



## GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 18 – juillet 2011

*Les pérégrinations d'un gentilhomme  
linguiste. Hommage à Claude Caitucoli.*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte

### SOMMAIRE

Fabienne Leconte : *Présentation.*

Papa-Alioun Ndao : *Politiques linguistiques et gestion de la diversité linguistique au Sénégal : aspects sociolinguistiques.*

Abou Bakry Kébé : *Contacts de langues et médias : le discours journalistique en wolof à l'épreuve du parler ordinaire sénégalais.*

Moussa Daff : *Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal.*

Birahim Thioune : *Didactique du conte et du récit imaginé à l'école primaire : propositions de démarches pour un projet expressif, dans des classes de langue au Sénégal.*

Fallou Mbow : *Paratexte et visée de l'énonciation romanesque en littérature africaine.*

Mamadou Lamine Sanogo : *Pour une prise en compte des langues minoritaires dans les politiques linguistiques. Le cas de l'Union africaine.*

Véronique Miguel Addisu : *Lecture altéro-réflexive d'une recherche doctorale impliquée : notes ethno-sociolinguistiques.*

Sophie Babault : *Peter Pan, la Petite Merveille et l'Andrian'School : la dénomination des établissements scolaires comme indicateur sociolinguistique en contexte plurilingue.*

Foued Laroussi : *Le plurilinguisme en milieu scolaire à Mayotte.*

Régine Delamotte-Legrand : *Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs.*

Fabienne Leconte : *Conflits de légitimité autour du passage à l'écriture de langues minorées.*

Danièle Moore et Margaret MacDonald : *The name can only travel three times. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères stó.lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation.*

Clara Mortamet : *Adhérents, dissidents, objecteurs et militants, la diversité des positionnements face à la norme.*

Robert Nicolai : *Comment Dieu créa le Monde et quel Monde Il créa ou la re-élaboration d'une mythologie à propos de l'origine des langues... à l'ombre du politiquement correct.*

Didier de Robillard : *Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales.*

### Compte-rendu

Jeanne Gonac'h : *Robert Nicolai, 2011, La construction du sémiotique – Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication, Paris, L'Harmattan, 162 pages, ISBN : 978-2-296-54383-6.*

# LECTURE ALTERO-REFLEXIVE D'UNE RECHERCHE DOCTORALE IMPLIQUEE : NOTES ETHNO-SOCIOLINGUISTIQUES

Véronique Miguel Addisu

Université de Rouen, laboratoire LiDiFra

*Nous écrivons en présence de toutes les langues du monde, même si nous n'en connaissons aucune. (Glissant, 1996 : 4)*

La sociolinguistique est un domaine de recherche né d'interrogations émergeant des terrains sociaux eux-mêmes, terrains sur lesquels le langage et les liens que les individus tissent avec ce langage disent quelque chose d'un certain rapport au monde. Le chercheur y est un acteur social à sa manière et, par la distanciation réflexive, il construit des données en s'inscrivant à la fois dans le champ social et dans le champ scientifique. Quel que soit le statut ontologique de l'expérience, celle-ci est à l'origine du questionnement qui s'élabore :

*L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. (...) Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. (Bachelard, 2004 [1938] :16)*

Lorsque le sociolinguiste investit le domaine scolaire, il procède d'une démarche impliquée parce qu'il choisit d'ancrer ses résultats dans une dynamique sociale à laquelle il participe. Rampton (2006 : 55) caractérise cette posture comme le passage d'une « recherche objective sur des groupes sociaux et leur style de parole » à « une recherche réflexive politique sur des personnes, leurs pratiques communicatives et leurs représentations idéologiques »<sup>1</sup>. La construction de l'objet scientifique est étroitement liée aux questionnements personnels du chercheur impliqué parce que le cadre de son questionnement est aussi l'expression d'une intersubjectivité. On parlera donc d'implication lorsque le chercheur accepte d'« être confronté à des problèmes auxquels les théories ne répondent pas et qui font évoluer ces dernières. (...) [II] co-construit du sens avec les acteurs sur le terrain » (Léglise, Canut, Desmet, Garric, 2006 : 9). En ce sens, étudier les liens entre implication et

---

<sup>1</sup> « Overall, this broad shift in sociolinguistics can be characterised as a move away from the production of “objective-research-on-social groups-and-their-speech-styles”, towards “politically reflexive research on people, communicative practices, and ideological representations” ».

construction des données rend compte d'une dynamique de recherche toujours possible mais toujours périlleuse.

C'est une expérience d'implication en tant que ressort de la formation scientifique que je propose d'étudier ici en m'appuyant sur un parcours doctoral<sup>2</sup> avec une perspective altéro-réflexive<sup>3</sup> : en permettant d'accéder à certaines propriétés des résultats produits, la réflexivité participe ainsi à leur validité. En effet, si la tension entre objectivation et subjectivité génère une réflexion épistémologique au sens large qui se construit dans la multiplicité des ancrages disciplinaires, elle se révèle aussi très pragmatiquement au doctorant : celui-ci doit se « former à l'esprit scientifique » en tenant compte de sa propre expérience du langage et du terrain, ce que j'ai pu faire en passant d'un regard enseignant à un regard de chercheure auprès des mêmes élèves en Ethiopie et loin des structures universitaires françaises. Le doctorant part donc de son implication dans le champ social pour aller vers une implication scientifique, alors que le chercheur construit en amont un questionnement scientifique pour développer une recherche impliquée dans le champ social. Par ailleurs, le parcours du doctorant qui vit sur son terrain n'est pas identifiable à celui du chercheur universitaire car si ce dernier s'adresse à ses pairs, le novice doit apprendre à trouver sa propre voix – sa propre voie – entre celles des acteurs du terrain qu'il investit et celles des chercheurs auxquels il souhaite s'adresser. Choisir de s'impliquer sur son terrain, c'est aussi apprendre à tenir compte de ce positionnement dans son questionnement : l'implication participe à la représentation de l'objet. Les enjeux et les conditions de l'implication doivent alors être interrogés : peut-elle être traitée comme un obstacle à la formation scientifique ? Permet-elle une meilleure compréhension du fait sociolinguistique, ce qui en fait un lieu d'expression d'une intersubjectivité qui fonde la connaissance ? Sa prise en compte de l'autre ouvre-t-elle alors des voies d'intervention sociale ?

Après avoir présenté le terrain dans lequel s'ancre à la fois le parcours impliqué et la démarche altéro-réflexive qui l'éclaire, j'interrogerai les effets d'une telle démarche pour les élèves enquêtés qui, en acceptant d'entrer dans une relation non didactique avec un chercheur qui est aussi leur enseignant de français, deviennent aussi co-acteurs de la recherche. Je montrerai en quoi l'obstacle épistémologique qu'est la représentation d'un enseignant sur « la » langue permet la construction d'un objet qui rend compte de configurations peu visibles entre langues et normes langagières en contexte plurilingue : pour un locuteur revendiquant une posture plurilingue, pratiques et représentations langagières sont perceptibles comme des attributs complémentaires mais potentiellement indépendants pour une même langue, ce qui renouvelle le regard que l'on peut porter sur la complexité des enjeux de l'interaction verbale entre élèves adolescents.

---

<sup>2</sup> C'est donc un hommage que je rends spécifiquement ici à Claude Caitucoli, qui a dirigé et accompagné ma recherche, sans jamais imposer ses catégorisations. Cet article ne traite pas de l'aspect didactique de mon travail, mais je tiens aussi à remercier ici Fabienne Leconte, qui a codirigé cette recherche, en particulier parce qu'elle m'a toujours rappelé l'importance de la rigueur méthodologique dans l'analyse des données, rigueur comprise comme une forme de respect pour la recherche mais aussi pour tous les acteurs de l'école. Par ailleurs, l'écriture de cet article a été éclairée par de très riches échanges avec Clara Mortamet. Je l'en remercie tout en assumant pleinement les positionnements présentés.

