

PENSER DE CONCERT L'ERGOLOGIE, LA SOCIOLINGUISTIQUE, LA SOCIODIDACTIQUE

Annemarie Dinvaut

Dès sa formalisation dans les années 1980, l'ergologie a associé les sciences du langage à sa réflexion et à son action. Nous abordons ici les parentés méthodologiques et les apports réciproques entre l'approche ergologique et deux domaines des sciences du langage, la sociolinguistique et la sociodidactique. Nous tenterons également de mettre en lumière comment l'ergologie peut inspirer de nouveaux questionnements sur les activités langagières.

1. Des apports réciproques de longue date

1. 1. La contribution de la linguistique à la connaissance du travail : « communication, cognition, action »¹.

La démarche ergologique consiste à analyser et à transformer l'activité humaine : elle a besoin pour cela des savoirs de la linguistique. Le récit de l'activité fournit des informations à chacun des protagonistes du

¹ D'après le titre de l'ouvrage collectif de Gardin, Fraenkel, Borzeix, Boutet et Faïta, 2005, *Langage et travail, communication, cognition, action*, Paris, CNRS éditions.

dispositif, et en particulier au chercheur-observateur extérieur à l'activité analysée ; l'analyse du discours des acteurs révèle des éléments sous-jacents, des implicites précieux pour l'analyse. Daniel Faïta et Marcos Vieira [15] voient dans le langage un outil privilégié pour permettre aux acteurs de mettre en discours ce qu'ils sont en train de faire, de communiquer à propos de leur activité, de la penser collectivement, de mobiliser leur « *pouvoir d'agir* ». Un espace-temps est aménagé pour le dialogue sur l'activité, que ce soit lors d'auto-confrontations à partir du visionnement de l'activité filmée ou d'entretiens sur le temps et lieu de l'activité : « *La base de la démarche doit en effet demeurer la confrontation terme à terme des "comment faire" respectifs des acteurs, dessinés sur le fond des "à faire" et des "pour faire", prescriptions et modes opératoires contenus par la tâche et l'activité qui s'y réalise concrètement* » [18, p. 59].

Dans leur analyse du dialogue entre deux conducteurs de TGV, Faïta et Vieira [15] montrent « *la motricité du dialogue* » : le chercheur reste en retrait, ce qui facilite la fluidité de l'apparition des thèmes abordés par les conducteurs. Ces thèmes révèlent les valeurs sous-jacentes aux gestes de chacun, la qualité du service, le soin du matériel. La parole individuelle et collective n'est pas seulement un corpus pour l'analyse, mais aussi l'un des composants du processus de transformation : les actes de langage, en interaction les uns avec les autres, sont générateurs de réflexion. Les reformulations successives, le *dialogue socratique à double sens* permettent à chaque protagoniste de contribuer à développer de nouveaux savoirs partagés.

Faïta et Vieira empruntent à Mikhaïl Bakhtine le concept de « *rapport dialogique* » pour analyser ce dispositif : l'activité dialogique sera d'autant plus féconde si elle est ouverte, si elle permet de s'adresser au collègue et à l'interviewer, mais aussi au « *surdestinataire* » idéal, et ainsi de décrire l'activité et son environnement, de faire émerger les références liées à la situation d'interaction, et de construire un objet nouveau à partir de la parole sur l'activité : les situations revisitées sont développées, les explications et hypothèses démultipliées [15, p. 67].

Lorsque Yves Clot développe la clinique de l'activité, il donne également toute son importance à la parole sur l'action. Il se réfère à Bakhtine et à Lev Vygotski², qui conteste le « *dogme de l'expérience immédiate* », et pour qui « (une) *expérience réalisée doit continuer et non s'interrompre devant les résultats obtenus. L'énonciation du sujet de l'expérience devrait être sollicitée en lui demandant un "rapport verbal" sur ses mouvements inhibés qui n'en sont pas moins réels. L'investigation des mouvements internes non réalisés est une part nécessaire de l'expérimentation.* »

La parole sur l'activité est alors le moyen d'explicitier, de rendre audible ces possibilités non réalisées : écartées lors de l'action, elles sont importantes pour comprendre celles qui ont été réalisées, et sont dès lors toujours actives. Leur verbalisation via des dispositifs d'auto-confrontation ou d'instruction au sosie enrichit l'analyse de l'activité.

1. 2. Les contributions de l'ergologie à la didactique des langues

En retour, l'analyse de l'activité a contribué aux sciences du langage, et en particulier à la didactique des langues. Les recherches en didactique et les mouvements d'innovation pédagogique, depuis une trentaine d'années, ont mis en place des dispositifs d'analyse de pratique à partir de la réflexion de Donald Schön (1983) sur l'enseignant comme « *praticien réflexif* », ayant une double réflexion, pendant et à propos de l'action : Schön considère que l'enseignant possède « *un savoir contenu dans l'action, (...) tacite, intuitif, non verbal, et par conséquent inaccessible à la description directe* ». Les linguistes Ecaterina Bulea et Jean-Paul

² 1999, cité par Clot., 2004, « Le travail entre fonctionnement et développement », *Bulletin de psychologie*, Tome 57 (1), n° 469, pp. 5-12.

Bronckart [3], qui le citent dans leurs travaux sur les rapports entre langage, action-travail et formation, recherchent la prise de conscience et la mise en intelligibilité de ces savoirs à travers différents dispositifs. Ils font référence aux chercheurs impliqués dans l'ergologie ou l'ergonomie (Clot, Oddone, Saujat) pour aborder l'entretien d'explicitation, l'instruction au sosie, les auto-confrontations et leurs impacts sur la formation des enseignants de la langue maternelle.

2. La sociodidactique et l'ergologie, de fortes parentés méthodologiques et conceptuelles

La sociodidactique étudie l'apprentissage des langues en lien avec les savoirs sociaux et leurs contextes sociolinguistiques. Elle articule la sociolinguistique, les autres sciences du langage et celles de l'éducation, elle est irriguée par les savoirs inhérents à la pratique de classe. Elle étudie les situations d'enseignement sans les isoler de leur environnement : contacts de langues et de cultures, statuts des langues et politiques linguistiques. Le corpus de la sociodidactique est donc pluriel et multi-situé : il ne se limite pas nécessairement à la classe de langues, mais intègre les contextes de migration, la mobilité étudiante, les environnements professionnels et scolaires.

Les outils de l'ergologie pour analyser l'activité de travail sont susceptibles de compléter ceux de la sociodidactique. En outre, plusieurs préoccupations sont communes à l'ergologie et à la sociodidactique : l'approche pluridisciplinaire, la coopération et le principe d'égalité des savoirs, l'objectif d'une contribution réciproque des savoirs et de l'action.

2. 1. Une approche pluridisciplinaire

La démarche ergologique n'est définie ni comme une discipline scientifique, ni comme une technique stabilisée dans une procédure matricielle pré-définie, mais comme une démarche d'analyse pluridisciplinaire de l'activité humaine. Le souci de ne rejeter aucune perspective et de favoriser des regards concertés sur un même objet est en plein accord avec les positions des sociolinguistes et des sociodidacticiens : ils n'étudient pas la langue comme une entité soustraite aux contingences du réel, et s'intéressent à l'histoire, aux politiques linguistiques, aux variations. Observer les mobilités linguistiques à un niveau macro (résultats de politiques linguistiques et/ou économiques) ou micro (fruits de décisions individuelles ou familiales), étudier les interactions entre les compétences dans différentes langues, analyser les différentes étapes de la transposition didactique des savoirs de la sociolinguistique aux savoirs linguistiques des élèves sont autant d'occasions pour la pluridisciplinarité.

2. 2. Les savoirs en coopération

La sociolinguistique et la sociodidactique, comme la démarche ergologique, empruntent moins les notions et concepts aux autres disciplines qu'elles n'instaurent un dialogue avec elles. Reconnaître les variations et donner des réponses didactiques à de nouveaux besoins sociétaux (le Français Langue Etrangère ou Seconde, le Français sur Objectifs Spécifiques³) implique le dialogue des acteurs (le linguiste et l'enseignant, le linguiste et le professionnel d'une autre activité pour le FOS) et le dialogue des savoirs (les savoirs sociaux, ceux des linguistes, ceux qui sont liés à l'activité).

³ Désormais FOS.

