et le projet Diffodia (ART 25 et 26). Dans ces deux espaces de recherche en effet, nous avons considéré les éléments matériels recueillis comme indissociables d'éléments plus immatériels (expériences et parcours biographique des personnes en présence, dont les chercheurs, relations entre les chercheurs et les personnes observées / interviewées et entre les chercheurs eux-

[181] On relèvera au passage qu'Holton construit la notion de thêmata pour renvoyer aux caractéristiques *personnelles* qui contribuent à expliquer les travaux des physiciens (des *physiciens* !) dont il étudie la pensée. Il parle de « position tranchée, d'engagement précoce, inébranlable » (cité par Feldman, 2002 : 112). Ceci fait écho à ce qui a été développé dans cette note sur la subjectivité comme « fondement et racine » de l'activité scientifique et, ce faisant, comme non systématiquement opposée à l'objectivité.

mêmes, histoire de la recherche, dimension diachronique, etc.), à la fois dans les modalités de leur construction et dans le processus d'interprétation. Le statut du corpus s'en est trouvé profondément modifié, dans la mesure où il ne valait plus comme fragment représentatif de la réalité, mais comme un déclencheur d'altérité, permettant d'expliciter et de confronter nos interprétations.

Enfin, ce positionnement herméneutique a pour conséquence de considérer les interprétations – singulières – des dispositifs (et non les dispositifs eux-mêmes) comme premiers, ce qui a d'importantes conséquences **en formation.** Notamment, les formations professionnelles ne peuvent avoir pour objet de former à l'utilisation d'outils ou à la mise en œuvre de méthodologies particulières, de même qu'elles ne peuvent revendiquer des effets homogènes sur les publics en formation. L'objectif des formations professionnelles se trouve donc de fait décalé de la formation aux/par les outils (ART 5) vers des démarches de formation faisant se rencontrer les expériences réflexivées des (apprentis)enseignants et des formateurs-chercheurs. Il s'agit ainsi d'amener les (apprentis)enseignants d'une part à conscientiser leur activité d'interprétation – et le caractère à la fois singulier, social et historique de celle-ci –dans la perception des situations auxquelles ils sont confrontés et, d'autre part, à faire avec et dans les conflits qui émanent de la pluralité des interprétations : ces orientations sont au fondement des formations de Master dont je suis responsable (et qui s'adossent aux travaux menés collectivement par l'équipe Dynadiv). Ma participation au projet FADA-CQFD (cf. annexe 2) ainsi que la thèse de C. Raynal-Astier, que je co-encadre avec D. de Robillard, permettront de relier cette problématique formative à des problématiques de recherche, en s'intéressant plus particulièrement aux dimensions « hors-dispositifs », i.e. aux dimensions généralement « inaccessibles » aux chercheurs et aux formateurs (par exemple, groupes de discussion montés par les (apprentis)enseignants en dehors des espaces institutionnellement créés, etc.).

Cette réflexion épistémologique est transversale à tout mon travail actuel et continuera donc de s'approfondir de manière transversale. Dans le même ordre d'idée, il serait intéressant de développer une réflexion similaire sur le statut du détail – dans la recherche, mais aussi dans l'activité évaluative – : Foucault (1975) montre en effet le statut double qui peut être assumé par celui-ci, fondement de la

société de surveillance contemporaine mais aussi, conjointement, voie pertinente pour mettre en évidence les phénomènes qu'il entend dévoiler « moins par le sens qui s'y cache que par la prise qu'y trouve le pouvoir qui veut le saisir » (Foucault, 1975 : 164). Se trouve alors en jeu la même ambiguïté que pour la trace : signe transparent qu'il s'agit de recueillir de manière exhaustive et projection hologrammatique du tout de la signification dans cette petite partie qu'est le détail (on retrouve par exemple ici les inventaires et les typologies extrêmement *détaillées* de Malinowski) ; élément qui met la pensée en mouvement et s'inscrit dans un réseau de significations construit par l'interprète (je pense ici à la manière dont Gruzinski (2004) mobilise certains détails dans les lettres et les objets qu'il analyse, pour en inférer des circulations entre « les quatre parties du monde », par exemple).

6.3. Historiciser au filtre de la diversité

La dimension historique est longtemps restée absente de mes travaux – ce qui est d'ailleurs révélateur de certaines tendances lourdes de la DDL, que j'évoquerai plus loin – et n'y est pour l'instant présente qu'à titre programmatique (ART 15, 28 et DO 4)[182]. La pertinence et la nécessité de son inclusion s'est progressivement – et collectivement – construite au sein de l'équipe Dynadiv. Elle s'est imposée par le biais de travaux transversaux autour de la réflexivité et notamment par des réflexions conceptuelles autour de termes comme *terrain* ou *contexte*[183], puis elle s'est densifiée dans le sillage d'un positionnement herméneutique plus affirmé, l'herméneutique considérant en effet l'histoire comme un point nodal de sa démarche (Gadamer, 1996). Les propos ci-dessous n'ont donc pas pour fonction de synthétiser des travaux passés, mais plutôt de densifier le cadre conceptuel « diversitaire » pour proposer des pistes de recherche à développer.

---

[182] Elle se manifeste en revanche explicitement dans mes activités de formation, d'une part par son inclusion dans mes cours de Master et, d'autre part, par le fait que j'ai activement œuvré à ce qu'elle soit mentionnée dans le chapitre sur la formation des enseignants que j'ai coordonné dans Coste dir. (2013) – cf. annexe 3.

[183] Spaëth (2007 : 52) note, dans la même perspective, que « *la sociolinguistique décloisonne la discipline en la forçant à une contextualisation de plus en plus forte (...). La question des contacts de langues forme un point de convergence pour entrer désormais dans la construction des contextes en didactique. Dans le même temps, et paradoxalement, la didactique semble irrémédiablement, par cette opération, plaquée au sol de la synchronie* ». … mais sans doute n'est-ce pas si paradoxal, dans la mesure où la notion de contexte et même de contextualisation, en SDL, n'inclut pas cette dimension (cf. par exemple, le modèle SPEAKING de Hymes).

6.3.1. DDL, histoire et épistémè de la diversité

Si les recherches sur les outils – et/ou au moyen de protocoles technicisés – prévalent largement dans les recherches en DDL, quelques chercheurs revendiquent cependant un traitement historicisant des phénomènes et des dynamiques de transmission / appropriation langagiers. On peut tout particulièrement citer H. Besse, D. Coste, G. Vigner, J.-L. Chiss ou encore V. Spaëth, chercheurs qui, pour certains ont par ailleurs eu un rôle important au sein de la SIHFLES. Après des travaux importants dans les années 80 et jusqu'au milieu des années 90 (Coste, 1984[184], 1987, Coste et al., 1994, Coste et Christ (coord.) 1993 ; Chiss et Coste, 1995 ; Besse, 1985 et 2000 ; Frijhoff et Reboullet, 1993il semblerait que la question de l'histoire (de et dans le domaine de la DDL) revienne sur le devant de la scène : en attestent l'habilitation à diriger des recherches de V. Spaëth, la tenue d'une journée d'études à Nantes en juin 2010 (*Permanences et évolution en didactique des langues*), la thématique des journées d'études de l'Asdifle en 2012 (*L'instant et l'histoire* – Cahiers de l'Asdifle n°24) ou encore la parution récente de deux numéros de *Recherches et applications – Le Français dans le monde* (Zarate et Liddicoat (dir.), 2009 et Kok-Escalle, Minerva et Reinfreid (coord.), 2012).

Au-delà de cette (ré)affirmation, il s'agit toutefois également d'approfondir la conception de l'histoire et sa fonction dans une DDL qui se veut diversitaire, ce que je me propose de faire au filtre du réseau notionnel que j'ai identifié *supra* (4.2.).

1. **Diversité**. L'herméneutique entretient des liens privilégiés avec l'histoire, liens qui ont été conceptualisés par Dilthey (du point de vue des liens entre sciences de l'esprit – sciences historiques notamment – et sciences de la nature) puis Gadamer (1996) et Ricœur (1955). Le fait de considérer que l'histoire est le lieu privilégié du conflit des interprétations (Dosse, 2006), suppose ainsi de se distancier d'une conception linéaire et téléologique de l'histoire de la DDL. En effet, si la finalité de la recherche en DDL est conçue comme relevant essentiellement de l'amélioration des *pratiques* (ce qui semble être massivement le cas[185]), les *outils* font alors facilement figure de leviers privilégiés du changement (cf. ART 5 et son pendant

---

[184] Numéro dans lequel L. Porcher plaide d'ailleurs pour une « didactique historique ».

[185] Cf. par exemple, la définition de la DDL proposée par C. Degache (2006 : 30) : « faire en sorte d'avoir une influence positive, quel que soit le niveau d'action, sur les situations d'appropriation langagière », ou encore celle de Coste (2001 : 192) d'une « conception intégratrice et finalisée, qui puise sa légitimité, en dernier ressort, dans la pertinence et l'efficacité des propositions qu'elle formule, des orientations qu'elle suggère ».

critique : ART 17 et 24). Or, ce « mieux » enseigner les langues, d'ordre technique et méthodologique, n'est jamais complètement détachable d'un « mieux » téléologique, renvoyant à une conception évolutionniste de l'histoire, ce qui est peut-être d'autant plus valable pour le français, du fait de la mission civilisatrice dont il a été longtemps investi (et dont il est encore, à certains égards et sous d'autres modalités, investi, comme en témoigne le terme de *diffusion*). Une démarche historicisante dans le cadre d'une DDL diversitaire vise, à l'inverse, à interroger la notion de progrès : on verra plus loin comment cela peut se concrétiser, à propos de l'évaluation d'une part et à propos des usages de transmission / appropriation des langues d'autre part.

2. **Subjectivité**. L'articulation entre subjectivité et historicisation tient au fait que toute historicisation est *interprétation*. Il en découle que le travail d'historicisation doit être conçu *et rédigé* de manière à rendre compte de cette inscription subjective de l'interprétation (Veyne, 1971 ; de Certeau, 1975 ; Aron, 1948), celle-ci étant elle-même historicisée, dès lors qu'on considère que « la connaissance scientifique reste inséparable des hommes et de leur histoire » (Aron, 1948 : 12. Cf. également, à ce propos, les travaux de Gadamer). Ceci, d'une part, approfondit la notion de subjectivité telle que j'ai commencé à la définir plus haut, et qui pouvait donner à penser que je la concevais essentiellement comme synchronique. D'autre part, cela prolonge la réflexion entamée sur le statut des outils en DDL et le primat que j'accorde, dans mes recherches, aux sujets sur les outils. En effet, s'il s'agit de s'intéresser aux usages, alors « l'essentiel se joue dans cette historicité quotidienne, indissociable de l'existence des sujets qui sont les acteurs et les auteurs d'opérations conjoncturelles » (De Certeau 1975 : 39). Enfin, l'histoire constitue également un moyen de dépasser le constat de la pluralité des interprétations subjectives, en les resituant dans des processus socio-historiques plus larges afin de comprendre pourquoi certaines interprétations (et lesquelles) sont / ont été plus audibles, plus entendues et plus écoutées que d'autres (ART 24 – notamment la note de bas de page n°7 ; ART 28, ART 27, DO 4 – article Huver).

Ainsi, une démarche historicisante, dans la perspective diversitaire esquissée ici, est fondée sur la critique d'un « objectivisme historique naïf » (Gadamer, 1982 : 50) et constitue en même temps un garde-fou contre la tentation d'un alignement synchronique de la pluralité des interprétations produites.

3. **Altérité**. L'altérité a une place essentielle en histoire, dès lors qu'on considère que cette dernière vise, fondamentalement, à comprendre l'autre en diachronie. Elle constitue, par ailleurs, un détour pour mieux comprendre le présent, passé et présent entretenant des relations d'implication réciproque (ART 27 ; Veyne, 1971). Dans cette perspective de comprendre le présent, la démarche historique permet notamment de « désévidencier » certains allants de soi (concernant notamment les catégories et les situations telles qu'elles sont usuellement perçues).

4. **Relation**. Si la notion de relation est fortement mobilisée dans les approches anti-culturalistes de l'interculturel par exemple (puisqu'elles postulent que les conflits dits interculturels sont en fait le symptôme de relations interpersonnelles dégradées), elle est essentiellement conçue dans sa dimension synchronique[186]. A l'inverse, l'herméneutique accorde une place prépondérante au caractère historicisé des relations. Dans une perspective similaire Spaëth (2007 : 64) note à propos des méthodologies d'enseignement que « le communicatif est d'emblée tourné vers une posture synchronique et pragmatique, alors que l'expressif renvoie non seulement à une historicité subjective mais aussi à une diachronie de la langue ».

5. **Réflexivité**. Cette conception de l'histoire et de la construction historique est donc une conception fondamentalement réflexive, la réflexivité permettant au chercheur non seulement de désévidencier les catégoriesque les sujets – et que lui-même – mobilise, mais aussi d's'inscrire les interprétations produites (celles des sujets et les siennes propres) dans un espace social et historique dont ces interprétations dépendent, dans un « champ relationnel créateur de sens » (Werner et Zimmermann, 2004 : 34).

> Les modalités d'appropriation de l'objet par le chercheur, les résistances de l'objet, les préalables posés par son choix ou encore la manière dont peuvent se modifier dans le cours de l'enquête les rapports entre le chercheur et l'objet, par exemple à travers la redéfinition de celui-ci ou le réajustement des problématiques et des catégories analytiques, sont autant d'aspects d'une démarche réflexive dans laquelle la position du chercheur et la définition de l'objet sont évolutives et leurs déplacements respectifs le produit d'interactions spécifiques. L'espace de compréhension dressé par l'enquête n'existe

[186] Il est par exemple frappant que les travaux de Dervin se fondent essentiellement sur une analyse de discours qui minimise, méthodologiquement, l'historicité des discours et des positionnements exprimés. On verra d'ailleurs que se dessine une tendance similaire dans l'approche contextualiste, qui réduit souvent le contexte à ses dimensions d'ici et maintenant.

> pas a priori, mais il est constitué de façon dynamique à travers les relations croisées de l'un et de l'autre. (*ibid.* : 26-27)

C'est pour ces raisons et en m'appuyant sur cet ensemble de principes que je souhaite développer la dimension historicisante de mes travaux et des recherches que je serai amenée à diriger. Du point de vue thématique, cela pourra notamment se décliner à partir de l'évaluation en langue(s), pour interroger plus largement les notions de progrès et d'innovation en DDL et développer une histoire de (la recherche sur) l'enseignement / apprentissage des langues revisitée au filtre des différents principes déclinés ici afin d'interroger la / les place(s) occupée(s) dans les usages de transmission / appropriation – et plus particulièrement dans les méthodologies d'enseignement – par différentes formes de diversité, notamment linguistique, mais aussi formative / méthodologique (cf. infra 6.3.4.) et épistémologique.

6.3.2. Une historicisation de l'évaluation en langue(s)

La question de l'histoire est quasiment absente du domaine de l'évaluation en langue(s), la centration des recherches sur les outils n'étant, et de loin, pas étrangère à ce constat.

On peut toutefois citer l'ouvrage fondateur de Spolsky (1995), qui propose une histoire du TOEFL et plus largement du *testing* dans les contextes états-unien et britannique, ainsi que le projet d'ouvrage de C. Weir sur l'histoire du développement des évaluations en langue(s) à Cambridge. Ce dernier exemple semble cependant révélateur d'une conception extensive, exhaustive, « objective » de l'histoire, qui ne dépendrait pas du projet et des interprétations de l'historien (cf. par exemple le titre de sa conférence plénière au colloque ALTE de 2011 : *The Big Picture – a Historical Frame of Reference*).

En fait, lorsque des bribes d'histoire de l'évaluation en langue(s) sont proposées, le traitement en est massivement historiciste (au sens que Popper (1956) donne à ce terme et qui renvoie à l'idée d'attribuer à l'histoire une logique, un sens déterminé) et endogène (dans la mesure où l'histoire de l'évaluation proposée renvoie uniquement à l'histoire des théories qui la fondent, sans articulation à des enjeux plus larges,

d'ordre social, économique, historique, etc.)[187]. Par ailleurs, la conception de la langue s'y trouve peu interrogée, en tout cas autrement que sous l'angle de la frontière tracée entre conception structuraliste de la MAV et conception pragmatique des approches communicatives / actionnelles (cf. *supra* 5.1.).

C'est ainsi que Bourguignon (2006) parle d'une « rupture épistémologique » entre l'approche communicative et « l'approche communic'actionnelle ». De même, Tardieu (dans DO 3), reprenant la chronologie proposée par Spolsky, propose un découpage de « *l'histoire* du testing en langues » (je souligne) en trois approches (pré-scientifique, structuraliste psychométrique et sociolinguistique-intégrative), qu'elle propose de compléter par une quatrième (« l'approche sociolinguistique intégrative de type actionnel »). A cette linéarité de l'évolution de l'évaluation en langue(s) est associée une correspondance linéaire et terme à terme des outils à privilégier : l'exercice structural pour l'approche structuraliste-psychométrique, le jeu de rôle pour l'approche sociolinguistique-intégrative et le scénario pour l'approche sociolinguistique intégrative de type actionnel. Le critère de validité fait office de pivot permettant d'adosser strictement les activités d'évaluation aux activités d'enseignement et, par ce biais, l'histoire de l'évaluation en langue(s) à l'histoire des méthodologies d'enseignement en DDL.

Les notions issues initialement des SDE sont quant à elles souvent « importées » sans que soient problématisés ni les processus historiques dans lesquels elles s'inscrivent[188], ni leur actualisation dans le champ de la didactique *des langues* (langue et formation étant envisagées de manière finalement très indépendante et non dans leur intersection). Leur déhistoricisation les réduit donc à des techniques mises en opposition du strict point de vue méthodologique (cf. le traitement des notions d'évaluation formative et sommative dans Tagliante, 1991 ; Veltcheff et Hilton, 2003

---

[187] Ce qui amène d'ailleurs, parfois, à prendre quelques libertés avec l'histoire. Ainsi, lorsque le DCL procède, après la publication du CECR, à un alignement sur les niveaux communs de référence, le recours à des scénarios d'évaluation et à des référentiels intégrant une dimension pragmatique est justifié par la mise en cohérence avec la perspective actionnelle (Bourguignon et al., 2005). Or, le DCL a été fondé sur ces principes méthodologiques dès sa création en 1996(Springer, 2004)… soit à une époque où la « perspective actionnelle » n'était pas encore née (en tout cas en tant que telle). Il y a donc pour le moins une approximation à faire *découler* le DCL de la perspective actionnelle, approximation qui a vraisemblablement une fonction de légitimation (de la certification et des concepteurs qui l'historicisent ainsi).

[188] Souvent certes, mais pas toujours : Springer (2001) propose ainsi une interprétation plus complexe des notions d'évaluation formative et sommative. De même, la *Revue française de linguistique appliquée* fait directement appel à J.-M. de Ketele pour proposer une lecture à la fois synthétique, pertinente et complexifiée de ces notions (De Ketele, 2010).

– ou même, dans une moindre mesure, chez Lussier, 1992 ; cf. aussi le traitement dichotomique des couples contrôle des connaissances / évaluation des compétences dans Bourguignon et al., 2005).

Or, l'histoire de l'évaluation n'est pas une histoire linéaire, continue, « logique », de même que le « progrès » ne constitue ni un principe qui explique le développement et la transformation des connaissances dans un champ scientifique, ni une visée pour les éventuels « bénéficiaires » des recherches. Elle relève au contraire de choix et d'arbitrages, de négociations et de rapports de force économiques, politiques, stratégiques – et non pas uniquement « scientifiques » au sens un peu réducteur de ce terme : l'ouvrage de Spolsky (1995) est d'ailleurs très éclairant sur ce point. C'est donc en réaction à une conception simplifiante et linéaire de l'histoire que nous avons pris le parti, dans OUV 1 (pp.74 à 95 notamment), de rattacher les différents courants de l'évaluation à leur environnement socio-politique. La sollicitation de D. Coste dans DO 3 s'inscrit dans la même visée.

Si on considère toutefois que l'interprétation socio-politique, pour nécessaire qu'elle soit, ne saurait suffire et qu'elle doit être orientée par une réflexion d'ordre épistémologique (cf. *supra* 3.4.4. Cf. également ART 15, 29, DO 4 – article Huver), une perspective de recherche consisterait alors à **proposer une interprétation de l'histoire de l'évaluation en langue(s) au filtre de l'épistémè de la diversité.** En d'autres termes, il s'agirait de travailler à une historicisation de la posture objectiviste (et particulièrement de l'orientation psychométrique / techniciste) dans le domaine de l'évaluation en langue(s), afin d'en mettre en évidence les impensés épistémologiques et, corrélativement, de comprendre les raisons et les enjeux de son actuelle domination. Cette perspective de recherche suppose d'articuler les phénomènes suivants :

- L'influence de la demande sociale et politique, ainsi que des organismes certificateurs ;

- L'importation non interrogée des travaux anglo-saxons issus du *testing* et de la psychométrie dans la recherche « continentale », notamment francophone, et les interprétations de l'objectivité et de la mesure qui en émanent[189] ;
- Les conceptions homogénéisantes de la langue et des dynamiques de transmission / appropriation langagières, essentiellement pensées d'un point de vue psycholinguistique.