<sup>3</sup> Démarche *interactionnelle* « fondée sur une bonne connaissance de comment on se construit face à la construction de l'autre (dans un processus contextualisé, historicisé) qui permet à chacun, d'échanger pour conserver, transformer et articuler ce qu'on a appris grâce à l'autre à reconnaître comme le prioritaire en renonçant ensemble et/ou en transformant ensemble une partie de ce qu'on a appris ensemble à considérer comme secondaire en fonction d'un projet de vivre ensemble (...) » (Robillard de, 2007 : 121-122).

## Implication et construction du parcours de recherche

### Problématique du terrain de recherche

Mon parcours de recherche doctorale menée de 2006 à 2010 sur les pratiques langagières d'élèves adolescents au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba (le Lycée Guebre Mariam, désormais LGM), m'a amenée à m'investir autrement dans l'établissement après y avoir enseigné pendant huit ans. Ce texte se construit donc comme un témoignage d'une expérience qui, en se clôturant, s'ouvre sur un questionnement sans cesse renouvelé quant aux démarches valides pour représenter des dynamiques sociolangagières : celles-ci n'ont de réalité que par les effets que l'on en perçoit dans les pratiques et représentations des locuteurs.

Ce questionnement s'est en effet construit au LGM, établissement implanté en Ethiopie depuis 1947. Il appartient aujourd'hui au réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger (désormais AEFÉ) et scolarise plus de 1700 élèves, dont 800 environ dans le secondaire, lieu de la recherche. Plus de trente nationalités sont représentées, il s'agit en particulier d'élèves éthiopiens (65 % environ), d'élèves africains francophones (25 % environ) et d'élèves français (10 % environ). L'Ethiopie, pays dans lequel plus de quatre-vingts langues sont parlées, n'a jamais été un pays francophone mais, conformément aux statuts de l'AEFE, tous les élèves de cet établissement étudient en français et se préparent au baccalauréat. Les élèves éthiopiens ont aussi des cours en amharique et sont très majoritairement scolarisés dans l'établissement depuis l'âge de trois ans. Or en 2005, de nombreux enseignants (dont j'étais) estimaient que leur niveau de français n'était pas suffisant, qu'ils n'étaient « pas assez francophones ». Pourtant, la plupart des élèves réussissaient leur scolarité, et il n'y avait pas de lien clair entre les nationalités et les parcours scolaires. Ce sont ces liens sociolinguistiques entre langues et apprentissage qu'il s'agissait d'éclairer au bénéfice de l'agir enseignant.

En voulant rendre compte des pratiques langagières des élèves de façon complexe, j'ai été confrontée à la nécessité de réinterroger mes propres représentations sur le français et sur l'activité de recherche elle-même, en tant que pratique réflexive :

*La diversité des langues et cultures constitue un riche patrimoine à explorer par les sciences humaines non seulement comme « objets » (...) d'étude, mais comme sources d'inspiration méthodologique et épistémologique. On pourrait aller chercher, dans les cultures, des pratiques de l'autre et donc de soi qui peuvent inspirer le travail du chercheur, dès lors que celui-ci considère que son travail consiste à réfléchir à sa posture face à l'autre et donc face à lui-même. (de Robillard, 2007 : 18)*

La pensée se co-construit effectivement avec les acteurs sociaux auprès de qui on intervient. Comment est-il alors possible de reconnaître aux élèves un statut de « sujets » plutôt que d'« objets » ? En quoi une recherche peut-elle les rejoindre et leur être utile ?

### Problématiques de l'implication

La prise en compte des élèves en tant que sujets éclaire, sans la résoudre, la question de savoir comment on peut tenir compte des interactions entre chercheur et enquêtés à leur bénéfice, interrogation souvent masquée par les contingences de la relation aux terrains et à leurs acteurs. Pour identifier les différents modes d'implication du chercheur et en évaluer la portée dans la communauté d'insertion, Cameron et ses collègues (1992 : 14-24) définissent trois types de relations entre le chercheur et son terrain. Gadet (2003a ; 2003b : 26-28) présente ces postures de la moins impliquée à la plus impliquée.

Une posture éthique (« ethics ») se préoccupe de la qualité de la relation avec l'enquêté, le considérant non seulement comme un informateur mais aussi comme un acteur social. Ce positionnement implique que l'on explicite ses démarches auprès des enquêtés. On fait une

recherche « sur » eux. Une posture de défense des enquêtés (« advocacy ») engage l'enquêteur : il choisit son terrain pour que ses recherches puissent servir les intérêts d'une communauté minorée et il utilise son savoir pour les aider quand cela lui est demandé. Il fait une recherche « sur » et « avec » eux. Gadet souligne que Labov déjà (1982 : 172-173), en tirait deux conséquences éthiques : le « principe de rectification » (s'engager à s'opposer à des propos tenus en société sur le sujet lorsqu'ils sont erronés) et le « principe de dette encourue » (ne pas refuser son expertise scientifique à la communauté d'accueil si elle le lui demande). Mais il reste difficile de concilier les normes scientifiques de la recherche et l'engagement social du chercheur, d'autant plus que la notion même de norme est subjective quand il s'agit d'étudier un fait social. Par ailleurs, accepter d'intervenir en tant qu'expert, n'est-ce pas user de son savoir comme un outil de pouvoir ?

Une posture de responsabilisation des enquêtés (ce que Cameron *et alii* préconisent) dépasse cette opposition entre savoir et terrain pour construire les savoirs avec le concours actif et éclairé des enquêtés. Ceux-ci peuvent alors évoluer au fur et à mesure de la recherche, qui est elle-même un produit co-construit. Il leur appartient aussi de choisir quel savoir leur est utile et comment. De ce fait, on considère que l'observé peut avoir une analyse intéressante des faits et il s'agit donc de l'entendre. Le chercheur est aussi « incorporé de plein titre dans les analyses » (Mondada, 1998 : 59). Mais laisser une place au discours de l'enquêté suppose aussi qu'on accorde une certaine légitimité à ses avis, et la frontière entre le savoir scientifique et le savoir social n'est pas toujours reconnue de façon consensuelle. Le chercheur doit alors accepter de « perdre » un certain pouvoir : en ne nommant pas les faits langagiers *a priori*, il n'est plus le maître sur son terrain d'enquête. Lorsque la sociolinguistique croise la didactique, cela suppose aussi que les enseignants puissent finalement ne pas penser pertinents des résultats qui parlent moins d'enseignés que d'acteurs sociaux.

L'implication du chercheur sur le terrain a donc des effets qu'il ne maîtrise pas parce qu'il est un acteur parmi d'autres. Par contre, il lui appartient d'en voir les signes, non pas comme des biais mais comme des processus de co-construction de l'objet de recherche. Les 124 élèves interrogés au LGM se sont toujours montrés intéressés par les questions et les enquêtes (29 entretiens semi-directifs avec des élèves volontaires pour expliciter leurs réponses aux questionnaires). Les entretiens montrent que cela a répondu à un besoin de mettre en mots un vécu personnel, de tisser du lien entre leurs différentes pratiques langagières, en classe et en dehors de la classe. En accédant à ma requête, les élèves n'étaient pas tant intéressés par les réponses que par les réflexions personnelles que les questions provoquaient chez eux. Ainsi Bartholomé, à qui je demande si l'entretien l'a intéressé me dit « ben je sais pas c'que vous comptez en faire mais + c'est la première fois que + que je vois c'genre d'enquête et + ça va ouhai ! vous avez l'air euh + de poser d'bonnes questions / ». Après avoir dit en mai 2007 qu'il n'y avait pas de tensions identitaires dans son groupe de copains et que l'usage du parler métissé en était une preuve, Ousmane s'exclame en avril 2010 « tout va beaucoup mieux, on parle tous en français maintenant ».