Analyser la didactique dans son environnement amène à recueillir les propos des enseignants sur leurs gestes d'enseignement et sur les motivations qui animent ces gestes, en particulier pour l'enseignement des langues étrangères et du français langue seconde à l'école. Former les enseignants de FOS nécessite non seulement de recueillir la parole de professionnels dans différents domaines d'activité, mais aussi de développer chez les enseignants les compétences à interroger l'activité et à conduire des entretiens autour des gestes professionnels. La langue spécifique à une activité, en effet, ne peut être explorée, comprise et enseignée uniquement à l'aide de glossaires spécialisés ; il est nécessaire, pour l'enseignant, de comprendre la situation, les gestes, les techniques associés à cette langue professionnelle.

2. 3. Le principe d'égalité des savoirs et la tension vers l'agir

Les travaux de la sociolinguistique et de la sociodidactique attribuent un poids égal aux théories généralistes et aux savoirs d'action, aux compétences linguistiques acquises dans l'espace privé et dans un cadre académique. Jim Cummins (1981) a montré que les langues n'étaient pas des espaces cloisonnés dans lesquels les compétences se répartiraient et vivraient des développements indépendants. Les compétences langagières, linguistiques et métalinguistiques, au contraire, irriguent l'ensemble des langues pratiquées par un locuteur tout au long de son existence, et s'en nourrissent.

Pour la sociolinguistique et la sociodidactique, cette réflexion sur les interactions entre compétences et langues s'articule à un intérêt fort pour les contacts de langue et au principe d'égalité entre les langues. Le sociolinguiste et le sociodidacticien ont le souci de ne pas entériner, dans le domaine de la recherche, les inégalités de statut et de traitement qui ont cours dans la sphère des politiques linguistiques ; d'agir favorablement sur le statut des langues et cultures minorées dominantes et langues minorées, sur les

enseignements-apprentissages des langues et cultures minoritaires. Aussi les travaux de sociodidactique débouchent-ils sur des propositions pour que, dans l'espace de la classe, tous les savoirs et compétences soient mobilisés en vue de nouveaux apprentissages, et pour que ne soient pas reproduites les hiérarchies induites par les politiques linguistiques et la ségrégation sociale.

L'ergologie est attentive à ces processus de relégation, dont Yves Schwartz écrit que « *des champs entiers de pratiques et de conscience sociales sont, pour une phase historique, vouées à l'inessentiel, alors que les sciences se développent sur le seul terreau des autres* » [22, p. 36]. Les travaux de Bernard Gardin sur les pratiques langagières donnent légitimité au discours ouvrier, explorent la dimension anthropologique et collective du monde ouvrier. Dans son analyse du discours autour de la mort d'un ouvrier, Gardin met en lumière les marqueurs de la revendication de dignité et de sécurité, de l'expression des émotions, de la prise en charge des intérêts symboliques du groupe [16]. Dans sa thèse, dirigée par le sociolinguiste Marcellesi, il s'intéresse « *au discours vivant des "sans pouvoir", là où est la vraie langue aux prises avec les normes dominantes et le piège de la multiphonie* »⁴.

Les « *processus différentiels de développement et d'occultation culturels* » [22, p. 36], en ce qui concerne les pratiques langagières, sont visibles dans la sphère politique et dans certains fonctionnements de l'institution éducative. La première version du rapport de Jacques-Alain Benisti sur la prévention de la délinquance stigmatisait les « *familles étrangères financées par le F.A.S.* », lorsque les pères « *exigent le*

⁴ Tournier, M., 1989, « Bernard Gardin, Langage et travail : étude sociologique de discours ouvriers en entreprise », thèse de doctorat d'état, Université de Rouen, 1988, *Mots*, n° 19, pp. 118-119, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1989_num_19_1_1478

parler patois à la maison » [1, p. 9]⁵. Ce rapport attribue implicitement l'expression « *parler patois* » aux variétés maghrébines de l'arabe et aux langues des anciens pays colonisés et leur dénie ainsi la qualité de savoir institué⁶.

L'institution éducative peine encore à donner toute sa place, dans les programmes et les diplômes, aux langues minoritaires, qu'il s'agisse des langues régionales métropolitaines ou des créoles. L'historiographie française, telle qu'elle apparaît dans les manuels d'histoire au lycée, est une bonne illustration des phénomènes d'occultation et de développements inégaux que mentionne Schwartz. Le très ancien plurilinguisme des pays européens et la diversité linguistique actuelle y sont occultés au profit de la célébration de la trilogie [un état - une nation – une langue] qui relève plus du prescrit politique que de la description de la réalité. Les langues régionales sont considérées comme des langues dérivées de langues nationales, les pratiques linguistiques sont sous-représentées au regard des autres pratiques sociales (professionnelles, migratoires, religieuses, vestimentaires, etc.).

Les auteurs de manuels sur-représentent le plurilinguisme des élites intellectuelles, les traductions et l'apprentissage des langues anciennes, les apprentissages de langues en cadre scolaire, au détriment des pratiques sociales et des transmissions de savoirs via l'oral. Les chapitres consacrés à l'immigration, à l'exode rural et à l'industrialisation ne donnent pas matière à une réflexion sur les langues en contacts, ni sur les parlars urbains et professionnels irrigués par plusieurs langues. Les contributions de pratiques

⁵ Le F.A.S. était le Fonds d'Action Sociale créé en 1958 pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour leur famille. En 1964, il a élargi ses compétences à l'ensemble des étrangers installés en France, plus particulièrement aux populations françaises et immigrées venant des pays de l'ancien empire colonial.

⁶ Sans doute ses auteurs ignorent-ils qu'une chaire d'arabe « vulgaire » a été créée en France en 1824 et a été intitulée chaire d'arabe maghrébin en 1916.

plurilingues à des étapes importantes du point de vue historique ne sont pas valorisées. Globalement, même si les manuels actuels ont une vision plus anthropologique de l'Histoire que par le passé, ils ne s'intéressent pas aux comportements linguistiques en tant que savoirs sociaux, et ne mentionnent les langues que dans la mesure où elles sont en lien avec la « Grande Histoire ».

Cette hiérarchisation par l'historiographie des savoirs linguistiques est l'indicateur de représentations qui perdurent dans le monde éducatif, et dont nous pouvons anticiper des effets, en cascade, sur les représentations des enseignants et des élèves. Or, une autre historiographie est possible. Les historiens de la langue expliquent les multiples et féconds contacts interlinguistiques et interculturels. Alem Surre-Garcia relate comment les troubadours du XII^{ième} siècle accompagnaient les princes en terres lointaines, entraînent en contact avec la civilisation arabo-musulmane et avec le monde byzantin, faisaient circuler les langues : « *Entre ici et là-bas, un jeu de miroirs s'exerce. (...) Comme l'Isle-Jourdain près de Toulouse, plusieurs villes occitanes emprunteront leur nom aux Orient d'al-Andalus ou de Levant : Damiata l'Albigeoise répond à la Doumyât du Nil, Cadix la Lauragaise à la Cadix andalouse, les deux Cordoas, l'Albigeoise et la Tolosane, à la Cordoue califale...* » [24, p. 203].

Jocelyne Dakhliya [9] et Wolfgang Kaiser [17] décrivent la *lingua franca* méditerranéenne et les pratiques linguistiques associées aux échanges de la Méditerranée à la Hanse, jusqu'au milieu du XIX^{ième} siècle. Les thalassolinguistes Maria-Jose Dalbera-Stefanaggi et Roger Miniconi, cités par Elisabetta Carpitellimettent en lumière des dynamiques de contact peu connues et montrent les termes de la variété maritime du corse liés à la présence génoise, aux contacts avec la région de Naples et les îles de la Campanie : [Le lexique de la mer est] « *souvent composite (...) et révèle des contours aréologiques ou des circuits de diffusion qui se fondent sur de tout autres principes que sur la terre ferme (cabotage vs transhumance, prud'homie vs pievi etc.) ; de sorte que les contrastes ne sont pas négligeables et notamment qu'à une stratégie lexicale massive et assez*

stable dans les parlars de l'intérieur s'opposent, dans le parler des pêcheurs, des termes voyageurs, emportés et déposés par des courants marins épisodiques »⁷.

