



HAL
open science

Un parcours de recherche interdisciplinaire : Didactique des langues, Études irlandaises, Philosophie contemporaine. Synthèse des travaux de recherche

Anne-Marie O'Connell

► To cite this version:

Anne-Marie O'Connell. Un parcours de recherche interdisciplinaire : Didactique des langues, Études irlandaises, Philosophie contemporaine. Synthèse des travaux de recherche. Linguistique. Université Toulouse 3 Paul Sabatier, 2015. tel-01325739

HAL Id: tel-01325739

<https://hal.science/tel-01325739>

Submitted on 2 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Toulouse 3 Paul Sabatier

Un parcours de recherche interdisciplinaire :

Didactique des langues,

Études irlandaises,

Philosophie contemporaine

VOLUME 1

Synthèse des travaux de recherche

Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches

Le 10 décembre 2015

Membres du jury

Jean Albrespit, Professeur à l'Université Bordeaux- Montaigne

Nicole Décuré, Professeure émérite à l'Université Toulouse 3 Paul Sabatier

Jean-Christophe Goddard, Professeur à l'Université Toulouse 2 Jean-Jaurès

Jean-Rémi Lapaire, Professeur à l'Université Bordeaux-Montaigne

Catherine Maignant, Professeure à l'Université de Lille- Charles de Gaulle

Françoise Raby, Professeure à l'IUT A- Université Toulouse 3 Paul Sabatier

Claire Tardieu, Professeure à l'Université de Paris 3 –Sorbonne Nouvelle

Anne-Marie O'Connell

Maitre de Conférences en Langues et Littératures anglaises et anglo-saxonnes

Université de Toulouse 1 Capitole

LAIRDIL- Université Toulouse 3 Paul Sabatier

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
PREMIÈRE PARTIE : La méthode deleuzienne comme interdisciplinarité.....	10
Introduction : définition du domaine des études anglophones	10
I- Les études anglophones comme terreau de la pluridisciplinarité	12
1- Qu'est-ce que la pluridisciplinarité ?	12
2- L'interdisciplinarité, dénominateur d'un parcours varié	15
II- L'apport de la philosophie de Deleuze et Guattari en tant qu'interdisciplinarité	18
1- Deleuze et Guattari, une rencontre sous le signe de l'interdisciplinarité	18
2- <i>Mille Plateaux</i> ou comment créer des concepts opératoires interdisciplinaires	
2.1- Le chercheur interdisciplinaire	19
2.2- Objets d'étude : constitution d'un corpus interdisciplinaire	22
3- Le concept deleuzien: modalité de l'épistémologie de l'interdisciplinarité	29
DEUXIÈME PARTIE : Décentrage et complexification d'un parcours de recherche	33
Introduction	33
I- La construction de récits : études irlandaises, didactique des langues, épistémologie du LANSAD	42
II- Le « rhizome » comme expression des relations de pouvoir conflictuelles : éducation, droit, enseignement des langues	57
1- Langues-cultures minoritaires et luttes de pouvoir	57
2- Le rhizome comme outil d'analyse des relations internes au cours de langue vivante et comme concept opératoire de l'épistémologie du LANSAD	65
3- Le droit à la croisée de l'enseignement de la langue de spécialité et de la civilisation irlandaise	73
4- Agencements virtuels	84
5- L'immersion à la lumière de l'interdisciplinarité	88
5.1- Première partie: bilan historique/ état des lieux	91
5.2- Seconde partie: L'immersion comme concept philosophique	93
5.3- Troisième partie: L'Irlande: une immersion paradoxale 9.....	94