Cela a été confirmé par des élèves rencontrés « par hasard » au LGM en 2010 et qui ont manifesté leur intérêt pour les questions posées quelques années plus tôt. Par ailleurs, quelques anciens du LGM rencontrés en France ont affirmé avoir un grand plaisir à évoquer leurs « manières de parler » entre pairs, ce qui rappelle que le simple fait d'écouter est une action impliquée : elle donne un droit d'exister à des identités langagières souvent labiles et cachées parce que peu valorisées dans une société monolingue. Les données recueillies révèlent aussi, en creux, que beaucoup d'autres ne se sont pas portés volontaires pour un entretien et que d'autres processus langagiers ne se donnent pas à voir au chercheur.

L'influence de la recherche sur les acteurs ne devient visible pour le chercheur qu'au fur et à mesure de l'analyse et est parfois masquée par ce qui peut apparaître comme des

contradictions ou des incohérences dans le discours des enquêtés. Mais une analyse qui tient compte du fait que l'élève construit aussi son propre sens devant l'enquêteur permet de révéler des liens utiles pour la compréhension des pratiques langagières. Les lectures et les mises en perspective du directeur sont précieuses :

*Pour ce qui concerne les contradictions relevées, je ne crois pas qu'il soit nécessaire de se demander quelle explication privilégier. Il y a là des ambivalences intéressantes qu'il ne faut pas essayer de réduire à tout prix. Selam, du fait de sa situation, a des identifications multiples, qui sont contradictoires mais pas incompatibles : la construction de l'identité suit des voies complexes et ignore le principe de non-contradiction. (Caitucoli<sup>4</sup>)*

De ce fait, l'implication du chercheur-acteur social sur le terrain est à la fois un danger et un atout pour la construction des savoirs savants. Un danger parce qu'en « vivant avec », on se construit ses propres catégories de façon très empirique. Et plus on « vit avec », plus ces façons de voir la réalité influent sur la façon de voir un terrain de recherche. Il s'agit donc de construire son terrain tout en le déconstruisant :

*Il n'existe donc pas, à proprement parler de données ethnographiques, mais d'emblée partout et toujours, la confrontation d'un ethnologue (particulier) avec un groupe social et culturel (particulier), l'interaction entre un chercheur et ceux qu'il étudie. C'est précisément cette rencontre qui mérite d'être appelée « terrain ». (Laplantine, 1996 :38)*

Cependant, en particulier lorsqu'il s'agit de pratiques plurilingues, l'implication est aussi un atout parce qu'elle aide à percevoir des signes ténus de ce qui serait peut-être tout à fait invisible pour un chercheur extérieur. Ces signes infimes permettent de faire évoluer les premières hypothèses de recherche et de construire une démarche qui peut être utile, à sa mesure, aux acteurs sociaux et aux chercheurs.

Assumer une implication didactique et une implication sociolinguistique suppose donc une démarche réflexive qui n'est jamais solitaire mais se construit à la fois dans les relations au terrain et dans celles aux champs scientifiques convoqués. Tant dans la construction que dans la déconstruction, les acteurs du terrain accompagnent le chercheur, mais aussi les modèles théoriques. Le doctorant s'appuie par ailleurs sur les mises en perspective proposées par le directeur de recherche lui-même qui, en tant que membre de la communauté scientifique, a la tâche délicate d'accompagner sans enfermer. Il a donc un rôle important dans la construction de l'identité d'un apprenti-chercheur qui se définit aussi comme enseignant impliqué. En effet, les catégorisations que le doctorant forge s'appuient dans un premier temps sur des connaissances empiriques toujours utiles, mais toujours à questionner parce que tout chercheur doit s'appropriier les liens entre champ social et champ scientifique pour construire son propre parcours de recherche. « En réalité, aucun concept ne s'applique parfaitement à aucune réalité : c'est ce qui caractérise les concepts puisque ce sont des outils qui permettent de modéliser la réalité ! »<sup>5</sup>.

### **Problématique d'un parcours de recherche doctorale**

Pour un chercheur, l'altéro-réflexivité se construit de façon complexe sur deux plans au moins :

- sa relation à la communauté scientifique à laquelle il appartient :
  - lorsqu'il lit et interprète ce qu'il lit, lorsqu'avant même l'acte de lecture il fait des choix dans les références auxquelles il accède,

<sup>4</sup> Avec l'accord de Claude Caitucoli, plusieurs extraits d'échanges par mail sont cités. Celui-ci date du 16 décembre 2006.

<sup>5</sup> Extrait du 15 juillet 2006.



- lorsqu'il publie ses résultats, mais aussi lorsqu'il écrit, avant même la publication ;
- sa relation aux acteurs sociaux auprès de qui il intervient :
  - lorsqu'il se présente et se positionne explicitement sur le terrain,
  - lorsqu'il recueille ses données, utilisant une ou des méthodes qui ont une influence sur les acteurs eux-mêmes.

Ces deux plans sont traversés par l'expérience et l'histoire personnelle du chercheur, ses attentes et ses convictions, sa curiosité, etc. : il n'arrive jamais sur son terrain tout à fait par hasard, n'écrit jamais que de façon subjective, ne lit et n'entend que par ce qu'il comprend. Toute recherche sociolinguistique devient alors ethno-sociolinguistique parce qu'elle se construit avec et par toutes les tensions inhérentes aux relations entre théorie et terrain :

*A un premier degré le projet d'un ethno-sociolinguiste consiste donc (...) à décrire et à comprendre les variétés et variations linguistiques en jeu dans les interactions, les usages en contexte ethno-socioculturel qui en sont faits par les locuteurs ; les interprétations/significations symboliques de ces usages ; ceci en privilégiant notamment la dimension de l'identité culturelle des individus et des groupes en interaction. (...) A un deuxième degré, ce projet est interventionniste (...). Enfin, à un troisième degré, il s'agit de contribuer à l'élaboration progressive d'une théorie intégrante compréhensive en sciences de l'Homme, via une linguistique de la complexité. (Blanchet, 2000 : 72)*

Il appartient au chercheur d'explicitier (pour soi et pour les autres) les processus d'interprétation des données recueillies<sup>6</sup>. Eclairer ses propres processus de catégorisation des pratiques et représentations langagières des locuteurs l'aide à en évaluer la pertinence mais aussi la légitimité. Cette altéro-réflexivité peut être claire pour le chercheur lui-même, mais reste généralement d'ordre privé et ne fait pas l'objet d'explicitations, sans doute parce qu'elle peut nuire à la mise en lumière de l'objet de recherche. Dans la mesure où la réflexivité participe à la construction de l'objet, il peut être nécessaire de la rendre publique car elle en dit aussi quelque chose :

