Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme

Évolutions, enjeux, questions

Emmanuelle Huver et Dominique Macaire

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9673>

DOI : 10.4000/rdlc.9673

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Emmanuelle Huver et Dominique Macaire, « Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9673> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9673>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme

Évolutions, enjeux, questions

Emmanuelle Huver et Dominique Macaire

Introduction

- 1 Dans les années 1980, la didactique des langues (DDL¹) devait se trouver une place en tant que domaine dans la recherche en Sciences Humaines et Sociales aux côtés de sciences reconnues comme la linguistique, la littérature ou la traduction. En fondant l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (Acedle), Louise Dabène contribua à établir un espace scientifique propre pour la DDL grâce à deux choix inspirés : d'une part, réunir des spécialistes de diverses langues et, d'autre part, créer une association pluri-catégorielle. Cet espace s'est ainsi progressivement développé en une communauté d'intéressement originale, réunissant des chercheurs, des formateurs, des praticiens et des étudiants préoccupés par la recherche et l'intervention autour de questions liées à l'enseignement, l'apprentissage, la transmission et la diffusion des langues.
- 2 Aujourd'hui, l'Acedle pose un regard réflexif et distancié sur ses trente premières années d'existence. La présente contribution propose ainsi de s'interroger sur les qualifications, catégorisations et dénominations du périmètre de notre domaine. De la didactique de langue à celle des langues, puis à la didactique du plurilinguisme (DDP), le cheminement est riche et complexe. À deux voix, nous les questionnerons du point de vue de la recherche et de l'intervention, en tant que volets constitutifs de la didactique. Nous tâcherons également d'en tirer les conséquences pour le positionnement de l'Acedle dans le domaine associatif.
- 3 Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord le plurilinguisme, non en tant qu'ajout à la DDL, mais tel que, de façon transversale, il l'anime et la transforme. Puis nous nous

intéresserons aux dénominations qualifiant notre domaine ainsi qu'aux enjeux afférents, en nous attachant notamment au terme *DDL*² dans ses évolutions et ses interrelations. Enfin, nous nous demanderons que tirer de ces réflexions au plan de la recherche et du point de vue associatif³.

Le plurilinguisme, la recherche et l'intervention

- 4 Quelques éléments méritent d'être précisés en préambule : comme nous aurons l'occasion de l'argumenter tout au long de ce texte, nous concevons la DDL comme un domaine de recherche et d'intervention qui envisage les langues et les relations entre les langues dans leur pluralité, ce qui s'exprime dans le positionnement de l'association depuis sa fondation. Par ailleurs, langue et culture sont pensées comme consubstantielles l'une à l'autre : évoquer les langues, c'est donc de fait évoquer des langues-cultures⁴, si bien qu'une didactique des langues est nécessairement pour nous une didactique des langues-cultures. Par commodité et pour ne pas alourdir notre propos, nous parlerons néanmoins de *langues* et de *didactique des langues*. Enfin, la notion de plurilinguisme sera entendue ici (sauf mention contraire de notre part) dans un sens qualitatif d'intégration de langues reliées, et non dans un sens quantitatif d'addition de langues pensées comme juxtaposées.

Une recherche *sur / avec / pour / par* la pluralité

- 5 La DDL se caractérise avant tout par un travail nécessairement situé, dans des environnements diversifiés où se joue l'appropriation (au sens de Castellotti, 2017), quels qu'en soient les publics, les langues, l'échelle, les institutions de référence, etc. Dans ces environnements se vivent des *situations didactiques* mettant en œuvre des langues que la notion de plurilinguisme, telle que posée *supra*, invite à envisager sous l'angle de la diversité, c'est-à-dire sous l'angle conjoint du trans- et de l'inter-. Les migrations, les guerres, les déplacements plus fréquents d'un pays à un autre, d'une région à une autre, quelles que soient les causes de ces mobilités, font que les cultures linguistiques et éducatives sont elles-mêmes diverses et hétérogènes à la fois, tout autant qu'inscrites dans ces contextes. Il n'y a pas lieu à rupture objective entre ces environnements et la société pour les apprenants, entre leurs diverses langues et cultures. Or, il arrive que la rupture soit présente, avec des effets de fermeture et d'exclusion, d'isolement, de décrochage.
- 6 La DDL est en outre en relation étroite avec la *médiation*, un processus, pas seulement des produits et des attendus. Selon Lorilleux & Huver (2018) :
- La centralité de la notion dans le domaine est liée (...) au fait qu'elle sous-tend toutes les situations et processus de contacts linguistiques et culturels facilitant (ou non) la circulation d'informations, les relations interpersonnelles et l'intégration sociale. Cette dynamique (...) reflète la complexité de la société actuelle et, en retour, la complexité de la didactique des langues.
- Les notions de situation et de médiation alimentent ainsi de manière particulière la DDL. Lorsqu'elle s'interroge sur ses objets, celle-ci pointe de nouveaux objets et en reconfigure un certain nombre. Pour cela, elle recourt à « une façon différente et singulière » (Macaire, 2008) de questionner et de (re)considérer ces objets.
- 7 Au sein même de la DDL, et contribuant à ce regard pluriel, se trouvent des orientations diverses qu'ont alimenté au fil des décennies les disciplines d'adossement, comme (sans

exhaustivité) : la sociolinguistique (Dabène, 1994, Moore, 2006), la psycholinguistique (Gaonac'h, 2006 ; Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019), les neurosciences (Aden, 2008), l'anthropologie (Dervin, 2011) ou l'histoire (Besse, 2000). Avec l'essor des mobilités, la recherche s'est nourrie des technologies, de projets internationaux⁵, ouvrant des espaces scientifiques prometteurs et faisant appel à et/ou créant de nouvelles notions⁶.