Il s'agirait conjointement d'identifier l'existence d'usages évaluatifs et d'arguments plus ouverts à la diversité (diversité linguistique, diversité des interprétations), en s'intéressant au statut qu'y occupe la diversité, aux raisons de leur minoration, à leur influence sur le domaine de l'évaluation en langue(s). Il me semble en effet trop simpliste de partir de l'idée, qui circule couramment, selon laquelle la période des MAV serait une période uniformément objectiviste que l'AC aurait permis de tempérer. Piéron fait par exemple état de critiques portant sur ses travaux et qui se fondent sur une revendication de la subjectivité qu'il est intéressant de comprendre, dans les arguments mobilisés et dans le rejet qu'y oppose Piéron (pour des raisons qui apparaissent au final comme politiques, la subjectivité étant liée, chez lui au conservatisme et la science au progrès. On retrouve bien là les réseaux évoqués plus tôt entre conception de la science, historicisme et progrès).

Ce type de recherche me semble pertinent non seulement pour le domaine de l'évaluation en langue(s), mais aussi **pour la DDL dans son ensemble**, dans la mesure où elle constitue un miroir grossissant de certaines problématiques transversales aux SHS, dont notamment :

- *les enjeux et les problématiques liés à la circulation des modèles et des idées* (Zarate et Liddicoat (dir.), 2009), afin de mettre en évidence le fait que ces processus reposent souvent sur l'importation des dimensions techniques, méthodologiques des modèles, coupées de leur histoire et de leurs enjeux politiques et épistémologiques. Le cas de l'importation de la psychométrie dans le domaine de l'évaluation en langue(s) me semble particulièrement heuristique à cet égard, puisqu'on a importé un certain nombre de techniques, des Etats-Unis notamment (les statistiques biométriques de Galton, puis la théorie de l'intelligence générale de Spearman), sans interroger leur origine

[189] Bachelard (1996 : 212-215) par exemple, tout en maintenant la notion de mesure, développe l'idée que celle-ci n'est pas « automatiquement objective » et que l'excès de précision est une des caractéristiques de ce qu'il appelle l'« esprit préscientifique ».

(cf. à ce propos Huteau et Lautrey, 1997 et surtout Desrosièsres, 2000) ni les conséquences de leur importation. Cette importation est par ailleurs rendue d'autant plus possible qu'elle s'articule à une conception pragmatiste de la langue, elle-même issue de la recherche nord-américaine (qui a circulé par le biais de la traduction d'Hymes en français et de quelques ouvrages visant à diffuser les travaux de l'ethnographie de la communication en DDL, dont notamment De Salins, 1992 – cf. supra 5.1.).

- *Les relations entre SHS et sciences exactes*. Il s'agit ici, par le détour de l'historicisation de l'évaluation en langue(s), de travailler à une historicisation des processus d'uniformisation et d'objectivation qui traversent la DDL et les SHS dans leur ensemble (de Certeau, 1975), en s'intéressant plus particulièrement aux renforcements réciproques entre conceptions de la langue et conception de l'évaluation[190] au regard du rôle des mathématiques – en tant que sciences de la mesure – dans les SHS (ART 28 et DO 4 – article Huver), le travail de Desrosières (2000) portant sur « une histoire de la raison statistique » étant ici vraisemblablement particulièrement intéressant à mobiliser[191].

6.3.3. Les notions de progrès et d'innovation en DDL

Le traitement historiciste et endogène de l'histoire de l'évaluation en langue(s) recoupe celui de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, l'un comme l'autre étant souvent présentées comme un processus ponctué de ruptures (épistémologiques, paradigmatiques, etc.). Ainsi, Richer (2012), par exemple,

---

[190] Je renvoie à titre d'exemple particulièrement révélateur de ce renforcement aux propos de Riba (DO 3 : 59) : « En convoquant les *mathématiques* dans l'univers de la didactique des langues et des cultures, celle-ci semble s'être dotée, *à l'instar de sa grande sœur la linguistique*, et pour reprendre les mots de Serres, M., de « cet outil qui dans sa simplicité abstraite (…) prend comme en écharpe l'espace complet du savoir » (Serres, 1982 :277) ». La référence à Serres n'est sans doute pas anodine (cf. Dosse (1997), la première partie notamment).

[191] Notamment :

- son histoire des bureaux des statistiques officielles dans la première moitié du 19ème siècle, entre les normes de l'univers de la science et les normes de l'Etat ;
- sa présentation de l'usage des statistiques en clinique médicale par la méthode numérique (selon laquelle la généralité vient de la statistique, ce qui a débouché sur les théories hygiénistes), qui s'est développée en opposition à une conception plus « intuitive » de la médecine (selon laquelle la généralité vient de la tradition, ce qui engendrera une médecine de famille quotidienne et rapprochée).

Certains rapprochements me semblent en effet ici intéressants à opérer, concernant par exemple le rôle homogénéisant des statistiques et des langues dans la construction des Etats nations, ou encore la comparaison avec la médecine, proposée par Galisson (et prolongée par Anderson) pour la DDL.

présente, au travers de la notion de la compétence, un tableau de l'histoire de la DDL largement fondé sur l'histoire des théories linguistiques de référence.

De même, Coste (2003) présente le « pluri » comme constituant une « rupture paradigmatique » (en soi, puisque les conditions de possibilité de cette rupture ne sont pas précisées ; thèse que j'ai d'ailleurs également soutenue à plusieurs reprises, notamment dans ART 13 et 16). Or, ce n'est pas la diversité *en soi*, qui constitue un « renversement des paradigmes » (pas plus que l'entrée « actionnelle » *vs* « communicationnelle ») : tout dépend de la manière dont la diversité est conceptualisée d'une part, sachant, d'autre part, que le « renversement » est toujours historiquement situé, dans la mesure où s'il fait rupture avec certains éléments ou courants, il s'inscrit dans une continuité par rapport à d'autres[192]. Ce qui est perpétué à travers cela (et selon des modalités qui ne sont pas homogènes), c'est une certaine conception cumulative et universellement partagée du progrès (Hegel), ou, tout du moins (et suite aux événements qui ont marqué la seconde moitié du 20ème siècle), une interprétation « mélioriste » du progrès (alors envisagé comme une exigence politique et morale et non comme un processus automatique et global).

On peut, à l'inverse, interroger l'usage de la notion de progrès et des termes connexes de *développement*, *changement*, *innovation*, etc., si prévalents dans la DDL actuelle (ART 17 et ART 19, notamment la conclusion) en envisageant l'histoire de la DDL *aussi* sous l'angle de la continuité, ou, plus précisément, de « ce qui fait rupture / continuité », pour qui, avec quels arguments, quels enjeux, quels rapports de force, quelles réceptions (cf. également Besse, 2000[193] et Spaëth, 1997 et 2007), en approfondissant plus particulièrement les quelques pistes suivantes :

- *la piste de l'orientation techniciste* : Anderson (1999) montre, en s'appuyant sur l'exemple d'*innovation*, en quoi ces différents termes reposent sur l'idée – largement discutable – d'une statique, d'un temps premier de la didactique. Il montre également que la notion d'innovation permet de produire une

---

[192] De ce point de vue, poser la conception diversitaire de la DDL en rupture (du point de vue historique) n'a pas de sens, puisque la filiation herméneutique dans laquelle elle s'inscrit est une tradition très ancienne, dont il serait intéressant d'essayer de retracer les manifestations dans la (recherche en) DDL : c'est en tout cas un des objectifs du séminaire *Didactique et pluralité*, initié et animé par V. Castellotti et auquel je participe activement.

193 Ce qui me permet de réaffirmer, s'il en était besoin, que la question n'est pas de s'intéresser *ou non* aux méthodologies, mais réside plutôt dans la manière de s'y intéresser et donc d'investir cette question. H. Besse en est une intéressante illustration, dans la mesure où son intérêt pour les méthodologies a toujours été très important et très explicite (Besse, 1986), sans pour autant qu'il conçoive celles-ci dans une perspective prescriptive et centrée sur leurs caractéristiques internes.

répartition du travail entre « théoriciens » et « praticiens » des langues (ces termes sont ceux d'Anderson), dans laquelle les théoriciens ont pour mission « d'aider les praticiens à trouver des solutions et des explications opératoires » (Anderson, 1999 : 233) ;

- *la piste de l'influence de la pensée marxiste / marxienne* (influence parfois souterraine, parfois revendiquée[194]) : il y a en effet une archéologie à effectuer afin de mettre en évidence ce qui lie, historiquement, les approches dites critiques en DDL, la tradition marxiste d'Europe occidentale (fondatrice de la Théorie Critique, incarnée par l'école de Francfort) et la philosophie hégélienne (à l'origine de la conception du Progrès comme unique moteur de l'histoire) ; de même, dans les approches interventionnistes, on peut voir que la notion de progrès occupe une place fondamentale, puisqu'elle constitue le principe – ou, dans une version atténuée, l'objectif – qui agence et ordonne les transformations sociales ;
- *la piste de l'influence du pragmatisme*, qui entretient des liens avec la pensée critique (Bohman, 2006) d'une part, et avec l'idée sinon de progrès, au moins de croissance d'autre part (« Croitre, voilà le seul but moral » (Rorty, 1995, cité par Herreros, 2001). Les analyses d'Anderson (1999) sont assez éclairantes à ce propos, lorsqu'il montre en quoi l'idéologie de l'innovation au fondement des argumentaires de type « défense et illustration d'une méthodologie d'enseignement » se fonde sur et est renforcée par une conception pragmatiste de la langue, qui réduit celle-ci à son utilité communicative.

Les implications de ces réflexions ne concernent pas uniquement la recherche, mais aussi la formation des enseignants et l'intervention en matière d'aide au « développement » éducatif. En effet, le fait de remettre en question la notion de progrès et d'innovation peut sembler quelque peu désenchanté (sans compter que ce n'est guère porteur du point de vue stratégiques et institutionnel) : si on ne le nomme plus progrès, comment appelle-t-on alors ce pour quoi on lutte pour l'avenir ? Au

[194] Il est par exemple intéressant de constater que Bauman (2006) situe la notion de liquidité dans un héritage marxiste, en lien avec l'idée d'un progrès de l'histoire. Il explique en effet que la notion de liquidité a été initialement développée par Marx, pour signifier une situation intermédiaire entre deux états solides. Ainsi, dès lors que la liquidité cesse d'être pensée comme un intermédiaire entre deux états de stabilité, la « modernisation » s'auto-alimente à vide, puisqu'elle n'est plus justifiée par un but (i.e. le progrès vers un nouvel état solide).

champ sémantique et symbolique du progrès, qui peut être conçu en lui-même et pour lui-même, peut alors être opposé celui de la diversification (Castellotti, 2011) et de la pertinence, celles-ci supposant nécessairement de se référer à et de s'ancrer dans une situation.

6.3.4. Provincialiser la DDL occidentale ?

Une réflexion sur la conceptualisation et la catégorisation de la diversité des usages de transmission / appropriation telle qu'esquissée *supra* (6.2.2.) articulée à une interrogation sur les notions de progrès et d'innovation en DDL pourrait amener à concevoir une histoire de la DDL qui se donnerait pour projet de « provincialiser la DDL occidentale ». Je reprends ici les termes de Chakrabarty (2009), qui parle de « provincialiser l'Europe », i.e. non pas pour en nier les influences ou les apports, mais pour « pour sortir d'une vision qui réduit les nations non européennes à des exemples de manque et d'incomplétude, et penser au contraire la diversité des futurs qui se construisent aujourd'hui » (Chakrabarty, 2009 : 4ème de couverture). Cela implique :

- **de mettre en question la place de « l'Occident »** (entité elle-même historiquement construite : Saïd, 2003 ; Pelletier, 2011 ; Woolf, 2011) dans les processus de circulation des usages de transmission / appropriation des langues, notamment au regard de la notion de « progrès ». Cela implique d'une part d'interroger les effets uniformisants induits par la légitimité symbolique qui lui est conférée, interrogation peut-être encore plus particulièrement pertinente pour le français dans le cadre de la francophonie, du fait de l'histoire coloniale de la France et de la mission civilisatrice dévolue à la colonisation par la diffusion du français. Les missions de formation (à l'enseignement et/ou à la recherche) et les partenariats visant à « moderniser » l'enseignement du français, qui sont régulièrement proposés aux universitaires-formateurs français que nous sommes, s'inscrivent souvent dans cette perspective. C'est ce que j'ai thématisé dans ART 25 et 26 et ce à rebours de quoi j'ai tenté de d'inscrire le projet Diffodia (en tant que porteure de celui-ci).
- **de développer une « historiographie inclusive »** (Woolf, 2011), i.e. qui ne s'attache pas à dégager des modèles occidentalo-centrés pour réfléchir aux

modalités de leur diffusion / imposition, mais qui vise plutôt à mettre en évidence des formes de circulation voire de dépendance réciproque, celle-ci n'impliquant pas nécessairement des inter-relations égales ou équilibrées (Elias, 1991 : 15)[195]. Concernant plus particulièrement l'évaluation, Ginzburg (1989) évoque ainsi les travaux de Galton sur les empreintes digitales comme techniques d'identification des individus et la manière dont ils s'inscrivent dans une circulation de pratiques qui va des recherches de Purkyně sur l'analyse scientifique des empreintes digitales aux dispositifs mis en place par Herschel (gouverneur d'un district du Bengale) pour identifier les « indigènes » et eux-mêmes inspirés des pratiques divinatoires de ces derniers. On peut également citer la belle étude d'Appadurai (2001) sur « le nombre dans l'imaginaire colonial », très instructif sur les relations entre catégorisation et quantification. Pour ce qui concerne la DDL plus largement, je pense qu'il y a tout un champ de recherches à ouvrir sur la circulation des usages de transmission / appropriation des langues dans l'ancien espace communiste. En effet, comme l'a montré V. Spaëth à propos de l'exemple

---

[195] Sans reprendre à mon compte les fondements épistémologiques des *subaltern et des post-colonial studies*, d'orientation souvent sémiotique et pragmatiste, ni leur tentative de proposer des interprétations visant à rendre ces relations non seulement réciproques mais aussi symétriques, je suis en revanche très sensible à l'idée qu'elles ont introduite de décentration et d'altération de la recherche en DDL. C'est avec cet arrière-plan que dans ART 26, j'ai avancé la notion d'« espace didactique polycentré ». Il serait de ce point de vue intéressant de réfléchir aux modalités d'historicisation des notions telles qu'elles sont proposées par les chercheurs occidentaux et au fait que souvent, elles ignorent, donc excluent, d'autres historicisations possibles : lors de la table ronde *Une didactique des langues diversitaire – Didactiques de la diversité, diversité des didactiques ?*organisée lors du colloque qui a eu lieu à Canton en novembre 2013 (cf. annexe 2), V. Badrinathan a, dans cette perspective, évoqué plusieurs pédagogues indiens promouvant depuis longtemps des notions assez proches de celles développées depuis une trentaine d'années par les didacticiens occidentaux (autonomie, expérience, etc.).
Les chercheurs ayant une connaissance approfondie de plusieurs environnements et de plusieurs traditions sont dans une position particulièrement favorable pour réaliser ce type de projet : à la différence de ce que thématisent les *subaltern studies*, ce n'est en effet pas le fait d'être (au sens d'essence) en soi d'une culture « minorée » ou « disqualifiée » qui rend possible ce type de démarche, mais sans doute plutôt le fait d'être *entre les deux* – langues, cultures –, en position de médiateur et de passeur (c'est en tout cas ainsi que j'interprète les travaux d'A. Appadurai, H. Bhabha ou encore D. Chakrabarty). La figure du passeur ainsi conçue implique et réactive à un autre niveau les principes transversaux d'altérité, de relation, de subjectivité et de réflexivité régulièrement convoqués dans ce travail.
En faisant circuler ces arguments au niveau de l'enseignement des langues et de la formation, cette figure du passeur constitue une alternative intéressante à la figure de « l'enseignant non natif » : elle permet en effet de ne plus appréhender celui-ci sous l'angle de ses carences (« de nativité ») mais de le considérer comme dans une position particulièrement favorable pour faire office de passeur [entre deux (ou plusieurs) langues, cultures, tradition d'enseignement / apprentissage] – là encore, non pas en soi – du fait de ses appartenances multiples ou, en tout cas envisagées sous cet angle –, mais à condition qu'il mobilise ces principes transversaux « tous-ensemble ».

africain, tous les « contextes » ne sont pas d'égale importance et on peut faire l'hypothèse que l'ancien bloc soviétique, mais aussi la Chine, ont actuellement un rôle particulier dans la DDL. Ainsi, pour ce que j'ai pu constater, la méthode dite « ukrainienne » a beaucoup à voir avec la méthode dite « chinoise », non seulement en termes méthodologiques, mais aussi dans les processus induisant ce type de catégorisation : il serait par conséquent intéressant de retracer les modalités de leur circulation derrières l'ancien rideau de fer, ainsi que la façon dont la chute du Mur, la dissolution du bloc de l'Est et les reconfigurations que ces événements ont provoquées sont à l'origine des transformations de la DDL en ce début de 21ème siècle : création du CECR pour inclure les pays d'Europe centrale et orientale (voire les franges occidentales de l'ex-URSS, cf. Coste, 2011 et Coste, 2013 : 51), ou encore émergence de la notion de culture éducative au regard notamment de la forte mobilité asiatique et principalement chinoise.

Le colloque que je co-organise à Canton vise spécifiquement à traiter de ces problématiques, notamment dans les conférences plénières et lors d'une table ronde intitulée *Une didactique des langues diversitaire – Didactiques de la diversité, diversité des didactiques ?*, dans laquelle nous avons demandé à des intervenants diversement situés d'interroger la notion de diversité (*vs* universalité) en DDL (pour la recherche, la formation et l'enseignement) ainsi que les enjeux liés à la circulation et à la transformation des notions, des principes, des usages didactiques dans un espace de réflexion / implication marqué par la diversité des situations, des publics, des histoires et des parcours. A plus long terme, j'ai également été contactée par une équipe de chercheurs de Paris 3, dans le cadre de la création d'un groupe de recherche visant à produire « une nouvelle histoire des conceptions et des pratiques de l'enseignement du français et des langues » : des collaborations devraient donc être développées dans ce cadre, dès que ce groupe aura vu le jour.

6.4. S'impliquer : assumer la subjectivité et développer une posture réflexive

Les notions de diversité, de subjectivité, de relation et d'altérité, tels qu'elles sont investies dans la conception de la DDL que je présente ici, la place faite à l'interprétation (*vs* l'analyse ou la description) ainsi que les différents exemples

esquissés jusqu'ici, induisent et présupposent l'implication d'un sujet socialisé et historicisé. Il m'a donc semblé pertinent, pour finir cet exposé – et pour revenir à la subjectivité, mais sous un autre angle –, d'approfondir ce que l'on peut entendre par « implication », d'autant que cette problématique est historiquement centrale en DDL, notamment lorsqu'elle est déclinée sur le versant de l'intervention.

6.4.1. S'impliquer : intervenir ?

6.4.1.1. Intervenir : une problématique particulière en DDL

La question de l'intervention est transversale aux SHS et renvoie au rôle, voire à l'utilité, du chercheur dans la société. Je ne reviendrai pas sur l'ensemble des différents points de vue concernant l'articulation entre « recherche » et « intervention » (ou entre « théorie » et « pratique » ou encore entre « réflexion » et « implication » – cf. 6.4.), et je m'intéresserai plutôt aux enjeux et aux conséquences de la remise en question, désormais classique, de ces dichotomies.

A rebours d'une conception de la recherche qui considère l'application comme seconde et strictement déduite de la recherche fondamentale, certains chercheurs ont développé la notion d'*intervention* et en ont exposé les principes :

- épistémologiques : Kuty (2001 : 254), par exemple, considère la rupture épistémologique entre le « monde profane » et la « sphère académique » comme relevant d'une « idéologie professionnelle » et pose, à l'inverse, que « la science ne se construit pas seulement dans la prise de distance avec les faits [et que] la connaissance ne peut être abstraite de la relation chercheur / objet ». Herreros (2001 et 2002) va quant à lui un peu plus loin, en développant la thèse que « la sociologie ne peut se dissoudre dans l'intervention pour la simple raison qu'elle est, elle-même, intrinsèquement, intervention »[196] ;

[196] Il faut cependant souligner que cette réflexion est plus ancienne et n'émane pas du seul domaine de la sociologie : Gadamer en effet a lui aussi thématisé les liens entre science et application (et, plus largement entre compréhension et modalités de construction des connaissances), de manière relativement proche : « Dans l'herméneutique pas plus que chez Aristote, l'"application » *ne peut jamais signifier une opération subsidiaire qui s'ajouterait après coup à la compréhension* : ce à quoi nous devons "appliquer" détermine, dès le commencement et dans sa totalité, le contenu effectif et concret de la compréhension herméneutique. *"Appliquer", ce n'est pas ajuster quelque chose de général, donné d'avance, pour démêler par après les fils d'une situation particulière* » (Gadamer, 1996 : 29 et 73, je souligne).