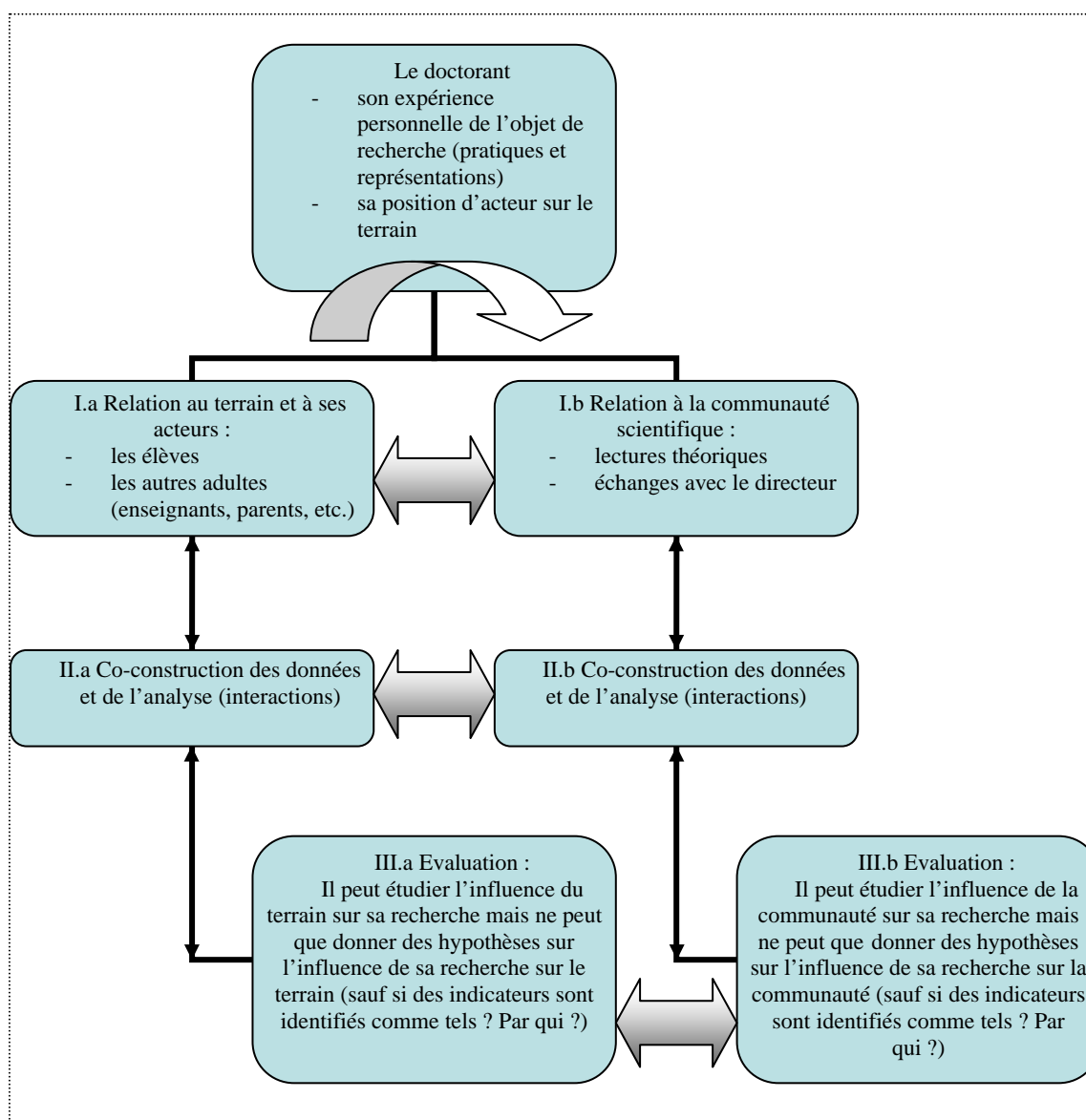
*L'erreur majeure consiste à considérer comme une évidence le fait que le linguiste serait « forcé d'objectiver la réalité », alors que son travail consiste sûrement plus (...) à rendre compte de la complexité de cette prétendue « réalité », sans cesse mouvante, construite, négociée dans les discours et les pratiques. (Gasquet-Cyrus, 2009 : 109)*

Si ces processus sont communs au chercheur et au doctorant, le parcours est cependant inversé pour ce dernier : celui-ci se considère en premier lieu comme acteur de son propre terrain et construit peu à peu une posture de recherche. Le chercheur quant à lui, construit son terrain à partir de sa posture scientifique. S'agissant du doctorant, le directeur a un rôle majeur dans la mesure où il intervient tant dans la relation au terrain que dans la relation à la théorie, en permettant à son étudiant d'assumer un regard réflexif sur son activité de recherche. Rendant compte de façon simple de la tension et des reliances entre terrain et théories lors d'une recherche doctorale, le schéma ci-dessous rappelle que si le chercheur est l'initiateur et l'acteur principal de sa recherche, il en est aussi un acteur parmi d'autres et qu'il reconnaît donc, par principe, qu'il ne peut « tout » voir ni « tout » évaluer de son terrain. Il vise ainsi « la totalisation, l'unification, la synthèse, tout en luttant contre la prétention à cette totalité, à cette unité, à cette synthèse, dans la conscience (...) de l'inachèvement de toute connaissance, de toute pensée et de toute œuvre »<sup>7</sup> (Morin, 1986a : 29). Le chercheur le sait, le doctorant le découvre.

<sup>6</sup> Robillard de, 2008 : 106 : « L'interprétation du monde se fait en fonction de ce que l'on en perçoit, des représentations que l'on en a, mais également en fonction de ce que l'on veut en faire ».

<sup>7</sup> L'auteur parle ainsi de la « tragédie de la complexité ». Sont relevés ici le niveau de l'« œuvre de connaissance », complémentaire du niveau de « l'objet de connaissance ».

### Schéma : les objets de la réflexivité doctorale



Aux niveaux I et II, il est question de la relation aux élèves du LGM mais aussi aux adultes agissant dans l'établissement ainsi qu'aux parents (I.a et II.a). Ces relations s'éclairent des lectures théoriques mais aussi des échanges avec le directeur de recherche (I.b et II.b). Au niveau III, c'est la question des implications sociales et scientifiques de la thèse qui est posée, ce qui dépasse le cadre de cette réflexion. En effet, si le parcours doctoral est ancré dans le temps et dans l'espace, il est aussi un objet non clos parce que la thèse produite est à la fois un résultat et un texte dialogique.

Il m'a d'abord été nécessaire d'apprendre à expliciter une démarche que je voulais à la fois militante et scientifique, tant pour moi-même que pour les lecteurs. Pour un doctorant, cette tâche est d'autant plus ardue qu'elle est en perpétuelle construction et source puissante d'insécurité. Là se situe l'action qui est peut-être la plus importante pour le directeur : permettre à son étudiant de construire et d'assumer sa recherche comme discutable et utile pour la communauté scientifique (Heller, 2003 : 24), tout en respectant des normes scientifiques légitimes que l'on découvre sans toujours les comprendre. Premier lecteur du doctorant, c'est aussi à lui qu'incombe la responsabilité d'aider à orienter la manière de présenter les analyses faites, en respectant notamment les normes d'écriture. Celles-ci influent



à la fois sur la manière de penser le terrain et la manière de produire ce qui sera lu. On peut donc dire que le doctorant apprend aussi à reconnaître les relations de pouvoir inhérentes aux relations de savoir, en particulier lorsqu'il intervient sur le terrain social :

*La recherche est un exercice de pouvoir autant que de construction de savoir. Les chercheurs comprennent d'habitude leur tâche en termes de construction de savoir, et la culture dominante de la recherche veut que ce savoir soit neutre. Mais de fait, le savoir sert comme base de terrain et de pouvoir, puisqu'il construit la réalité sociale. (Heller, 2003 : 21)*

Ayant enseigné le français pendant plus de dix ans avant de commencer des recherches universitaires, c'est bien sûr mes représentations sur « la » langue et sur l'école qui ont fait l'objet principal de constructions/déconstructions/reconstructions. C'est finalement surtout un rapport au savoir « universel » qui s'est trouvé mis à mal : la démarche sociolinguistique éclairait les réalités de façon plus satisfaisante que le savoir enseignant justement parce qu'elle intégrait la dynamique de réalités différentes selon les positionnements assumés : « la connaissance complexe vise à reconnaître ce qui lie ou relie l'objet à son contexte, le processus ou l'organisation où il s'inscrit » (Morin, 2008 : 182). Tant dans l'espace que dans le temps, la complexité intègre le chercheur en tant qu'acteur de la construction de la connaissance : « Si construire l'autre constitue une part de l'activité de recherche, cela signifie donc que la construction de soi en fait partie » (de Robillard, 2007 : 23).