- 8 Les didacticiens des langues ne chaussent pas tous les mêmes paires de lunettes. Les uns s'intéressent au « pourquoi, au nom de quoi » on mène des recherches, à « ce que veut dire apprendre et enseigner les langues », c'est-à-dire à l'épistémologie, pour comprendre les dynamiques à l'œuvre et, pour certains, contribuer au changement. Alors que d'autres cherchent « comment on fait » pour apprendre et enseigner des langues, renvoyant alors à des aspects pragmatiques des processus en jeu dans les situations. Au-delà de cette dichotomie, qui est par ailleurs relative⁷, les poids respectifs accordés par les chercheurs en DDL aux dimensions praxéologiques, méthodologiques, épistémologiques et éthiques du domaine montrent des convergences à divers niveaux⁸ :

- dans son acception actuelle, la DDL n'est pas une science mais un domaine qui se nourrit de et emprunte à divers sciences et domaines connexes pour forger ses propres notions ;
- la DDL s'ancre dans les paradigmes de la complexité, de la variabilité et de l'hétérogénéité.
- La DDL propose une façon originale de regarder les langues et les cultures du point de vue des acteurs et de la médiation des savoirs dans des environnements singuliers. La recherche en DDL est ainsi vécue *sur, avec* ses objets et pour eux, autant que nourrie *par* eux.

Les institutions et leurs ressources entre *contraintes* et *ouverture*

- 9 Pour illustrer cela et à titre d'exemple, nous nous attachons ici plus particulièrement à la situation scolaire en France. En effet, l'institution scolaire a progressivement été amenée à prendre en compte des réalités sociales de plus en plus multilingues. Elle ne devrait pas faire l'économie d'une véritable prise en compte de la pluralité dans l'enseignement des langues. Actuellement, lorsque l'école s'occupe de plurilinguisme, elle le gère tendanciellement :

- en termes de chronogramme anticipateur par des apprentissages précoces, placés au plus tôt dans la scolarité, servant surtout l'anglais ;
- en termes de projecteur placé sur les différences, avec des recommandations ou préconisations, pour la prise en compte des élèves à besoins particuliers par exemple ;
- en relation avec la langue de scolarité, au centre des préoccupations de l'école, condition de la réussite scolaire, mettant alors le focus sur les enfants dont le français n'est pas la langue de la maison ;
- en termes cumulatifs, où les langues s'ajoutent pour former des polyglottes plutôt que des plurilingues (LA, LB, LC...) ;
- en termes de ressources, voire d'outils « copiables-collables » reproductibles d'une situation à une autre.

Les choix se font de manière pragmatique, surtout organisationnelle, et selon des conceptions idéologiques à notre sens difficilement compatibles avec la notion même.

- 10 Par ailleurs, les instances éducatives se penchent de plus en plus sur la comparaison de dispositifs en France comme en Europe pour en évaluer les efficacités respectives. Cette démarche laisse entendre que les contextes seraient comparables entre eux, qu'il y

aurait des pratiques vertueuses et « en soi » efficaces⁹. Le plurilinguisme est ainsi considéré comme un produit enseignable et évaluable, contrôlable.

- 11 Une telle approche se différencie de l'intelligibilité des pratiques, supposée permettre de se construire des ressources propres dans une dimension réflexive. À nos yeux et a contrario de ce qui est actuellement tendanciellement mis en œuvre, l'enseignement des langues dans/par/avec la pluralité suppose une vigilance à certains points :
 - la prise en compte de la dynamique inhérente aux situations scolaires et aux échanges entre les divers acteurs dans les interactions, dont les caractéristiques sont la mouvance et les instabilités ;
 - le renoncement à la caractérisation d'élèves à *gommettes*, les allophones, dès lors envisagés comme les seuls publics pour lesquels la diversité linguistique serait à prendre en compte, au vu de la diversité de leurs parcours individuels. Il s'agit plutôt, *pour tous les élèves*, de cerner leurs relations à l'apprendre (les langues), où les contacts, les zones de friction, les interstices jouent un rôle central, au-delà de la caractérisation par la double focale de différences vs ressemblances¹⁰ ;
 - l'étude des interrelations, des articulations entre les diverses langues, outre les apprentissages de l'une ou l'autre ;
 - le travail concerté avec les acteurs de terrain, parents, médecins, formateurs, institutionnels, artistes, chercheurs et *en lien avec des recherches*¹¹ ;
 - la reconsidération d'une formation initiale plus transversale et questionnant des objets moins visibles et pour certains *au-delà* des disciplines.
- 12 La compréhension des processus d'appropriation des langues nécessite d'étudier les terrains, de les comprendre (dans le sens de *prendre avec soi, faire avec ses acteurs*), donc de voir comment ils fonctionnent. Cela suppose un autre regard sur l'enseignant et ses compétences tout autant que sur les élèves et leurs stratégies.
- 13 Pour que les enseignants et les apprenants se saisissent des objectifs spécifiques à la DDL que peut porter une institution, et pourquoi ne le feraient-ils pas, il conviendrait de mieux en expliquer les *raisons pour...*, c'est-à-dire ce qui conditionne les partis-pris de l'institution (scolaire, dans notre exemple) et ce qui préside à leur mise en œuvre. L'institution scolaire, pour reprendre notre exemple, apporte ainsi actuellement des choix didactiques dont elle n'explique pas ou peu le lien avec son projet de société. Or c'est là que l'on peut pointer des enjeux forts pour la recherche et l'intervention.
- 14 Selon nous, engager les enseignants à une posture critique leur permet de se positionner entre les préconisations officielles et leur expérientiel. Ceci demanderait une formation à visée autonomisante et des retours sur des expériences de terrains, que les enseignants pourraient comparer, négocier et s'approprier (ou non). Ainsi, *au nom de quoi* on apprend ou on enseigne les langues est central pour mettre en cohérence convictions et choix d'action (voir Castellotti, 2017 ; Martinez, 2018).
- 15 Au regard de l'entrée par l'individualisation et la personnalisation, on devrait reconsidérer les enjeux et les dynamiques politiques et historiques d'une part et la place de l'intelligence collective, celle des *espaces d'intéressement* (Akrich et al., 1991) d'autre part. Dans l'appropriation des langues, il y a certes des individus et des situations, mais aussi des institutions apprenantes, des communautés qui se constituent dans la topogénèse et la chronogénèse de l'intervention (Macaire, 2020).