2. 4. Les propositions de la sociodidactique pour la formation

En formation, aborder des savoirs institués qui relèvent de la micro-histoire, analyser une époque et une société en partant de l'acteur social, constituent une première validation des savoirs investis : ceux des troubadours, des marchands, des pêcheurs, des résistants de la MOI (Main-d'Oeuvre Immigrée), qui pendant la deuxième guerre mondiale ont accompli des actes de résistance grâce à leur connaissance de l'allemand, appris loin des bancs de l'école française. C'est une manière de signifier la complexité et la pertinence des savoirs linguistiques glanés sur les chemins du quotidien, du familial. C'est aussi l'inscription délibérée des travaux de recherche dans l'activité, avec pour objectif sa transformation. Dans un contexte encore peu favorable à l'égalité des savoirs linguistiques, et malgré l'avancée des droits linguistiques reconnus par les grandes institutions (de l'UNESCO à l'Union européenne), la description des occultations et des processus différentiels de développement est utile, mais non suffisante.

Les enseignants tendent à vivre leurs langues familiales, lorsqu'elles sont différentes de la langue de scolarisation, comme un tribut à payer au passé migratoire (externe ou interne) de leurs ascendants, un héritage encombrant, au mieux comme un trait de la vie privée qui n'a pas sa place dans l'exercice du métier d'enseignant. Pour modifier les représentations des enseignants et transformer leur pratique, la démarche de

⁷ Carpitelli, 2009, « Marie-José Dalbera-Stefanaggi, Roger Miniconi. — *Nouvel Atlas Linguistique et Ethnographique de la Corse*. Volume 2 : *Le lexique de la mer*. Ajaccio : Éditions Alain Piazzola / Paris : Éditions CTHS, 2008, *Corpus* [En ligne], 8 | novembre 2009, mis en ligne le 01 juillet 2010, Consulté le 30 août 2012. URL : <http://corpus.revues.org/index1773.html>

la sociodidactique est de restaurer les enseignants dans l'estime de leurs propres savoirs linguistiques, y compris ceux qui ne sont pratiqués que dans la sphère familiale. Il est non seulement essentiel de signifier l'égalité des savoirs académiques et des savoirs sociaux, mais aussi de marquer la capacité des savoirs sociaux à créer de nouveaux savoirs, en coopération avec les savoirs des linguistes et didacticiens. En voici quelques exemples, au Mexique, en Nouvelle-Calédonie, en France métropolitaine.

Une formation d'étudiants mexicains indigènes en didactique des langues prend en compte leurs répertoires et compétences plurilingues. La coopération de l'enseignante-chercheure, Maria Soledad Pérez López [20] et des étudiants constitue un dispositif à la fois pour mieux connaître les langues indigènes du Mexique, pour en construire la didactique, pour amener les futurs enseignant-e-s à questionner leurs représentations négatives des variations et des langues minorées, pour diminuer leur propre insécurité linguistique. A l'université de Nouvelle-Calédonie, depuis plusieurs années, les enseignants et étudiants locuteurs des vingt-huit langues calédoniennes créent des outils et supports scolaires dans ces langues avec les enseignants-chercheurs du département de Lettres, Langues et Sciences Humaines.

En métropole, plusieurs formations d'enseignants mettent en lumière les langues du groupe, leur dimension historique (les pratiques linguistiques des parents et grand-parents), la diversité des pratiques selon les contextes (usage des médias, loisir, profession, vie familiale, etc.). Ce temps de conscientisation débouche sur l'initiation entre pairs à des langues familiales du groupe d'enseignants : à partir de l'élaboration et de la mise en place de cours de normand, turc, occitan, créole réunionnais, arabe et autres langues souvent ignorées par le monde scolaire, le groupe analyse les ressorts didactiques, les stratégies et les difficultés en tant qu'enseignants et en tant qu'apprenants.

C'est donc à partir de langues minorées qu'ils acquièrent des savoirs institués de linguistique et les

compétences d'enseignement qu'ils transféreront aux langues enseignées à l'école. Lors de ces Mises en Situation d'Apprentissage (MSA), l'enseignant-chercheur, certes linguiste et didacticien, est ignorant des langues présentées par les étudiants. Cet inconfort provisoire, exprimé lors de la mise en commun, est aussi ce qui légitime la proposition faite aux enseignants d'accueillir les langues familiales de leurs élèves.

Ces dispositifs de formation ne génèrent jamais deux situations identiques, la transformation escomptée n'est jamais certaine et ne sera jamais identique à une autre ; elle est le fruit de l'activité dialogique de l'ensemble du groupe. La conscientisation, la verbalisation et la reconnaissance des savoirs sociaux des enseignants contribuent à une reconstruction identitaire et à la modification de leur pratique professionnelle, au développement des ressources linguistiques et didactiques.

Ces activités peuvent être décrites en termes ergologiques : le pôle 1 des savoirs académiques est représenté par les travaux des linguistes sur la validité de la variation linguistique et des savoirs d'expérience, la transversalité des compétences. Le pôle 2 est représenté par les savoirs familiaux et sociaux, linguistiques et culturels des étudiants et enseignants en formation. Le pôle 3 est celui des valeurs communes, celles qui président à l'éducation et à la formation.

2. 5. Les propositions pour la classe

Ce qui vaut pour les apprentissages métalinguistiques et didactiques en formation d'enseignants vaut pour les apprentissages linguistiques en classe de langue. Véronique Castellotti montre qu'un « *travail organisé et guidé de réflexion* » sur les langues des élèves et d'autres langues « *facilite les transferts des connaissances linguistiques et extra-linguistiques d'un contexte à un autre et favorise ainsi la réduction de la distance subjective que les sujets construisent entre leur(s) langue(s) et les nouveaux systèmes linguistiques auxquels*

ils se trouvent confrontés » [7, p. 108].

Paule Buors et François Lenz, à propos de l'enseignement du français au Canada mais à l'extérieur du Québec, soulignent l'importance de donner aux élèves « *un rôle d'acteur participant à un projet, communautaire et social, d'aménagement de l'espace francophone (...) la situation d'apprentissage place les élèves dans une posture réflexive, critique et créative en les sollicitant dans un rôle de contributeur actif* » [4, p. 154].

La langue enseignée est ainsi mise en lien avec l'activité de deux manières : d'une part, son apprentissage est relié à son potentiel d'action (pour quoi cette langue peut-elle être un outil ?) et à l'environnement des élèves. D'autre part, pour faciliter le transfert de compétences plurilingues d'une langue à une autre, l'enseignant reconnaît les répertoires plurilingues et les parcours des apprenants : il convoque les mondes dans lesquels les compétences des élèves se sont développées, éclaire les savoirs antérieurs par le débat sur l'ensemble de l'activité, pour formaliser de nouveaux savoirs.

En cours d'anglais, la réflexion d'un élève d'école primaire illustre ce va-et-vient entre savoirs grammaticaux en adhérence et désadhérence. Reconstituant une poésie découpée en étiquettes-mots, il empile les étiquettes « *the* » et s'étonne : « *C'est quoi ? A quoi ça sert ?* ». Invité par l'enseignante à comparer des énoncés connus en anglais et en français, il finit par insérer les étiquettes dans la poésie, note que « *the* » correspond à « le, la, les » : « *i'se fatiguent pas, les Anglais* ». Puis il revient sur la question : « *Alors, en anglais, "the", c'est un article* ». L'apprenant contextualise ses compétences et ses savoirs, pour les décontextualiser, les mettre en désadhérence, et les recontextualiser différemment, les mettre en œuvre dans d'autres environnements. Autant de motifs pour recueillir le discours sur les activités langagières et sur les activités pour lesquelles elles sont nécessaires.

3. Le langage comme activité humaine relevant de l'ergologie, un horizon pertinent

Ce que nous venons de présenter invite à étendre la coopération des sciences du langage et du dispositif ergologique, outre celle existant déjà pour l'analyse du travail et des activités enseignantes, à l'analyse du langage, activité essentiellement humaine. Sociolinguistes et didacticiens ont pris la pleine mesure des débats de normes dans l'activité langagière et dans l'activité enseignante, même s'ils les ont désignés par des termes différents de ceux de l'ergologie : Bernard Py évoque « *une certaine marge de liberté de l'apprenant dans la construction de son identité bilingue* » [21, p. 78]. Faire le constat d'une marge de liberté n'implique pas que l'apprenant (élève ou enseignant en formation) soit considéré comme seul responsable de ses succès ou de ses échecs ; les écarts à la norme linguistique ou au prescrit de l'activité enseignante ne se font pas tous dans la sérénité, ils sont souvent associés à l'insécurité linguistique ou à des difficultés professionnelles. Les apprentissages linguistiques comme les activités d'enseignement nécessitent un accompagnement autant qu'une analyse.