- méthodologiques : Friedberg (2001 : 112) pose ainsi la nécessité de mettre en œuvre une procédure de recherche exigeante, la sociologie d'intervention supposant une « posture méthodologique forte » (ibid. : 129). Différentes démarches, d'ailleurs très différentes les unes des autres, sont proposées, par exemple par Herreros (2002) ou encore Crozier et Friedberg (1977).

Enfin, on peut considérer, avec Galisson (1990) et Richterich (1989), que ce qu'on appelle communément les « sciences appliquées », dont la DDL (mais aussi la médecine, les statistiques (Desrosières, 2000), l'économie, le droit…) se définissent par des liens particuliers entre recherche et intervention, dans la mesure où l'une ne peut se penser sans l'autre et vice-versa[197], tant du point de vue épistémologique (i.e. dans les modalités de construction des connaissances relatives au domaine) qu'historique (i.e. dans l'histoire de la constitution du domaine).

Ainsi, en DDL, la question de l'intervention n'est pas seulement présente, elle est constitutivement (épistémologiquement et historiquement) fondatrice de sa définition[198]. De nombreux chercheurs du domaine ont proposé une conceptualisation des liens entre recherche et intervention, notamment au moment de la constitution de la DDL en domaine de recherche (Galisson (coord.), 1990 ; Lehmann (dir.), 1988 ; Marquilló-Larruy (dir.), 2001 ; Cf. également, pour une synthèse récente, Castellotti, 2013). Ces réflexions ont en commun : de remettre explicitement en question le partage binaire entre recherche fondamentale et appliquée ; d'accorder à l'intervention une place prévalente, « à la fois comme fondement et comme "horizon" » (Castellotti, 2013 : 76) de la recherche ; de souligner la complexité des modalités d'articulation et de mise en tension entre ces deux instances.

Cependant, le statut accordé à l'intervention est, quant à lui, très variable, certains chercheurs allant jusqu'à proposer de définir la recherche en DDL « par sa démarche » Degache (2006 : 31), en l'occurrence par le caractère *finalisé* de l'action

---

[197] A l'inverse des SDL, par exemple, où il est possible de « faire de la recherche exclusivement pour avoir une meilleure connaissance du phénomène langagier et sans la prétention d'intervenir pour le modifier » (Richterich, 1989 : 87). Là aussi, cette dichotomie mériterait d'être interrogée, dans la mesure où on peut également considérer que toute observation de la langue, même prétendument « neutre » et « externe », est susceptible de modifier la situation et les phénomènes… ce qui rejoint les propos d'Herreros cités ci-avant.

[198] C'est une des raisons pour lesquelles le préfixe *socio-* accolé à *didactique* dans le terme actuellement florissant de *sociodidactique* ne peut avoir le même sens que dans *sociolinguistique*, contrairement à ce que peuvent laisser entendre les promoteurs de ce terme.

de recherche tel qu'il est conçu dans des recherches de type recherche-action (Montagne-Macaire, 2007 ; Macaire, 2010 ; Degache, 2006) ou recherche-développement (Guichon, 2007 et 2011). Cela revient à penser l'intervention comme (plus ou moins) directe et immédiate et la formation didactique comme une formation à/par la conception et l'utilisation des outils élaborés dans le cadre de la recherche, ce qui en termes de temporalités et de statut de l'intervention, n'est pas équivalent à l'« horizon » évoqué par Castellotti (2013)[199].

Cette conception de l'intervention comme nécessairement finalisée (i.e. trouvant sa justification dans et par l'action) résulte notamment de l'histoire même de la construction du domaine, puisque le caractère interventionniste de la DDL a été mobilisé comme un argument à l'appui de l'autonomisation de la DDL contre les SDL. Elle est également à mettre en lien avec :

- une conception techniciste de la DDL (6.1.1.), elle-même émanation de l'histoire de l'universitarisation du domaine (en réaction d'une part à la linguistique appliquée et, d'autre part, à la forte vague de théorisation qui caractérise cette période) et expression des préoccupations actuelles des chercheurs en DDL quant à leur rôle et leur action dans / sur la société. ;
- le fondement pragmatiste de la DDL (5.1.2. et 6.2.2.), par l'intermédiaire, notamment, des notions d'action et de progrès, la plupart des définitions de la DDL en tant qu'intervention finalisée posant comme objectif d'*améliorer* l'acquisition de [compétences / capacités / attitudes…] [langagières, métalinguistiques, culturelles, interculturelles…] (cf. par exemple Coste, 1986 : 25 ; Richterich, 1989 : 87 ; Degache, 2006 : 30, Guichon, 2011 : 163, etc.).

Cette conception des liens entre recherche et intervention a certes l'intérêt de complexifier ceux-ci en envisageant ces activités comme co-élaborées / co-émergentes. Toutefois, le fait de définir la recherche en DDL par sa démarche finalisée fait courir le risque d'amalgamer DDL et recherche en DDL, ou encore DDL et « didactologie » des langues (pour reprendre la distinction opérée par Galisson, 1990). Cet amalgame entre recherche et intervention n'est pas propre à la

[199] Cf. également à ce propos la position que je développe dans ART 5, qui se rapproche de celle de Degache (2006), et que j'ai thématisée et critiquée dans ART 24.

DDL, puisque Vrancken et Kuty (2001 : 12) constatent, pour la sociologie, que « l'intervention se banalise dans la démultiplication des pratiques opératoires » et qu'« en l'absence d'un effort de conceptualisation, le risque est de voir ces pratiques d'intervention souffrir d'un manque de référence théorique renouvelées ou encore d'un manque de reconnaissance autre que celle provenant de la demande ».

Cependant, les liens privilégiés qui unissent la recherche à l'intervention en DDL rendent la question encore plus vive. Ainsi, Castellotti (2013 : 77) souligne que « si la recherche et l'intervention se nourrissent l'une l'autre, le travail des chercheurs ne vise pas pour autant, prioritairement, les mêmes cibles que celui des enseignants et formateurs. Si les finalités peuvent paraître (en partie) partagées, les objectifs diffèrent très sensiblement ». En effet :

- le travail des chercheurs ne vise pas *prioritairement* à « produire des réponses *directes* et pratiques aux situations concrètes d'enseignement et/ou d'apprentissage » (*ibid.* : 77) ;
- la visée de ce travail, à mon sens, ne se pose pas en termes d'amélioration – qui suppose un « en soi » a-contextuel et déshistoricisé –, mais de *pertinence*. Dans ce cadre, ce n'est pas tant la méthodologie (« la démarche » de Degache) qui permet de définir la recherche en DDL que la *problématisation* (cf. également Chiss, 2001)[200], celle-ci incluant de fait des dimensions moins directement « finalisées »/ finalisables ;
- le chercheur s'adresse, certes, par moments, sous certaines conditions et selon certaines modalités, aux enseignants et aux décideurs, mais il s'adresse aussi, contrairement à ce qu'avançait D. Coste en 1986, à d'autres chercheurs. Stengers (1993) considère en effet que cette adresse à la communauté des chercheurs est fondamentale, dans la mesure où elle relève d'une dimension *polémique* qui vise à « créer une différence » et qui participe, ce faisant, à la

[200] On peut rapprocher cela de la suite de la comparaison entre médecine et didactique opérée par Richterich (1989 : 87) : celui-ci oppose la médecine dure (« où seul le médecin sait ») à la médecine douce (« où le patient partage avec le médecin les savoirs, savoir-faire, savoir-être de sa guérison »). L'objectif de Richterich est certes plutôt d'opérer un rapprochement avec le rôle de l'enseignant dans la classe. Mais on peut aussi tirer la comparaison du côté de la recherche, en mettant en opposition d'une part des médecines et des didactiques qui se définissent par des protocoles et des catégories déterminés *a priori* et, d'autre part, des médecines et des didactiques qui se définissent par l'épaisseur de l'humain. J'ai également en tête la discussion avec un médecin canadien qui formait les étudiants non pas à partir de protocoles et de catégories permettant d'identifier et de traiter la maladie (tables d'anatomie, listes de symptômes, listes de procédures, etc.) mais à partir des ressentis et des catégories mobilisées par le patient, en y incluant, fait intéressant, des dimensions biographiques et diachroniques.

problématisation et à la construction des connaissances. Or, comme le souligne – également – Coste (2013 : 59) « il est patent que (…) la DDL, bien plus que la sociolinguistique, n'a guère cultivé le débat interne, alors même que des différences de fond la traversaient ».

Ainsi, s'il ne s'agit pas d'enfermer le chercheur dans une « tour d'ivoire », il ne s'agit pas non plus de simplement « décréter » le caractère interventionniste de la DDL ou d'amalgamer des activités (recherche et intervention) qui, tout en étant liées, sont aussi, au moins en partie, distinctes. Il y a là un réel enjeu collectif pour les chercheurs en DDL – ainsi qu'une responsabilité, notamment en tant que formateur.trice de futurs chercheur.e.s, j'y reviendrai.

Penser les modalités de « l'interface » (Castellotti, 2013, qui emprunte le terme à J.-C. Beacco) suppose notamment :

- de travailler à des formes d'écriture diversifiées et pertinentes au regard du public visé : c'est ce à quoi je me suis attachée dans différentes publications à visée de « valorisation » (ART 15, 16 et 18 ; Chapitre sur la formation des enseignants dans Coste (dir.), 2013), sans toutefois être réellement satisfaite du résultat ;
- de concevoir des espaces au sein des formations (d'enseignants et de chercheurs) où cette articulation est réfléchie, explicitée, travaillée ;
- de s'investir institutionnellement à différents niveaux (pour ma part, essentiellement en tant que responsable de formations, ainsi qu'au niveau du CNU[201]) afin de faire reconnaitre la « valorisation »(et la professionnalisation) comme une dimension à part entière du travail de recherche, notamment dans les domaines plus particulièrement concernés par cette problématique.

Si la question de *l'intervention* est donc centrale en DDL et suppose qu'on se positionne explicitement par rapport à elle en tant que chercheur, les problématiques qu'elle ouvre ne sont toutefois pas tout à fait du même ordre que celles ouvertes par la question de *l'implication*.

[201] Mais c'est aussi le sens que je donne à mon investissement dans le comité de rédaction des *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle* par exemple.

6.4.1.2. (S')impliquer : subjectivité, responsabilité, réflexivité

Si les verbes *intervenir* et *(s')impliquer* sont fréquemment utilisés ensemble (cf. par exemple Pierozak et Eloy (dir.), 2009), ils ne relèvent toutefois pas tout à fait du même univers, ni sémantiquement, ni étymologiquement. Selon le *Trésor de la langue française*, *intervenir / intervention* ressortit en effet d'une forme d'extériorité, liée à sa construction intransitive et à ses dérivés (notamment *interventionnisme*). Il induit également une action, en général volontaire. Ainsi, l'intervention ne présume pas des modalités de sa mise en œuvre (on peut intervenir *sur, avec, contre*…), ce qui laisse un espace pour une intervention pensée / mise en œuvre / vécue comme extérieure, comme *action sur*. *Impliquer*, en tant que verbe transitif, peut quant à lui être utilisé sous sa forme pronominale (*s'impliquer*) et à la voie passive (*être impliqué*) : ces formes étant d'ailleurs les plus fréquemment utilisées, elles induisent l'idée que l'implication ne désigne pas nécessairement une action, mais possiblement un état. En outre, *implication / impliquer* réfère à une relation entre deux phénomènes, de l'ordre de la possibilité logique ou de l'existence dans l'ordre de l'expérience. Le sens « concerné, investi » est plus récent : il ne figure pas dans le TLF et est rapidement évoqué en fin d'article dans l'édition 2013 du *Petit Robert*.

Ainsi, puisque l'implication est potentiellement un état, alors que l'intervention est uniquement de l'ordre de l'action, *implication* renvoie autant à une **posture** qu'à une démarche ou à une série d'activités observables. Mais surtout, *implication* véhicule l'idée d'une forme d'inclusion, « d'être avec », de relation entre un impliqué et un impliquant, que ne véhicule pas *intervention* (je peux m'impliquer ou impliquer quelqu'un, mais je ne peux pas m'intervenir ou intervenir quelqu'un, par exemple). La **dimension inclusive et intersubjective** contenue dans *implication* suppose en conséquence que le chercheur qui se conçoit comme *impliqué* explicite le statut qu'il accorde à cette intériorité. La présence du sujet (en l'occurrence du chercheur) peut en effet être explicite mais distinguée de l'objet : c'est dans ce cadre que Saussure peut dire que « c'est le point de vue qui crée l'objet » (cf. également, d'une certaine manière, ART 13). A l'inverse, la présence du sujet peut être considérée comme consubstantielle de l'objet, la dichotomie sujet / objet n'étant alors plus pertinente : c'est sur cette base que Gadamer, par exemple, peut affirmer que « c'est *l'appartenance* à une tradition qui rend possible la compréhension et non la posture objectivante scientiste » (cité par Dosse, 1997 : 350). Dans ce second cas, dans lequel

s'inscrit l'herméneutique, subjectivité et implication s'interpénètrent, et parler de chercheur impliqué revient à parler de chercheur subjectif, ce qui renvoie, une fois encore, à la question du statut de la subjectivité dans les SHS.

Enfin, en véhiculant l'idée de conséquence, *implication* ouvre la porte à la notion de **responsabilité**, à la différence d'*intervention*, dont le sémantisme permet d'envisager l'action indépendamment de ses effets (et de ses… implications !). En d'autres termes, s'il est *possible* de penser conjointement intervention et responsabilité, la relation est de l'ordre de la *nécessité* dès lors que l'on parle d'implication.

La question de la responsabilité est récente, tant en philosophie (Jonas, 199 : 16) qu'en DDL (Coste, 2013) et est notamment posée en termes de responsabilité *sociale* (en l'occurrence, du chercheur). Stengers (1993) développe ainsi longuement l'idée que la science n'est pas autonome du politique et qu'il est nécessaire, pour le chercheur, de ne plus penser le scientifique comme autonome du politique, avec les contradictions, les oscillations et les difficultés que suppose cet exercice de funambule, notamment au regard de la posture de l'expert – et des attentes institutionnelles qui lui sont liées (Stengers, 1993 : 24-28 ; cf. également Coste, 2013 pour la DDL). Le fait d'être porteure de projets de recherche (Diffodia notamment) et de formation (contrat d'habilitation d'une mention de Master, responsabilité d'un département), les discussions autour du FLI qui ont touché à la responsabilité des enseignants-chercheurs et à leurs possibilités d'interventions dans des cadres institutionnels et politiques contraints, ainsi que les nombreuses discussions au sein dans mon équipe de recherche et de mon département m'ont beaucoup fait réfléchir à la problématique de la collaboration avec les institutions, aux conditions qui la rendent possible (ou non), souhaitable (ou non), avec quelles limites et quelles marges de négociation institutionnelles, stratégiques, politiques et éthiques.

Par ailleurs, et au-delà de la seule responsabilité sociale, la notion de responsabilité permet de questionner l'idée de progrès (Jonas, 1990), ce qui en rend l'exploration des enjeux et des conséquences d'autant plus pertinente pour la DDL, pour les raisons évoquées précédemment (6.3.3.).

L'orientation diversitaire esquissée ici me semble par ailleurs constituer un environnement théorique pertinent, si on considère que[202] :

- La responsabilité est en lien avec **l'histoire** – et plus particulièrement l'avenir (là où l'éthique s'est essentiellement intéressée à « la qualité morale de l'acte momentané lui-même » (Jonas, 1990 : 17) – et avec l'implication **sociale** ;
- Elle suppose la **subjectivité**, ou, plus exactement, un « je » capable de répondre devant autrui et devant sa propre conscience de ce qu'il fait (Levinas), à rebours de l'idéal d'objectivité qui légitime la technicité.
- Elle est motivée par **l'altérité**, dans la mesure où – selon Levinas (1982) par exemple – la violence faite à autrui commence dès lors que le ressort de l'identité est privilégié à celui de l'altérité, la responsabilité consistant alors, fondamentalement, à pas réduire l'autre au même[203]
- Elle pose la question de la **relation**, notamment si on considère que les relations de responsabilité sont caractérisées par une relation de dissymétrie radicale (Jonas, 1990)

La **réflexivité** (*vs* la technicité) apparaît dès lors comme l'épine dorsale d'une DDL diversitaire, dans la mesure où elle permet de relier les différentes notions qui la fondent (diversité, altérité, subjectivité, relation) et les différentes orientations esquissées ici (pluralisation, interprétation, historicisation, implication). Elle est donc étroitement liée aux notions d'implications et de responsabilité, ce qui peut se décliner à différents niveaux de réflexion, dont notamment l'évaluation, la formation et la recherche.

6.4.2. Implication et réflexivité : exemples déclinés

Pour finir, je donnerai quelques exemples de cette articulation entre implication et réflexivité, à différents niveaux de réflexion et d'intervention, dans différents espaces de responsabilités investis par les enseignants – chercheurs en DDL.

---

[202] Sur ces différents points, et notamment sur les liens entre responsabilité, sujet et intersubjectivité chez Ricœur et Lévinas, cf. également DO 4 – article Spaëth.

[203] Jonas et Lévinas divergent d'ailleurs en partie sur ce point, puisque Jonas développe une éthique conséquentialiste (où il s'agit de calculer les conséquences de ses actes), alors que Levinas envisage la responsabilité dans sa gratuité.

6.4.2.1. Être[204] évaluateur en langue(s)

La question des liens entre réflexivité et évaluation constitue une thématique qui a jalonné mes recherches et qui est très fortement adossée à mon activité de formatrice, voire à mon investissement institutionnel (elle fait en effet partie des principes fondateurs que j'ai défendus pour la mention de Master au moment de l'élaboration des demandes d'habilitation contractuelles).

Cette problématique m'a principalement intéressée du fait que la compétence réflexive est réputée « inévaluable », puisque la réflexivité est un processus non directement observable (*a fortiori* si on parle de « posture réflexive ») et que l'identification et le sens des « traces de réflexivité » sont inséparables de l'interprétation – et donc de l'implication – de l'évaluateur[205]. Evaluer la réflexivité constitue ainsi un miroir grossissant de **la problématique des traces** en évaluation, qui peuvent soit être objectivées (Derobertmasure et Dehon, 2009 ; Derobertmasure et al., 2010 ; Scheepers, 2005) soit, à l'inverse, être traitées sous l'angle de la diversité des interprétations qu'elles suscitent (ART 11, 17, DO 4 – article Huver ; cf. également *supra* 6.1.).

Par ailleurs, le fait d'assumer le caractère subjectif de l'évaluation, suppose de considérer que l'évaluateur a un rôle central dans le processus évaluatif, pas seulement en tant que concepteur ou technicien de l'évaluation, mais surtout parce qu'il se trouve sommé d'**assumer la responsabilité qui va avec la subjectivité**. Bonniol et Vial (1997) choisissent ainsi de sous-titrer leur préface « L'évaluateur en habits de lumière ». Cette responsabilité suppose, pour l'évaluateur, de se construire une posture réflexive, de manière à être en capacité d'argumenter les choix qu'il a effectués[206]. La réflexivité devient ainsi un principe au fondement (méthodologique et éthique) de l'évaluation, là où la technique – et notamment la quantification – sert à exonérer l'évaluateur de prendre ses responsabilités dans la mesure où elle permet d'« exercer la puissance sans affronter la culpabilité » (Gillet, 1990 : 190).

---

[204] Il m'importe de souligner ici que le verbe *être* renvoie au sens heideggerien d'existence – *vs* essence ou « disponibilité inerte » (Salanskis, 2003 : 15) –. Il s'agit ainsi de souligner le fait que je conçois l'implication sur le mode de l'être – dans son sens le plus plein – et, donc, pas uniquement sur le mode du faire, de l'agir (la distinction être – faire correspondant alors peu ou prou à la distinction implication – intervention effectuée précédemment).

[205] Par exemple, certains étudiants admettent qu'ils (ou leurs pairs) ont donné à voir des traces de réflexivité, en fonction de ce qu'ils estiment conforme aux attentes de l'équipe pédagogique (ART 11). Pour un inventaire des problèmes posés, cf. OUV 1 : 317-318.

[206] Blanchet (2007 : 239) considère ainsi que la réflexivité permet « d'assumer honnêtement la subjectivité ».

D'ailleurs, la dimension profondément argumentative que revêt l'évaluation, en tant que conflit des interprétations en vue d'une prise de décision[207], déplace la finalité du jugement porté et de la décision prise de la vérité (censément objective et a-contextuelle) vers la *pertinence*.