TROISIÈME PARTIE : Projets de recherche	97
Introduction	97
I- La recherche par le projet	99
1- Genèse de l'axe 1 « épistémologie du domaine LANSAD »	99
2- Création de l'axe 1 « épistémologie du domaine LANSAD ».....	104
3- Projets de recherche au sein de l'axe 1	107
3.1- Épistémologie interdisciplinaire de la LSP	107
3.2- Le savoir interdisciplinaire	110
3.3- L'organisation de séminaires	111
3.4- Publication d'ouvrage scientifique	111
3.5- Un projet plus personnel en rapport avec mon domaine d'enseignement et de formation	112
II- Formation à la recherche : le master DIDALAP	113
III- La formation par la recherche	117
1- Mémoires de master 2 MEEF	117
2- Projets doctoraux	119
 CONCLUSION GÉNÉRALE	 123
 BIBLIOGRAPHIE	 127
 LISTE DES ARTICLES DE RECHERCHE PUBLIÉS OU ACCEPTÉS DANS DES REVUES À COMITÉ DE LECTURE	 131

INTRODUCTION

Lorsque j'ai obtenu un doctorat en philosophie allemande contemporaine en novembre 2009, un collègue me fit la remarque suivante : en quoi ce parcours pouvait-il contribuer à mes recherches en études irlandaises ? En effet, j'avais déjà soutenu en 1995 une thèse de doctorat sur *Les figures du surnaturel dans la mythologie et le folklore irlandais*. J'avais également publié trois articles dans ce domaine d'études, dont deux concernent directement mon champ de recherche construit tout au long de mon projet doctoral, que j'ai poursuivi depuis 1996, année où je fus reçue à l'Agrégation externe d'anglais. La question devait se poser à nouveau lors de mon recrutement en tant que Maître de Conférences à l'Université Toulouse 1 Capitole en 2010, établissement dans lequel j'exerçais déjà en tant que PRAG. En effet, cette nomination stipulait que mon laboratoire de rattachement était le LAIRDIL (Laboratoire interuniversitaire de recherche en didactique du LANSAD) de l'Université Toulouse 3 Paul Sabatier, université des sciences, dans lequel j'ai opté pour une recherche en anglais du droit, qui recoupait l'enseignement que je dispensais depuis 2006.

Évidemment, un coup d'œil rapide peut faire douter de la cohérence de mon parcours : je publiais des articles dans le domaine de la didactique de l'anglais de spécialité, sans cependant abandonner mon attachement à l'Irlande. La recherche en langue de spécialité appartient aussi au domaine de l'anglistique, à côté de la littérature, de la civilisation et de la linguistique (Tardieu 2008), mais je m'étais jusque-là cantonnée à l'étude d'une aire culturelle et linguistique – l'Irlande – sans doute plus attendue de la part d'une angliciste. Tout ceci dénote à première vue un rassemblement assez hétérogène, puisque les trois domaines que je fréquente sont assez éloignés. Cela pose donc le problème de l'unité de mon cheminement dans l'optique du présent dossier de synthèse. Mais avant tout, je me suis posé la question de savoir ce qu'est une synthèse, et la manière dont il me fallait l'envisager. La synthèse m'est apparue comme un exercice à la fois introspectif et rétrospectif ; introspectif parce qu'il requiert une analyse personnelle du lien qui unit des objets de recherche, rétrospectif parce qu'il vise à trouver un fil conducteur dans une ligne de vie, une cohérence construite. De la même manière que la mémoire est trompeuse parce qu'elle sélectionne des événements passés, les agence dans un récit factuel qui ne prend tout son sens qu'après coup, la synthèse est une tentative qui laisse peu de place au hasard des rencontres et des bifurcations : elle est un récit d'événements dans une recherche. L'événement n'existe pas en soi, il est créé à rebours selon un principe de causalité « locale » (Nicolescu 1996 : 7) et cela vaut pour