3. 1. Les savoirs linguistiques ne constituent pas un objet scientifique et sont égaux entre eux

Les savoirs linguistiques possèdent deux caractéristiques qui les différencient de nombreux autres savoirs et se prêtent bien, en cela, à une démarche ergologique : les différentes fonctions des savoirs, les rôles et places des protagonistes s'emboîtent les uns dans les autres à la manière de *matriochkis* (poupées russes).

Premier emboîtement entre les savoirs d'un même locuteur, puisqu'il exprime par le langage la plupart de ses savoirs ; c'est d'ailleurs ce qui amène le dispositif d'analyse ergologique à largement puiser dans les savoirs

de la linguistique. Les matériaux langagiers sont des outils pour accéder à la connaissance de telle ou telle activité, y compris langagière, par l'analyse de l'usage qui en est fait pour l'activité même. Emboîtement, donc, entre le savoir exploré et sa manifestation : le langage est son propre canal, si l'on excepte l'écart qui consiste à parler d'une langue dans une autre langue. La langue, de plus, est un savoir investi qui renseigne sur le type de savoir qu'elle véhicule : Schwartz à ce sujet donne l'exemple de l'argumentation à forme scientifique, qui doit respecter certaines contraintes « *pour espérer des bénéfices de conviction ou d'imposition incomparables* » [22, p. 412].

Les savoirs linguistiques sont un défi pour le chercheur, dans la mesure où ils sont en perpétuel va-et-vient : savoirs investis et académiques se nourrissent et se modifient les uns les autres en permanence, et sauf à neutraliser les savoirs investis, à en gommer, justement, l'expérience de vie, il est quasi impossible d'en donner une représentation stable. Les savoirs linguistiques investis, en outre, sont le véhicule de compétences linguistiques, de compétences de communication, de savoirs métalinguistiques. Les plus modestes d'entre eux, les comptines de la culture orale enfantine, présentent des savoirs linguistiques complexes : pièges phonologiques, sons spécifiques à une langue, rapport phonie-graphie, homophonie, éléments de compétences socio-pragmatiques. Les créations spontanées des enfants donnent des indications sur leurs processus d'apprentissage. « *L'enfant, écrit Régine Delamotte-Légrand, est inventeur de règles et de jeux de langage : ses trouvailles morphologiques comme ses compositions lexicales témoignent de "l'intelligence" de son apprentissage* » [10, p.74].

La culture orale, en outre, constitue un ensemble de savoirs investis qui sont autant de possibles supports didactiques : les jeux de langage ne font pas que décrire la langue. Ils amènent à écouter, à répéter, appivoisent les pièges de la langue utilisée. Tel enfant crée une allitération : « *Paul appelle Interpol, Interpol interpelle Jean-Paul, Jean-Paul est le Pape, le pape parle à travers une parabole.* », revisite

étymologie et onomatopées : «*Tous les mots avec un accent circonflexe, avant, il y avait un « S ». Hosspital foresst hosstel...[rire] Avant alors les chèvres faisaient béésss bééss !* ». Les comptines socialisent, constituent un véritable « *Code de législation orale* » [Opie, 19, pp. 121-153] qui régule et transmet les règles des tours de jeu et de partage : en ce sens, elles constituent à la fois un patrimoine et un savoir didactique investi.

Deuxième type d'emboîtements, liés aux protagonistes : les chercheurs sont partie prenante, plus précisément *partie parlante, écoutante, écrivante* dans les savoirs qui sont leurs objets d'études : l'adhérence est maximale, sauf à occulter la réalité de cette relation intime entre le chercheur et son objet d'études. Le sociolinguiste, le didacticien, l'enseignant et l'élève partagent langue et culture en tant que savoirs d'expérience. Plus, tout locuteur peut être en position de prescripteur, et instituer la règle linguistique, sans pour autant être académicien ou linguiste, parent, auprès de ses enfants, meneur, auprès d'amis adolescents. Le chercheur, fin connaisseur du « bon usage », jugera dans certaines situations que ses savoirs sociaux sont plus pertinents que ses savoirs académiques, et fera des arbitrages en faveur d'énoncés dissidents par rapport à la norme linguistique.

Ces emboîtements successifs, ces statuts imbriqués des savoirs liés aux activités langagières sont les marques du vivant, ce vivant qui ne peut être isolé, et dont on ne peut faire un objet scientifique : Louis-Jean Calvet [5] finit par envisager la langue comme « *une invention des linguistes* » et la sociolinguistique et l'ergologie, qui assume le lien entre les sciences sociales et la subjectivité, se font écho.

Les éléments forts de l'activité langagière sont la difficulté à tracer, à partir du langage, les contours d'un objet scientifique ; l'impossibilité à différencier les porteurs de savoirs investis et de savoirs académiques ; la transmission des savoirs linguistiques dans la sphère sociale plus que par les modes de la sphère académique.

Ces éléments l'inscrivent pleinement dans le champ de l'ergologie. Ce qu'écrivent Renato Di Ruzza et Joseph Halévi [13] à propos des sciences économiques vaut pour la linguistique : « *Ces particularités de "la vie des sociétés humaines" (non séparabilité, non-localité et non-indépendance) mettent, à l'évidence, en question la possibilité d'un couplage théorie-réalité tel qu'il se présente dans les disciplines épistémiques. L'expérimentation, comme modalité de fonctionnement de la théorie, est impossible (...) : irréversibilité du temps, absence de "laboratoire", impossibilité d'isoler un phénomène, etc. Cette impossibilité ne tient pas à des caractéristiques singulières d'un supposé "objet réel" mais à l'absence d'objet réel au sens ou les disciplines épistémiques ont un objet réel* ».

Lors d'activités langagières (ou culturelles), aucun des protagonistes ne peut incarner l'un des pôles du dispositif ergologique. Ni le pôle où se joue le dialogue et la coopération entre les savoirs, ce qui est le cas de toutes les activités humaines, ni celui des savoirs institués, ni celui des savoirs investis, car les deux peuvent, nous l'avons vu, être utilisés pour prescrire. Chaque protagoniste n'hésitant pas, pour les langues comme pour l'économie, à « *touiller dans la marmite du voisin* », il ne saurait se voir « *dénier la possibilité d'une expression de savoirs institués* » [Di Ruzza, 14, p. 42].

Le réel langagier, mouvant, insaisissable, rappelle à l'ergologie l'impérieuse nécessité de mettre en place des dispositifs souples pour élaborer des savoirs et les questionner sans cesse. En retour, des concepts de l'ergologie peuvent contribuer à la lecture d'activités langagières.

3. 2. La renormalisation, un concept pour traiter de la variation linguistique et de l'interlangue

Pour pouvoir formuler leurs hypothèses sur la langue, Ferdinand de Saussure et Noam Chomsky ont écarté les variations. Pour le premier, le clivage entre, d'une part, la langue et d'autre part, les contextes et les

acteurs des activités langagières peut être lié au projet d'instituer les savoirs de la linguistique, discipline naissante, et à la crainte que l'étude des liens entre langue, culture, société « *ne se dilue dans un discours historique ou ethnographique* » [Lapaire, 18, pp. 108-110]. Chomsky a prôné une « *nécessaire distance psychique* » du linguiste afin de se soustraire aux contingences des réels⁸.

Leurs travaux ont donc, dans une certaine mesure, contribué à entériner et à exacerber la valeur d'une norme linguistique en lui offrant des caractères d'objectivité et de scientificité. En écartant les variations, les productions non normées et les locuteurs qui ne correspondaient pas au « locuteur idéal » imaginé par Chomsky, la linguistique a atteint la scientificité à travers un leurre et s'est provisoirement éloignée du réel. Depuis, elle a adapté les concepts et les outils développés par Saussure et Chomsky. Mais une grande part des pratiques didactiques subit encore la double (et normative) influence de la grammaire⁹ et d'une linguistique éloignée des pratiques réelles.

La sociolinguistique a réinscrit la langue dans le champ social et s'est dotée de nouveaux concepts pour approcher le réel. Elle s'intéresse aux variations, non comme des écarts à la norme mais comme des productions collectives et individuelles inscrites dans les rapports de force des groupes et des individus qui les produisent. Les sociolinguistes ne hiérarchisent pas les savoirs et les savoir-faire en œuvre, mais analysent les interactions entre les normes linguistiques et/ou didactiques (le prescrit), les pratiques langagières, les apprentissages.