## **Implication et production de l'objet de recherche**

### **Les pratiques plurilingues : la construction de l'objet de la recherche**

La réflexion que l'on porte sur son terrain (en tant que « reflet » et en tant que « regard sur ») se tisse de façon différente selon sa propre histoire mais aussi selon la place que l'on y tient en tant qu'acteur social : enseigner le français en Ethiopie, c'est postuler une cohérence entre ce que l'on fait et ce que les élèves en font. Ce détour par l'expérience didactique ancre une démarche de recherche en sociolinguistique sur un terrain qui est à la fois unique et traditionnel. Ce terrain est traditionnel car, à l'instar de nombreuses autres recherches en sociolinguistique scolaire, il permet de décrire une situation de contact de langues pour interroger les liens entre réussite/échec scolaire et pratiques/appropriation langagière des élèves en milieu plurilingue. Le LGM est aussi un terrain traditionnel parce qu'il est le lieu d'échanges plurilingues entre élèves de différentes nationalités, qui apprennent tous dans la langue véhiculaire à l'intérieur de l'établissement, alors qu'elle est marginale dans l'environnement urbain. Ce terrain est pourtant spécifique parce qu'il a été l'enjeu d'un pari risqué : prouver « par la science » que le contact entre la culture française (véhiculée par la langue et les savoirs de l'école) et les autres cultures des élèves leur sont bénéfiques, non pas parce que la culture française est « bonne » en soi, mais parce que les élèves eux-mêmes savent en tirer parti librement. Héritière de l'universalisme français, je voulais trouver le moyen d'allier les contradictions et paradoxes d'une idéologie monolingue dominante avec ceux d'une idéologie plurilingue dominée. Je postulais ainsi que « la nécessité de préserver la diversité linguistique [était] une évidence indiscutable », liée à « un idéal de justice sociale » (Caitucoli, 2009 : 146 et 147) transmise par l'éducation (et donc par l'école) et revendiquée sans doute par les locuteurs eux-mêmes.

Très concrètement, il m'était nécessaire de comprendre pourquoi et comment un individu pouvait accepter de vivre des situations inconfortables parce qu'il ne comprenait pas ce qui se disait, comment cela se disait ou même pourquoi cela se disait. A mon quotidien plurilingue marqué par la présence constante de malentendus potentiels, se greffait le rêve de situations

vécues en France dans lesquelles une seule langue permet d'éviter toutes sortes de conflits... Ainsi, ma recherche est née d'une démarche impliquée et absolument pas objective, espoir de trouver dans la sociolinguistique des modèles de diglossie permettant de dénoncer l'hégémonie du français tout en utilisant des savoirs avérés sur les compétences bilingues... C'est pourtant parce que ce type d'implication suppose que l'on cherche à définir ce que serait « la » langue et « le » bilinguisme pour les locuteurs qu'il a été possible de faire émerger des discours moins conformes aux théories diffusées qu'aux dynamiques que les locuteurs donnent à percevoir.

Pour rendre compte de dynamiques langagières et non de « langues », il a d'abord fallu cesser de traquer la « compétence » scolaire bilingue mythique qui aurait existé chez les élèves. Trois interventions conjointes ont permis de passer d'une démarche militante enseignante à une démarche de recherche impliquée. La première, en creux, est celle des lectures théoriques de fond révélant qu'il n'y a pas de réponses objectives et universelles (Leconte, 1997 : 10, 24). Les réponses apportées ailleurs devaient permettre d'éclairer un ensemble de données recueillies, si tant est qu'elles pouvaient effectivement révéler une réalité. La deuxième intervention a été celle des élèves eux-mêmes : 124 collégiens et lycéens, en informateurs diserts et courtois, ont effectivement répondu à un questionnaire très lourd, et 29 d'entre eux ont explicité leurs réponses lors d'un entretien semi-directif de presque une heure. Mais... leurs réponses paraissaient chaotiques et leurs profils n'entraient pas dans les catégories forgées en amont grâce à une « connaissance » empirique du terrain. Ainsi, comment lier « nationalités » et « langues parlées à la maison », « francophonie » et « bilinguisme » ? Trop de familles mixtes dans l'échantillon, qui ne sont pas identifiées comme telles dans les statistiques de l'établissement, et bien trop d'élèves déclarant utiliser plusieurs langues à la maison et entre pairs tout en ne sachant pas définir le terme « bilingue » ; encore plus nombreux ceux se disant francophones tout en déclarant ne pas avoir de traits culturels français... Quelques moments (mal)heureux de désespoir sont nécessaires pour l'analyse des données car c'est la prise de conscience du manque qui permet de relativiser les savoirs théoriques. Cela permet aussi d'accepter de considérer que l'ensemble des données recueillies peut permettre de révéler des liens, du mouvement, de la complexité. L'analyse qualitative permet alors de dessiner des hypothèses de reliance entre plusieurs catégories apparemment autonomes, hypothèses qu'il a été possible de vérifier grâce à l'abondance des données recueillies :

*La démarche va du global (prise d'indices multiples en contexte complexe par observation participante) à l'analytique (via enquêtes semi-directives et directives, traitement des données, validation) pour revenir à une synthèse interprétative. (Blanchet, 2000 : 41)*

Il a fallu en particulier cesser d'étudier des langues utilisées pour au contraire se pencher sur la manière avec laquelle les élèves convoquent (ou non) ce qu'ils appellent peut-être des langues (ou peut-être pas)... A partir d'un objet de recherche apparemment largement consensuel (« la » langue) se sont alors construites d'autres catégorisations fondées sur des procédures et des croisements de réponses hétéroclites, ce qui finalement a permis de révéler une cohérence peu visible par l'enseignant ou même l'élève lui-même, mais en tout cas utile pour avancer dans la connaissance des pratiques sociolinguistiques des locuteurs :

*Il nous faut donc concevoir les langues comme des constructions sociales mouvantes, des pratiques fluctuant sans cesse autour de ce que nous pourrions appeler des « noyaux durs », des pratiques en constant changement, en constant mouvement. (Calvet, 2007 : 61)*

Les données sont effectivement construites parce qu'elles ont été ici analysées dans le but de révéler une cohérence utile en didactique. Mais un autre type de traitement aurait pu aller vers une mise en évidence de l'hétérogénéité des pratiques (par exemple en fonction des profils ethniques), vers une pluralité qui aurait peut-être interdit de convoquer la notion d'homogénéité.