l'histoire personnelle comme pour l'Histoire en tant que discipline ; pour reprendre la citation d'Hegel, « l'oiseau de Minerve prend son envol au crépuscule », et il incombe au chercheur la tâche de relier les fils d'un trajet peu habituel dans un contexte disciplinaire. Autre paradoxe de la synthèse, celle-ci suppose un détachement aussi objectif que possible de ce qui constitue une démarche personnelle où l'affect joue un rôle parfois minimisé. Ce *Janus Bifrons* est d'autant plus redoutable qu'il génère, du même coup, une rencontre avec un soi qui devient Autre à l'analyse, mais dans quelle mesure n'est-ce pas une démarche contrainte et artificielle ? Dans bien des cas, il faut accepter, pour la chercheuse, d'être aussi multiple que la réalité qu'elle observe, et dont elle n'est pas détachée. Cependant, l'analyse me permit de dégager un petit nombre de constantes dans toutes les rencontres que je fis avec des objets d'études variés : chaque recherche, chaque publication prenait sens, non pas dans l'objet du savoir auquel je m'attachais, mais dans la démarche qui suscitait cet intérêt. Lorsque mon attention se portait sur un aspect de l'Irlande, mon premier centre d'investigation, c'était essentiellement pour dégager une caractéristique mineure, toujours en relation avec la langue et la culture gaélique, par opposition à l'Irlande anglophone. C'est ainsi que l'Irlande médiévale m'a fourni une matrice d'exploration des mentalités et représentations symboliques de l'Irlande en tant que « nation » en quête d'identité. Cette dernière s'est aussi construite sur une interculturelité non consensuelle (influence britannique, apport du protestantisme dans la province d'Ulster) ou rêvée (modèle républicain issu des Lumières et de la Révolution française), voire recherchée dans un Ailleurs fantasmé (soutien aux Stuarts dans les guerres de succession au trône d'Angleterre, soutien à l'Empire napoléonien, poésie du 18^{ème} siècle). De ce fait, mes recherches m'ont amenée à m'intéresser à différents aspects de l'histoire et de la littérature de ce pays, notamment tous les écrits mettant en avant l'imaginaire collectif autour de figures mythico-politiques, dont Gráinne Ní Mháille ou 'Granuaile' (doc. 3). La mythification de l'Irlande sous les traits de personnages féminins m'a poussée à m'interroger sur le hiatus entre le statut juridique des femmes irlandaises – notamment dans les lois matrimoniales et dans les rébellions qui ont servi de jalons historiques – et le rôle symbolique qui leur est attribué.

Mes objectifs de recherche incluent donc ce qui a contribué à donner forme à l'identité irlandaise, dont bien des aspects sont fortement liés à l'évolution des institutions apportées par la Couronne britannique (la *Common Law*, système juridique dont j'enseigne par ailleurs la langue et la philosophie) et la manière dont la culture irlandaise inclut ou rejette ces apports (doc. 13). Je m'intéresse aussi de près à la manière dont la langue irlandaise (le gaélique) et le

bilinguisme s'inscrivent dans les grandes problématiques culturelles, identitaires et nationalistes qui ont jalonné l'histoire de l'Irlande (doc. 11) et se sont exacerbées à l'occasion du conflit nord-irlandais.