⁸ *Le langage et la pensée*, 2001 (première édition 1968), Paris, Payot, p. 67, 173.

⁹ L'ensemble des règles d'une langue, du grec *grammatikos*, l'art de lire et d'écrire.

Dès les années 1970, plusieurs didacticiens¹⁰ ont mis en lumière comment l'interlangue, dans le cadre d'apprentissages linguistiques, est une étape indispensable pour aménager le passage d'un système linguistique à un autre, pour questionner et aménager les connaissances antérieures et leur intégrer de nouveaux éléments : l'interlangue représente les traces du processus d'apprentissage, c'est un système intermédiaire qui constitue en tant que tel une variation. Plus récemment, la sociodidactique (Blanchet, Clerc, Rispaïl et al.) montre comment les processus d'apprentissage et les variations ne peuvent être considérés en dehors de leur contexte social et culturel.

D'un point de vue ergologique, nous pouvons dire que les variations sont le fruit du débat de normes conscient ou inconscient du locuteur. Il y a débat entre les normes antécédentes (liées aux appartenances sociales, culturelles, familiales, scolaires, aux situations de communication, aux circonstances historiques), les savoirs sociaux qui, nécessairement, incluront des éléments liés aux normes antécédentes, les valeurs du locuteur, qui peuvent lui dicter des écarts au prescrit linguistique. Ces variations sont un écart inévitable au prescrit, qu'elles modifient souvent, enrichissant le patrimoine linguistique. L'intérêt pour les formes linguistiques nées d'écarts à la norme n'est compatible ni avec une vision déterministe du réel, ni avec la réduction de l'activité réelle à sa grille d'interprétation.

Cambra Giné s'est intéressée aux variations qui, dans la production, attestent de la priorité donnée à la qualité de la communication sur la correction linguistique [6, p. 150]. C'est le cas pour le locuteur qui, à défaut d'avoir le mot exact à portée de mémoire, utilise une périphrase, un geste, ou un terme approximatif : il applique ainsi une norme non prescrite dans le champ linguistique, mais prescrite dans celui de la

¹⁰ Corder, S. P., 1978 , « Language-learner language », in Richards, Jack C., *Understanding Second and Foreign Language Learning, Issues and approaches*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.

communication : faire passer un message rapidement et efficacement, garder l'attention de son auditoire. Lorsqu'un enfant turcophone anticipe les difficultés de son enseignante francophone et lui donne des astuces pour prononcer son prénom, il privilégie la qualité de la communication avec son enseignante sur le respect du rapport phonie-graphie dans sa langue [Dinvaut, 12, p. 43]. Au début du XX^{ième} siècle, des instituteurs bretons ou algériens aidaient leurs élèves par des apartés en langue bretonne ou arabe, malgré le prescrit du tout-français.

Ces écarts au prescrit linguistique peuvent être ponctuels, liés à une circonstance, non explicites. Ils peuvent aussi être délibérés, stabilisés, constitués en une nouvelle norme. Bernard Py [21] mentionne un locuteur alémanique qui en Suisse romande « *peut afficher son origine en produisant des erreurs reconnues comme typiques des Alémaniques, et demander ainsi à être catégorisé justement comme Alémanique plutôt que Romand* ». Dans la communication orale comme dans la littérature, les alternances codiques sont souvent des moyens délibérés pour créer une connivence, gagner la confiance ou au contraire marquer une distance. Les récits de voyage et les correspondances sont des traces précieuses des débats de normes entre le prescrit linguistique des différentes langues utilisées, les savoirs d'expérience (de la relation à l'autre, du voyage, de la négociation), les valeurs qui président au choix de l'action.

Chacun, tout au long de sa pratique langagière, ne cesse d'opérer des arbitrages entre sa connaissance de la langue, un bon usage lui-même à haut degré de variabilité, des contraintes communicationnelles, et ce qu'il souhaite exprimer. Ces débats de normes sont déjà explorés par la sociodidactique, et en didactique des langues, par différentes approches : l'auto-confrontation aux brouillons écrits et oraux, la verbalisation des stratégies, les activités métalinguistiques, les programmes d'Eveil aux langues. Ces démarches ont trois fonctions principales : une fonction évaluative pour l'enseignant et le chercheur, faire le diagnostic des acquis et des obstacles à l'apprentissage ; une fonction éducative, éduquer au vivre ensemble et à l'ouverture ;

une fonction cognitive, réfléchir sur la langue, sur l'activité langagière, sur les répertoires plurilingues et leur mise en œuvre selon les contextes.

Intégrer la démarche ergologique en classe sera moins l'ajout de dispositifs supplémentaires qu'un nouveau point de vue sur l'enseignement-apprentissage : considérer les apprenants comme protagonistes de l'activité d'enseignement-apprentissage de la langue cible consiste à recueillir la verbalisation par les apprenants des possibilités non réalisées, de celles qui ont été délaissées, mais aussi l'expression des valeurs qui ont présidé à leurs choix ou leurs rejets.

La question des valeurs, des arbitrages entre répulsion et souci d'efficacité, est souvent présente dans les apprentissages de langue, et les impacte sans doute autant, sinon plus que les interférences entre langues mises en évidence par l'analyse contrastive¹¹ : quels sont les arbitrages opérés par cet apprenant kosovar, albanophone, demandeur d'asile dans un contexte de violences entre Kosovars et Serbes, qui utilise sa connaissance de la langue serbe pour mémoriser les noms des mois en français ? Solliciter l'expression de ces micro-arbitrages ne peut se faire sans la parole des protagonistes, enrichit l'activité, permet de transformer en nouveaux savoirs ce qui existait sous forme d'observations empiriques.

3. 3. Débat de normes et de valeurs dans l'activité d'évaluation des activités langagières

L'une des activités de l'enseignement-apprentissage est l'évaluation, éminemment difficile pour l'enseignant de langues. Nous abordons ici les démarches créatives et la production orale, car elles contiennent des éléments qui rendent paradoxal l'exercice d'évaluation académique.

¹¹ Celle-ci ne compare que les langues, et non les parcours des locuteurs.

Évaluer des démarches créatives en classe de langue (maternelle ou étrangère) suscite des débats de normes complexes. Le prescrit institutionnel porte en lui-même une première contradiction, puisqu'il s'agit d'encourager la créativité chez les élèves mais d'évaluer leurs productions écrites de manière quantitative et académique. L'un des indicateurs de cette contradiction est le débat persistant à propos des erreurs d'orthographe : « Faut-il les compter lorsqu'on évalue la créativité ? Et si oui, à partir de et jusqu'à quel nombre ? » Les prendre en compte aurait évacué Proust, dysorthographe, de la scène littéraire.

A cette première contradiction s'ajoute celle générée par les représentations des enseignants sur l'évaluation des créations des apprenants : les appréciations d'ordre esthétique, souvent subjectives, prennent le pas sur les critères d'ordre didactique, sur l'évaluation des progrès en termes de compétences accomplis au cours de l'année. Lorsque l'enseignant évalue des ateliers d'écriture en classe de langue étrangère, le tiraillement entre les objectifs linguistiques (faire respecter la norme linguistique) et pédagogiques (mettre en confiance, encourager le développement de la créativité) peut ajouter à la confusion.

A l'instar de ce qui est mis en place pour la démarche créative, les prescrits institutionnels associés à l'enseignement de la compétence de production orale en langue étrangère sont pris dans de multiples contradictions. Le rôle de gardien du Temple de la Norme Linguistique assigné à l'enseignant a de nombreux effets pervers : le fameux « *fais une phrase* » débouche sur des énoncés éloignés des pratiques réelles par les locuteurs de la langue cible. Le harcèlement didactique (interruptions pour rectifier la prononciation, demandes de répétition, ...) est contre-productif et démotivant.

Pour les langues étrangères, il est souvent pertinent de ne pas confondre les activités d'expression et celles d'exploration-systématisation, de ne pas fusionner le rôle de modèle linguistique et celui de didacticien

pédagogue. Linguistes et didacticiens soulignent que le premier peut être assuré par l'enseignant lui-même ou relayé par l'assistant natif de la langue cible, par des supports audio-visuels, que le second est la mission incontournable de l'enseignant. Mais ces propositions ont moins d'impact sur les orientations institutionnelles que le souci des ministères de rassurer l'opinion en renforçant le rôle de gardien de la norme. De manière contradictoire, cependant, les institutions éducatives relaient la politique linguistique de l'Union européenne et adoptent le discours en faveur des compétences plurilingues. Les enseignants sont invités à valider les stratégies non-verbales, la construction d'interlangue, et à reconnaître les parcours et les savoirs d'expérience de leurs élèves : l'enjeu majeur d'une formation en langues, tout particulièrement pour l'école, est de contribuer au développement d'une compétence rassemblant, fonctionnalisant, accroissant et valorisant ce capital d'expérience plurilingue et pluriculturelle [Coste, Moore, Zarate, 8].