Une conception cumulative vs compréhensive des langues et de leur appropriation

- 16 Peut-on sortir d'une opposition entre une conception cumulative et quantitative (enfermement) vs une conception compréhensive et qualitative des langues et de leur appropriation (ouverture) ?
- 17 La DDL repose sur une conception ouverte et inter-reliée des langues et de leur appropriation : partant de l'apprenant quel que soit son âge avec un pilotage par l'acteur-auteur de son apprentissage ; lui offrant des conditions d'autonomisation et de créativité renforcées ; dans la mise en œuvre des émotions autant que de la cognition de type intellect ; selon une conception articulant les langues entre elles et envisageant des compétences partielles. Cela ne suffit toutefois pas, car l'on resterait alors dans une logique que l'on peut qualifier de binaire. De fait, le processus d'appropriation des langues n'est ni figé ni double, ni ouvert ni fermé. Il est dynamique et fluide. De plus, ce n'est pas seulement dans le constat de la *fluidité* que se joue la recherche, mais aussi dans celui de sa *variabilité*. Ainsi rien n'est acquis ni acté définitivement, quand on enseigne ou que l'on vit au cœur du plurilinguisme, tout est *articulé*, voire en distorsions et tensions, *interrelié* pour le meilleur et pour le pire.
- 18 Les éléments précédents nécessitent alors la révision des modalités de l'apprendre les langues, comme de faire évoluer les espaces-temps pour apprendre¹² ; de reconsidérer le rôle du formel et de l'informel dans l'appropriation. Ces modalités pourraient s'apparenter à de simples dispositifs. Mais il est judicieux de les questionner en tant qu'espaces d'intéressement, si l'on souhaite accorder aux acteurs, avec des positionnements divers, la possibilité d'intervenir.
- 19 De tels efforts montrent la nécessaire décentration de l'objet à apprendre pour s'intéresser aux conditions facilitatrices de l'apprendre les langues, pour mieux vivre avec elles. Et ce dans deux directions principales, celle de l'autonomisation de l'apprenant pour une part, et celle de l'étayage dans le processus d'appropriation plurilingue pour une autre part.
- 20 Du rôle de l'enseignant transmetteur de savoirs, s'opère un glissement vers « des » rôles divers et des tâches corrélées, qui méritent d'être mieux explicités à l'apprenant. Ces rôles distinguent le processus d'appropriation du produit attendu, des savoirs, des savoir-faire, du savoir être, des savoir apprendre et du savoir devenir. Ils mettent l'accent sur les personnes.
- 21 De plus, un recentrage sur de nouvelles compétences est à l'œuvre, dès lors que le rapport au savoir se colore des biographies au pluriel dans le cours de langue. Parmi ces compétences, on repère les *soft skills*, comme la capacité à écouter l'autre, à négocier un point de vue, etc. Comme le souligne Moore, tout ceci sollicite une « pluralité de figures de médiation qui s'emboîtent et s'enchaînent, se négocient et se re-négocient en situation » (2006).

Implications pour les démarches de recherche

- 22 La recherche en DDL nécessite dès lors des démarches qualitatives, car elle est essentiellement impliquée et concerne l'humain dans son milieu et ses diversités. La dimension ethnographique que porte la DDL s'associe avec une dimension écologique

(Wei, 2013). Les recherches qui en découlent accordent une large part aux récits biographiques (Barkhuizen, 2007), aux représentations et pratiques (Castellotti et Moore, 2011 ; Behra et Macaire, 2017), dans des recherches impliquées (recherches-actions, collaboratives¹³, etc.) supposant la réflexivité du chercheur. De telles recherches n'entendent pas apporter une « preuve », ou « valider des hypothèses », même si elles en élaborent.

- 23 Cette conception a des effets potentiellement formateurs pour les futurs enseignants et intervenants dans le domaine des langues (Behra, 2019 ; Causa, Galligani et Vlad, 2014), notamment là où les objets d'étude et les expériences apportés par des acteurs-auteurs font recherche *et* formation (Behra et Macaire, 2018). Une recherche impliquée vise à « faire recherche *avec* les divers acteurs », sans nier la dissymétrie entre les positions (chercheur, enseignant en recherche, apprenant), dans des postures différentes mais partagées. Ce n'est certes pas confortable mais reflète bien la réalité des situations didactiques, formatives ou de recherche.
- 24 Selon nous, la DDL est une *didactique de l'interstice*. La recherche sur le plurilinguisme entend y mettre au jour les phénomènes disrupteurs et étudier les interrelations qui existent entre des focales identifiées (Farley-Ripple et al., 2018) en clarifiant l'épistémologie et les valeurs sous-jacentes à l'action. Le plurilinguisme est ainsi conçu de façon transversale mais non surplombante à la DDL. Ce qui renvoie à notre propos de 2008 :

nous en acceptons l'augure en didactique des langues, considérant que le glissement de perspective apporté par le plurilinguisme est contributif d'une vision plus large de l'humanité et de ses relations et relève d'une pensée plus divergente que convergente, appartenant à un univers complexe (Macaire, 2008).

Quelles dénominations pour notre domaine, pour quels enjeux ?

- 25 La place de plus en plus centrale accordée à la notion de plurilinguisme dans la recherche et dans les discours institutionnels éducatifs et formatifs a également fait évoluer la terminologie visant à qualifier le domaine, en consacrant progressivement le terme *DDP*, comme en attestent les quelques jalons suivants, emblématiques de notre association :
- il y a 30 ans (1989) : création de l'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, faisant suite, entre autres, au colloque *Didactique des langues ou didactique de langues ?* (1987) ;
 - il y a 20 ans (1998) : publication des hommages à Louise Dabène intitulés *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (Billiez dir., 1998) ;
 - il y a 10 ans (2008) : introduction du colloque de l'Acedle à Strasbourg par une conférence de Dominique Macaire intitulée *D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche* (2008).
- 26 Cette évolution terminologique, et notamment la montée en puissance de *DDP*, ré-interroge le couplage *didactique de langue / didactique des langues*. C'est pourquoi, à l'occasion des 30 ans de l'Acedle, qui a joué un rôle de premier plan dans cette évolution, il nous a semblé important de reprendre la réflexion dans un paysage (scientifique, professionnel, social) qui a largement évolué, afin de re-questionner les relations entre ces différents termes et les conséquences qui en découlent. Il s'agira

ainsi non pas tant de questionner le plurilinguisme en tant que notion, que le terme *DDP* et ses évolutions récentes : il nous semble en effet que l'histoire de ces dénominations et de ce qu'elles désignent est révélatrice des enjeux et des choix effectués à différentes périodes de la DDL.