C'est pourquoi, lors d'une récente journée d'études de Dynadiv sur le thème de la réflexivité (*Tours Qualitatifs 2013* – cf. annexe 4), j'ai insisté sur le fait qu'il était plus pertinent de parler **:**

- **d'évaluateur réflexif plutôt que d'évaluation réflexive**, dans la mesure où c'est l'évaluateur qui sélectionne, articule, mobilise les différentes composantes de son « répertoire évaluatif », en fonction de sa propre interprétation de la situation et de ce qui lui semble pertinent de mettre en œuvre, dans cette situation telle qu'il la perçoit. Le fait de placer l'évaluateur (i.e. la personne et non l'action) au centre de la réflexion revient alors à le considérer comme un individu, un sujet, avec ses représentations, ses convictions, ses affects, ses expériences, son inscription sociale et historique, ce qui interroge, en creux, la figure très (trop) souvent convoquée de l'évaluateur *objectif* ;
- **de posture réflexive plutôt que de compétence réflexive** : si l'un et l'autre incluent une dimension non observable[208], le terme de *posture* renvoie en effet à des dimensions non-uniquement rationnelles, à quelque chose de plus « incarné » et de plus subjectivé que *compétence* (Castellotti, 2009 ; Herreros, 2002 ; Vial, 2001).

6.4.2.2. Être formateur d'enseignants de langue(s)… et de doctorants

Si on considère que la conception et la diffusion d'outils et de dispositifs ne constitue pas en soi un vecteur de formation ou de « transformation » des usages d'enseignement, la formation des enseignants[209] devient alors, pour le didacticien – chercheur, un enjeu central d'intervention. C'est une des raisons pour lesquelles cette thématique apparaît de manière transversale dans mes travaux, d'une part selon des

---

[207] Les échanges au CNU sont, de ce point de vue, un terrain très instructif…

[208] Quoique selon des modalités différentes, dans la mesure où, à la différence de la posture la compétence est inséparable de l'action, puisqu'« il n'y a de compétence que compétence en acte » (Le Boterf, 1994 : 16).

[209] Et, plus largement, des intervenants dans le domaine des langues, ce qui dépasse le strict cadre de l'enseignement (en tant que profession ou en tant que mission).

modalités qui ont par ailleurs largement évolué et, d'autre part, en étant étroitement adossée à mon investissement institutionnel au niveau de mon université, mais aussi au niveau national (cf. annexe 3).

Dans le cadre d'une didactique dite « diversitaire », la formation professionnelle, puisqu'elle se conçoit autrement que comme techniciste, ne vise pas à fournir des outils tout prêts ni à former à une méthodologie d'enseignement particulière[210]. Elle vise à créer un environnement qui permette aux (apprentis)enseignants de se construire une posture d'intervenant réflexif, que l'on peut définir comme une disposition[211] à :

- **conscientiser / (s')expliciter** ses valeurs, ses préjugés (au sens gadamérien) – ce qui implique de situer ceux-ci au regard d'un parcours et d'un environnement[212] ;
- **historiciser** son propre parcours ainsi que les catégories mobilisées (par lui et par d'autres, dont les institutions) pour interpréter son domaine et sa / ses situation(s) d'intervention ;
- **conceptualiser** ses expériences (personnelles et professionnelles, dont la formation – et ses dimensions théoriques) en les mettant en relation[213].

---

[210] Cependant, on ne peut éluder le fait que ces dimensions constituent souvent le cœur de la demande des (apprentis)enseignants (cf. ART 14)… voire des institutions (cf. les nombreuses demandes de formation des enseignants à la perspective actionnelle, au FOS etc. émanant des services culturels, des alliances françaises, de l'éducation nationale...). Travailler, en tant que formateur, avec cette demande implique à mon sens de ne pas l'évacuer mais de lui donner un autre statut. On peut en effet considérer le fait de présenter / manipuler / élaborer des outils comme un *appui* (*vs* un objectif) pour la formation ; mais cela implique également, conjointement, de travailler avec les (apprentis)enseignants à une relativisation du rôle des outils et à une conscientisation de leur implication – et de leur responsabilité – dans l'usage de ceux-ci.

[211] Sur le terme *disposition* (*vs* capital, compétence, disposition…) : cf. ART 19. Cf. également Hu coord. (2008) ainsi que Lahire (2001), bien que la manière dont ceux-ci conceptualisent la notion demande à être discutée au filtre de l'inscription épistémologique développée dans cette note de synthèse.

[212] Vial (2001 : 11) relève ainsi que se former « ce n'est pas échapper aux sur-normes sociales : l'évaluateur (mais aussi l'évalué, donc tout évaluant) est agi par (soumis à) l'air du temps, au consensus, aux évidences, aux allants de soi, aux normes et sur normes sociales, à des affects, des investissements symboliques, à un "imaginaire". Être formé, c'est en être averti, ce n'est pas passer – miraculeusement – au travers ».

[213] Une représentation courante de la formation l'oppose à l'expérience (i.e. l'expérience professionnelle) : la formation serait alors le lieu et le moment de la « théorie » et « l'expérience » celui de la pratique. Considérer que la formation est une expérience permet ainsi de relativiser ce clivage : conceptualiser ses expériences en les mettant en relation suppose alors en effet d'identifier / conscientiser / créer des liens entre différentes sortes d'expérience –dont celle de la rencontre avec des théories.

La posture englobe également des dimensions identitaires, et notamment relatives à l'identité professionnelle (Jorro (dir.), 2007). J'ai insisté plus haut sur l'importance de travailler, avec les (apprentis)enseignants, à la construction d'une identité professionnelle d'enseignant de langueS (incluant, dans le cas du FLE/S, le français – cf. *supra* 5.2.3.) : je n'y reviendrai donc pas ici, si ce n'est pour dire qu'en tant qu'enseignante et chercheure en DDL, cet objectif m'apparaît, de plus en plus, comme essentiel. Les approches biographiques, réflexives, historicisantes *et* théorisantes mises en œuvre dans le cadre de la formation constituent alors des moyens complémentaires de travailler à ces objectifs inter-reliés. La pluralisation, par confrontation / frottement avec l'altérité, en constitue le ressort transversal.

Enfin, dans ce cadre, les relations entre (apprentis)enseignants d'une part, et entre (apprentis)enseignants et formateurs d'autre part, ne sont pas à concevoir comme symétriques (ce qui n'empêche pas de les penser comme collaboratives). Anderson (1999 : 32) attribue cette asymétrie au fait que « la parole qui s'exprime [celle de l'enseignant] est une parole attendue ». Mais cela tient également au fait d'une part que l'asymétrie résulte de et permet l'altérité (on retrouve ici le concept gadamérien d'autorité) et que, d'autre part, le formateur est dans une relation de responsabilité vis-à-vis des (apprentis)enseignants[214], relation qui est, radicalement, asymétrique (Jonas, 1990). Pour finir sur ce point, je pense important de souligner que la responsabilité va de pair avec l'éthique, qui suppose de ne pas séparer l'activité de formation d'une implication dans l'insertion professionnelle des (apprentis)enseignants et dans la qualité des formations (au regard de pressions de différents ordres, notamment institutionnelles – cf. ART 27)[215].

Deux perspectives de recherche se dégagent ici : d'une part je souhaite mettre en place un dispositif d'accompagnement des étudiants travaillant à partir de leur(s) interprétation(s) de ce que signifie pour eux être un « enseignant de langueS », sur la base d'auto- et de co-évaluations dynamiques réalisées à partir de critères personnels et évolutifs (cf. supra 5.2.4.) ; d'autre part, d'une point de vue plus conceptuel, je souhaite faire travailler l'écart entre formations en présence et à distance pour les problématiques évoquées ici dans le cadre du projet FADA-CQFD (cf. annexe 2). Mon implication dans la préparation et l'ouverture à venir d'un parcours de M2 de

[214] Qui sont eux-mêmes responsables de leur formation.

[215] Je pense ici moins aux formations ponctuelles qu'aux formations de Master – et à la formation doctorale, qui est aussi une formation professionnelle.

DDL à visée professionnelle pourrait constituer une occasion de mettre ces perspectives en synergie.

6.4.2.3. Être chercheur en DDL

J'ai déjà évoqué plus haut les liens entre DDL et intervention d'une part et entre intervention et implication d'autre part, sur la base d'exemples essentiellement issus de la recherche. Je complèterai mon propos en m'intéressant ici plus particulièrement aux modalités de visibilisation de cette implication.

1. Une première étape peut consister à thématiser les modalités de cette implication dans les publications. De nombreux chercheurs revendiquent ainsi explicitement, dans leurs articles, la part impliquée de leur recherche[216].

2. On peut également concevoir et conceptualiser des démarches de recherche qui intègrent et travaillent avec cette dimension. C'est ainsi que dans Diffodia et Paraadiv, nous avons choisi de procéder par sélection et montage (par les chercheurs) d'extraits de séquences de classe filmées en travaillant avec l'effet de partialité et de fiction résultant de cette procédure (ART 21, 23, 24, 25). Il en résulte une subjectivité en quelque sorte « spectacularisée », qui impose que les chercheurs prennent leurs responsabilités, en explicitant et en argumentant leurs choix et leurs interprétations. De ce fait, c'est bien le chercheur – et non le protocole – qui apparaît comme responsable du travail de production du sens. En outre, le caractère fragmentaire des vidéos appelle, dans les interstices, la convocation d'éléments non directement observables (d'autres expériences, d'autres moments non sélectionnés, des lectures théoriques, etc.). Il ne s'agit dès lors pas de « comparer » des pratiques d'enseignement (Diffodia) ou d'évaluation (Paraadiv), mais de créer une altérité qui permette l'établissement d'une relation entre les différents interprétants des extraits (dont les chercheurs), de donner corps à l'expérience du contraste, au travail de l'écart, à l'usage méthodique de l'altérité précédemment évoqués (6.2.). Ce faisant, le travail de « terrain » (observations filmées, entretiens) n'a plus pour fonction de recueillir des données – a fortiori des données *vraies* (de Robillard, 2008 ; Chiss, 2001. Cf. aussi DO 4 – article Goï, Huver et Razafimandimbimanana) – mais de

[216] Cf. par exemple : Tarrius dans sa postface à l'ouvrage de Roulleau Berger (2012 : 177) lorsqu'il parle d'« en finir avec le mépris du subjectif comme appauvrissement de la réalité, qui prétend trouver seulement dans l'objectivation le vrai sens des phénomènes » ; ou encore Moïse (dans Heller et Moïse, 2009), lorsqu'elle dit avoir « fortement conscience de raconter des bouts de monde, en fonction de ce que je suis ». Cf. également Bertucci, 2007b, ainsi que ART 21 et 23.

construire des relations et de produire des altérités, en faisant travailler les conflits interprétatifs. Là encore, la relation entre le chercheur et les autres interprétants (les « témoins ») n'est pas une relation symétrique, de même d'ailleurs qu'elle n'est pas nécessairement symétrique entre les chercheurs eux-mêmes.

Dire ceci n'équivaut pas à considérer que le chercheur occupe une position de surplomb (Bertucci, 2009 : 53), mais constitue plutôt une invitation à réfléchir à des modalités de travail conjoint (i.e. de construction du commun) avec et dans ses dissymétries – elles-mêmes conçues comme contingentes – au lieu d'essayer de les gommer (ART 25 – dernière note de bas de page ; ART 26 – conclusion ; DO 4 – article Goï). La réflexivité, encore une fois, a ici un rôle particulièrement central, en ce que d'une part elle est travail avec et dans les tensions induites par cette expérience particulière qu'est l'expérience de recherche, et que, d'autre part, elle constitue la clé de voute de la construction de l'éthique et de la responsabilité pour les différentes personnes liées par cette asymétrie.

3. Cette visibilisation de l'implication du chercheur passe enfin par un travail important sur l'écriture de la recherche. D'une part, si le chercheur assume sa subjectivité, il doit expliciter d'où il parle, puisque son parcours et ses expériences sont intimement liés à ses interprétations. Il doit également expliciter ce qu'il vise, puisque selon la conception gadamérienne de l'interprétation, celle-ci est autant liée à des préjugés qu'à un projet. Une écriture impliquée – réflexive – est donc une écriture biographique, expérientielle et projective, par laquelle le chercheur sélectionne et donne à voir les éléments de son parcours / de son expérience qu'il estime pertinents au regard de la problématique dont il traite, ainsi que les enjeux, les implications et les visées qui orientent son interprétation. La dimension expérientielle et biographique est développée par quelques chercheurs (par exemple, et sans exhaustive : Renaut (2009), Appadurai (2001), Gruzinski (2008) – cf. également de Robillard (2008), dont l'écriture tente d'articuler dimensions expérientielles et projectives. Dans mes travaux, cf. plus particulièrement ART 27 – conclusion).

Cependant, une écriture réflexive ne se limite pas à cette « explicitation de soi » : elle suppose également de donner à voir :

- la vigilance du chercheur quant aux termes employés (démarche / méthodologie ; analyser / interpréter ; expliquer / comprendre, etc.) ;

- sa réflexion / distanciation / déconstruction des catégories mobilisées et de la démarche qu'il a mise en œuvre.

Ceci suppose que le chercheur assume un positionnement d'auteur, i.e. qu'il prenne en charge son discours en explicitant la manière dont il investit les notions, ce qu'il en retient, ce dont il se distancie, etc. (cf. par exemple Stengers, 1993 ; Latour, 2009 ; mais aussi DO 4 – article Goï, Huver et Razafimandimbimanana)[217]… bref, qu'il laisse des *traces*, dans son discours, de son activité interprétative… ce qui n'est pas sans paradoxe, si on considère la réflexion sur le statut des traces dans la recherche (et dans l'évaluation) développée plus haut (6.2.2.)…

Enfin, l'écriture n'est plus seulement le lieu de la restitution de connaissances produites ailleurs, même si dans nombre de recherches dites qualitatives, on peut observer une forme de disjonction entre le cadre qualitatif revendiqué et une structuration du discours (et de la méthodologie) fixe et déterminée *a priori*[218]. A l'inverse, une écriture qualitative / interprétative :

- procède par circulations, déplacements, déconstructions/reconstructions, par « **tissage-détissage-retissage** » (ART 21[219]) des interprétations, des argumentations et de la structuration même du propos, laquelle ne peut donc pas être pré-déterminée à partir d'un plan élaboré en amont. L'écriture constitue ainsi un espace à part entière de construction des connaissances, une « marquetterie » dont l'auteur a une vision à la fois globale (en tant que projet) et un peu fugace (dans les chemins à emprunter), et dont il fabrique les pièces au fur et à mesure, sachant que cette fabrication modifie continuellement les tracés que l'on avait initialement imaginés ;
- tire sa légitimité non plus de l'exposé (plus ou moins neutre et/ou contextualisé) de preuves (i.e. les données), mais de **l'argumentation** produite par le chercheur pour expliciter la manière dont il a produit du sens à

---

[217] Dans ma propre écriture, cela se manifeste par exemple par la première personne, de nombreuses modalisations, … et l'usage – abondant !– des notes de bas de page...

[218] Cf. par exemple les plans d'articles, relativement invariables (dont le prototype est : « cadre théorique, méthodologie, analyse, discussion des résultats »). Cf. également Degache (2006 : 31) lorsqu'il définit la recherche en didactique par sa démarche, démarche unique dont il inventorie les étapes indépendamment de la problématique et des enjeux (1. Observer ce qui se passe sur le terrain et cerner une problématique ; 2. Recueillir et classer les données et les soumettre à une réflexion et analyse théorique ; 3. Définir, expérimenter et évaluer des stratégies pour favoriser l'acquisition de compétences langagières).

[219] Cette expression a été initialement utilisée par P. Lambert et moi-même dans le cadre d'un exposé en séminaire de recherche sur la notion de contexte.

partir de ses observations / données / expériences / lectures. Les travaux de Ginzburg (2003) visant à réhabiliter la rhétorique face à la preuve sont ici d'autant plus intéressants qu'il oppose, significativement, la technique à l'intuition et à l'expérience (dans le double sens *faire l'expérience* et *avoir de l'expérience*), en donnant l'exemple, emprunté à M. Bloch, du luthier qui tapote son instrument *vs* la perfection mécanique du tour.

Ces réflexions sur l'écriture de la recherche sont très largement influencées par les différents travaux développés à ce propos au sein de l'équipe Dynadiv. D'ailleurs, un prochain séminaire de l'équipe consacré à cette thématique (*Tours Qualitatifs* 2014) sera pour moi l'occasion d'approfondir cette réflexion en explorant d'autres espaces que la recherche (cinéma, littérature, bandes dessinées[220]) dans lesquels des auteurs revendiquent la subjectivité et l'implication et tentent de les traduire dans leur écriture.

Sans que la problématique de l'écriture constitue à terme le cœur de mes propres recherches, elle les prolonge d'une certaine manière en posant la question de la spécificité – ou non – de la science et de la recherche au filtre du critère de la subjectivité. Elle me semble également constitutive d'une réflexion plus globale sur le métier d'« enseignant-chercheur habilité à diriger des recherches explicitement inscrites dans une orientation diversitaire », réflexion qui a constitué l'enjeu transversal de cette note de synthèse.

---

[220] J. Lafosse thématise ainsi sa conception de l'écriture cinématographique : « moi, ce que je voudrais, c'est encourager [le] libre arbitre [du spectateur]. La subjectivité, c'est une manière de permettre au spectateur de trouver sa place. (…) Quand on dit sa pensée, et de quelle façon elle teinte le récit, le lecteur du coup est libre de construire sa propre pensée. » (*Libération*, n°9729, mercredi 22 aout 2012). De même, le jounalisme gonzo initié par Hunter S. Thompson constitue une tentative à la fois radicale et intéressante de spectacularisation de l'implication du journaliste dans son travail. Actuellement, le bédé-journalisme est un genre qui fait actuellement florès et au sein duquel un certain nombre d'auteurs (J. Sacco, G. Delisle, E. Guibert ou encore E. Davodeau) jouent sur et avec leur implication. Enfin, l'usage de plus en plus répandu des blogs, fils d'alerte, réseaux sociaux interroge également le métier de journaliste, une des pistes de différenciation revendiquée étant une forme *d'implication visible et argumentée*.

Conclusion

Grands axes, contre-allées : la diversité comme voie oblique

Comme je l'évoquais dans l'introduction, cette note de synthèse aurait pu s'écrire de bien des manières : j'aurais pu arpenter quelques grands axes bien balisés pour en préciser les contours, ou encore travailler à partir de la multiplicité des terrains, des thématiques, des collaborations que j'ai eu l'occasion – et souvent le plaisir – de développer, pour en faire ressortir quelques voies structurantes. Ces diverses options auraient en outre présenté l'avantage d'une part d'une identification – stratégique et institutionnelle – plus visible à telle ou telle « spécialisation » et, d'autre part, de donner à voir des éléments de réalisation (des « résultats ») plus tangibles.

Dans ce réseau de possibilités, j'ai plutôt choisi **la voie oblique**, dont la transversalité permet d'arpenter une contrée par-delà ses barrières et ses frontières et de construire des passages entre des chemins dont on pourrait penser a priori qu'ils n'ont pas lieu de se croiser et, ce faisant, ouvre des prises sur certains impensés.

Une réflexion d'ordre théorique, voire épistémologique, est à mon sens particulièrement à même d'instaurer cette transversalité[221], dans la mesure où elle ne choisit pas d'entrer dans l'argumentation par un/des domaine(s) clairement circonscrit(s) mais par la *problématisation*, en l'occurrence des phénomènes et des enjeux liés à la transmission / appropriation des langues. Comme l'indique Chiss (2001 : 162-163) :

> Il y a moins lieu de penser globalement la didactique des langues face aux autres disciplines qu'à penser ce que peut être la problématisation didactique dès lors que c'est le langage et les langues qui sont au centre de la réflexion, comme objets de savoir certes, mais surtout comme lieux d'inscription des savoirs et des sujets dans leur historicité.

De ce point de vue, le terme *didactique diversitaire* ne renvoie pas, dans mon propos, à la constitution d'un courant didactique / didactologique particulier, en quelque sorte « concurrent » d'autres courants qui s'affirment actuellement, comme la sociodidactique (Rispail et Blanchet, 2011 ; Dabène et Rispail, 2008) ou la

[221] Et me semble en outre relever de la nécessité – pour ne pas dire de l'évidence – dans le cadre de la *recherche* en DDL (Chiss, 1989), même si, dans ce domaine, elle tient plutôt du serpent de mer : fortement présente et revendiquée dans les années 80 au moment de l'universitarisation de la didactique du FLE/S, elle a été en effet considérablement évacuée depuis, du fait de la prédominance de recherches plus empiristes ou praxéologiques, tout en faisant quelques percées à intervalles plus ou moins réguliers (Marquilló-Larruy, 2001 – qui constate d'ailleurs elle-même que l'objectif est peu concluant ; Macaire et al. (coord.), 2011).

didactique cognitive des langues (Billières et Spanghero-Gaillard, 2005). A rebours d'un énième sous-découpage disciplinaire, faisant généralement le choix d'une entrée spécifique adossée à une discipline de référence propre (respectivement : la sociolinguistique pour la sociodidactique – Blanchet, 2009 : 170 ; les sciences cognitives pour la didactique cognitive)[222], le terme *diversitaire* porte sur la DDL dans son ensemble, son empan couvrant aussi bien la notion de didactique que celle de langue, la question de la recherche que celle de l'intervention, de la formation, voire des responsabilités politico-administratives assumées dans différents espaces professionnels (associations professionnelles, responsabilités au sein de l'UFRT et, plus largement, de la communauté scientifique).