Ces fils se recourent, moins dans la thématique dont ils traitent que dans le questionnement qu'ils suscitent : aborder l'identité culturelle irlandaise sous l'angle gaélique, à partir de ses récits mythologiques et des figures qui se forment peu à peu, tombent dans un oubli institutionnel, celui de la Couronne britannique, puis resurgissent à l'occasion de soulèvements nationalistes, et, culturellement, pour se démarquer d'un pouvoir ressenti comme oppressif, tout cela amène à s'interroger sur la manière dont cette idéologie nationaliste inscrit dans le cadre des institutions étatiques un récit qui prend racine dans le système éducatif (doc. 4). La question culturelle est intimement liée à celle du pouvoir. Mais le pouvoir est multiple : il est politique, institutionnel, mais il est aussi économique et linguistique. Une des manières d'étudier ce rapport est, s'agissant de l'Irlande, d'aborder la question sensible du bilinguisme. Première langue officielle de la République d'Irlande, le gaélique n'en est pas moins une langue minorisée, minoritaire dans son pays ; le terme ne tient pas seulement compte des données numériques du nombre de locuteurs. En fait, le problème que pose la langue gaélique (ou irlandaise), c'est qu'il existe des tensions entre l'anglais, langue de pouvoir et de subsistance, et l'irlandais, langue de culture pour ses locuteurs dont la protection, voire la promotion, est avant tout une question politique avant d'être didactique ou pédagogique ; c'est ce que j'ai tenté de démontrer dans la monographie intitulée provisoirement *Enseignement des langues en immersion: approche didactique, perspectives philosophiques, étude pratique: l'exemple de l'Irlande*. L'immersion est un bon exemple de concept didactique issu de l'expérience de la pratique linguistique, et qui, une fois théorisé, retourne à la pratique dans la mise en œuvre pédagogique, selon le schéma instauré par Foucault dans *l'Archéologie du savoir*. Cependant, même si ce concept, devenu méthode d'enseignement-apprentissage, est généralement bénéfique à ceux qui l'ont pratiqué, enseignants comme apprenants, il n'en demeure pas moins que ce savoir universitaire qu'il a généré se retrouve opposé à des considérations de pouvoir : puissance de l'hégémonie anglophone, résignation des locuteurs, contrôle étatique sur les structures scolaires par la formation des enseignants et la mise en place de programmes, tout ceci constitue un frein à un projet de revitalisation linguistique pourtant inscrit dans la Constitution même de la République d'Irlande. La question, bien que située dans un domaine disciplinaire distinct que sont les études irlandaises, est étroitement liée à celui de la didactique des langues, domaine

qui a donné lieu à plusieurs publications (doc. 5, 6, 7, 8, 9 et 12). C'est un thème de recherche que je développe au sein de mon laboratoire (LAIRDIL), dans la mesure où je dirige, en collaboration avec Claire Chaplier, collègue de Toulouse 3, un axe épistémologique fondé en grande partie sur la théorie anthropologique du didactique (TAD) de Chevallard (2006), entièrement dédié à l'étude de l'émergence de concepts clés de la didactique grâce à l'apport de la sociologie des sciences et de la philosophie, en particulier la théorie du « rhizome » élaborée par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *Mille Plateaux*, ouvrage publié en 1980 (doc. 8 et 9). Des notions telles que l'affect, l'expérience de la parole, clé de voûte de l'immersion, peuvent se concevoir comme autant d'assemblages en mouvement de désirs et d'attentes individuels (de la part des enseignants comme des apprenants) en constante relation d'opposition avec un schéma institutionnel de l'École. Cependant, cet apport de la philosophie deleuzienne semble enrichir aussi la réflexion sur la notion de bilinguisme, ce qui est particulièrement pertinent en études irlandaises, et de genre, car là aussi, des jonctions restent à mettre à jour avec la place des femmes dans la société irlandaise, en particulier le nationalisme et l'éducation. Le point commun de ces objets d'étude est la notion de récit, de narrativité qui semble nourrir l'activité d'enseignement-apprentissage (doc. 7). La recherche est donc, en ce qui me concerne, la construction d'un récit, qui se nourrit de l'intégration de deux pôles, celui d'objets d'étude et celui de la méthode d'analyse qui leur donne une cohérence d'ensemble. C'est ainsi que j'envisage de répondre à la question initiale, celle de l'importance de la philosophie dans mon parcours.