27 Deux précisions s'imposent en liminaire :

- les différentes phases identifiées ici concernent surtout l'Europe et les recherches didactiques de langue française : elles ne coïncident pas nécessairement de part et d'autre de l'Atlantique notamment¹⁴, ni entre aires linguistiques de recherche (Besse, 1997) ;
- les propos qui suivent, faute d'espace pour les développer, relèvent plus du « coup de sonde » que d'une histoire exhaustive et méthodique.

DDL et DDP

28 Les années 2000 se caractérisent, dans le domaine de la DDL (européenne en tout cas), par une forme d'optimisme. Le CECRL¹⁵ apparaît comme un outil englobant permettant de se doter d'orientations communes, la compétence plurilingue semble propre à renouveler l'enseignement/apprentissage des langues et la recherche afférente, et un consensus¹⁶ semble alors se former autour de certains principes-clés (prise en compte des acquis langagiers antérieurs ; alternance didactisée des langues dans la classe ; décloisonnement des langues entre elles et des langues avec les autres disciplines, curricula intégrés, etc.). *DDP* apparaît alors comme un terme pertinent pour rendre compte de ces orientations. Contrastivement, la DDL est alors posée comme ayant « jusqu'à présent surtout raisonné sur l'apprentissage d'une seule langue étrangère » (Castellotti, 2001 : 167). C'est donc contre une conception cloisonnante et cumulative des langues et de leurs didactiques qu'a été introduit *DDP*¹⁷.

29 Quant aux relations entre ces termes, elle peut être qualifiée d'évolution (Alarcão et al., 2009 ; Roulet, 1989), de renversement (Castellotti, 2001), de révolution (Huber, 2014). En prenant appui sur la réflexion de Marcellesi à propos des relations entre linguistique et sociolinguistique¹⁸, certains auteurs vont même jusqu'à considérer que la *DDP* engloberait désormais la DDL, voire l'effacerait :

La didactique du plurilinguisme n'est pas un "ajout", plus ou moins marginal, à la didactique des langues. Elle traverse toute la didactique des langues en intégrant les démarches entreprises pour favoriser les développements des compétences dans chacune d'entre-elles. (...) Nous serions tentés d'écrire pour notre part : si la compétence plurilingue est chose éminemment globale, n'est-t-on pas en droit d'estimer qu'il n'y a pas de véritable *didactique des langues* sans *didactique du plurilinguisme* et que de ce fait la didactique du plurilinguisme est la didactique des langues véritable. (Candelier et Castellotti, 2013 : 212)

Enfin, l'acception de *DDP* a également évolué au cours de ces 20 dernières années. Ce terme a en effet initialement été relié aux apports de la sociolinguistique et des recherches en acquisition pour penser à la fois les langues entre elles et ce qu'il pourrait y avoir de commun, de transversal, à l'enseignement de toutes celles-ci. Mais *DDP* a ensuite progressivement tendu, au cours des années 2010, à désigner sous un terme hyperonymique différents dispositifs ou démarches didactiques plurilingues (au sens de : intégrant plusieurs langues) et à privilégier la dimension transversale de l'enseignement (Candelier, 2008).

30 Ce décloisonnement a été amplement plébiscité depuis une vingtaine d'années (et sur certains points à juste titre). Mais si l'on ne veut pas adopter une vision téléologique de

ces évolutions, il faut également se demander ce qu'elles ne permettent peut-être pas / plus de penser dans notre domaine de recherche. Pour cela, revenons aux origines de sa création (académique).

Histoire du domaine et implications des choix effectués

- 31 Lorsque *DDL* s'établit dans les recherches françaises, il vise à rendre compte d'un accord globalement partagé autour d'un « excès de particularisme » (Candelier et Dabène, 1988). Cette critique en « excès de particularisme » ne vise pas tant la discipline elle-même que ses rapports avec la linguistique (donc ses contours « externes ») : il s'agit en effet prioritairement de constituer une discipline autonome et non de penser sa diversité interne. Autrement dit, si, à l'origine, *DDL* est une « machine de guerre » (Galisson, 1980 : 14), c'est contre la linguistique appliquée et non contre les didactiques de (chaque) langue qu'elle est dirigée. De même, ce sont les enjeux de distinction vis-à-vis d'une linguistique appliquée jugée trop « théorique » et éloignée des « réalités du terrain » qui amènent à considérer que l'intervention constitue une composante définitoire de la *DDL*. Ainsi, lorsque c'est le cloisonnement entre les langues *au sein* de la *DDL* qui est critiqué, cette critique en « excès de particularisme » change de nature, puisqu'elle ne porte pas sur les relations à la linguistique appliquée, mais sur les particularismes des didactiques de langues (jugées isolées les unes des autres).
- 32 L'introduction de *DDP* pour désigner cela et, surtout, l'évolution susmentionnée de son acception, ont progressivement accompagné, voire contribué à légitimer, une certaine interprétation de *DDL* dans laquelle « des langues » renverrait nécessairement à un cloisonnement que le terme *plurilinguisme* effacerait de fait. Ceci nous semble lourd des conséquences suivantes :
- une forme de dilution de la didactique *des langues* dans une orientation plus axée sur les questions d'éducation que de langue.s¹⁹. Ceci tient au fait que les travaux relevant de la *DDP* sont très centrés sur les terrains scolaires. Mais surtout, par l'affirmation même de sa transversalité, les thématiques qui y sont traitées (TICE, compétences, motivation, sentiment d'efficacité personnelle, etc.) le sont prioritairement sous un angle formatif transversal, pour être *ensuite* et éventuellement réfléchies (voire transposées) dans le domaine de l'enseignement des langues, au point que l'on peut parfois se demander si la *DDL* ne serait pas en train de devenir une didactique générale, secondairement (optionnellement ?) appliquée aux langues (cf. également Besse, 1997). Ces travaux ont bien sûr leur zone de pertinence. Mais leur prépondérance actuelle tend à faire oublier que la *DDL* présente une spécificité qui la distingue de toutes les autres didactiques, à savoir le fait que d'une part, elle consiste à « rendre enseignables des usages [langagiers] qui peuvent s'acquérir sans maître » (Besse, 1997 : 10) et que, d'autre part, les langues²⁰ constituent le fondement de ce qui fait de nous des êtres humains. Dans ce sens, et pour le dire un peu vite, apprendre / enseigner une langue, c'est faire (faire) l'expérience de et (se) confronter à une certaine manière d'être au monde ; et par conséquent, apprendre / enseigner une langue *étrangère*, c'est faire (faire) l'expérience de et (se) confronter à une *autre* manière d'être au monde, une *autre* manière d'être humain ;
 - une forme d'oubli de l'épistémologie et de l'histoire au profit de la seule intervention : comme évoqué *supra*, lorsque dans les années 1980 l'intervention est posée en caractéristique épistémologique de la *DDL*, la visée est de distinguer celle-ci de la linguistique appliquée. Cependant, dans la *DDL* contemporaine, si l'impératif d'intervention