La DDL au filtre de la diversité

Voie oblique donc, puisqu'il s'est agi, dans cette note de synthèse, de **revisiter la DDL au filtre de la notion de diversité**, afin de tirer les conséquences de l'inscription de cette dernière dans un réseau conceptuel et épistémologique particulier, en explorant des travaux ancrés dans des disciplines diversement situées[223], au regard de leur pertinence pour la conceptualisation et la problématisation visées.

Dans le domaine de l'évaluation en langue(s), le fait de poser la diversité comme centrale, à la fois pour les « objets » à évaluer et pour les démarches évaluatives, décale doublement la réflexion, en induisant une remise en question de la notion d'évaluation d'une part et de langue d'autre part, l'une comme l'autre étant profondément traversées par les questions liées à la/aux norme(s) et aux rapports au(x) normes, à l'exactitude, à la vérité, à la maîtrise, à l'homogène. Evaluation et langue peuvent, de ce point de vue, pratiquement être considérées comme des métaphores l'une de l'autre, dont la mobilisation conjointe génère des effets de renforcement et de spectacularisation de ces problématiques ; problématiques au carré, en somme.

Cette articulation instaurée par la notion de diversité m'a permis de partir de mes travaux sur l'évaluation en langue(s) pour percevoir des résonances, penser des

[222] Ce qui, en outre, renvoie à l'idée de disciplines existant en soi et auxquelles les didacticiens des langues ne feraient « qu'emprunter » (cf. à ce propos Beacco et Chevalier, 1988).

[223] Pour synthèse et mémoire : pour l'anthropologie, les travaux de Kilani, Appadurai ou Affergan ; pour l'histoire, ceux de Veyne, de Certeau ou encore Gruzinski ; pour l'herméneutique, ceux de Gadamer, Heidegger, Ricœur, Levinas.

circulations, construire des passerelles avec la DDL dans son ensemble. Celle-ci se trouve ainsi également chahutée par les questions qu'une conception diversitaire de la recherche et de la formation lui adresse, chahutée jusque dans les conceptions de la scientificité qui la fondent et qui fondent les sciences humaines en général.

Ces résonances, circulations, passerelles tiennent à la mobilisation conjointe d'un ensemble de notions (altérité, relation, subjectivité), qui forment dès lors un réseau conceptuel et, en même temps, caractérisent ce que serait une didactique des langues diversitaire, i.e. une didactique des langues travaillant conjointement les notions de diversité, altérité, relation et réflexivité. La réflexivité occupe ici, on l'a vu, une place centrale, puisque c'est elle qui permet d'interpréter « le(s) sens des autres » (selon la jolie formule, légèrement transformée, de Marc Augé, 1998), cette problématique étant d'autant plus fondamentale dans le cadre d'une didactique des *langues*, que sens, langue et pluralité linguistique entretiennent d'étroites relations. En outre, et réciproquement, dès lors que l'on considère la diversité, la relation et l'altérité comme des principes au fondement de la recherche et de l'implication, c'est la notion de réflexivité elle-même qui se trouve interrogée et qui doit être redéfinie, pour intégrer ce réseau conceptuel *et* y fonctionner comme un principe intégrateur.

Un cadre théorique cohérent et exploratoire

Du point de vue épistémologique et méthodologique, une recherche diversitaire en DDL est nécessairement – et radicalement – qualitative. Le cadre théorique esquissé dans cette note de synthèse est certes pour l'instant essentiellement[224] exploratoire et programmatique : une perspective principale de recherche consistera bien évidemment dans son affinement, son approfondissement, sa densification et, peut-être aussi, sa critique.

En l'état de ma réflexion toutefois, l'exploration de divers travaux se réclamant d'une orientation dite « herméneutique » me semble la voie la plus « convaincante » parmi les différentes allées que j'ai pu arpenter, notamment pour le choix épistémologique, théorique, méthodologique qui la fonde (1) de considérer que l'*être* (dans / pour ses dimensions altéritaires, subjectives, relationnelles et réflexives) prime sur le *faire* et le technique (i.e. le gérable, le maitrisable, le prévisible, le

[224] Mais non uniquement, comme en témoignent mes travaux sur l'évaluation ainsi que mes récents travaux sur les usages de transmission / appropriation des langues

traçable) ; (2) de travailler avec et dans la pluralité des interprétations, avec et dans les sens des autres.

Envisager les enjeux et les conséquences d'une circulation de ce choix à différents niveaux de réflexion et d'implication (recherche, formation, enseignement, apprentissage) me semble ainsi présenter le double intérêt d'une part – individuel – de relier et d'articuler différentes notions et principes qui traversent l'ensemble de ma réflexion et de mon expérience (diversité, altérité, subjectivité, réflexivité) et, d'autre part – collectif –, de proposer une relecture de quelques notions qui sont au cœur de la DDL et, plus particulièrement, de la didactique du FLE/S. Pour reprendre un peu autrement ce que j'ai développé à ce propos dans cette note de synthèse, et notamment dans la seconde partie, je retiendrai tout particulièrement les points suivants :

- Le fait d'interroger le statut et les modalités de traitement de **la notion de pluralité linguistique** dans différents travaux du domaine permet d'opérer un rapprochement entre les notions de plurilinguisme et de variation au regard de la notion de norme. La notion de langue (dans son acception didactique) doit alors elle-même être retravaillée dans la perspective d'inclure le malentendu, l'incompréhension, le conflit – liés à la pluralité, à l'altérité, à la subjectivité – dans la réflexion didactique et didactologique, à rebours d'une conception prioritairement pragmatiste de la langue et de l'être humain, d'autant plus problématique en DDL, qu'elle fonde, implicitement, un certain universalisme méthodologique sous couvert de diversité et de contextualisation.
- En considérant le français dans son rapport – historicisé – aux autres langues, c'est également la **place et le statut du français dans un environnement mondialisé et pluriel** qui se trouvent interrogés, tant au plan international que national. Au plan international, cela suppose de travailler à la critique de la notion de *diffusion* du français et de ses expédients didactiques que sont les outils et les méthodologies d'enseignement / apprentissage, en tant que véhicules de cette diffusion d'une part et de « bonnes pratiques » didactiques d'autre part. Au plan national, cela ouvre notamment la problématique des liens entre langue(s) et insertion (sociale, scolaire, professionnelle, citoyenne, etc.). Le point commun entre ces deux niveaux d'analyse réside dans l'idée

d'altération réciproque liée à la reconnaissance de la pluralité des français mais aussi des projets (d'apprentissage, de socialisation, de professionnalisation, etc.) avec ces français.

- Cette orientation exclut tout traitement techniciste de la (recherche en) DDL et implique donc une forte **remise en question du statut central, voire premier, des outils, des dispositifs, des méthodologies**, tant dans l'enseignement que dans la formation et la recherche. Ceci passe notamment par l'intégration, à ces différents niveaux de réflexion et d'implication, de la pluralité des interprétations et des usages des outils, pour en faire ressortir le caractère biographiquement, socialement, historiquement situé. La réflexivité – dont l'historicisation constitue ici une composante essentielle – constitue à la fois une sorte de « déclencheur » de conscientisation et une démarche permettant d'articuler, de sélectionner, d'argumenter les choix opérés en vue de la construction d'un commun.
- Du point de vue méthodologique (et, donc, épistémologique), l'orientation herméneutique diversitaire suppose de **revisiter les notions de** comparatisme et de **comparaison** et d'interroger le statut et la fonction du « corpus » (et, plus largement, des **traces** et des signes) d'une part et des **catégories** d'autre part. Là encore, la réflexivité fait figure de colonne vertébrale de la démarche de recherche, mais aussi de formation, d'enseignement et d'apprentissage, pour ce qui concerne la comparaison et les catégories, notamment.

Retour sur la subjectivité : vers sa relativisation ?

Dans cette note de synthèse, mais plus largement dans mes recherches, j'ai initialement appréhendé cette réflexion sous l'angle de la subjectivité, notamment du fait que celle-ci – couplée à l'objectivité – structure très largement le domaine de l'évaluation en langue(s). C'est la raison pour laquelle cette notion occupe une place particulière dans ce travail, place que la réflexion développée pour la rédaction de cette synthèse m'a amenée à conscientiser, à approfondir (notamment dans ses liens à la diversité) et, pour finir, à relativiser. Je continue certes à plaider pour la construction d'un statut positif pour la subjectivité (qui permette d'inclure le non uniquement rationnel, le non traçable, l'expérientiel) dans le domaine de l'évaluation

en langue(s), non seulement pour le domaine lui-même, mais aussi pour son caractère « urticant » pour la (recherche en) DDL en général.

Mais en même temps, le fait d'inscrire la subjectivité dans un réseau conceptuel plus large (aux côtés de la diversité, de l'altérité, de la relation et de la réflexivité) m'a amenée à questionner le statut même de la notion et la vision du monde – et de la société – qu'elle est susceptible de générer et de promouvoir. Le fait d'inclure – dans certains travaux récents ou à titre de perspective de recherche – des réflexions plus historicisantes et/ou politiques me semble révélateur de l'évolution de cette réflexion, qui reste toutefois, très largement à approfondir, autour des axes suivants :

- **Herméneutique**. Si dans une perspective herméneutique, l'interprétant se base essentiellement sur ses propres expériences pour interpréter et comprendre l'autre, il reste à mieux identifier, pour les expliciter, d'une part les processus qui rendent ces interprétations possibles et, d'autre part, les modalités de sélection des interprétations parmi la pluralité des interprétations possibles (cf. par exemple la critique qu'Auroux (1998 : 130) adresse à la démarche herméneutique). Ceci pose, en filigranes, la question des rapports de pouvoir [la question de l'autorité, en termes herméneutiques] entre les personnes concernées (chercheurs, évaluataires, enseignants, apprenants, (appentis)enseignants, etc.), mais aussi entre ces personnes et les institutions.
- **Individu / société.** Ce qui est finalement en jeu, c'est d'une part la conception de l'être humain sous-jacente à ces différentes orientations (dont découle le choix des termes pour les traduire) : sujet « transparent »[225] de la psychologie cognitive ; être humain envisagé essentiellement dans sa dimension sociale synchronique (cf. le terme *acteur social*), ou comme sujet altéritaire et réflexif, ou encore comme être socialisé *et* historicisé. Ce sont, d'autre part (et surtout), les enjeux, politiques et éthiques notamment, qui en découlent pour développer des recherches travaillant avec cet être humain (i.e. des « sciences » « humaines », plus ou moins sciences, plus ou moins humaines…), et la place des langues dans ces processus.

[225] Anderson (1999 : 82) entend par sujet transparent un « sujet identique à son voisin et qui chercherait « angéliquement » à répondre et à résoudre tout ce qu'on lui demande de faire », se conformant ainsi à l'offre de l'enseignant. Ce qu'Anderson remet ici en question, c'est essentiellement le postulat sous-jacent d'universalité des processus psychologiques.

- **Histoire**. L'inclusion d'une dimension historicisante forte, tant pour interpréter les usages de transmission / appropriation que d'évaluation des langues (dont le français) dans un environnement pluriel et mondialisé, me semble constituer une piste pertinente pour dépasser la dichotomie individuel / collectif en replaçant les sujets dans des processus socio-historiques longs, qui les travaillent autant qu'ils en sont les producteurs (Elias, 1991 : 29).

Ces axes pourront être déclinés dans le cadre des différentes thématiques que j'ai déjà arpentées, pour les approfondir et les revisiter : l'évaluation, la formation des enseignants, les liens entre langue(s) et insertion, les usages de transmission / appropriation des langues (dont le français).

Ils participent également d'une certaine conception de la recherche en DDL et, à ce titre, nourriront ma manière de « diriger des recherches » et, plus largement, ma manière de former de futurs « enseignants-chercheurs professionnels » qui soient en capacité : de travailler avec des autres – en tenant compte des relations, des enjeux, des projets des uns et des autres – ; d'anticiper des dynamiques et des processus pour repérer des problématiques et des modalités d'argumentation porteuses et pertinentes ; de s'impliquer dans les évolutions – scientifiques et institutionnelles – de son domaine, ce qui suppose de connaitre l'histoire de celui-ci pour pouvoir s'y situer de manière explicite et argumentée.

Il y a donc, dans l'activité dite de « direction de recherches » – que je requalifierais plutôt comme activité de « formation professionnelle au métier d'enseignant-chercheur » – l'idée d'une responsabilité sociale, envers les étudiants à former, mais aussi envers sa discipline et le projet – plus ou moins commun – que l'on peut construire pour elle, avec (mais aussi parfois contre) d'autres. C'est en tout cas à cette entreprise que j'espère pouvoir contribuer.

Bibliographie

NB : toutes les références sitographiques ont été vérifiées le 05 janvier 2014.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, « Compétence culturelle, compétence interculturelle », Porcher L. Coord., *Cultures, culture*, Le Français dans le monde Recherches et applications, pp.28-37.

ABELES M., 2008, *Anthropologie de la globalisation*. Paris : Payot.

ABELHAUSER A., GORI R. et SAURET M.-J. (dir.), 2011, *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*. Paris : 1001 nuits.

ABERNOT Y., 1988, *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.

ABRIC J.-C., 1994, « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique », Guimelli C. éd., *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, pp.73-84.

AFFERGAN F. (dir.), 1999, *Construire le savoir anthropologique*. Paris : PUF.

AFFERGAN F., 1997, *La pluralité des mondes. Vers une autre anthropologie*. Paris : Albin Michel.

ALTET M., DESJARDINS J., ETIENNE R., PAQUAY L. et PERRENOUD P., 2013, *Former des enseignants réflexifs Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

AMSELLE J.-L., 2010, *Rétrovolutions.* Paris : Stock.

AMSELLE J.-L., 2001, *Branchements : anthropologie de l'universalité des cultures.* Paris : Flammarion.

ANCIAUX F., FORISSIER T. et PRUDENT L.-F. dir., 2013, *Contextualisations didactiques – Approches théoriques.* Paris : L'Harmattan.

ANDERSON P., 2002, « "Nous avons les moyens de vous faire parler"... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues », *Semen*, n°14, http://semen.revues.org/2537.

ANDERSON P., 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires franc-comtoises.

ANTIBI A., 2003, *La constante macabre*. Cahors : Math'adore.

APPADURAI A., 2001, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.

ARDITTY J. et BLANCHET P., 2008, « La "mauvaise langue" des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », *Asylon(s)*, n°4, http://www.reseau-terra.eu/article748.html.

ARDOINO J. et BERGER G., 1989, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris : RIRELF.

ARDOINO J. et BERGER G., 1986, « L'évaluation comme interprétation ». *POUR*, n°107, pp.120-127.

ARDOINO J. et BERTIN G., 2010, *Figures de l'Autre, imaginaires de l'altérité et de l'altération*. Paris : Teraèdre.

ARON R., 1948 (1ère édition : 1938), *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*. Paris : Gallimard.

AUGE M., 1998, *Le sens des autres*. Paris : Fayard.

AUGER N., 2005, *Comparons nos langues*, (DVD et livret pédagogique), Montpellier : CRDP Académie de Montpellier.

AUROUX S., 1998, *La raison, le langage et les normes*. Paris : PUF.

AUROUX S., 1991, « Lois, normes, règles », *Histoire, épistémologie, langage*, n°13, pp.77-107, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_1991_num_13_1_2325.

BACHELARD G., 1996 (première édition : 1938), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.

BACHMAN L.-F., 2011, *How Do Different Language Frameworks Impact Language Assessment Practice?*, Interview pour colloque ALTE 2011, http://www.alte.org/2011/plenary-speakers.htm.

BACHMAN L.-F. et PALMER A.-S., 2002 (première édition : 1996), *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests*. Oxford : Oxford University Press.

BACHMAN L.-F. et COHEN A.-D. (ed.), 1998, *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge : Cambridge University Press.

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

BAILLY D., 1998, *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*. Gap : Ophrys.

BALIBAR R., 1985, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris : PUF.

BANETH-NOUAILHETAS E., 2010, « Anglophonie – francophonie : un rapport postcolonial ? », *Langue française*, n°167, pp. 73-94, http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-73.htm.

BARBE G., 1990, « Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former ? », Porcher L. Coord., « L'évaluation en didactique des langues et des cultures », *Etudes de linguistique appliquée*, n°80, pp.119-131.

BARLOW M., 2003, *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris : ESF.

BAUDELOT C. et ESTABLET R., 1971, *L'école capitaliste en France.* Paris : Maspéro.

BAUDELOT C. et ESTABLET R., 1975, *L'école primaire divise*. Paris : Maspéro.

BAUMAN Z., 2006, *La vie liquide*. Chambon : Le Rouergue.

BAZIN J., 2008, *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Paris : Anarcharsis.

BEACCO J.-C. dir., 2013, *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier.

BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

BEACCO J.-C. et CHEVALIER J.-C., 1988, « Les rapports de la linguistique et de la didactique des langues », Lehmann D. coord., *La didactique des langues en face à face*. Paris : Crédif / Hatier, pp.31-48.

BEAL C., 2010, *Les interactions quotidiennes en français et en anglais. De l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*. Berne : Peter Lang.

BEAL C., 2000, « Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ? ». Traverso V. (dir.), *Perspectives interculturelles sur l'interaction.* Lyon : PUL, pp.11-32.

BECKERS H.-S., 2004, *Ecrire les sciences sociales*. Paris : Economica.

BELAIR L.-M., 1999, *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris : ESF.

BELAY R., 2003, « Objectif / subjectif ». Blay M. dir., *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse, pp.743-744.

BENOIST J., 1995, « La subjectivité ». Kambouchner D. dir. *Notions de philosophie*. Tome 2, Paris : Folio, pp.501-561.

BENVENISTE E., 1958, « De la subjectivité dans le langage », *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

BERARD E., 1991, *L'approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, Clé international.

BERCHOUD M.-J. et PICCARDO E., 2011, *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BERTUCCI M.-M., 2012, « Élèves plurilingues en milieu scolaire : la diversité linguistique, une réalité de l'école française ». Klein C. dir., *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Poitiers : CNDP. pp. 35-37

BERTUCCI M.-M., 2010, « Des langues des élèves à la langue de scolarisation : quelques propositions pour l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte plurilingue et variationniste ». Bertucci M.-M. et Boyer I. (dir.), *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris : L'Harmattan, pp.73-97.

BERTUCCI M.-M., 2010b, « Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations ». *L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Études et ressources,* 3, Strasbourg : Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/3_ElevesMigrantsBertucci_en.pdf.

BERTUCCI M.-M., 2009, « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales. Quelques jalons. ». De Robillard D. dir., *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de sociolinguistique, n°14, pp.43-55.

BERTUCCI M.-M., 2008, « Le plurilinguisme des enfants de migrants en milieu scolaire ». *Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques,* n°2, pp. 16-24, http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/Cahier_Observatoire/Cahiers_Obs2.pdf.

BERTUCCI M.-M., 2007, « Enseignement du français et plurilinguisme », *Le français aujourd'hui*, n° 156, p. 49-56. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-49.htm.

BERTUCCI M.-M., 2007b, « Chronique « linguistique ». le chercheur et son terrain : peut-on parler d'un « objet de recherche » en sciences humaines et sociales ? », *Le français aujourd'hui*, n°159, pp. 113 – 118, http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-113.htm**.**

BERTUCCI M.-M., 2006, *Plurilinguisme et altérité. Français, école, politiques linguistiques – éducatives*, Dossier d'habilitation à diriger les recherches, Tours.

BERTUCCI M.-M., 2006b, « La notion de sujet », *Le français aujourd'hui*, n°157, pp.11-18.

BERTUCCI M.-M. et CASTELLOTTI V., 2012, « Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte ? ». Daunay B. et Grossmann F. (coord.), *Vingt ans de recherche en didactique du français (1990-2010). Quelques aspects des recherches dans les revues*, Repères, n°46, pp. 175-204.

BERTUCCI M.-M. et CORBLIN C. (dir.), 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan

BERTUCCI M.-M. et DAVID J. (dir.), 2003, « Les langues des élèves », *Le français aujourd'hui*, n°143, http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-4.htm.