Les enseignants sont donc censés évaluer les productions de leurs élèves en interdisant/autorisant le bricolage linguistique et en brandissant bien haut la fêrule de la belle langue. Alain Bentolila fait florès en conditionnant la compréhension d'une notion à l'usage de la grammaire. Il considère l'usage de la forme verbale comme plus décisif que l'expérience pour comprendre la rotation de la Terre. Pour cela, il relate une expérience de classe dans laquelle une enfant est fortement impliquée : « *La maîtresse place la petite Vanessa en un point précis de la cour et demande à Tiphaine de le marquer d'une croix. Puis Kader est chargé de dessiner sur le sol le contour de l'ombre de Vanessa* », à plusieurs heures du jour. Lors du temps d'analyse, les enfants voient une fleur dessinée au sol, car ils ne relient pas le tracé au sol à la place qu'avait leur camarade par rapport au soleil. C'est Vanessa, justement, qui traduit son vécu en mots : « *Maîtresse, je crois que ça a tourné* ». Et Bentolila de conclure : « *Grâce à la grammaire la petite Vanessa a osé privilégier la réflexion à la perception* » [2, pp. 2-3].

Outre ce poids considérable donné aux performances linguistiques¹², les enseignants devront faire des arbitrages difficiles : en effet, il est impossible à l'enseignant de ne pas renormaliser, de ne pas prendre des initiatives pour mettre en accord les prescriptions institutionnelles et ses propres points de vue construits à partir de son histoire singulière. Lorsque les contradictions institutionnelles sont trop nombreuses et sont accompagnées de pressions fortes de la part de la hiérarchie, par exemple des modalités de saisie des notes et des appréciations qui rendent impossible toute solution adaptée, le pouvoir d'agir de l'enseignant est temporairement bloqué, ce qui peut générer une souffrance.

De plus, les enseignants sont pris dans les rets de contradictions dont ils sont eux-mêmes le fruit. Leur histoire d'élève pèse sur leur représentation du bel ouvrage linguistique et sur leurs propos d'enseignant : « *Fais une phrase* », « *Ça ne se dit pas* », « *Trop de fautes* », énoncés souvent reproduits de l'enfance. Ils n'encouragent pas les apprenants à la création et aux essais qui génèrent des apprentissages. De nombreux enseignants ont des ascendants dont les répertoires plurilingues ont été censurés, ce qu'ils déplorent *mezzo voce*. Ils adhèrent pourtant à la doxa de la bienséance de la norme, du monolinguisme et de la défiance vis-à-vis des variations, des alternances codiques et des stratégies plurilingues.

Conduite avec les enseignants, l'analyse du point de vue de l'ergologie peut améliorer la lisibilité des activités d'évaluation, la prise de recul vis-à-vis des prescriptions. Elle met en lumière les responsabilités respectives, les contradictions et les ressources disponibles. Analyser et transformer l'activité d'évaluation des productions écrites et orales peut aussi amener une réflexion sur le rôle de l'enseignant lorsqu'il est lui-

¹² Ce poids semble moindre dans les écoles d'ingénieurs, si l'on en croit les récentes tentatives de restaurer l'orthographe des futures têtes pensantes : il serait donc possible de travailler des concepts sans maîtriser la grammaire, a minima jusqu'à l'entrée dans les grandes écoles.

même prescripteur.

3. 4. Le corps-soi langagier

Le langage et la communication avec autrui impliquent des renormalisations incessantes et d'intenses usages de soi, tels que les décrivent Eliza Echernacht et Yves Schwartz à propos du travail en milieu hospitalier : *« Arbitrer entre l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres suppose donc des "renormalisations". Les normes antécédentes sont réinterprétées, réajustées à chaque personne et à la situation présente, ce qui suppose un mouvement d'inscription du milieu en soi, et de soi-même dans le milieu. Corps et milieu se rencontrent, dans une association mutuellement générative. Mais le corps n'admet pas des interactions déterministes, cette double inscription est donc également un double choix. Le corps-soi spécifie son propre champ d'interactions, mais ce faisant, en référence à l'histoire de ses spécifications antérieures, il se choisit lui-même »* [23, p. 34].

Acquérir sa langue maternelle, en apprendre de nouvelles, migrer, provoquent des chamboulements intérieurs et des choix nécessaires. Adopter la prosodie d'un groupe, museler son accent ou au contraire le cultiver, sont des actes forts sur son propre corps, en termes de respiration, hauteur de voix, maintien, gestuelle, etc. Ils laissent souvent leur marque sur la durée, à tel point que des migrants de retour dans leur pays d'origine s'entendent dire qu'ils ont un étrange accent dans leur langue maternelle. Dans les années 1950, les enfants qui, dans les beaux quartiers de Marseille, soumettaient leurs intonations au professeur de diction « à la parisienne » engagé par leurs parents, sont un autre exemple d'usage de soi par soi et par les autres, de normes antécédentes entrelacées, d'arbitrage.

Derrière la prononciation d'une lettre, une seule, peut apparaître tout un feuilletage d'oppression, d'histoire, de résistance ou de soumission. Une enseignante libanaise m'a confié avoir fait le choix, il y a une dizaine d'années, entre son *r* roulé et son emploi dans une école de Beyrouth : il aurait fallu franciser son *r*, elle ne l'a pas fait. Wassyla Tamzali nous livre une autre anecdote à propos de la jeune Algérie : « *Les r bien roulés affirmaient une identité que l'usage presque exclusif du français mettait en péril. Le parler guttural était un signe d'appartenance à l'idéologie dominante (...). Au premier congrès de l'Union nationale des étudiants algériens, l'UNEA, en octobre 1962, la question de la langue avait été mise au vote à la suite d'une interruption du discours du président par un jeune homme qui se demandait pourquoi on n'utilisait pas l'arabe. La salle rigola. Le président, surpris mais bon démocrate, décida de faire voter l'assemblée. Après un vote massif en faveur du français et alors que le récalcitrant levait encore la main, le président impatient lui lança : "Camarade, tu es démocrate, tu dois accepter le vote. Nous utiliserons le français." Le jeune homme s'accrocha : "D'accord, mais alors en roulant les r. - Pourquoi ? - Ca fait plus viril" » [24, p. 43]¹³.*

Nous voyons que les normes antécédentes collectives, sociales, historiques, culturelles sont arbitrées tant au niveau collectif qu'au niveau individuel. L'activité articulatoire ne relève pas seulement du physiologique, elle est aussi un « *retravail permanent d'un univers de valeurs, (...) redéfinition et rehiérarchisation* » [28], car elle s'insère dans l'activité langagière, pluridimensionnelle, et participe des relations de la vie sociale. Elle illustre tout à fait le propos de Echternacht et Schwartz [23, p. 33] selon qui le corps-soi appartient au domaine des interactions et ne peut être lu à partir des seuls phénomènes physiologiques.

¹³ Ce à quoi souscrit un apprenant algérien trentenaire, en 2012 : « *En Algérie, le r [roulé] c'est la langue des hommes, XXX presque toutes les femmes disent le r [français]* »

Les obstacles phonologiques des apprenants d'une langue nouvelle sont l'illustration de l'importance de cette notion : les humains sont tous dotés des mêmes facultés de langage et des mêmes capacités auditives et articulatoires. Mais pour chaque personne, le ou les groupes culturels et linguistiques au sein desquels elle fait l'acquisition du langage influent considérablement le développement de son corps-soi écoutant, comprenant, articulant. Ceci a amené les linguistes à ne pas considérer les seuls phénomènes physiologiques et à développer l'analyse contrastive des langues.

L'analyse contrastive des langues compare les systèmes linguistiques et explique les erreurs ou les réussites des apprenants par l'écart ou la proximité entre deux langues. Mais nous ne pouvons nous contenter de cette analyse, sauf à occulter tout ce qui participe de la construction du corps-soi du locuteur/apprenant : l'histoire de ses apprentissages, l'histoire familiale, l'appartenance sociale, les choix identitaires, des expériences sensorielles et affectives, autant d'éléments qui influent sur les choix conscients et inconscients de chacun, en termes de prosodie, articulation, choix lexicaux, etc.