a été maintenu et est devenu un critère de (bonne) qualité de la recherche, il est en revanche désormais coupé de l'histoire qui l'avait rendu essentiel, puisque les enjeux liés à notre domaine ne sont plus (ré)interrogés à l'aune du paysage politique et politico-scientifique actuel. Or, celui-ci a très fortement évolué : notamment, le statut d'expert est de plus en plus ouvertement conféré aux chercheurs (souvent avec leur assentiment), le financement de la recherche s'effectue désormais essentiellement par des appels à projets dont un des critères d'évaluation est l'utilité sociale immédiate (sous des dénominations telles que « valorisation », « impact et retombées sociales », etc.), et la visée d'intervention a gagné l'ensemble des SHS et donc des sciences du langage²¹. Par conséquent, si la DDL reste et doit rester une discipline d'intervention, au sens où elle ne peut être dissociée d'enjeux liés à l'enseignement et à l'apprentissage, il conviendrait toutefois d'en réinterroger (réflexivement) la place et le statut au sein de nos *recherches* (Castellotti et al., 2017).

De la réflexivité appliquée à notre propre domaine de recherche

- 33 Notre visée ici n'est pas de déterminer si la notion de *DDP* reste en soi une notion pertinente (ce qui n'aurait que peu de sens), mais plutôt d'interroger ses origines et ses racines pour penser, par réflexivité, notre présent et notre futur. Or, la dilution de la dimension « langue » induite par la notion de *DDP* (et surtout par ses évolutions) pose question, parce qu'en survalorisant la transversalité des processus et des aspects techniques qui seraient communs à l'enseignement des langues, elle tend à homogénéiser l'enseignement/apprentissage des langues en vidant les langues de leur altérité. En effet, dès lors qu'enseigner / apprendre des langues étrangères, c'est faire (faire) l'expérience de / (se) confronter à une autre vision du monde, il s'agit *en première instance* de se demander quels rapports (individuels et collectifs) les personnes établissent à ces langues (et par retour aux autres langues qui sont les leurs). Autrement dit, il s'agit prioritairement de se demander pourquoi et comment ces personnes font sens avec ces autres langues et quelles relations elles nouent, avec d'« autres en langue.s » (Debono, 2010) – et c'est bien ce questionnement, profondément linguistique, qui est actuellement minoré dans les recherches en DDL (mais a-t-il seulement jamais été posé en ces termes ?).
- 34 C'est le projet même de la DDL qui se trouve alors interrogé : si *DDP*, en étant défini par rapport à *DDL*, a graduellement contribué à renforcer l'idée que la DDL aurait essentiellement pour fonction de fédérer des didactiques de langues indépendantes les unes des autres, il est donc sans doute temps de ré-affirmer le projet initial de la DDL, face à celui que lui assigne, par contraste, la *DDP* :

La didactique des langues a-t-elle pour projet de fédérer les didactiques de langue (anglais, français) ou de problématiser leurs relations, leurs « contacts » dans des dispositifs coordonnés, « adaptés », « convergents », « intégrés », « interlingues », « plurilingues » ? De ce point de vue, si l'on pressent bien le sens que pourrait avoir une "éducation plurilingue", on voit plus mal comment donner consistance à une "didactique du plurilinguisme" et situer sa place dans un dispositif épistémique. (Chiss, 2010 : 39)

Ainsi, et *a fortiori* au vu des enjeux sociaux et politiques de notre monde présent et à venir, il s'agit de penser les langues, leur didactique et leur didactologie (Galisson, 1986) au filtre de la diversité :

- des langues qui seraient ainsi définies par la pluralité, autrement dit par l'altérité, l'histoire, l'expérience ;

- de leur didactique, qui, parce que pensée dans une perspective pluri(lingue et culturelle), consiste à « poser (et se poser) les questions en termes de *relations et de complémentarités* » (Castellotti, 2001 : 172) ;
- de leur didactologie qui, dans une visée de pluralisation de ses modes de recherche, réfléchit de nouveau son rapport à l'intervention et laisse une place à d'autres formes de recherche qui ne proposent pas uniquement des valorisations ou des applications *immédiates*, ou qui ne se centrent pas uniquement sur des pratiques ou des terrains clairement identifiés et circonscrits²².

Et pour l'Acedle ?

- 35 Les évolutions mises en évidence ici, puisqu'elles ont des implications sur la conception des langues, de leur didactique, de leur didactologie, touchent également l'Acedle et son positionnement dans le paysage associatif (et politique).
- 36 Une certaine préoccupation plurilingue est en effet désormais transversalement présente dans les associations de notre domaine. Les associations relatives à une langue particulière se sont en effet ouvertes aux autres langues²³, de même qu'ont été créées des associations directement et explicitement inscrites dans une didactique dite « du plurilinguisme ». Ainsi, si l'Acedle (ou plus exactement les membres qui y ont activement œuvré) a été inspirante en contribuant très largement à promouvoir une didactique décloisonnée et décloisonnante de langues en contacts, elle est en même temps actuellement en quelque sorte « victime de son succès » : quelle peut en effet être la place d'une association comme la nôtre, dès sa naissance positionnée dans le pluri-, le trans- et l'inter-, dans un paysage associatif où ces dimensions sont désormais répandues, mais qui est par ailleurs de plus en plus fortement sectorisé, voire hyperspécialisé, ce qui favorise son morcellement²⁴ ?
- 37 Peut-être tout simplement en continuant à faire vivre l'Acedle comme un espace favorisant « les rencontres et les échanges entre spécialistes de langues et de contextes différents afin de consolider les fondements d'une didactique des langues », comme le rappelle le Manifeste actuel de notre association ?
- 38 Peut-être également en considérant que ces rencontres et ces échanges font sens non pas seulement parce qu'ils sont pluriels, mais parce que c'est par eux, en leur sein, que se joue l'expérience de contact et de confrontation altéritaires :
- en tant que mode de fonctionnement associatif et inter-associatif. Il s'agit alors d'une part de mettre en place des modes de fonctionnement associatif (au niveau du CA, de la revue *RDLC* de l'Acedle, etc.) qui tirent pleinement parti de la diversité (et donc de l'altérité) des inscriptions géographiques, culturelles, linguistiques de chacun et, d'autre part, d'œuvrer à une structuration souple des associations de notre domaine afin de favoriser ces expériences de rencontre et de frottement (cf. par exemple le travail engagé avec certaines associations amies de création d'un groupement inter-associatif) ;
 - en tant que principe moteur de la recherche. Il s'agit alors de soutenir des réflexions sur les circulations notionnelles, leurs traductions et ce qui se joue dans les « écarts » (Jullien, 2012) – dans une forme de didactologie des langues connectée.s (au sens conféré à ce terme dans le courant de l'histoire connectée²⁵). Mais il s'agit aussi d'initier des actions scientifiques et grand public mettant l'accent sur le débat, en tant que mode de rencontre et de confrontation (cf. par exemple la ligne scientifique de nos journées *Notions en Question*