BESSE H., 2012, « Éléments pour une "archéologie" de la méthode directe », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, décembre 2012, n° 49, pp. 11-30.

BESSE H., 2011, « Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR », Castellotti V. et Nishiyama J.-N., *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie de l'Est*. Le français dans le monde – Recherches et applications, n°50, pp.150-162.

BESSE H., 2000, *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat, Paris 8.

BESSE H., 1986, « Pour un retour à la méthodologie », Galisson R. et Porcher L. dir., *Priorité(s) FLE*, Etudes de linguistique appliquée, n°64, pp.7-16.

BESSE H., 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris : Didier-Crédif.

BESSE H., 1976, « La norme, les registres et l'apprentissage », Quemada B. et Ross J. dir., *Pour une sociolinguistique appliquée*, Le français dans le monde, n°121, pp.24-29.

BILLETER J.-F., 2006, *Contre François Jullien*. Paris : Allia.

BILLIERES M. et SPANGHERO-GAILLARD N., 2005, « La didactique cognitive des langues. Regards croisés de disciplines pour comprendre le "comment" », *Revue Parole*, n°34, 35, 36, pp.101-136.

BILLIEZ J., BOURGUIGNON C. et WHARTON S., 1997, *Évaluation des compétences bilingues des élèves de troisième année de l'école moyenne du Val d'Aoste (année scolaire 1995-1996)*. rapport interne.

BLANCHET P., 2010, « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique — Contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », Feussi V., Eyquem-Lebon M., Moussirou Mouyama, A. et Blanchet, Ph. (Dir.), *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, Cahiers de Linguistique, n°35, p.165-183, http://www.prefics.org/credilif/travaux/PostfaceBlanchetRFSFeussi.pdf.

BLANCHET P., 2007, « Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », Blanchet P., Calvet L.-J. et De Robillard D., *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*. Paris : L'Harmattan, pp.229-294, http://www.u-picardie.fr/Lesclap/IMG/pdf/blanchet_CAS_no1_cle44cc23.pdf.

BLANCHET P. et ASSELAH-RAHAL S., 2008, « Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », Blanchet P., Moore D. et Asselah-Rahal S. (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des archives contemporaines / AUF, pp.9-16.

BLANCHET P., CALVET L.-J. et DE ROBILLARD D., 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*. Paris : L'Harmattan.

BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S. dir., 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

BLANCHET P. et de ROBILLARD D., 2003, « Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de sociolinguistique*, n°8.

BLUM A. et GUERIN-PACE F., 2000, *Des lettres et des chiffres – Des tests d'intelligence à l'évaluation du « savoir lire » : un siècle de polémiques*. Paris : Fayard.

BOHMAN J., 2006, « Théorie Critique », Mesure S. et Savidan M. (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF, pp.1165-1169.

BOLTON S., 1991, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier.

BONNET M. et AUBERTEL P., 2006, *La ville aux limites de la mobilité*. Paris : PUF.

BONNIOL J.-J., 1988, « Entre deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? », *Bulletin de l'ADMEE*, n°3, pp.1-6.

BONNIOL J.-J., 1981, *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Thèse, Université de Bordeaux II.

BONNIOL J.-J., 1972, *Les comportements d'estimation d'une tâche d'évaluation d'épreuve scolaire. Etude de quelques-uns de leurs déterminants*, Thèse de 3ème cycle, Université de Provence.

BONNIOL J.-J., CAVERNI J- P. et NOIZET G., 1972, « Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent », *Cahiers de Psychologie*, n°15, pp.83-92

BONNIOL J.-J. et VIAL M., 1997, *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.

BONOLI L., 2008, *Lire les cultures – La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*. Paris : Kimé.

BORGES J.-L., 1976 (pour la traduction française), « L'ethnographe », *L'Or des tigres*. Paris : Gallimard.

BOUDON R., 1995, *Le juste et le vrai. Etudes sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris : Fayard.

BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.

BOURDIEU P., 2001, *Science de la science et réflexivité.* Paris : Raisons d'agir.

BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. n°62-63, pp. 69-72. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

BOURDIEU P. et SAYAD A., 1964, *Le Déracinement : La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Paris : Minuit.

BOURDIEU P. et WACQUANT L., 1992, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.

BOURGUIGNON C., 2006, « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, n°1, http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf.

BOURGUIGNON C., DELAHAYE P. et VICHER A., 2005, « L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents », *Etudes de linguistique appliquée*, n°140, pp.459-473.

BOUTAN P. et CHISS J.-L. (Coord.), 1998, « La langue et ses représentations », *Le Français aujourd'hui*, n°124.

BOUTAUD J.-J. et DUFOUR S., 2011, « L'indicible et l'indiciel : empreinte gustative et trace figurative », Galinon-Mélénec B. (dir.), *L'Homme trace, Perspectives anthropologiques des traces humaines contemporaines*. Paris : Editions du CNRS, pp.151-170.

BOUVIER B., 2002, « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°126, pp. 189-199.

BOUVIER B., 2003, « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°132, p. 399-414.

BOUVIER N., 1992, « Voyage, écriture, altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n°2, pp.103-111, http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/CILSL02.pdf.

BRONCKART J.-P., 1997, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

BROUSSY M., CHARPENTIER M., FRANCEQUIN G. et al., 1998, *Kaléidoscope polyphonique, Tome 1 : Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers*.

BROWN P. et LEVINSON S.-C., 1987, *Politeness. Some universals in language use*. Londres : Cambridge University Press.

BRUNEAU A., CASTELLOTTI V., DEBONO M., GOÏ C. et HUVER E., 2012, « Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? – Autour d'une controverse : le FLI », *VEI Diversité*, n°170, pp.185-172, http://www2.cndp.fr/revueVEI/170/retoursur.pdf.

BUTERA F., BUCHS C. et DARNON C., 2011, *L'évaluation une menace ?* Paris : PUF.

CAILLE A., 2007, *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris : la Découverte.

CAITUCOLI C. (dir.), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

CALVET L.-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », Blanchet P., Calvet L.-J. et De Robillard D. (dir.), 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*. Paris : L'Harmattan, pp.13-228, http://www.u-picardie.fr/Lesclap/IMG/pdf/Calvet_CAS_no1_cle8e8652.pdf.

CALVET L.-J., 2003, « Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chornsky », Blanchet P. et De Robillard D. (dir.), *Langues, contacts, complexité : Perspectives théoriques en sociolinguistique*, Cahiers de sociolinguistique, n°8, pp.11-29. http://www.prefics.org/credilif/CdS8-2003.pdf.

CAMBRA GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

CANDELIER M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, pp.65-90, http://acedle.org/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf.

CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., de PIETRO J.-F., LÖRINCZ I., MEISSNER F.-J., SCHRÖDER-SURA A. et NOGUEROL A., 2007, *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV – Conseil de l'Europe. http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf.

CANUT C. et DUCHÊNE A., 2011, « Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et société*, n°136, pp.5-12.

CARATINI S., 2004, *Les non dits de l'anthropologie*. PUF : Paris.

CARETTE E., CARTON F. et VLAD M. (coord.), 2012, *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*. Grenoble : PUG.

CARLO de M., 2013, « Réflexions sur une compétence difficile à cerner : le savoir-être Tentative de déclinaison à la lumière du concept de reconnaissance ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°169, pp.93-107.

CASSIN B., à paraitre, *La vie derrière les grilles (d'évaluation)*. Paris : 1001 nuits.

CASSIN B., s.d., *Derrière les grilles d'évaluation*, http://www.youtube.com/watch?v=8H2jLLAmGpw.

CASSIN B. (dir.), 2004, *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles*. Paris : Le Seuil/Le Robert.

CASTELLOTTI, V., 2013, « L'articulation recherche – intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? », Beacco J.-C. (dir.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, pp.75-98.

CASTELLOTTI V., 2012, « De la pluralité aux normes ou renverser la logique de l'éducation linguistique à l'école », Dreyfus M. et Prieur J.-M. (coord.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris : Michel Houdiart Editeur, pp.143-154.

CASTELLOTTI, V., 2011, « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration », *Recherches en didactique des langues - Les Cahiers de l'Acedle*, n°8, pp.116-134, http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti.pdf.

CASTELLOTTI, V., 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », Castellotti V. (dir). *Les plurilinguismes*, Notions en questions en didactique des langues, http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf.

CASTELLOTTI, V., 2009, « Réflexivité et pluralité / diversité / hétérogénéité : soi-même comme DES autreS ? ». Robillard, D. de (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?* Cahiers de sociolinguistique n°14, pp.129-144.

CASTELLOTTI V., 2009b, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, n°164, pp.109-114.

CASTELLOTTI V., 2002, « Qui a peur de la notion de compétence ? ». Castellotti V. et Py B. Coord., *La notion de compétence en langue*, Notions en questions n°6, Paris : ENS Editions, pp.9-18.

CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé international.

CASTELLOTTI V. et CHALABI H., (dir.), 2006, *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan.

CASTELLOTTI V. et MOORE D., 2011, « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolution d'une notion-concept », Blanchet P. et Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp.241-252.

CASTELLOTTI V. et MOORE D., 2008, « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. Coord., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp.181-201.

CASTELLOTTI V. et MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », Beacco J.-C. et al. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, pp.107-132.

CASTELLOTTI V. et MOORE D., 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements, Etude de référence, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI V. et MOORE D. (éds.), 1999, « Alternances de langues et construction de savoirs », *Cahiers du français contemporain*, n°5.

CASTELLOTTI V. et MOORE D. (éds.), 1997, « Alternance des langues et apprentissages », *Études de linguistique appliquée*, n°108.

CASTELLOTTI V. et NISHIYAMA J. (dir.), 2011, « Contextualisations du CECR, le cas de l'Asie de l'Est », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°50.

CASTELLOTTI V. et de ROBILLARD D. (Dir.), 2001, « Langues et insertion sociale », *Langage et Société*, n°98.

CATROUX M., 2002, « Introduction à la Recherche-Action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI, pp.8-20.

CAUSA M. (dir.), 2007, « Formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspectives », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°41.

CAVERNI J.-P., FABRE J.-M. et NOIZET G., 1975, « Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures. Etudes en situation simulée », *Le travail humain*, n°38, pp.213-222.

CERQUIGLINI B., 2007, *Une langue orpheline*. Paris : Minuit.

CERQUIGLINI B., 1991, *La Naissance du français*. Paris : PUF.

CERTEAU de M., 1991, *L'étranger ou l'union de la différence*, Paris : Desclées de Bouwer.

CERTEAU de M., 1975, *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.

CHAKRABARTY D., 2009, *Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale et la différence historique*. Paris : Amsterdam.

CHARAUDEAU P., 1995, *Regards croisés. Perceptions interculturelles France-Mexique*. Paris : Didier.

CHARDENET P., 2011, « L'évaluation, un domaine de connaissance complexe entre théorie et pratiques sociales », Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Editions des archives contemporaines.

CHARDENET P., 2004, « Processus qualifiants et objectifs spécifiques », Berchoud M.-J. et Rolland D. (coord.), *FOS : de la langue aux métiers,* Le Français dans le monde recherches et applications, pp.148-156.

CHARDENET P., 1999, *De l'action évaluative à l'acte d'évaluation. Approche théorique et pratique communicationnelle*. L'Harmattan, Paris.

CHARLIER E., 1986, « L'effet des représentations psychosociales sur l'évaluation », De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, pp.107-114.

CHISS J.-L., 2013, « La didactique du français er des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle », Beacco J.-C. (dir.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, pp.99-112.

CHISS J.-L., 2010, « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? », Macaire D., Narcy-Combes J.-P. et Portine H. (coord.), *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, Recherches et applications – Le français dans le monde, n 48, pp.37-45.

CHISS J.-L., 2001, « Didactique des langues et disciplinarisation », Marquilló-Larruy M. (dir.), 2001, « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », *Cahiers Forell*, n°15, pp.159-163.

CHISS J.L., 1996, « La transmission des savoirs sur la langue », Auroux S., Delesalle S. et Meschonnic H. dir, *Histoire et grammaire du sens. Hommage à Jean-Claude Chevalier.* Paris : Armand Colin.

CHISS J.-L., 1989, « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », *Langue française*, n°82, pp. 44-52, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6380.

CHISS J.-L. (dir.), 2008, *Immigration, école et didactique du français*, Paris : Didier.

CHISS J.-L. et CICUREL F. (dir.), 2005, « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. et Véronique D. (Dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, pp.1-14.

CHISS J.-L. et COSTE D., 1995, « Théories du langage et enseignement / apprentissage des langues (fin du XIXème siècle / début du XXème siècle) », *Histoire, épistémologie, langage*, n°17, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/hel_0750-8069_1995_num_17_1.

CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y., 2008, *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

CHRIST H. et HU A., 2008, « Contrepoint au chapitre Soi et les langues », Zarate D., Lévy D. et Kramsch C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines, pp.113-117.

COE (CONSEIL DE L'EUROPE), 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

COSTE D., 2013, « La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture », Beacco J.-C. (dir.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier, pp.35-73.

COSTE D. (dir.), 2013, *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*, Bruxelles : EME.

COSTE D., 2011, « En 10 ans le Cadre a fait le tour du monde, mais le monde a-t-il fait le tour du Cadre ? », *Expolangues*, Paris, http://www.youtube.com/watch?v=F_4SrPjauS8.

COSTE D., 2007, « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues », *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Strasbourg, Conseil de l'Europe,

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc.

COSTE D., 2006, « *Français élémentaire*, débats publics et représentations de la langue », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°36, pp.13-33, http://dhfles.revues.org/1181.

COSTE Daniel, 2004, « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue ». Auchlin A. et al. (éds). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Nota Bene : 67-85.

COSTE D., 2003, « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre », *Triangle*, n°19, pp.15-30.

COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », Castellotti V. et Py B. (Coord.). « La notion de compétence en langue », *Notions en questions*, n°6, Paris : ENS Editions, pp.115-123.

COSTE D., 1987, *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée. Contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975*. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris 8.

COSTE D., 1986, « Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité », Galisson R. et Porcher L. dir., *Priorité(s) FLE*, Etudes de linguistique appliquée, n°64, pp.17-30.

COSTE D., 1984, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*. Paris : Hatier.

COSTE D. et al., 1994, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Didier-Crédif.

COSTE D. et CHRIST H. (coord.), « Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914 », *Études de linguistique appliquée*, n°90.

COSTE D., MOORE D. et DE PIETRO J.-F., 2012, « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues », Masquelier B. et Trimaille C., *Dell Hymes : héritages et débats*, Langage et société, n°139, pp.103-123.

CRINON J. dir., 2003, *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

CROZIER M. et FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

CUSSET F., 2003, *French Theory : Foucault, Derrida, Deleuze, & Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*. éd. Paris : La Découverte.

CUQ J.-P. et MERCIER A., 2009, « Deux didactiques à la rencontre l'une de l'autre », Groux D. et Chnane-Davin F. coord., *Méthodologie de la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan, pp.49-62.

CUQ J.-P. dir., 2003, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

CUQ J.-P. et GRUCA I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

DABENE L., 1996, « Pour une contrastivité revisitée », *Etudes de linguistique appliquée*, n°104, pp.393-400.

DABENE M. et RISPAIL M., 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'AIRDF*, n°42, pp.10-13.

DEBONO M., 2013, « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. », Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME. pp.423-447.

DEBONO M., 2010, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Thèse de doctorat, Université F. Rabelais (Tours).

DEBONO M., PIEROZAK I., RAZAFIMANDIMBIMANANA E. et de ROBILLARD D., 2013, « Vers une sociolinguistique française qualitative? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance », La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques, *Recherches qualitatives*, vol. 32 (1), pp.107-131, http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero-32-1/rq-32-1-Pierozak-et-al.pdf.

DEFAYS J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde*. Sprimont : Mardaga.

DEGACHE C., 2006, *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Synthèse de l'habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal-Grenoble III.

DEL REY A., 2013, *La tyrannie de l'évaluation*, Paris : la Découverte.

DEMAILLY L., 2012, « Enjeux épistémologiques et donc aussi politiques de la méta-évaluation », Mottier Lopez L. et Figari G. (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck, pp.165-180.

DEMAILLY L., 2006, « En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise », *Education et sociétés*, n° 17, pp.105-120.

DEROBERTMASURE A. et DEHON A., 2009, « Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? », *Questions Vives*, Vol.6 n°12, consulté le 25 mai 2013. http://questionsvives.revues.org/376.

DEROBERTMASURE A., DEHON A. et DEMEUSE M., 2010, « Indicateurs de réflexivité en formation initiale. Analyse de contenu de dossiers réflexifs », *Education et formation*, « La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion », n°294, http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=10&idRes=80.

DERVIN F., 2010, « Assessing intercultural competence in language learning and teaching : a critical review of current efforts », Dervin F. et Suomela-Salmi E. (Eds.), *New approaches to assessing language and (inter-) cultural competences in higher education : / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Bern : Peter Lang, pp. 157-173.

DERVIN F., 2011, « A plea for change in research on intercultural discourses. A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students », *Journal of Multicultural Discourses*, Vol.6, 1, pp.37-52, http://users.utu.fi/freder/JMD-0232.R1-F-Dervin-091410-4.pdf.

DESROSIERES A., 2000 (1ère édition : 1993), *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris : La Découverte.

DETIENNE M., 2009 (1ère édition : 2000), *Comparer l'incomparable*. Paris : Folio.

DEWAELE J.-M. et LI Wei, 2013, Attitudes towards code-switching among adult mono- and multilingual language users, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, pp.1-17, http://www.academia.edu/5048535/Attitudes_towards_code-switching_among_adult_mono-_and_multilingual_language_users.

D'IRIBARNE P., 2008, *Penser la diversité du monde*. Paris : Seuil.

DOLZ J. et OLLAGNIER E. (Ed.), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.

DORTIER J.-F. (dir.), 2004, *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Ed. Sciences humaines.

DOSSE F., 2006, « Histoire ». Mesure S. et Savidan M. (dir.). *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris : PUF, pp.541-546.

DOSSE F., 1997 (1ère édition : 1995), *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.

DOSTALER G., 1995, « Qu'est-ce que l'économie politique ? », *Bulletin de l'Association d'économie politique*, vol. 16, numéro spécial, http://classiques.uqac.ca/contemporains/dostaler_gilles/qu_est_ce_econo_politique/Qu_est_ce_que_eco_pol.pdf.

DUCHENE A. et CANUT C. (dir.), 2011, « Appropriation politique et économique des langues », *Langage & société*, n°136.

DUCHENE A. et HELLER M., 2013, *Language in Late Capitalism*. Routledge.

ELIAS N., 1991 (1987 pour la version allemande), *La société des individus*. Paris : Pocket.

ERIBON D., 1991, *Michel Foucault*. Cambridge : Cambridge University Press.

ESCUDE P. et JANIN P., 2010, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé international.

FELDMAN J., 2002, « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus ». *Revue européenne des sciences sociales*, [en ligne], XL-124, http://ress.revues.org/577. Consulté le 21 mars 2013.

FERREOL G. et JUCQUOIS G. (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles.* Paris : Armand Colin.

FEUSSI V. et PEIGNE C., 2013, « Construction de savoirs enseignants en contextes universitaires au Cameroun et en Afrique du Sud », Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME, pp.367-377.

FIGARI G., 1994, *Evaluer, quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

FILLIETTAZ L., 2004, « Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service », *Langage et société*, n°107, p. 31-54, http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2004-1-page-31.htm.

FILLIETTAZ L. (éd.), 2004, « Les modèles de discours face au concept d'action ». *Cahiers de linguistique française*, n°26.

FILLIETTAZ L. (éd.), 2002, *La parole en action*. Québec : Nota Bene.

FORLOT G., 2012, « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible ? », *Langage & Société*, n° 140, pp. 105-114.

FORNEL de M. et QUERE L. (dir.), 1999, *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : EHESS.

FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

FOUCAULT M., 1966, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.

FREDERKING V. (éd.), 2008, *Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik.* Baltmanssweiler : Schneider Hohengehren.

FRIEDBERG E., 2001, « Faire son métier de sociologue, surtout dans l'intervention ». Vrancken D. et Kuty O., *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives.* Bruxelles : De Boeck, pp.111-130.

FRIJHOFF W. et REBOULLET A. (coord.), 1993, « Histoire de l'enseignement et de la diffusion du français dans le monde », *Le Français dans le monde – Recherches et applications*.

FURNHAM A. et BOCHNER S., 1986, *Culture shock : psychological reactions to unfamiliar environments.* London : Methnen.

GADAMER H.-G., 1996/1960, *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.

GADAMER H.-G., 1996/1953, *La philosophie herméneutique*, PUF, Paris.

GADAMER H.-G., 1982, *L'art de comprendre. Écrits I: herméneutique et tradition philosophique*. Paris : Aubier.

GAL S. et WOOLARD K., 2001, *Languages and publics : the making of authority*. Manchester : St Jerome's Press.