J'ai, en effet, suivi un cursus dans une discipline apparemment éloignée des domaines de recherche anglicistes, celui de la philosophie allemande contemporaine. Mes études au sein de cette discipline portent sur la relation du langage et de l'ontologie, qui ont culminé dans une thèse de doctorat portant sur la notion de *Langage de l'Être chez Martin Heidegger*. Mais le point de départ de cette investigation fut une publication du linguiste allemand Johannes Lohmann, qui a rapproché philosophie et linguistique tout au long de sa carrière et de son œuvre. En proposant un projet de traduction de l'un de ses articles majeurs, « Martin Heideggers ontologische Differenz und die Sprache » (la différence ontologique de Martin Heidegger et les langues), paru en 1949 dans la revue *Lexis*, je me suis attachée à mettre à jour et approfondir le sens de l'acte de traduction en liant des disciplines (linguistique et philosophie) qui n'ont pas toujours croisé leurs efforts dans la compréhension de l'acte de langage et de la définition de la classification des langues. Cela a un impact sur la caractérisation de la langue comme relation entre réalité extra-linguistique et la manière dont

chaque langue fonde ce rapport par sa relation entre ce qu'elle dit du monde des « étants » et sa structure interne, son Être, deux aspects qui se reflètent dans la langue et dans le monde qu'elles créent ; plus généralement, la structure de chaque langue est porteuse d'une vision du monde qui n'est pas sans conséquence sur sa portée politique et sociale dans le domaine de l'enseignement-apprentissage et de la culture qui lui est attachée, question pertinente dans le cas de l'Irlande.

Mon projet de recherche vise donc à faire entrer en relation des champs de la connaissance qui cheminent souvent en parallèle: didactique ancrée dans le secteur LANSAD (et surtout la manière dont on peut approfondir la notion de « langue de spécialité » à partir de la définition établie par les chercheurs du GERAS et reconnue par la SAES (2011) comme « une variété spécialisée de l'anglais ») dans l'enseignement supérieur, bilinguisme, philosophie et études irlandaises. J'aimerais montrer que les passerelles sont non seulement possibles, mais pertinentes et enrichissantes pour la recherche dans mon domaine de spécialité, et qu'il est tout aussi naturel de faire le lien entre activités d'enseignement et de recherche, comme le suggère le document 10. C'est dans cette perspective que j'ai rédigé cette monographie portant sur la notion de bilinguisme, l'état de la recherche dans les domaines de la didactique et de la cognition, puis le soubassement philosophique lié au concept d'expérience qui sous-tend les théories sur cette pratique d'enseignement-apprentissage, avec, en troisième partie, la manière dont le bilinguisme institutionnel se heurte aux demandes des familles ayant un projet de vie centré sur le gaélique en République d'Irlande.

À la réflexion, il m'est apparu que ce projet de recherche était avant tout fondé sur une démarche interdisciplinaire, à la croisée de plusieurs objets d'études (l'Irlande, la langue-culture, la didactique des langues de spécialité), et d'une méthode d'analyse empruntée à la philosophie. On peut définir l'interdisciplinarité de manière sommaire comme « l'intégration d'au moins deux disciplines universitaires dans le but de construire une communauté de points de vue sur un objet donné » (Hoffmann, Schmidt et Nercessian 2012). Mais ce processus n'est pas nécessairement consensuel. Selon Resweber (2011) l'interdisciplinarité est un moment dialectique crucial dans l'évolution des disciplines ; il se caractérise comme transfert, réappropriation et échange de concepts de nature à modifier une discipline ou à en créer une nouvelle. L'auteur, en référence à Michel Foucault (1969), voit comme point de départ de cette création de savoir une réflexion émergeant des savoirs empiriques, qui conduisent à une connaissance théorique, puis à des savoirs axiomatisés ; il faut partir de la