Cette démarche pose d'autres problèmes : l'analyse contrastive telle qu'elle est transposée dans les supports à destination des enseignants ne compare pas l'ensemble de chaque langue, mais la variété de chacune qui est considérée comme norme. Or, la variété d'une langue ne constitue pas une langue. Le choix de la variation normée est, au mieux, arbitraire ; au pire, il relève de l'occultation de pratiques et de savoirs. Il donne la priorité à la langue sur le locuteur, ce qui revient à privilégier le discours sur la langue à l'observation des pratiques réelles, voire à tenter de soumettre le locuteur à la langue, qui devrait rester un outil. Cette démarche, de plus, suppose les locuteurs d'une langue comme un groupe homogène pouvant se déplacer du même pas vers la pratique également homogène d'une autre langue, et ceci relève de la fiction.

Introduire en didactique des langues la notion de corps-soi, son historicité, sa singularité et sa dynamique n'ajoute pas une proposition à celles de la pédagogie différenciée : c'est plutôt une manière de voir la diversité des pratiques linguistiques comme une ressource pour l'apprentissage d'une langue nouvelle. Cette diversité, en effet, crée ou met en lumière de nouvelles proximités, là où la norme est une image figée qui entérine et accentue les différences. Les proximités peuvent être le fait de groupes linguistiques en contact ou non. Pour les explorer, les savoirs académiques invités sont ceux des historiens de la langue mentionnés plus haut, ceux des linguistes sur l'intercompréhension (Billiez, Candelier, Coste, Dabène et al.).

Ces travaux, depuis plusieurs décennies, observent les stratégies d'intercompréhension entre locuteurs de langues d'une même famille ou non. Ils inspirent des programmes d'éducation plurilingue (projet Galatea, programmes du Conseil de l'Europe) et des propositions pour la classe de langue, pour amener les apprenants à prendre conscience de ces stratégies et à les développer : comment comprendre la langue de son interlocuteur même si sa propre compétence de production est limitée dans cette langue ; choisir, pour s'exprimer dans sa langue, des éléments susceptibles d'être compris par l'interlocuteur allophone.

Dans une approche ergologique, explorer ces stratégies amènera à aborder aussi les termes, les gestes qui ont été écartés afin de favoriser la relation, à expliciter les priorités. Prendre en compte que « *la structure essentielle de l'activité humaine est toujours un enchâssement de débats de normes* » et que toute activité langagière mobilise le corps-soi, amène à rechercher « *la cohérence entre chaque personne et son milieu, entre vie individuelle et vie sociale* » comme nous y invitent Echternacht et Schwartz [23, p. 33], mais aussi entre chaque micro-décision d'ordre langagier et la situation dans laquelle elle est prise, plutôt qu'à tenter de soumettre ses comportements langagiers à des normes qui sont le croisement de savoirs académiques et de décisions sociopolitiques.

3. 5. *La communauté provisoire d'apprenants*

Dire que les activités langagières et les situations de communication relèvent du collectif est un truisme. Sociolinguistes et sociodidacticiens, dans la mesure où ils reconnaissent la validité des apprentissages linguistiques informels, analysent non seulement les collectifs traditionnels de l'enseignement en milieu scolaire (l'école, la classe, les équipes en sport collectif), mais aussi d'autres formes : les situations d'étayage inspirées du socio-constructivisme, les tutorats d'enfants migrants par des élèves natifs, etc. Dans l'analyse qu'ils font des interactions, ils se préoccupent des impacts de la place des différents protagonistes sur l'activité conversationnelle ou sur les apprentissages. Les référentiels de compétences linguistiques ont aujourd'hui intégré la donne sociale de manière explicite, et mettent en lien les compétences atteintes et la coopération des interlocuteurs, condition jugée nécessaire, en particulier, aux apprenants débutants¹⁴.

Ces préoccupations de la linguistique peuvent être rapprochées des motifs qui ont amené à créer la notion, en ergologie, d'Entité Collective Relativement Pertinente (ECRP). Elle fait écho à la notion de « *Communauté d'apprenants* », qui désigne les groupes constitués d'un enseignant et d'apprenants d'une langue ou d'un formateur et d'enseignants de langue en formation. La variante « *Communauté Provisoire d'Apprenants* » et « *relativement pertinente* » partagent l'idée d'impermanence, la seconde expression est plus précise, elle désigne la pertinence relative à une activité, un groupe, un espace et un temps donnés, là où le terme « *provisoire* » n'exprime que la temporalité.

¹⁴ Le descripteur de la compétence de production orale (A1) du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues indique par exemple : « *je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire* ».

La notion d'ECRP permet une lecture fine des groupes dont l'activité est analysée et rend compte de leur dynamique, de leurs compositions et de leurs recompositions : des enfants migrants vivent leur journée de classe dans deux groupes différents, leur classe d'âge et la Classe d'accueil, qui elle-même augmente et diminue au fil des arrivées et des départs, et dans laquelle l'enseignante crée des groupes : autant d'ECRP, autant de contextes différents. L'activité est marquée par l'historicité, la singularité et l'impossibilité à anticiper le réel, et l'analyse des ECRP réussit mieux à rendre compte de cette complexité que les organigrammes.

Une anecdote illustrera ce propos : dans l'organigramme d'un établissement figure l'équipe pédagogique, enseignants et Assistant de Vie Scolaire, constituée pour l'accompagnement d'un élève handicapé. Dans un collège marseillais, récemment, un Assistant a accompagné en cours de russe l'élève dont il avait la responsabilité, de manière systématique et avec une forte implication. Sa participation a été très efficace. Il se trouve que cet Assistant de Vie Scolaire était épris d'une jeune femme russe. Celle-ci était invisible dans l'organigramme du collège, mais faisait partie de l'ECRP qui pouvait être prise en compte pour analyser l'activité d'accompagnement, investi ici par cet assistant particulier.

Voici l'analyse de deux autres ECRP, l'une dans le cadre de la transmission sociale et informelle de savoirs linguistiques, l'autre dans le cadre de la formation des enseignants de langue.

Les travaux sur les conversations exolingues ont montré de quelle manière elles sont susceptibles de générer des acquisitions, de manière informelle. Ces conversations peuvent être ponctuelles ou bien se reproduire régulièrement, entre un locuteur natif et un allophone apprenant. Les apprentissages étant probables, quoique aléatoires, ces conversations ont été désignées par l'expression « *Séquences Potentiellement*

Acquisitionnelles » (SPA) [De Pietro, Matthey et Py, 11].

Lors de ces séquences, l'apprenant et le natif établissent un contrat didactique implicite : ils aménagent l'échange de manière à y introduire des réflexions sur la langue cible, des reformulations. Le natif expose l'apprenant aux énoncés les plus proches de la norme linguistique, signale ce qui lui paraît être des acquisitions linguistiques nécessaires. L'apprenant apporte ses premiers mots dans la langue cible, la capacité à inférer le sens dans un énoncé en langue étrangère, la compétence à maintenir la qualité de la communication malgré de piètres performances linguistiques, à demander de l'aide, etc.

Nous pouvons considérer la SPA sous deux angles du point de vue de l'ergologie : d'une part, si l'on considère l'activité du seul point de vue de la communication, chaque protagoniste vit un débat de normes et fait des choix. A cette conversation pourront se joindre deux autres personnes, nous aurons une Entité Collective de quatre personnes engagées, par exemple, dans l'activité de choix du meilleur restaurant : si l'analyse de ce choix nous intéresse, nous définirons cette Entité comme Relativement Pertinente. D'autre part, en parallèle à leur activité conversationnelle, les premiers protagonistes souhaitent tous deux que l'apprenant fasse des progrès, et s'engagent dans l'analyse et l'amélioration de son activité linguistique.

Cette activité ressemble à un « dispositif dynamique à trois pôles », bien qu'elle n'en soit pas un, car informelle et non consciente : les locuteurs natifs, prescripteurs, représentent la norme linguistique, les savoirs institués ; le locuteur allophone contribue à l'analyse (au fil de l'activité de communication) par ses savoirs communicationnels investis ; tous deux partagent un certain nombre de valeurs (coopérer, partager...), qui contribuent à comprendre et à améliorer l'activité linguistique de l'apprenant. Par exemple, le locuteur natif pourra faire semblant de comprendre son interlocuteur, même si son énoncé est incompréhensible, pour préserver la face de celui-ci. Si le locuteur natif est incertain sur un point de langue

et téléphone à un ami B, nous aurons une ECRP constituée du locuteur natif, de l'apprenant et de B, pour l'activité d'analyse-transformation de l'activité linguistique. C'est plus probablement cette Entité qui intéressera le linguiste dans ses travaux sur les Séquences Potentiellement Acquisitionnelles.