(NeQ), le « débat participatif » inter-associatif²⁶ ou encore la ligne éditoriale de la revue *RDLC* ;

- en tant qu'enjeu et chantier de mobilisation politique et interventionniste. Il s'agit alors d'impulser et de soutenir des initiatives qui entendent peser dans le débat (public, politique, académique), dès lors que la diversité y est en jeu. Cette implication est d'autant plus cruciale actuellement que les atteintes à la diversité (linguistique, culturelle, et – donc – épistémologique) sont légion, tant au niveau universitaire qu'au niveau éditorial par exemple. Ainsi, tout récemment (2019 et 2020), l'Acedle s'est associée à différentes initiatives visant à dénoncer des actions gouvernementales négligeant la diversité linguistique ou la traitant superficiellement, voire la menaçant²⁷. De même, la revue *RDLC* a soutenu en 2019 le Manifeste pour la reconnaissance du principe de diversité linguistique et culturelle dans les recherches concernant les langues, manifeste mettant en évidence les liens entre la diversité linguistique et la pluralité des recherches en sciences humaines, enjeu démocratique majeur²⁸.

- 39 Parce que pour la suite du 21^{ème} siècle, il s'agit peut-être d'innover, de transformer, d'affecter le pluri-, le trans- et l'inter- par l'alter- ? Notre association, l'Acedle, a toute sa place dans cet enjeu de recherche et sociétal.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Éditions Le Manuscrit-Manuscrit.com.

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. Dans D. Vinck (dir.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. Bruxelles : De Boeck, 27-52.

Alarcão I., Andrade, I., Araújo et Sá, M.-H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la didactique de la langue à la didactique des langues, *RDLC*, 6-1. Disponible à : <https://journals.openedition.org/rdlc/1997> (consulté le 27/04/2020).

Baena, R. (dir.) (2006). *Transculturating Auto/biography: Forms of Life Writing*. New York: Routledge.

Barkhuizen, G. (2007). A narrative approach to exploring context in language teaching, *ELT journal*, 62(3), 231-239.

Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Dans *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco. Disponible à : <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/> (consulté le 24/04/2020).

Behra, S. & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges*, 39. Disponible à : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/2.artsbdm_dossierhommage_melanges_crapel_39_1.pdf (consulté le 24/04/2020).

Behra, S. & Macaire, D. (2017). « Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation ». Dans N. Décuré (dir.) *Représentations et stéréotypes, EDL*, 28, 115-136.

Besse, H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat, Paris 8.

Besse, H. (1997). D'une linguistique trop appliquée à une didactique des langues trop éclatée, *Enseignement du français au Japon*, 26, 1-14.

Billiez, J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, Université Stendhal, CDL-LIDILEM.

Blanche-Benveniste, C. & Vali, A. (coord.) (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes, *Le Français dans le monde*, numéro spécial, janvier 1997. Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *RDLC*, 5-1, 65-90. Disponible à : <http://journals.openedition.org/rdlc/6289> (consulté le 27/04/2020).

Candelier, M. & Castellotti, V. (2013) « Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s) ». Dans J. Simonin & S. Wharton (dirs.) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS Éditions, 179-221.

Candelier, M. & Dabène, L. (1988). « Relations entre les didactiques de diverses langues ». Dans D. Lehmann (dir.) *La didactique des langues en face à face*. Paris : Éditions Hatier.

Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Paris : Éditions Didier.

Castellotti, V. (2001). « Vers une didactique du plurilinguisme ». Dans M. Marquilló Larruy (dir.) *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Les Cahiers FORREL, n° 15. Poitiers : Presses Universitaires, 167-172.

Castellotti, V. & Moore, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire, *Babylonia*, 9-33. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390225/> (consulté le 24/04/2020).

Castellotti V., Huver E. & Leconte F. (2017). « Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions ». Dans : J.-C. Beacco *et al.* (dirs.), *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche*, De Gruyter Mouton. Disponible à : <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-058/9783110477498-058.pdf> (consulté le 27/04/2020).

Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M., 2014, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve.

Chiss, J.-L. (2010). La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? *Recherches et application - Le français dans le monde*, n° 48. 37-45.

CNESCO (2019). *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage - Comment mieux accompagner les élèves ?* Paris : Cnesco. Disponible à : <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etranangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/> (consulté le 24/04/2020).

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE, collection Références

Dabène, L. & Degache, C. (dirs.) (1996). Comprendre les langues voisines, *ELA*, 104.

Debono, M. (2010). Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique. Thèse de doctorat, Université de Tours.