pratique, passer par la théorisation, puis revenir à la pratique. La tâche du chercheur est donc de trouver le lien empirique, analogique, qui existe entre des objets d'étude, puis de proposer un modèle susceptible de leur fournir une ligne directrice sur le terrain, puis un cadre théorique et épistémologique en aval de la réflexion. Dans le contexte des études anglophones et irlandaises, puis de la didactique des langues de spécialité, le soubassement théorique propre à chaque domaine ne comble pas entièrement le fossé qui les sépare ; le domaine irlandiste dans sa composante civilisationniste emprunte beaucoup à l'analyse historique, sociologique ou à l'analyse de récits et de discours de différentes natures, tandis que la didactique peut s'entendre à la fois comme didactique des chercheurs ou comme didactique institutionnelle (Bailly 1998). Or, il me semble que ces deux pôles peuvent se combiner en intégrant la dimension culturelle, construite sur l'analyse d'invariants (traits caractéristiques inhérents à la langue) entrant en variation dans le temps (dimension historique), et la tension qui existe entre la constitution de savoirs et le pouvoir qui les organise. J'ai cherché des modélisations possibles pouvant combiner le rapport au langage contenu dans la notion de culture et ce rapport du savoir au pouvoir. J'ai pensé voir dans la théorie deleuzienne du « rhizome » et du « devenir-minoritaire » un pont entre ces deux rives qui constituent mes centres d'intérêt.

C'est ainsi que je présenterai, dans une première partie, la manière dont j'espère intégrer la méthode philosophique à mes objets d'études comme interdisciplinarité à partir des publications qui ont jalonné mon parcours (doc. 7, 8, 12). La deuxième partie sera consacrée à la présentation de ces objets et thématiques de recherche comme des éléments hétérogènes, au sens où l'entendent Deleuze et Guattari (1980, 1991) dont la jonction est génératrice de sens. Il s'agit d'un découpage qui ne suit pas forcément la chronologie de la publication d'articles mais qui forme un agencement selon deux lignes de force, d'une part, celle de la relation du savoir universitaire au pouvoir politique entendus comme territoires qui se recoupent et, d'autre part, celle du « devenir-minoritaire », qui montre comment, dans le domaine irlandiste comme dans celui de la didactique, le pouvoir institutionnel est traversé de courants qui forgent une identité culturelle dans le cas de l'Irlande, et didactique dans le cas de l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité dans le secteur LANSAD. Chacun, en relation réciproque ou pris individuellement, constitue un agencement rhizomatique horizontal s'opposant au pouvoir compris, selon Deleuze, comme un système vertical, symétrique, arborescent. Mais si ce rhizome est constitué de flux, de mouvements et de tourbillons internes, il met en jeu une problématique territoriale, qui est à la base à la fois des

limites disciplinaires, qu'il s'agisse de territoires géographiques et culturels comme l'Irlande, ou bien de la didactique appliquée à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. C'est la raison pour laquelle j'introduirai le concept deleuzien de *ritournelle* dans la mesure où ce concept permet de comprendre selon quelles modalités ces territoires se définissent, s'entrecroisent, se quittent (« déterritorialisation ») et se reforment (« reterritorialisation »).

C'est ainsi que je distinguerai les étapes suivantes : tout d'abord, la construction de récits, qu'ils soient politiques (doc. 3), culturels (doc. 1 et 2), ou pédagogiques (doc. 5, 6 et 7) ; puis, j'aborderai la thématique des relations de pouvoir conflictuelles dans l'histoire des institutions scolaires (doc. 4), du nationalisme linguistique (doc. 11), de la continuité des institutions juridiques (doc. 10, 13 et 14) et de l'enseignement des langues (doc. 8, 9 et 12). Le troisième volet concernera le devenir-minoritaire représenté, entre autres, par le genre dans la société irlandaise (doc. 1, 2 et 3) et dans ses rapports à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures de spécialité (doc. 5 et 6). Je terminerai ce panorama par la synthèse que représente la monographie (*Enseignement des langues en immersion*, volume 3) consacrée à l'immersion comme concept-clé d'apprentissage d'une langue étrangère, avec, comme cas pratique, l'exemple du gaélique en Irlande. Je tâcherai de montrer en quoi l'immersion représente, non une métaphore ni un récit, mais un méta-concept générateur de cohérence entre les différents territoires thématiques que j'ai abordés tout au long de mon parcours.