Ce changement de perspective fréquent aujourd'hui en sociolinguistique (catégoriser des pratiques plutôt que des langues), n'aurait cependant pas pu avoir lieu sans la troisième intervention : celle d'un directeur qui, sans jamais vouloir intervenir sur les analyses des données, me rappelait que la sociolinguistique n'est peut-être pas tant de la linguistique appliquée aux terrains que des terrains impliquant la linguistique :

*La question est aussi – je serais tenté de dire surtout – de savoir si cette « langue des élèves du LGM » est repérable dans les représentations des uns et des autres. Est-elle revendiquée par certains, dénoncée par d'autres ? (Caitucoli<sup>8</sup>)*

*Toutes les situations sont conflictuelles d'une manière ou d'une autre, mais certaines sont si peu conflictuelles qu'on peut, par comparaison aux autres les idéaliser en disant qu'elles sont de type consensuel etc. La question est de savoir si l'utilisation d'un concept donné permet une modélisation intéressante (permet de comprendre ce qui se passe, éventuellement d'expliquer ce qui se passe en faisant émerger les questions importantes) ou au contraire si ce concept ne fait qu'obscurcir les choses (en masquant les vrais problèmes). (Caitucoli<sup>9</sup>)*

De ces trois interventions (l'apport des théories, l'apport des acteurs du terrain, l'apport du directeur) a émergé une réflexion qui s'est traduite à la fois dans l'écriture doctorale en français et dans un regard plus ethnographique porté sur le quotidien : la préservation de la face des locuteurs en plusieurs langues était peut-être plus importante que l'accès aux savoirs académiques en une seule langue. Le « bilinguisme », perçu comme un atout largement minoré par les idéologies monolingues (et par l'école française), pouvait alors donner un autre souffle au doctorant pour militer contre l'idéologie monolingue.

L'implication du chercheur, si elle est nécessaire à la compréhension des processus de communication utilisés par les acteurs sur le terrain, a aussi pour conséquence une sorte d'aveuglement quant aux valeurs idéologiques en cours sur ce terrain : « L'implication peut induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse) » (Blanchet, 2000 : 23). Comment en effet s'impliquer suffisamment pour appréhender des processus qui ne sont pas visibles de l'extérieur tout en gardant suffisamment de distance pour voir les conflits sociolinguistiques que ces processus peuvent engendrer ? Si ces deux démarches semblent nécessaires, elles ne peuvent pas se faire de façon simultanée, dans l'absolu, hors de l'espace et du temps : la prise en compte de son propre cheminement et le mouvement sont nécessaires. Ce sont donc les évolutions de ses « positionnements », plutôt que sa « posture », qu'il convient d'interroger :

*Pour clarifier la distinction terminologique entre les notions de « posture » et de « positionnement », nous proposerons de considérer la posture comme la position épistémologique construite et développée par le chercheur (Paillé et Mucchielli, 2008), tandis que le positionnement renverrait davantage à la relation située à l'autre, au terrain, à la manière dont le chercheur, en construction d'une posture épistémologique évolutive, se positionne, en situation et en interaction, pour engager et agir sa relation au terrain. (Brétégnier A., 2010 : 34).*

<sup>8</sup> Extrait d'un message du 4 février 2006, qui s'était fait l'écho des conseils méthodologiques de Fabienne Leconte quant à la nécessité de ne pas sous-estimer le temps nécessaire à l'observation/écoute pour l'analyse.

<sup>9</sup> Extrait d'un message du 15 juillet 2006.

Ainsi, l'implication postule un enjeu idéologique qui doit être constamment explicité pour la prise en compte de la rupture épistémologique entre théorie et terrain.

### **La posture plurilingue : les enjeux de l'objet de la recherche**

Traquer des traces de stratégies d'apprentissage plurilingues innovantes chez les élèves suppose que l'on associe à l'innovation un préjugé qualitatif. Les lectures théoriques révèlent pourtant qu'il n'existe pas d'« atout bilingue » objectif ; cette question met surtout à jour des conflits idéologiques forts entre pays dominants monolingues et pays dominés plurilingues. Les élèves eux-mêmes ne donnaient à entendre aucun lien simple entre réussite scolaire et plurilinguisme, ils se revendiquaient plurilingues mais sans faire de lien explicite avec leur apprentissage. Plus : les données montraient qu'être « bon élève » avait bien peu à voir, selon beaucoup, avec le fait de parler la langue dominante dans l'établissement. Revendiquer des pratiques plurilingues avait donc une valeur non directement liée à l'apprentissage. Les remarques de mon directeur, sans jamais être directives, m'ont réellement aidée à me distancier de ce qu'il serait bon de prendre en compte pour tenir compte du bilinguisme des élèves au LGM : ni le métissage ni le bilinguisme ne sont des « richesses ».

*Je crois qu'il y a dans beaucoup d'écrits une confusion entre ce que la réalité devrait être pour être une réalité « satisfaisante » et ce que la réalité est /de facto/. (...) Qu'est-ce qu'une « réalité satisfaisante » ? On ne questionne que rarement cet idéal de la communication [bilingue], avatar de l'idéologie du métissage (...) qui appartient à une idéologie relativement récente, apparue dans des conditions historiques, sociales et culturelles très spécifiques. Pour ma part, je suis, en tant qu'individu, représentatif d'un groupe (clerc occidental du vingtième siècle, dont l'idéologie a été façonnée par le judéo-christianisme, les Lumières, la Révolution française, etc.) et considère donc que le mélange est la meilleure des choses possibles (...). Mais pour autant, lorsque je suis linguiste, je ne pose pas ces principes comme universels. (Caitucoli<sup>10</sup>)*

*Prenant le contre-pied d'un discours bête et méchant (scientifiquement erroné et moralement inacceptable) qui faisait du bilinguisme une sorte de maladie à éradiquer (...), s'est construite une doxa gentille (moralement correcte) mais pas forcément plus juste scientifiquement, résumée par l'expression « le bilinguisme est une richesse » (...) Pour moi, le bilinguisme n'est ni un handicap, ni un avantage. C'est un fait qu'il faut observer dans sa complexité. Je ne dirais même pas – de façon abstraite et générale – qu'il est souhaitable de le favoriser et de le développer partout et tout le temps, dans la vie sociale et à l'école. Je pense que tout cela mériterait qu'on y réfléchisse sans « moraline »<sup>11</sup> (voir, puisqu'on en parlait, Edgar Morin, qui emprunte le terme « moraline » à Nietzsche et la définit, je ne sais plus où exactement mais ça doit être dans la Méthode 6, comme la « simplification et la rigidification éthique qui conduisent au manichéisme »). (Caitucoli<sup>12</sup>)*

Une fois les représentations enseignantes d'une école à vocation universelle et celle du bilinguisme idéal mises à mal, le terrain scolaire – enjeu didactique et sociolinguistique – est apparu plus « simplement » comme l'expression de conflits de normes langagières que chaque individu gère de façon unique, y compris le chercheur :

<sup>10</sup> Extrait d'un message du 15 juillet 2006.

<sup>11</sup> « La moraline (j'emprunte ce terme à Nietzsche) est la simplification et la rigidification éthique qui conduisent au manichéisme, et qui ignorent compréhension, magnanimité et pardon. Nous pouvons reconnaître deux types de moraline : la moraline d'indignation et la moraline de réduction, qui, du reste, s'entre-nourrissent. L'indignation sans réflexion ni rationalité conduit à la disqualification d'autrui. (...) La moraline de réduction réduit autrui à ce qu'il y a de plus bas (...) et le condamne totalement. C'est oublier que ces actes ou idées ne concernent qu'une partie de sa vie, qu'il a pu évoluer depuis, voire s'être repenti ». (Morin, 2004 [1986b] : 57)

<sup>12</sup> Extrait d'un message du 8 janvier 2007.