- Dervin, F. (2011). Quand la didactique des langues et des « cultures » emprunte à l'anthropologie..., *Journal des anthropologues*, n° 126-127, <http://journals.openedition.org/jda/5553> (consulté le 02 mai 2020).
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections between research and practice in Education: A Conceptual Framework, *Educational Researcher*, vol. 47/4, 235-245.
- Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères, *Études de linguistique appliquée*, 64, 39-54.
- Galisson, R. (1980). SOS. - Didactique des langues étrangères en danger. Dans : Besse, H. et Galisson, R., *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris : Clé International, 8-27
- Gaonac'h, D. (2006). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, Paris : Hachette Éducation.
- García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford: Blackwell.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, London, Palgrave Pivot, 46-62.
- Huber, J. (2014). « Language didactics under construction ». Dans : Troncy C., et al. (dirs.) *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre*. Paris : Galilée.
- Lorilleux, J. & Huver, E. (2018). Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Démarches et dispositifs, Introduction, *RDLC*, 15-3. Disponible à : <http://journals.openedition.org/rdlc/3224> (consulté le 24/04/2020).
- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme, *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 2011, vol. 53, 47-64.
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *RDLC*, 17-1.
- Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche, *RDLC*, 2008-5. Disponible à : <https://journals.openedition.org/rdlc/6245> (Consulté le 24/04/2020)
- Martinez, P. (2018). *Un Regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. <http://eac.ac/books/9782813002839> (consulté le 24/04/2020).
- Maurer, B. (2011). Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Miguel-Addisu, V. & Thamin, N. (dirs.) (2020). Introduction, Recherches collaboratives en didactique des langues : enjeux, savoirs, méthodes, *RDLC*, 17-1.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et écoles*. Paris : Éditions Didier.
- Narcy-Combes, J.-P. (2019). Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle, *neofilolog*, juin 2019, 353-371.
- Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Paris : Éditions Didier.
- Robillard, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : l'Harmattan.

Roulet, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues, *Langue française*, 82, 3-7.
Disponible à : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6376 (consulté le 27/04/2020).

Véronique, G.-D. (2008). « Questions à une didactique de la pluralité des langues ». Dans : M.-A. Mochet et al. (dirs.). *Plurilinguisme et apprentissage*. Mélanges Daniel Coste. Lyon : ENS Éditions, 49-58.

Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingual and multilingual research. Dans Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (dirs.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Malden: Wiley-Blackwell Publishing Ltd, 26-52.

NOTES

1. Précisons que tout au long de cet article, le terme *DDL* inclut la dimension culturelle de la langue.
2. Dans les parties traitant des usages terminologiques, les termes en italique renvoient à leur usage autonymique. Dans ce cas, ils seront généralement utilisés sans article.
3. Les auteurs tiennent à remercier chaleureusement le Conseil d'administration (CA) de l'Acedle, ainsi que Rita Carol, Véronique Castellotti et Didier de Robillard pour leurs relectures et leurs suggestions.
4. Sans que nous tranchions ici sur le débat autour des différentes manières de formuler ce positionnement.
5. Qu'ils s'adosent à l'Agence Erasmus + ou au CELV par exemple, les projets internationaux ont contribué à élargir le panorama de la pensée en recherche, montrant que la recherche francophone a sa place aux côtés d'une recherche majoritairement anglophone. Le débat sur les publications en français en fait foi.
6. Par exemple, des construits en débat comme *l'intercompréhension* (Blanche Benveniste, 1997 ; Dabène & Degache, 1996), le *translanguaging* (Garcia, 2009 ; Garcia & Wei, 2014), le *transculturating* (Baena, 2006 ; Narcy-Combes, 2019), le *plurilinguaging* (Lüdi, 2011), *l'appropriation* (Castellotti, 2017), etc.
7. En effet, les deux pôles évoqués ne sont jamais totalement disjoints dans les recherches en DDL, *a fortiori* pour des recherches qui se veulent qualitatives et/ou interventionnistes, puisqu'elles nécessitent de fait la mise en relation et l'articulation de ces deux dimensions.
8. Et ce, même si elles peuvent par ailleurs faire débat.
9. Cf. par exemple : Rapport EVOLANG, Rapport Evascol, statistiques 2019 de la DEPP, Rapport de *The Douglas Fir Group* 2016, etc.
10. Le CECRL propose de mettre en grilles la compétence interculturelle.
11. Comme l'ont promu les travaux du CNESCO (2019).
12. Parmi eux, les usages des media, les classes renversées / inversées, la réalité virtuelle, les mobilités, les pédagogies collaboratives, les approches sensibles / artistiques, les journaux d'apprentissage, etc.
13. Cf. par exemple le numéro de *RDLC* n°17-2, coordonné par Miguel-Addisu et Thamin (2020).
14. Cf. par exemple les travaux sur le *task based learning* / l'approche par tâches, ou encore sur le *translanguaging* / la compétence plurilingue.
15. *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001).
16. Qui n'exclut pas certaines voix critiques (Véronique, 2008 ou Maurer, 2011 pour ne citer que quelques exemples).
17. Ce n'est bien sûr pas la seule raison : la DDP s'inscrit également dans une perspective d'affirmation et de promotion, d'une part d'une politique éducative européenne et de ses valeurs

afférentes et, d'autre part, de la notion de compétence plurilingue et interculturelle telle que développée notamment par le CECRL.

18. Pour rappel : « Si la langue est chose éminemment sociale, n'est-on pas en droit d'estimer qu'il n'y a pas de véritable linguistique sans sociolinguistique et que de ce fait la sociolinguistique est la linguistique véritable ». (Marcellesi 2003, dans Candelier et Castellotti, 2013 : 212). Ce parallèle linguistique – sociolinguistique / DDL – DDP mériterait d'ailleurs d'être questionné, mais ce n'est pas le propos ici.

19. Bien évidemment, cette évolution est liée à un faisceau de raisons multiples (structuration académique des universités étrangères, où la DDL est souvent hébergée dans les Facultés d'Éducation ; évolution institutionnelle des organismes de formation français des enseignant.es de l'Éducation Nationale, domination voire hégémonie d'un paradigme pragmatiste en SHS et plus particulièrement en DDL, etc.). Notre propos ici n'est pas d'éluder ces causalités multiples, mais de réfléchir, en leur sein, ce que l'évolution de notre domaine de recherche (et notamment l'évolution de ce qui est appelé DDP) rend possible, légitime et/ou renforce.

20. Ou, plus exactement, ce que de Robillard (2008) appelle « le L » pour ne pas séparer a priori langues, langage, discours.

21. Cf. par exemple la journée d'études organisée en 2018 par l'AFLA (Association Française de Linguistique Appliquée), association amie de l'Acedle, intitulée *Répondre aux besoins de la société par les sciences du langage*.