GALINON-MELENEC B. (dir.), 2011, *L'Homme trace, Perspectives anthropologiques des traces humaines contemporaines*. Paris : Editions du CNRS.

GALINON-MELENEC B., 2011, « L'universalité de la trace. Le XXIème siècle, siècle de la trace ? », Galinon-Mélénec B. (dir.), *L'Homme trace, Perspectives anthropologiques des traces humaines contemporaines*. Paris : Editions du CNRS, pp.13-57.

GALIO M. (coord.), 2005, « Les aventures de l'interprétation », *Actes du colloque Sémiologie 2005*, Paris, 1-3 décembre 2005, http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/15672/1/Actes%20colloque%20Paris%20Interpr%C3%A9tation%20%20%202005.pdf.

GALISSON R., 1989, « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », *Langue française*, n°82, pp. 95-115.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6384.

GALISSON R., 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : CLE international.

GALISSON R. et PUREN C., 1999, *La formation en questions*. Paris : Clé international.

GALISSON R. (coord.), 1990, « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues cultures », Etudes de linguistique appliquée, n°79.

GALISSON R. et ROULET E. (coord.), 1989, « Vers une didactique du français ? », *Langue française*, n°82,

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lfr_0023-8368_1989_num_82_1.

GALISSON R. et COSTE D. (dir.), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris : Hachette.

GENISHI C., 1997, « Assessing against the grain : a conceptual framework for alternative assessments », Lin-Goodwin A. (dir.), *Assessment for equity and inclusion – Embracing all our children*. New York : Routledge, pp.35-50.

GERMAIN C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé international.

GIDDENS A., 1984, *The constitution of society*. Berkeley : University of California Press.

GILLET P., 1990, « L'évaluation, saisie d'imaginaire », Delorme C. (dir.), *L'évaluation en questions*, ESF : Paris, pp.188-192.

GILLY M., 1986, « L'élève vu par le maitre : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel », De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, pp.71-90.

GILLY M., 1980, *Maitre – élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.

GINZBURG C., 2003 (1999 pour la version italienne), *Rapports de force : histoire, rhétorique, preuve*. Paris : Seuil.

GINZBURG C., 1989 (1986 pour la version italienne), *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Flammarion, Paris.

GLISSANT E., 2009, *Philosophie de la relation. Poétique en étendue.* Paris : Gallimard.

GLISSANT E., 1990, *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard.

GOFFMAN E., 1973a, *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*, Paris, Minuit.

GOFFMAN E., 1973b, *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2 : Les relations en public*, Paris, Minuit.

GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.

GOÏ C. et HUVER E., 2012, *« Ecole et construction identitaire : travailler avec l'altérité des* élèves nouveaux arrivants », Sauvage J. et Demougin F. dir., *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*. Paris : L'Harmattan, pp.241-247.

GOÏ C. et TORRES-CASTILLO C., 2013, « Réflexivité altéritaire et rencontre interculturelle dans un projet de recherche international. L'exemple du croisement des regards France-Mexique dans le cadre du projet DIFFODIA », Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME, 379-404.

GOI C. coord., 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*. Paris : L'Harmattan.

GOULLIER F., 2005, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langues*. Paris : Didier.

GOYET F., 2004, « Comparaison », Cassin B. (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles*. Paris : Le Seuil/Le Robert, pp.243-248.

GROUX D., 2009, « Penser la comparaison en éducation », Groux D et Chnane-Davin F. (coord.), *Méthodologie de la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan, pp.63-86.

GROUX D. et CHNANE-DAVIN F. (coord.), 2009, *Méthodologie de la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan.

GRUZINSKI S., 2008, *Quelle heure est-il là-bas ? Amérique et islam à l'orée des temps modernes*. Paris : Seuil.

GRUZINSKI S., 2004, *Les Quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*. Paris : La Martinière.

GRUZINSKI S., 1999, *La pensée métisse*. Paris : Fayard.

GUICHON N., 2011, *L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*, Habilitation à diriger

des recherches, Université du Havre, http://acedle.org/IMG/pdf/HDR_Nicolas_Guichon.pdf.

GUICHON N., 2007, « Recherche-développement et didactique des langues », *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4, pp.37-54, http://acedle.org/IMG/pdf/Guichon_cah4.pdf.

HABERMAS J., 1987 (1981 pour la version allemande), *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

HADJI C., 1997, *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.

HADJI C., 1995 (première édition : 1989), *L'évaluation, règle du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.

HALL E.-T., 1971, *La dimension cachée*. Paris : Seuil.

HALTE J.-F., 1984, « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, n°44, pp.61-69.

HEINICH N, 2010, « Pour en finir avec "l'illusion biographique" », *L'Homme*, n°195-196, pp.421-430.

HEINICH N., 2007, *Pourquoi Bourdieu*. Paris : Gallimard.

HELGORSKY F. (dir.), 1982, « La norme, concept sociolinguistique », *Le français moderne*, n°1.

HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.

HELLER M. (Ed.), 2007, *Bilinguism : A social approach*. London: Palgrave Macmillan.

HELLER M. ET MOÏSE C., 2009, « Conversation : la co-construction d'un positionnement interprétatif », De Robillard D. dir., *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de sociolinguistique, n°14, pp.13-25.

HERREROS G., 2002, *Pour une sociologie d'intervention*. Erès : Ramonville Saint-Agne.

HERREROS G., 2001, « Sociologie d'intervention : pour une radicalisation de quelques principes », Vrancken D. et Kuty O., *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives.* Bruxelles : De Boeck, pp.273-298.

HIMETA M., 2009, « A propos de la version japonaise du Cadre européen commun de référence : réflexion en compagnie des traducteurs », Zarate G. et Liddicoat A. (coord.), *La circulation internationale des idées en DDL*, Recherches et applications – Le français dans le monde, n°46, pp.78-87.

HOFSTEDE G., 1980, *Culture's consequences : International differences in work-related values*. Beverly Hills CA : Sage.

HONNETH A., 2000 (1992 pour la version allemande), *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.

HU A., 2010, « Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht », Berndt A. und Kleppin K. (Hg.), *Sprachlehrforschung : Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt a. M. : Peter Lang, pp.61-72.

HU A., 2008, « Zum Problem der Operationalisierbarkeit von Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht », Frederking V. (éd.), *Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik.* Baltmanssweiler : Schneider Hohengehren.

HU A., 200b8, « L'enseignement des langues étrangères et le plurilinguisme migratoire », Helot C., Benert B., Ehrhart S. et Young A. (Eds..), *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt a. M. : Peter Lang, pp.83-96.

HU A. (coord.), 2008, *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung*, Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung), *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, n°19/2, pp. 163-186, http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf.

HU A. et BYRAM M. (éd.), 2008, *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen : Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models empiricism, assessment.* Tübingen : Narr.

HUSSERL E., 1991 (1ère édition en allemand : 1939), *Expérience et jugement*. Paris : PUF.

HUTEAU M. et LAUTREY J., 1997, *Les tests d'intelligence.* Paris : La Découverte.

HUVER E., 2003, *Les critères d'évaluation de la dimension culturelle de la compétence langagière en Français Langue Etrangère*, Thèse de Sciences du Langage sous la direction de J.-C. Pellat, Strasbourg II.

HYMES D.-H., 1984, *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

HYMES D.-H., 1974, *Foundations in sociolinguistics : an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

JEANNERET Y., 2011, « Complexité de la notion de trace. De la traque au tracé ». Galinon-Mélénec B. (dir.), *L'Homme trace, Perspectives anthropologiques des traces humaines contemporaines*. Paris: Editions du CNRS, pp. 59-86.

JONAS H., 1990 (1979, pour la version en allemand), *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : éditions du Cerf.

JORRO A. (dir.), 2007, *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

JORRO A., 2000, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question.* Bruxelles : De Boeck.

JUCQUOIS G., 2005, « Quelques pistes pour l'avenir », Conti V. et De Pietro J.-F. (coord.), *L'intégration des migrants en terre francophone. Aspects linguistiques et sociaux*. Le Mont-sur-Lausanne : LEPP.

JUCQUOIS G., 2003, « Diversité », Ferréol G. et Jucquois G. (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles.* Paris : Armand Colin, pp.97-102.

JUCQUOIS G., 2000, « Le comparatisme, éléments pour une théorie », Jucquois G. et Vialle C. (dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles, De Boeck, pp.17-46.

JUCQUOIS G. et VIALLE C. (dir.), 2000, *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles, De Boeck.

JULLIEN F., 2012, *L'écart et l'entre*. Paris : Galilée.

JULLIEN F., 2010, *Le Pont des singes (De la diversité à venir). Fécondité culturelle face à identité nationale*. Paris : Galilée.

JULLIEN F., 2008, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.

JULLIEN F., 2007, *Chemin faisant, connaître la Chine, relancer la philosophie. Réplique à ****. Paris : Seuil.

JULLIEN F., 1998, *Un Sage est sans idée, ou l'autre de la philosophie.* Paris : Seuil.

JURDANT B., s.d. « Faveurs, folies ou fièvres de l'évaluation ? Un symptôme socio-politique majeur », http://blogs.mediapart.fr/blog/baudouin-jurdant/230511/faveurs-folies-ou-fievres-de-l-evaluation-un-symptome-socio-poli-0.

KASBARIAN J.-M. (éd.), 1994, Ge*nèse de la (des) norme(s) linguistique(s). Hommage à G. Hazaël-Massieux*. Aix-en-Provence : Publicationsde l'université d'Aix-en-Provence.

KAUFMANN J.-C., 2004, *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

KAUFMANN J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1992, *Les interactions verbales tome 2.* Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1998 (première édition : 1994), *Les interactions verbales tome 3*. Paris : Armand Colin.

KERVRAN M. (Coord.), 2006, *Les langues du monde au quotidien*. CRDP de Bretagne : SCEREN-CNDP.

KETELE de J.-M., 2010, « Ne pas se tromper d'évaluation », *Évaluer les compétences langagières*, Revue française de linguistique appliquée, vol. XV, pp.25-36.

KETELE de J.-M. (dir.), 1986, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.

KILANI M., 1992, « Découverte et invention de l'autre dans le discours anthropologique », *Cahiers de l'ILSL*, n°2, pp.3-16, http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/CILSL02.pdf.

KLINKENBERG J.-M., 2013, « La francophonie : pour qui ? pour quoi ? », Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME. pp.17-38.

KLINKENBERG J.-M., 2001, *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*. Paris : PUF.

KLINKENBERG J.-M. et EDELINE F., 2005, « L'aventure des modèles interprétatifs ou la gestion des résidus », Galio M. (coord.), *Les aventures de l'interprétation*, Actes du colloque Sémiologie 2005, Paris, 1-3 décembre 2005, pp.22-35,

http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/15672/1/Actes%20colloque%20Paris%20Interpr%C3%A9tation%20%20%202005.pdf.

KOK-ESCALLE M.-C., MINERVA N. et REINFREID M. (coord.), 2012, « Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°52.

KÖLLER O., 2008, « Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten », *Zeitschrift für Pädagogik*, n°54, pp.163-173.

KUHN T.-S., 1983, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

LADO R., 1961, *Language testing : the construction and use of foreign language tests*. Bristol : Longmans.

LAGANE R. et PINCHON J. (Dir.), 1972, « La norme », *Langue française*, n°16.

LAHIRE B., 2012, *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.

LAHIRE B., 2001 (1ère édition : 1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

LALLEMENT F., MARTINEZ P. et SPAETH V. (coord.), 2005, « Français langue d'enseignement : vers une didactique comparative », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n° spécial.

LAMBERT P., 2012, « Identifier la pluralité des ressources des élèves en contexte monolingue et normatif », Dreyfus M. et Prieur J.-M. (coord.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris : Michel Houdiart Editeur, pp. 150-163.

LANDSHEERE de G., 1992 (1ère édition : 1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

LAPLANTINE F. et NOUSS A., 2008, *Le Métissage : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris : Téraèdre.

LATOUR B., 1991, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La Découverte.

LATOUR B., 2009, *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux faitiches*. Suivi de *Iconoclash*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond / La Découverte.

LAZAR I. et al., 2007, Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

LE BOTERF G., 2006, *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.

LE BOTERF G., 1994, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.

LE BRETON E. Ed., *2005, Bouger pour s'en sortir. Mobilité quotidienne et intégration sociale*, Paris : Armand Colin.

LECLER R., 2013, *Sociologie de la mondialisation*. Paris : la Découverte.

LEFRANC Y., 2008, « La labellisation des centres de FLE : « politique » ou « police » linguistique ? », Truchot C. et Huck D., (coord.), *L'analyse des pratiques*

d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?, Cahiers du GEPE, n°1, http://www.cahiersdugepe.fr/index920.php.

LEHMANN D. (dir.), 1988, *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier.

LENZ P. et BERTHELE R., 2010, *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, http://www.unil.ch/webdav/site/magicc/shared/Ressources/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf.

LENZ P. et SCHNEIDER G., 2004, *Introduction à la banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/French/Schneider%20Lenz%20introduction%20%C3%A0%20la%20banque%20de%20descripteurs.pdf.

LEVINAS E.,1990 *Autrement qu'être ou Au-delà de l'essence*. Paris : Le livre de poche.

LEVINAS E., 1982, *Éthique et Infini*,.Paris : Fayard.

LEVINAS E., 1972, *Humanisme de l'autre homme*. Paris : Fata Morgana.

LEVY D. et ZARATE G. (coord.), 2003, « La médiation et la didactique des langues et des cultures », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n° spécial.

LIDDICOAT A., 2009, « La didactique et ses équivalents en anglais : terminologies et cadres théoriques dans la circulation des idées », Zarate G. et Liddicoat A. (coord.), *La circulation internationale des idées en DDL*, Recherches et applications – Le français dans le monde, n°46, pp.33-41.

LIN GOODWIN A., 1997, *Assessment for Equity and Inclusion: Embracing All Our Children*. New York : Routledge.

LJALIKOVA A., 2010, « Le qualitatif et le quantitatif dans l'évaluation universitaire », Dervin F. et Suomela-Salmi E. (Eds.), *New approaches to assessing language and (inter)-cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Bern : Peter Lang, pp.57-78.

LOGNA-PRAT D. (eds.), 2005, *L'individu au Moyen-Age : individuation et individualisation avant la modernité*. Paris : Aubier.

LÜDI G., 1987, « Les marques transcodiques : regard nouveau sur le bilinguisme », Lüdi G. (dir.), *Devenir bilingue, parler bilingue*. Tübingen : Niemeyer, pp.1-21.

LÜDI G. et PY B., 2002 [Deuxième édition revue], *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang.

LUSSIER D., 1992, *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.

LUSSIER D. et TURNER C.-E., 1995, *Le point sur l'évaluation en didactique des langues.* Anjou : Centre éducatif et culturel.

LYOTARD J.-F., 2004 (1ère édition : 1954), *La phénoménologie*. Paris : PUF.

MACAIRE D., 2010, « Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues », Macaire D.,

Narcy-Combes J.-P. et Portine H. (coord.), *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, Recherches et applications – Le français dans le monde, n 48, pp.66-75.

MACAIRE D., NARCY-COMBES J.-P. et PORTINE H. (coord.), 2010, « Interrogations épistémologiques en didactique des langues », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n 48.

Mc NAMARA T., 2010, « The use of language tests in the service of policy : issues of validity ». *Revue française de Linguistique Appliquée*. XV-1, pp. 7-23.

Mc NAMARA T. et ROEVER C., 2006, *Language Testing : The Social Dimension*, Oxford (UK) : Blackwell Publishing.

MADAUS G.-F., RACZEK A.-E. et CLARKE M.-M., 1997, « The historical and policy foundations of the assessment movement », Lin-Goodwin A. (dir.), *Assessment for equity and inclusion – Embracing all our children*. New York : Routledge, pp.1-33.

MANUEL de FRASCATI, 2002, méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental, Paris : OCDE, http://www.belspo.be/belspo/stat/pdf/Frascati2002_finalversion_f.pdf.

MARQUILLO LARRUY M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Clé international.

MARQUILLO-LARRUY M. (dir.), 2001, « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », *Cahiers Forell*, n°15.

MARTI J.-C., 2005, *Quel bruit ferons-nous ? Entretiens avec A. Farge*. Paris : Les prairies ordinaires.

MARTIN D., METZGER J.-.L. et PIERRE P., 2003, *Les Métamorphoses du monde. Sociologie de la mondialisation*. Paris : Seuil.

MARTINEZ P., MOORE D. et SPAËTH V., 2008, *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*. Paris : Riveneuve.

MARTUCCELLI D., 2010, « Critique de la philosophie de l'évaluation », Ce qu'évaluer voudrait dire, Cahiers internationaux de sociologie, n°128-129, pp.27-52.

MARTUCCELLI D., 2007, « La névrose du large et les mondes parallèles », De Gauléjac V. dir., *Itinéraires de sociologues*. Paris : L'Harmattan, pp.117-143.

MARTUCCELLI D., 2002, *Grammaires de l'individu*, Paris : Gallimard.

MARTUCCELLI D. et de SINGLY F., 2009, *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.

MATTHEY M. et SIMON D.-L. (dir.), 2009, « Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », *Lidil*, n°39.

MAURER B., 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

MERLE P., 2012, « L'évaluation des élèves. une modélisation interactionniste des pratiques professorales », Mottier Lopez L. et Figari G. éds., *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck, pp.81-96.

MERLE P., 2007, *Les Notes – Secrets de fabrication*. Paris : PUF.

MERLE P., 1998, *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

MERLEAU-PONTY M., 1960, *Signes*. Paris : Gallimard.

MERLEAU-PONTY M., 1948, *Sens et non sens*. Paris : Nagel.

MERLEAU-PONTY M., 1945, La *phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

MESSICK S., 1989, « Validity ». Linn R.-L., *Educational Measurement*. New York : American Council on Education & Macmillan, pp.13-103.

MESURE S. et SAVIDAN M. (dir.), 2006, *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF.

MICHEA J.-C., 2007, *L'Empire du moindre mal : Essai sur la civilisation libérale*. Paris : Climats.

MICHEA J.-C., 1999, *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Paris : Climats.

MILLER J.-A. ET MILNER J.-C., 2004, *Voulez-vous être évalué ? Evaluation et psychanalyse*. Paris : Grasset.

MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

MOLINIE M. (dir.), 2011, *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*. Paris : Encrages.

MONDADA L.et OLOFF F., 2011, « Gestion de la participation et choix de langue en ouverture de réunions plurilingues », *Bulletin VALS-ASLA*, n°94, pp.49-67.

MONTAGNE-MACAIRE D., 2007, « Didactique des langues et recherche-action », *Cahiers de l'Acedle*, n°4, http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire-D_cah4.pdf.

MONTEIL J.-M. et HUGUET P., 2002, *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte ?* Grenoble : PUG.

MOTTIER LOPEZ L. et FIGARI G., 2012, « Modèles et modélisations face à une crise du sens de l'évaluation en éducation », Mottier Lopez L. et Figari G. (éds), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck, pp.7-23.

MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

MOORE D., 2001, « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », Moore D. (coord.)., *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes.* Paris : Didier. pp.7-22.

MOORE D. (coord.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes.* Paris : Didier.

MOORE D. et CASTELLOTTI V. Coord., 2008, *La compétence plurilingue*. Bern : Peter Lang.

MOTTIER LOPEZ L. et FIGARI G., 2012, « Modèles et modélisations face à la crise du sens de l'évaluation en éducation », Mottier Lopez L. et Figari G. éds., *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck, pp.7-23.

MURPHY-LEJEUNE E. et ZARATE G., 2003, « L'acteur social plurilingue : évolution politique, positions didactiques. *Recherches et applications – Le français dans le monde*, pp.32-46.

NOIZET G. et CAVERNI J.-P., 1978, *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

NUNZIATI G., 1990, « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers Pédagogiques*, n°280, pp. 48-64.

OLLAGNIER, E., 2002, « Les pièges de la compétence en formation d'adultes », Dolz J. et Ollagnier E. (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp.183-201.

PAQUAY L., VAN N IEUWENHOVEN C. et WOUTERS P., 2010, *Évaluation et développement professionnel*. De Boeck : Bruxelles.

PARISOT J.-C., 1988 (première édition : 1987), « Le paradigme docimologique : un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique ? ». Delorme C. (dir.), *L'évaluation en questions*, ESF : Paris, pp.37-56.

PENLOUP M.-C. (dir.), 2008, *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. INRP : Lyon.

PENNYCOOK A., 2010, *Language as a local practice*. New York : Routledge.

PELLETIER P., 2011, *L'Extrême-Orient. L'invention d'une histoire et d'une géographie*. Paris : Folio.

PERRENOUD P., 1998 (1ère édition : 1989), *L'Evaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.

PERRENOUD P., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF.

PERRENOUD P., 1984, *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités, comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz.