*La double erreur théorique, c'est de penser qu'on peut fixer à l'enseignement scolaire des objectifs indiscutables et universels, sur lequel toute société humaine peut tomber d'accord et que, pour atteindre ces objectifs, une seule voie est possible. C'est pourquoi, à titre personnel, je jette sur ces questions un regard purement théorique (...) : je ne cherche pas à remédier à quoi que ce soit car j'ai la certitude que les objectifs et les méthodes sont liés aux idéologies et je ne me sens pas le droit, en tant que linguiste, d'imposer aux autres mon idéologie. En tant que citoyen, c'est une autre histoire, je revendique le droit d'agir... (Caitucoli<sup>13</sup>)*

L'écriture devient alors un instrument privilégié pour intégrer l'influence de son positionnement dans l'analyse des résultats produits. Ainsi est apparue l'évidence que pour certains, le parler plurilingue a des fonctions identitaires si fortes qu'elles s'opposent parfois aux fonctions référentielles d'une langue d'apprentissage unique. De là naît la thèse principale de mon travail qui, loin de s'ancrer dans les situations de classe, révèle que l'on peut adopter une posture plurilingue, celle-ci n'étant pas directement liée aux répertoires verbaux effectivement utilisés par chaque individu. Une posture plurilingue est le fait d'envisager comme une norme langagière de prestige la pluralité des répertoires langagiers utilisés dans une interaction verbale ; elle n'est pas directement liée aux langues utilisées individuellement mais révèle des enjeux normatifs qui régulent le système linguistique en usage dans la communauté considérée. Une posture langagière (plurilingue ou unilingue) en dit donc plus sur les idéologies que sur les pratiques individuelles, qui pourtant éclairent et révèlent les postures prises par les locuteurs. Par la focalisation sur les normes des interactions, la notion de « posture plurilingue » fait alors percevoir un autre type de rapport au savoir que celui véhiculé par l'école unilingue française.

L'hypothèse d'un lien entre apprentissage et usage plurilingue ayant été vérifiée notamment par des témoignages sur des stratégies bilingues dans un « langage intérieur pour apprendre » et par l'analyse de productions orales, il était important de tenir compte aussi des pratiques littéraciées scolaires des élèves : en quoi sont-elles l'expression d'un contact de normes langagières en français ? Autrement dit, une posture plurilingue influe-t-elle sur une manière de comprendre ou de s'exprimer en français à l'écrit ? Peut-on alors identifier par l'écrit des indicateurs d'une autre forme de rapport au savoir ? Aucune grille d'analyse théorique ne pouvant convenir pour rendre compte de pratiques d'écriture que le chercheur associe lui-même à une catégorie sociolinguistique qu'il a forgée, la tentation est grande d'appliquer un regard d'enseignant monolingue sur ces données, tentation d'autant plus forte que l'on vise à produire des outils didactiques.

De façon assez inattendue, c'est le fait d'avoir quitté le LGM et l'action enseignante, le fait de vivre à nouveau dans une société monolingue, qui a orienté les choix méthodologiques pour analyser ces copies : « le contexte dans lequel vivent les chercheurs a une influence sur leur façon d'interpréter les pratiques langagières (...) » (Gonac'h, 2009 : 209). La distanciation dans le temps et l'espace associée aux discussions avec ma co-directrice et des lectures théoriques inaccessibles en Ethiopie (cette partie de l'étude a eu lieu en France, dans un environnement universitaire, sur des copies produites au moins deux ans auparavant) ont finalement aidé à l'appréhension de textes scolaires comme des observables de pratiques multilittéraciées potentielles dans le cadre de normes scolaires attendues :

*Les littéracies sont des pratiques sociales : les façons de lire, d'écrire et d'utiliser les textes écrits sont liées à des processus sociaux qui ancrent l'action individuelle dans des processus culturels et sociaux... Considérer les littéracies comme plurielles veut dire que l'on reconnaît que la diversité des pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les*

<sup>13</sup> Extrait d'un message du 16 septembre 2006.



*différents genres, styles et types de textes sont associés à plusieurs activités, domaines ou identités sociales*<sup>14</sup>. (Martin-Jones, Jones, 2000 : 4-5)

Dans ces copies, les structures du texte et de la phrase n'ont manifestement pas le même statut pour les élèves, le sens se construit différemment selon qu'il réfère à des réalités culturelles françaises ou éthiopiennes, les enseignants eux-mêmes infèrent de l'influence d'un plurilinguisme identitaire qui varierait selon les identités ethniques des élèves.

Ce que l'on pourrait finalement appeler une « implication distanciée » a permis ici une lecture plus fine des écrits scolaires, tout en révélant très concrètement que l'action enseignante ne pouvait peut-être pas se conjuguer avec l'analyse sociolinguistique de l'objet de recherche. Cela soulève donc la question des liens entre sociolinguistique et didactique : si la première apporte des éclairages sur les processus identitaires des apprenants, il appartient aux didacticiens de savoir comment transposer ces savoirs au bénéfice de l'école :

*[La didactique du français] se trouve par vocation au carrefour de deux options : parce qu'elle se veut scientifique, elle se doit de faire passer la description avant la prescription, mais parce que l'enseignement dans les sociétés démocratiques a pour fonction de développer des savoirs et des compétences chez le plus grand nombre, elle ne peut s'abstenir de hiérarchiser les valeurs et de promouvoir les démarches qui lui semblent les plus adéquates.* (Dufays, 2001 : 317)

## Conclusion

Tout résultat étant nécessairement situé, il n'est utilisable par les acteurs qu'au prix d'une transposition sociale, dont la responsabilité n'incombe pas seulement aux linguistes mais aussi et surtout aux acteurs eux-mêmes. La tâche du linguiste qui s'intéresse aux liens entre école et langage est alors de « créer des ponts entre les chercheurs et les praticiens en rendant mutuellement manifestes les règles et les procédures du discours (...) qui sont constamment mobilisées par les acteurs – en bien et en mal ! -, mais qui échappent à la mémoire déclarative » (Lüdi, 2001 : 305). Si intervention il y a en sociolinguistique scolaire, elle ne peut se concevoir que dans le cadre d'un contact entre plusieurs cultures : celle(s) de l'école et celle(s) de la sociolinguistique. Il reste encore beaucoup à faire pour cela, notamment à mettre à jour la complexité des dynamiques de conflits entre ces deux espaces sociaux. Les enseignants, tout comme les sociolinguistes, deviennent alors à la fois acteurs et destinataires d'une réflexion sociodidactique. Cette question est liée à l'histoire professionnelle et personnelle de tout chercheur (et de tout enseignant) qui, d'une manière ou d'une autre, se positionne quant à sa responsabilité sociale, notamment en s'impliquant sur son terrain de recherche.

En usant ici d'un récit rétrospectif sur mon parcours doctoral, forme peu habituelle d'écriture en sociolinguistique, j'espère avoir aussi montré comment l'implication révèle la nécessaire tension entre idéalisation et réalité du terrain, mais aussi entre activité de recherche et normes scientifiques, en particulier pour le doctorant. La prise en compte de l'implication, en tant que processus pertinent pour la construction de l'objet, révèle en effet que les résultats se construisent par et pour un terrain unique en révélant des dynamiques sous-jacentes à tout fait sociolangagier :

---

<sup>14</sup> Texte original : « Literacies are social practices: ways of reading and writing and using written texts that are bound up in social processes which locate individual action within social and cultural processes... Focusing on the plurality of literacies means recognizing the diversity of reading and writing practices and the different genres, styles and types of texts associated with various activities, domains or social identities ».