22. Cf. d'ailleurs un nombre conséquent de travaux fondateurs du domaine, qui ne s'appuient pas sur des corpus, des observations de classe ou du travail de terrain, mais sur une réflexion adossée d'une part à une expérience globale et d'autre part à « un certain encyclopédisme qui n'est [actuellement] pas dans l'air du temps » (Besse 1997 : 9).

23. Cf. par exemple, le colloque organisé en 2008 par la Sihfles (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde), association initialement portée sur l'histoire du FLE, intitulé *Les 'langues entre elles' dans les contextes et situations d'enseignement en Europe, du XVI^e siècle au début du XX^e siècle : médiations, circulations, comparaisons*.

24. Cf. la création depuis les années 2000 d'associations assez fortement spécialisées sur des thématiques ou des dispositifs / démarches didactiques particuliers (enseignement bi/plurilingue, intercompréhension, approches plurielles, par exemple), rompant avec les modalités de sectorisation et/ou la visée de transversalité des décennies précédentes.

25. Le courant de l'histoire connectée cherche à dépasser les compartimentages (en l'occurrence étatiques) pour s'intéresser aux dynamiques de circulation et d'hybridations réciproques, et ainsi mettre en évidence la pluralité des historicités et des récits historiographiques. Il s'agit donc de jouer de l'altérité pour interroger notre compréhension des autres et, par conséquent, de soi, la confrontation des compréhensions constituant ici un principe et une démarche de recherche et de réflexion.

26. Avec deux autres associations (l'Asdifle et Transit Lingua), l'Acedle a co-organisé en juin 2019 un « débat participatif » autour de la question suivante : « En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? ». Le format avait ceci d'original qu'il visait non pas des échanges d'ordre prioritairement scientifiques mais à « initier un événement vecteur de démocratie participative et permettant de favoriser une réflexion collective à partir d'expériences et de projets contrastés ». Pour plus de détails, cf. : <https://asdifle.com/debat-participatif-14-et-15-juin/>. Un numéro de RDLC rend compte de ces débats.

27. Cf. par exemple la lettre adressée au ministère de l'enseignement supérieur et de l'innovation, au ministère de l'Éducation nationale et au ministère des affaires étrangères à propos du Certificat d'Aptitude à Enseigner à l'Étranger (Capefe). Cf. également le soutien à différentes initiatives concernant la dénonciation d'un arrêté ministériel imposant une certification en anglais pour la validation de certains diplômes de l'enseignement supérieur (sur ces différents points, cf. le site de l'Acedle : <https://acedle.org/debats-autour-des-langues/>).

28. Sur les différents points abordés dans cet inventaire, cf. le site de l'association : <https://acedle.org/>.

RÉSUMÉS

La présente contribution propose de s'interroger sur les qualifications, catégorisations et dénominations du périmètre de notre domaine, et notamment sur les termes de *didactique de langue*, *didactique des langues* et *didactique du plurilinguisme*. Nous les questionnerons du point de vue de la recherche et de l'intervention, en tant que volets constitutifs de la didactique. Nous tâcherons également d'en tirer les conséquences pour le positionnement de l'Acedle dans le domaine associatif. Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord le plurilinguisme, non en tant qu'ajout à la didactique des langues, mais tel que, de façon transversale, il l'anime et la transforme. Puis nous nous intéresserons aux dénominations qualifiant notre domaine ainsi qu'aux enjeux afférents, en nous attachant notamment au terme *didactique du plurilinguisme* dans ses évolutions et ses interrelations. Enfin, nous nous demanderons que tirer de ces réflexions au plan de la recherche et du point de vue de l'Acedle, notre association.

Der vorliegende Beitrag untersucht die Charakterisierungen, Kategorisierungen und Fachwörter unseres Fachgebiets, insbesondere die Begriffe *Sprachdidaktik*, *Fremdsprachendidaktik* und *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Wir werden sie aus der Sicht der Forschung und ihrer Anwendung als Bestandteile der Didaktik hinterfragen. Außerdem werden wir versuchen, daraus einige Konsequenzen für die Positionierung von Acedle im assoziativen Bereich zu ziehen. Zu diesem Zweck werden wir zunächst den Begriff *Mehrsprachigkeit* diskutieren, und zwar nicht als Ergänzung zur *Fremdsprachendidaktik*, sondern so wie er sie in transversaler Weise belebt und verwandelt. Anschließend werden wir uns mit der Terminologie unseres Fachgebiets und den damit verbundenen Fragen befassen, wobei wir uns insbesondere auf die Entwicklung des Begriffs *Mehrsprachigkeitsdidaktik* und seine Wechselbeziehungen konzentrieren werden. Schließlich werden wir uns fragen, welche Folgen wir aus diesen Überlegungen in Bezug auf die Forschung und hinsichtlich Acedles Aktion im assoziativen Umfeld ziehen können.

INDEX

Mots-clés : didactique des langues, didactique du plurilinguisme, diversité, recherche, intervention

Keywords : foreign language teaching and learning, plurilingual approaches, diversity, research, intervention

AUTEURS

EMMANUELLE HUVER

Université de Tours

EA 4428 Dynadiv

Emmanuelle Huver est professeure des Universités à l'Université de Tours. Ses travaux ont en

commun d'explorer la problématique transversale de la diversité et de ses enjeux, du double point de vue de la recherche et de l'intervention. Ses travaux les plus récents visent à réfléchir les bases d'une didactique / didactologie des langues diversitaire, sur des bases phénoménologiques et herméneutiques. Elle est présidente de l'Acedle depuis 2020.
huver[at]univ-tours.fr

DOMINIQUE MACAIRE

Université de Lorraine-Inspé

UMR 7118 ATILF, équipe Didactique des langues et sociolinguistique

Dominique Macaire est professeure des Universités à l'Université de Lorraine-Inspé. Ses travaux actuels abordent la question du collectif dans la recherche *et* la formation, mettant en relations dynamiques ces deux champs. Pour elle, la complexité de nos sociétés contemporaines sollicite des recherches nouvelles en didactique des langues, circulaires et systémiques, davantage adaptées à des paradigmes reconfigurés, tels celui de plurilinguisme. Elle a présidé l'Acedle de 2007 à 2015 puis de 2017 à 2019.

dominique.macaire[at]univ-lorraine.fr