De nombreux formateurs en didactique des langues font le pari de l'isomorphisme, et espèrent que les enseignants seront en mesure de mettre en place plus facilement, en classe, les activités qu'ils auront vécues et dont ils auront débattu avec leurs pairs. Ces dispositifs permettent d'aborder des notions de didactique des langues relativement complexes, comme les SPA que nous venons d'aborder. Lors de ces dispositifs de formation (Mise en Situation d'Apprentissage, recueil des biographies langagières et des ressources linguistiques des étudiants ou enseignants), le formateur est l'un des éléments de l'ECRP. Il est l'un des locuteurs ou l'un des apprenants d'une des langues des stagiaires, évitant ou pour le moins diminuant toute position surplombante. Inscrit dans la présentation de l'analyse ergologique aux étudiants et enseignants, ce positionnement permet d'interpeller et d'explicitier les valeurs communes aux membres qui composent le dispositif de formation, d'associer les différents savoirs d'expérience et savoirs institués, dans une visée de connaissances nouvelles sur les activités langagières et didactiques.

Conclusion

Nous venons d'envisager les coopérations possibles entre l'ergologie, la sociolinguistique et la sociodidactique, en vue de l'analyse des activités langagières et de leurs apprentissages. Cette réflexion suscite en rebonds d'autres questionnements, au plus près de notre activité d'enseignante-chercheure.

L'un concerne la formation des enseignants. Pour l'enseignant, se défaire de son rôle d'expert linguistique peut s'accompagner du double risque d'insécurité linguistique et didactique. L'explicitation de la démarche ergologique et la mise en débat de sa possible utilisation en classe peut compléter les apports théoriques en sociolinguistique et sociodidactique, les activités de Mise en Situation. Nous en escomptons deux effets : l'approfondissement de l'analyse des activités langagières, apprenantes et didactique ; la pleine intégration des valeurs à l'analyse et à la mise en place des activités didactiques. Les valeurs, en effet, se voient souvent attribuer un rôle de principe préalable ou d'évaluation conclusive. Dans les deux cas, elles perdent leur pouvoir d'action. A l'inverse, les intégrer au dispositif d'analyse et d'action leur donne un rôle moteur.

L'autre concerne la démarche de recherche. L'approche ergologique, la sociolinguistique et la sociodidactique ont en commun une démarche qualitative et systémique : les interactions et les transformations en contexte font l'objet d'une attention particulière. Les sociolinguistes et les sociodidacticiens sont engagés dans un débat sur la frontière entre recherche impliquée et militantisme, que le principe ergologique d'analyse en vue de l'action peut utilement éclairer. Par ailleurs, si l'égalité des savoirs académiques et des savoirs sociaux est un principe essentiel de l'ergologie, elle est sujette à variation pour les sciences du langage. Les sociolinguistes et les sociodidacticiens ne hiérarchisent pas les pratiques langagières. Lors de leurs recherches, ils s'efforcent de neutraliser l'effet surplombant que leur propre pratique langagière ou leur statut peuvent avoir dans les échanges avec leurs locuteurs¹⁵.

Ces méthodologies, cependant, si elles n'incluent pas un retour auprès des personnes interviewées, si les

¹⁵ Y compris, comme Labov, en confiant le rôle d'enquêteur principal à un tiers plus proche par ses pratiques langagières et culturelles des personnes interviewés.

savoirs de celles-ci ne sont pas explicitement sollicités, et si la recherche ne débouche pas sur de nouveaux savoirs co-construits et partagés, équivalent à la seule validation des savoirs du chercheur et amputent l'analyse d'apports pertinents. La posture de coopération, la prise en compte de la dimension sociale et des personnes impliquées dans une activité, pour une recherche concertée de connaissances permet au chercheur de trouver une nouvelle forme d'objectivité, essentielle, sur lui-même : la désadhérence alors ne s'opère pas vis-à-vis de l'objet d'étude mais vis-à-vis de soi, en prenant la mesure de ses propres représentations et de l'impact de sa propre histoire.

Références bibliographiques

- [1] Assemblée Nationale XII^{ième} législature, 2004, *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure sur la prévention de la délinquance*, présidé par J. A. Benisti et les membres de la commission
- [2] BENTOLILA A., 2006, Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, 29 novembre
- [3] BULEA E. ET BRONCKART J.-P., 2010, « Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants », *Linguarum Arena*, vol. 1, n°1, pp. 43-60
- [4] BUORS P. ET LENTZ F., 2009, « Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : se construire un pouvoir d'action », *Québec français*, n° 154, pp. 102-106, <http://id.erudit.org/iderudit/1828ac>
- [5] CALVET L.-J., 2004, *Essais de linguistique, la langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris, Plon
- [6] CAMBRA GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier
- [7] CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International
- [8] COSTE D., MOORE D. ET ZARATE G., 1997, version révisée 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, www.coe.int/lang/fr
- [9] DAKHLIA J., 2008, *Lingua franca, Histoire d'une langue métisse en Méditerranée*, Arles, Actes Sud
- [10] DELAMOTTE-LEGRAND R., 1997, « Langage, socialisation et constitution de la personne », dans Delamotte-Légrand R., François F., Porcher L., *Langage, éthique, éducation, perspectives croisées*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, n° 231, pp. 73 - 115

- [11] DE PIETRO J.-F., MATTHEY M. ET PY B., 1989, « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », dans Weil D. et Fugier H., (dir.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur
- [12] DINVAUT A., 2006, « Le répertoire des comptines et de chansons en maternelle : quelles langues, quelles cultures ? », *Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée*, Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS ASLA 83/1, Neuchâtel, pp. 133-145
- [13] DI RUZZA R., ET HALEVI J. 2003, *De l'économie politique à l'ergologie, lettre aux amis*, Paris, L'Harmattan
- [14] DI RUZZA R., 2004, « Questions épistémologiques ? Réponses ergologiques ? », site de l'Institut d'ergologie, <http://sites.univprovence.fr/ergolog/Bibliotheque/DiRuzza/questions%20%E9pist%E9mologiqu es.pdf>
- [15] FAÏTA D. ET VIEIRA M., 2003, « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *Skholé*, hors-série 1, pp. 57-68
- [16] GARDIN B., 1987, « Comment dire la mort d'un travailleur », *Mots*, n° 14, pp. 149-169, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1987_num_14_1_1332
- [17] KAISER W., 2004, « Voisins barbares et des hôtes qui restent. Pratiques d'assimilation et de démarcation à Marseille (XV^e – XVII^e siècles) », dans Nourrisson D. et Perrin Y., *Le barbare, l'étranger : images de l'autre*, Actes du colloque organisé par le CERHI, St-Etienne, Université Jean Monnet, pp. 185 – 192
- [18] LAPAIRE J.-R., 2003, « Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures », *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, Actes du Colloque National, Versailles SCEREN CRDP

- [19] OPIE I. ET P., 1959, 1993, *The Lore and Language of Schoolchildren*, Oxford University Press
- [20] PEREZ LOPEZ M. S., sous presse, « Vers une didactique des langues originaires du Mexique », dans Dinvaut A. et Rispaïl M., *Synergies Pays du Mékong*, n° 4, *Des plurilinguismes à l'enseignement des langues*, Sylvains-les-Moulins, Gerflint
- [21] PY B., 2000, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », dans Pekarek Doehler, S., *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, AILE n° 12, St-Denis, Encrages, pp. 77 - 97
- [22] SCHWARTZ Y., 2000, *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, Toulouse, Editions Octarès
- [23] SCHWARTZ Y. ET ECHTERNACHT E., 2009, « Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? », *Corps*, n°6, pp. 31-37, http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=CORP_006_0031
- [24] SURRE-GARCIA A., 2005, *Au-delà des rives, les orientes d'Occitanie, de la fondation de Marseille à l'expulsion des juifs du royaume de France*, Paris, Editions Dervy
- [25] TAMZALI W., 2007, *Une éducation algérienne, de la révolution à la décennie noire*, Paris, Gallimard