*La question n'est pas de savoir si, « dans les faits », la diversité linguistique d'un espace quelconque se laisse mieux décrire de façon exhaustive, non contradictoire et simple en posant un système de référence unique ou plusieurs systèmes. La question est de savoir pourquoi un individu ou un groupe donné peut se représenter cet espace comme homogène ou comme hétérogène, ce que ces représentations sont susceptibles d'induire, quelles conséquences on peut en attendre. Dans ces conditions, le choix que fait le linguiste de s'engager sur un terrain en mettant en évidence son homogénéité plutôt que son hétérogénéité est une question éthique-politique. Il s'agit de savoir quelles dynamiques il veut exhiber ou occulter, quel rôle il accepte de jouer. (Caitucoli, 2008 : 260)*

L'explicitation d'un parcours de recherche sur le mode altéro-réflexif révèle donc aussi quelque chose des normes en cours dans la communauté scientifique dont on a convoqué les savoirs pour construire sa recherche et, plus généralement, des normes en cours dans la (ou les) société(s) dans lesquelles vit le chercheur. Le mouvement spatial et temporel entre sociétés plurilingues et monolingues aide sans doute « à sortir de cette forme d'amnésie anthropologique qui a conduit, en France notamment, à confondre universalité et universalisme par généralisation du singulier au plus grand nombre » (Abdallah-Pretceille M., 2003 : 53). Les résultats produits ont donc une part subjective assumée : appréhendé d'abord de façon simple, le terrain du LGM est devenu un ensemble complexe (Morin E., 2008 : 195-196, 230), selon un principe dialogique (les pratiques sociales bilingues et les pratiques scolaires unilingues des élèves ont *a priori* des liens), un principe de récursivité (le lien de causalité entre échec en français et pratique plurilingue n'est pas linéaire) et un principe hologrammatique (ce que fait comprendre l'ensemble des élèves permet de comprendre des stratégies individuelles qui, elles-mêmes, éclairent les règles des interactions exolingues et renvoient aux représentations langagières des enseignants). En proposant des démarches d'analyse de stratégies plurilingues qui s'actualisent dans l'individuation, la sociolinguistique scolaire permet ainsi de mettre à jour des processus de différenciation langagière et d'accès au savoir liés aux politiques scolaires et aux idéologies y présidant.

Je voudrais remercier Claude Caitucoli et Fabienne Leconte de m'avoir appris à gérer cette tension au contact de cultures professionnelles, langagières, individuelles... cultures qui, en s'éclairant, aident à mieux comprendre sans prétendre tout savoir : « Le regard d'un chercheur se porte sur un terrain. Pour comprendre ce terrain, il fait appel à des théories préexistantes : ni le terrain, ni les théories, ni le regard du chercheur ne peuvent sortir indemnes de cette confrontation »<sup>15</sup>.

Je voudrais aussi poser la question concrète des conditions de l'implication dans le cadre d'un projet de recherche en sociolinguistique. Les interrogations de fond ne peuvent en effet masquer celles qui surgissent pour tout jeune docteur qui découvre qu'il est peut-être très difficile pour un enseignant-chercheur de co-construire effectivement du sens avec tous les acteurs sociaux d'un terrain identifié. La contingence des contraintes renvoie sans doute à d'autres obstacles d'ordre épistémologique, ce qui renvoie à nouveau à la nécessité de penser une recherche comme impliquée... Une démarche réflexive s'ancre finalement autant dans le passé que dans le présent, et n'est peut-être féconde que parce qu'elle vise à se tourner vers les autres, tous les autres.

## Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en milieu hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.

<sup>15</sup> Extrait d'un message du 9 janvier 2007.

- ANDROULAKIS G., 2010, « Le retour des produits de l'enquête sociolinguistique à la communauté-source : de la rétroaction des enquêtés aux principes déontologiques et méthodologiques » dans H. Boyer (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Lambert Lucas Editions, pp. 57-64.
- BACHELARD G., 2004 [1938], *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BLANCHET P., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BRETEGNIER A., 2010, « Sociolinguistique alter réflexive : du rapport au terrain à la posture du chercheur », dans D. de Robillard (dir.), *Cahiers de sociolinguistique n°14 Réflexivité, herméneutique, vers un paradigme de recherche ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 27-42.
- CAITUCOLI C., 2008, « Compte-rendu : Robillard D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, vol. 1 : *Démons*, vol. 2 : *Ornithorynques*, Paris, L'Harmattan » dans M. Abecassis (dir.), *Pratiques langagières dans le cinéma francophone*, Glottopol n°12, Rouen, Université de Rouen, pp. 257-265.
- CAITUCOLI C., 2009, « Compte-rendu : Alexandre Duchêne, Monica Heller (eds.), 2007, *Discourses of endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages*, London - New York: Continuum International Publishing » dans *Journal of Language Contact – VARIA 2* (2009), pp. 147-152.
- CALVET L.-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », dans *Carnets d'Atelier de sociolinguistique n°1, Un siècle après le Cours de Saussure : la Linguistique en question*, pp. 13-80.
- CAMERON D., FRAZER E., HARVEY P., RAMPTON B., RICHARDSON K., 1992, *Researching Language. Issues of Power and Method*, London and New York, Routledge.
- DUFAYS J.-L., 2001, « Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous ? Que voulons-nous ? » dans M. Marquilló Larruy (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les cahiers FORELL, Université de Poitiers, pp. 309-318.
- GADET F., 2003a, « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données » dans *Texte !*, juin-septembre 2003a (en ligne sur : <[http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedit/Gadet\\_Principes.html](http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedit/Gadet_Principes.html)>, consulté le 12 septembre 2008).
- GADET F., 2003b, *La variation sociale en français*, Paris: Ophrys.
- GASQUET-CYRUS M., 2009, « Pratiques, représentations, catégorisations : mots des locuteurs, mots du linguiste et autocritique » dans I. Pierozak, J.M. Eloy (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 105-110.
- GLISSANT E., 1996, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.
- GONAC'H J., 2009, « Les enfants de migrants turcs au contact du français et de l'anglais » dans I. Pierozak, J.M. Eloy (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 203-209.
- HELLER M., 2003, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- LABOV W., 1982, « Objectivity and Commitment in Linguistic Science : the Case of the Black English Trial in Ann Arbor », dans *Language in Society* n°11, pp. 165-201.
- LAPLANTINE F., 1996, *La description ethnographique*, Paris, Nathan.
- LECONTE F., 1997, *La famille et les langues, Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*, Paris, L'Harmattan.
- LEGLISE I., CANUT E., DESMET I., GARRIC N., 2006, « Applications et Implications en Sciences du langage : Introduction », dans Léglise et al. (coord.), *Applications et implications en Sciences du langage*, Paris, L'Harmattan, pp. 9-15.

- LÜDI G., 2001, « Regards d'un linguiste sur la didactique » dans M. Marquilló Larruy (éd.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers Forell, pp. 301-308., ici p. 305.
- MARTIN-JONES M., JONES K., 2000, *Multilingual Literacies*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- MIGUEL ADDISU V., 2010, *Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactiques*, Thèse de doctorat, Rouen, Université de Rouen.
- MONDADA L., 1998, « Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste » dans *Cahiers de l'ILSL* n°10, pp. 39-68.
- MORIN E., 1986a, *La connaissance de la connaissance (La méthode 3)*, Paris, Seuil.
- MORIN E., 2004 [1986b], *Éthique (La méthode 6)*, Paris, Seuil.
- MORIN E., 2008, *Mon chemin, Entretiens avec Djénane Kareh Tager*, Paris, Fayard.
- PAILLE P., MUCCHIELLI A. 2008, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PIEROZAK I., ELOY J.-M. (dir.), 2009, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan.
- RAMPTON B., 2006, « Language and Ethnicity at School : some implication from theoretical developments in Sociolinguistics », dans *Langage et Société* n° 116, 2006/2, pp. 51-71.
- ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique n°1 : Un siècle après le cours de Saussure : la Linguistique en question*, pp. 1-149.
- ROBILLARD D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques* vol. 1 : *Démons*, Paris, L'Harmattan.

# **GLOTTOPOL**

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : André Batiana, Jacqueline Billiez, Véronique Castellotti, Robert Chaudenson, Christine Deprez, Jean-Michel Eloy, François Gaudin, Caroline Juilliard, Philippe Lane, Gudrun Ledegen, Isabelle Léglise, Marinette Matthey, Mwatha Ngalasso, Isabelle Pierozak, Marielle Rispail, Richard Sabria, Laurence Vignes.

Laboratoire LiDiFra – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425