PERRENOUD P., 1979, « Des différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement différencié ». Allal L., Cardinet J. et Perrenoud P. (éds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, pp.20-55.

PEYTARD J., 1992, « De l'évaluation et de l'altération des discours – Sémiotique, didactique, informatique –, *Syntagmes*, n°4.

PIERON H., 1969 (1ère édition : 1963), *Examens et docimologie*. Paris : PUF.

PIEROZAK I., de ROBILLARD D., RAZAFIMANDIMBIMANANA E. et DEBONO M., 2013, « Vers une sociolinguistique française qualitative? Perspectives historiques critiques sur des processus de reconnaissance », *Recherches qualitatives*, n°32, pp.107-131, http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/edition_reguliere/numero-32-1/rq-32-1-Pierozak-et-al.pdf.

PIEROZAK I. et ELOY J.-M. (dir.), 2009, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* Paris : L'Harmattan.

POLLAK M., 1986, « La gestion de l'indicible », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 62-63, pp.30-53.

POPPER K., 1956 (1ère édition en anglais : 1944), *Misère de l'historicisme*. Paris : Plon.

PORCHER L., 1995, *Le Français Langue Etrangère*, Paris, Hachette.

PORQUIER R. et PY B., 2003, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.

PRIEUR J.-M., 2006, « Contacts de langues et positions subjectives », *Langage et société*, n°116, pp. 111-118.

PRUDENT L.-F., 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages*, n°61, pp.13-38.

PU Z., 2003, *Politesse en situation de communication sino-française*. Paris : L'Harmattan.

PUREN C., 2003, « Pour une didactique comparée des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n°129, pp. 121-126.

PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international.

PY B., 1992, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL*, n°2, pp.113-126, http://www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/CILSL02.pdf.

PY B. (Ed), 2000, « Analyse conversationnelle et représentations sociales », *Tranel*, n°32.

QUEMADA B. et ROSS J. (dir.), 1976, « Pour une sociolinguistique appliquée », *Le français dans le monde*, n°121.

RENAUT A., 2009, *Un Humanisme de la diversité. Essai sur la décolonisation des identités*. Paris : Éditions Flammarion.

RENAUT A., 2006, « Sujet». Mesure S. et Savidan M. (dir.). *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris : PUF, pp.1139-1142.

RENAUT A., 1989, *L'ère de l'individu. Contribution à une histoire de la subjectivité*. Paris : Gallimard.

REUTER Y., 1984, « Les transformations de l'évaluation dans un travail interdisciplinaire », *L'évaluation*, Pratiques, n°44, pp. 90-100.

RICHER J.-J., *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Fernelmont : E.M.E.

RICHTERICH R., 1989, « De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer », Vers une didactique du français ? *Langue française*, Vol. 82 n°1, pp. 82-94,

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6383, Consulté le 28 décembre 2013.

RICŒUR P., 2004, *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

RICŒUR P., 1969, Le *conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris : Le Seuil.

RICŒUR P., 1955, *Histoire et vérité*, Paris : Seuil.

RIPSAIL M. et BLANCHET M., 2011, « Principes transversaux pour une didactique dite "de terrain" », Blanchet P. et Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, pp.65-72.

ROBERT J.-M., 2002, « Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois », *Etudes de linguistique appliquée*, 126, p. 135-143.

ROBILLARD de D., 2013a, « Diversité, sens : enjeux ». Debono, M. et Goï, C. (éds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes, pp.195-216.

ROBILLARD de D., 2013b, « Réflexivités, qualitativités, ou humanités ? », Texte présenté lors de Tours Qualitatifs 2013, Université-François-Rabelais de Tours, EA 4246 PREFics-DYNADIV, 27 juin 2013.

ROBILLARD de D., 2010, « Réponse à Anne-Claude Berthoud. Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? », Castellotti V. (dir). *Les plurilinguismes*, Notions en questions en didactique des langues, http://acedle.org/IMG/pdf/Robillard_Cahiers-Acedle_7-1.pdf.

ROBILLARD de D., 2008, *Perspectives alterlinguistiques*. L'Harmattan : Paris.

ROBILLARD de D., 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas », Blanchet P., Calvet L.-J. et De Robillard D. (dir.), 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*. Paris : L'Harmattan, pp.81-228, http://www.u-picardie.fr/Lesclap/IMG/pdf/robillard_CAS_no1_cle0ae31c.pdf.

ROBILLARD de D. (dir.), 2010, « Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n°14.

ROBILLARD de D. et BLANCHET P. (dir.), 2012, « L'implication des langues dans l'élaboration et la publication des recherches scientifiques. Le cas du français parmi d'autres langues », *Français et société*, n° 24.

ROMAINVILLE M. (2011), « Objectivité *versus* subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°27-2, mis en ligne le 16 janvier 2012, consulté le 13 mai 2013. URL : http://ripes.revues.org/499.

ROSEN E. dir., 2009, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 45.

ROULET E., 2005, « Un tournant actionnel en analyse et en didactique des discours », Mochet M.-A. et al. coord., *Plurilinguismes et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste. Lyon : ENS éditions, pp.27-38.

ROULET E. (dir.), 1989, « Des didactiques du français à la didactique des langues », Vers une didactique du français ?, *Langue Française*, n°82, pp. 3-7, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6376.

ROULLEAU-BERGER L., 2012, *Sociologies et cosmopolitisme méthodologique*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

ROZENCWAJG P., 2005, *Pour une approche intégrative de l'intelligence. Un siècle après Binet*. Paris : L'Harmattan.

ROZENCWAJG P., 2001, « SAMUEL : contribution au diagnostic du fonctionnement cognitif. Sabatier C. et Dasen P. (éds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*. Paris : L'Harmattan. pp.217-236.

SAID E., 2003 (1ère édition en allemand : 1978), *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris : Le Seuil.

SALANSKIS J.-M., 2003, *Heidegger*, Paris : Les belles lettres.

SALINS de G.-D., 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.

SCALLON G., 2007 (1ère édition : 2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck.

SCOLLON R. et SCOLLON S.W., 1996, *Intercultural communication*. Cambridge : Blackwell.

SCHEEPERS C., 2005, « Comment évaluer la réflexivité ? », *Actes du 18ème colloque ADMEE, Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs*, Reims, 24-26 octobre.

SCHIEFFELIN B.-B.. WOOLARD K.-A. et KROSKRITY P.-V. (Ed.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford : Oxford University Press.

SCHNEIDER-MIZONY O., 2011, « Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues : la normativité du réalisable », Schneider-Mizony O. et Sachot M., *Normes et normativités en éducation. Entre tradition et rupture*. Paris : l'Harmattan, pp.95-116.

SCHÖN D.-A., 1994, *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.

SHOHAMY E., 2001, *The power of tests. A critical perspective on the uses of language tests*. Essex : Pearson Education.

SILVA H., 2012, « De l'illusion d'univocité à la revendication de la polyphonie : pour des lectures plurielles du Cadre européen commun de référence pour les langues », *Synergies Europe*, nº6, pp.27-37, http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe6/silva.pdf.

SIMMEL G., 1984 (1907 pour la version en allemand), *Les Problèmes de la philosophie de l'histoire.* Paris : PUF.

SINCLAIR J., 1996, *Preliminary recommendations on corpus typology*. EAGLES: CEE.

SOULE B., 2007, « Observation partiicpante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de partipcation observante en sciences sociales », Recherches qualitatives, n°27, 127-140, http://anthropo.univ-lyon2.fr/IMG/pdf_soule.pdf.

SPAËTH V., 2010, « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIXe siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française », Spaëth V. (dir.), *Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique*, Langue française, n°167, pp.49-72, http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-49.htm.

SPAËTH V., 2007, *Théories, politiques et pratiques de la langue. L'enseignement du français : des colonies au français langue seconde (XIXème – XXème siècle*, Habilitation à diriger les recherches, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

SPAËTH V., 1997, *La formation du français langue étrangère : le paradigme africain et ses enjeux, de la colonisation (1880-1900) aux indépendances (depuis 1960)*. Thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

SPOLSKY B., 1995, *Measured word. The development of objective language testing*. Oxford : Oxford University Press.

SPRINGER C., 2004, *Plurilinguisme et compétences. Décrire, entrainer, certifier*, Habilitation à diriger les recherches, Université M. Bloch, Strasbourg.

SPRINGER C., 2002, « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de *compétence* ». Castellotti V. et Py B. (Coord.). « La notion de compétence en langue », *Notions en questions*, n°6, Paris : ENS Editions, pp.61-73.

SPRINGER C., 2001, « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation », *Langues modernes*, n°2, pp.48-60.

STENGERS I, 1993, *L'invention des sciences modernes*. Paris : La Découverte.

STRATILAKI S., 2011, *Discours et représentations du plurilinguisme*. Frankfurt a. Main : Peter Lang.

STEELE C.-M., 1997, « A threat in the air : how stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African Americans », *American Psychologist*, n°52, pp.613-629.

SUZUKI E., 2005, « La "réserve", une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise ». Beacco J.-C. et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, pp.205-223.

TABOURET-KELLER A., 2007, « Étrangers aux États-Unis dans les années vingt », Lambert P., Millet A., Rispail M. et Trimaille C. (éds), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique, Mélanges offerts à J. Billiez*. Paris : L'Harmattan, pp. 29-37.

TAGLIANTE C., 2005, *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence*. Paris : Clé international.

TAGLIANTE C., 1991, *L'évaluation*. Paris : Clé international.

TARDIEU C., 2010, « Votre B1 est-il mon B1 ? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe », dans « Les langues tout au long de la vie », *Recherches*

en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'ACEDLE, vol. 7, n°2, p. 225-239. http://acedle.org/spip.php?article3103.

TARRIUS A., 2002, La *mondialisation par le bas. Les nouveaux nomades des économies souterraines*. Paris : Balland.

TAYLOR C., 1994, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier.

TOURAINE A., 2005, *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde aujourd'hui*. Paris : Livre de poche.

TOURAINE A., 1992, *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.

TOURAINE A., 1984, *Le retour de l'acteur*. Paris : Fayard.

TOURAINE A., 1981, « Une sociologie sans société », *Revue française de sociologie*, XXII, pp. 3-13.

TRAVERSO V., 1999, *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan Université.

TRAVERSO V. (Dir.), 2000, *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

TRUCHOT C., 2010, « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question », http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html.

TRUCHOT C., 2008, *Europe : l'enjeu linguistique*. Paris : La documentation française.

WATZLAWICK P., 1983, *Faites vous-même votre malheur*, Paris, Seuil.

VELTCHEFF C., 2009, « Evaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants », *Le Français dans le monde recherches et applications*, n°45, pp.133-141.

VELTCHEFF C. et HILTON S., 2003, *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

VERNANT D., 1997, *Du discours à l'action*. Paris : PUF.

VERONIQUE G.-D., 2009, « La linguistique appliquée et la didactique des langues et des cultures : une polémique française au cœur d'un débat international », Zarate G. et Liddicoat A. (coord.), *La circulation internationale des idées en DDL*, Recherches et applications – Le français dans le monde, n°46, pp.42-52.

VERBUNT G., 1994, *Les obstacles culturels aux apprentissages, Guide des intervenants.* Paris : CNDP.

VESLIN O. et VESLIN J., 1992, *Corriger des copies : évaluer pour former*, Paris : Hachette.

VEYNE P., 1983, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ? Essai sur l'imagination constituante.* Paris : Seuil.

VEYNE P. 1971, *Comment on écrit l'histoire*, Paris : Seuil.

VIAL M., 2001, *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.

VIGOUR C., 2005, La comparaison dans les sciences sociales. Paris : la Découverte.

VRANCKEN D. et KUTY O (dir.), 2001, *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives.* Bruxelles : De Boeck.

WEINREICH U., 1953, *Languages in contact. Findings and problems*. La Hague : Mouton.

WEISS J., 1986, « La subjectivité blanchie ? ». De Ketele J.-M. (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.

WERNER M. et ZIMMERMANN B., 2004, « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité », Werner M. et Zimmermann B. (dir.), *De la comparaison à l'histoire croisée.* Paris : Seuil, pp. 15-51.

WERNER M. et ZIMMERMANN B. (dir.), 2004, *De la comparaison à l'histoire croisée.* Paris : Seuil.

WERNER M. et ZIMMERMANN B., 2004, « Penser l'histoire croisée : entre empirie et réflexivité », Werner M. et Zimmermann B. (dir.), *De la comparaison à l'histoire croisée.* Paris : Seuil, pp.15-49.

WIEVIORKA M., 2008, *La Diversité – Rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.* Paris : Robert Laffont.

WISMANN H, 2012, *Penser entre les langues*. Paris : Albin Michel.

WOOLF D., 2011, *A global history of history*. Cambridge : Cambridge University Press.

WOTLING P. (dir.), 2010, *L'interprétation*, Paris : Vrin.

YUN-ROGER S. et SUZUKI E., 2009, « La dimension affective dans les relations enseignants – étudiants : étude comparative entre la France, la Corée et le Japon ». *Le Français dans le monde Recherches et applications*, n°46, pp.135-145.

ZARATE G., 2009, « La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, Etats-Unis », Zarate G. et Liddicoat A. (coord.), *La circulation internationale des idées en DDL*, Recherches et applications – Le français dans le monde, n°46, pp.18-32.

ZARATE G., 1995, *La relation à l'altérité en didactique des langues - le cas du FLE*. Thèse d'état.

ZARATE G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

ZARATE G. et CANDELIER M. (Ed.), 1997, « Les représentations en didactique des langues et cultures », *Notions en Questions*, n°2.

ZARATE G. et GOHARD-RADENKOVIC A. (éds), 2004, *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.

ZARATE G. et LIDDICOAT A. (coord.), 2009, « La circulation internationale des idées en DDL », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, n°46.

Table des matières

Remerciements 3
Sommaire 4
Organisation du dossier 6
Introduction 8
Grands axes et contre-allées 10
Ecrire une histoire… parmi des histoires possibles 11
Faire des choix en fonction d'un projet 12
Prendre la diversité au sérieux 15

PREMIERE PARTIE Evaluer (en didactique des langues) : une démarche transversalement subjective 17
1. Objectivité vs subjectivité : un couple (trop ?) structurant 18
1.1. Dans le champ de l'évaluation 18
1.2. Dans mon parcours, entre intuition et conviction 22
1.2.1. Un enracinement expérientiel 23
1.2.2. Une époque et un environnement à situer 28
1.2.3. Rencontre avec la recherche – Rencontres avec des chercheur.e.s 31
2. Illusions, dévoilement, sens caché en évaluation 33
2.1. La docimologie : dévoilement des déterminations psychologiques 33
2.2. Les théories de la reproduction sociale : dévoilement des déterminations sociologiques 37
2.3. M. Foucault : dénonciation du pouvoir disciplinaire des examens 38
2.4. Economie politique : dénonciation de l'idéologie néo-libérale 42
3. La subjectivité au cœur du processus évaluatif 47
3.1. Les outils pour légitimer la subjectivité dans l'évaluation en langue(s) 47
3.1.1. Critique des outils d'évaluation (dits) « objectifs » 48
3.1.2. Le critère de validité à l'appui de la subjectivité dans l'évaluation en langue(s) 49
3.1.3. Critique de l'entrée par les outils 50
3.1.3.1. Objectivité de l'outil, objectivité du point de vue
3.1.3.2. La validité : possible critique de la mesure ou réelle consolidation de la place des outils?
3.2. L'évaluation traversée par la subjectivité 54
3.2.1. Subjectivité à tous les étages 54
3.2.2. Homogénéisation des outils, objectivité des résultats ? 55
3.2.3. Subjectivité partout, légitimité nulle part ? 57
3.3. L'entrée par les représentations 58
3.4. L'entrée socio-économique 63

3.4.1. Mesure, productivité, rationalisation 63
3.4.2. La technique pour occulter le social et le politique 64
3.4.3. La quantification, fondement de l'objectivité : économie, politique et épistémologie en écho 65
3.4.4. Au-delà de l'entrée socioéconomique : histoire et épistémologie 68
3.5. Pour conclure et poursuivre 69

DEUXIEME PARTIE Circulations, échos, résonances Vers une didactique des langues diversitaire 71
4. Diversité et subjectivité : quelles articulations ? 73
4.1. Diversité quantitative, diversité qualitative 73
4.1.1. Un clivage peu explicité et problématisé 74
4.1.2. Des ambivalences et des tensions en conséquence 76
4.2. Enjeux et conséquences d'une conception diversitaire de la diversité 78
4.2.1. Enjeux terminologiques : diversité, pluralité 79
4.2.2. Une inscription dans un réseau conceptuel et épistémologique 81
4.3. La subjectivité : immuable Doppelgänger de l'objectivité ? 86
4.3.1. Des relations binarisées 87
4.3.2. Une relation d'antonymie à questionner 89
4.3.3. Subjectivité, intersubjectivité, altérité 90
4.3.3.1. La sujet : une notion revisitée par l'altérité et la relation
4.3.3.2. Usages terminologiques, inscriptions e implications théoriques
4.3.3.3. Conséquences et perspectives pour l'évaluation et la DDL

5. Pluralité linguistique, normes, variation 100
5.1. Places et statuts de la diversité linguistique en DDL 100
5.1.1. MAV et structuralisme : diversité absente, diversité attaquée 101
5.1.2. Pragmatisme et approches communicatives/actionnelles : variation étendard, diversité reléguée 103
5.1.3. Vers une conception diversitaire de la notion de langue 107
5.2. Déclinaisons, circulations, perspectives de recherche 112
5.2.1. Entrées dans et par l'évaluation en langue(s) 112
5.2.1.1. L'évaluation une démarche pour appréhender (les représentations de) la pluralité linguistique
5.2.1.2. Evaluation(s) et langue(s) : articulations et renforcements réciproques
5.2.2. Former des enseignants / enseignants de langue / enseignants de langues 119
5.2.2.1. Enseignants de langueS, monolinguisme, uniformité méthodologique
5.2.2.2. L'identité professionnelle au cœur de la formation
5.2.3. Français, langues et pluralités dans un environnement mondialisé 125
5.2.3.1. Diffusions, circulations, projets d'appropriation des français
5.2.3.2. FrançaiS, langues, insertions

5.2.4. Perspectives : Pluralité linguistique et positionnements identitaires / altéritaires 129
5.2.4.1. Identités plurilingues d'enseignants, d'apprenants, de locuteurs
5.2.4.2. La pluralité linguistique: évaluation et (ou?) reconnaissance ?
6. Vers une didactique des langues diversitaire : principes et démarches.....136
6.1. Pluraliser, subjectiver, altér(is)er 136
6.1.1. Homogénéité des outils, pluralité des interprétations..... 137
6.1.1.1. Outils, techniques, instruments : repères définitionnels
6.1.1.2. Eléments de parcours
6.1.1.3. Place et statut des outils en DDL
6.1.1.4. Pluralité des interprétations, pluralités des mises en œuvre
6.1.2. Enjeux et conséquences d'un regard pluralisant 144
6.1.2.1. Subjectivité : des outils à leurs usages
6.1.2.2. Relations : tensions, contradictions, renforcements réciproques
6.1.2.3. Diversité et altérité : implications réciproques
6.1.2.4. Altérité et instauration d'un commun
6.2. Interpréter, mettre en relation(s) 157
6.2.1. Mettre en relations : comparer ? 158
6.2.1.1. La comparaison en SHS
6.2.1.2. Vers un comparatisme herméneutique en DDL
6.2.1.3. Enjeux et conséquences pour la (recherche en) DDL
6.2.2. Interpréter – comprendre..... 163
6.2.2.1. Une démarche herméneutique
6.2.2.1. Herméneutique et catégorisation
6.2.2.3. Interroger la dichotomie croire / savoir
6.2.2.4. Résidus, traces, détails : à l'encontre de la transparence et de l'exhaustivité?
6.3. Historiciser au filtre de la diversité 176
6.3.1. DDL, histoire et épistémè de la diversité 177
6.3.2. Une historicisation de l'évaluation en langue(s)..... 180
6.3.3. Les notions de progrès et d'innovation en DDL 184
6.3.4. Provincialiser la DDL occidentale ? 187
6.4. S'impliquer : assumer la subjectivité et développer une posture réflexive 189
6.4.1. S'impliquer : intervenir ? 190
6.4.1.1. Intervenir : une problématique particulière en DDL
6.4.1.2. (S')impliquer : subjectivité, responsabilité, réflexivité
6.4.2. Implication et réflexivité : exemples déclinés 197
6.4.2.1. Être évaluateur en langue(s)
6.4.2.2. Être formateur d'enseignants de langue(s)… et de doctorants
6.4.2.3. Être chercheur en DDL

Conclusion.....206
Grands axes, contre-allées : la diversité comme voie oblique..... 207
La DDL au filtre de la diversité 208
Un cadre théorique cohérent et exploratoire 209
Retour sur la subjectivité : vers sa relativisation ? 211

Table des matières 245