La troisième et dernière partie sera consacrée aux projets de recherche que je compte mettre en œuvre en termes d'encadrement de la recherche, et qui se répartissent en directions de thèses, en projets communs au LAIRDIL dans l'axe consacré à l'épistémologie des langues de spécialité, du point de vue de la construction d'un objet d'étude ainsi que celui de la formation des enseignants.

PREMIÈRE PARTIE

La méthode deleuzienne comme interdisciplinarité

Introduction : définition du domaine des études anglophones

Le terme « domaine », tout comme ceux de « champ » ou de « secteur », délimitent un espace au sein duquel une unité se crée, soit par la composition de ses différents éléments, soit par celui ou celle qui possède quelque droit sur lui. Le « domaine », contrairement au « campus » militaire qui se définit par opposition à l'espace civil, possède une forte connotation juridique ; s'il est difficile de lui attribuer une étymologie certaine, les lexicographes supposent qu'il entretient un lien avec le « *dominium* » latin dans son acception d' « autorité », de « pouvoir » ; au Moyen-Âge il signifiait « droit de propriété ». Depuis, si ce sens est tombé en désuétude, il désigne toujours une sorte de « propriété » agricole ; au sens figuré, on peut l'entendre comme « ce qui appartient à » ou, dans un sens très spécialisé, « ce qui relève de (par exemple, la mathématique, la linguistique, etc.) ». Toujours au sens scientifique ou disciplinaire, le « champ » circonscrit un certain nombre d'objets d'étude liés entre eux par une thématique commune, tandis que le « domaine » relève plutôt du principe unificateur, celui qui confère une unité et une identité à la discipline, à savoir la méthode, l'ensemble de règles et de lois qui définissent cette discipline et lui donnent son existence. Quant à la « discipline », avant de désigner un instrument de mortification des sens que la rigueur religieuse impose à certains adeptes, elle signifie avant tout l' « action d'apprendre ou de s'instruire » ; de là, par simple dérivation ou analogie, elle en vint à décrire un « enseignement », une « doctrine » ainsi que la « méthode » d'apprentissage. Par extension, elle devint synonyme de « principe(s) », de « règle(s) de vie » ; par métonymie, le terme désigne la « matière enseignée » à l'école ou à l'université, ou encore une « branche de la connaissance », selon le *Dictionnaire historique de la langue française Le Robert* (1992).

Ce préambule vise avant tout à circonscrire, délimiter et inventorier ce que l'on entend par « études anglophones », à voir s'il s'agit davantage d'un ensemble d'objets d'étude liés par un principe unificateur, et de quelle nature ce principe se réclame. Ce préalable permettra ensuite d'analyser dans quelle mesure il est possible de définir la manière dont un parcours de recherche inscrit dans cet espace peut se réclamer de l'interdisciplinarité. Comme son appellation l'indique, les « études anglophones » forment un ensemble qui tient sa cohésion de l'objet principal de la recherche qu'est la langue anglaise. Outre l'analyse précise du

fonctionnement morpho-syntaxique de cette langue qui génère une infinité d'effets de sens, la langue en tant que notion a subi une transformation, puisqu'elle désigne aussi l'ensemble des phénomènes, entre autres, culturels, sociaux, historiques, économiques qui affectent les sociétés ayant la langue anglaise, ou ses variantes, comme dénominateur commun. C'est d'ailleurs en vertu de l'inséparabilité de tous ces savoirs que le concept de « langue-culture » est apparu sous la plume de Robert Galisson en 1986, consacrant ainsi une longue série d'analyses sur les liens qu'entretiennent la langue, la référence extralinguistique et la culture à qui elle donne une coloration particulière et que le linguiste et philosophe Wilhelm von Humboldt nommait le « génie » de la langue (Humboldt 1903). S'agissant avant tout d'un ensemble d'objets d'étude circonscrits dans une aire linguistique et culturelle, les études anglophones ou anglicistes se distingueront donc d'ensembles constitués de manière analogue et selon les mêmes principes (études germanistes, hispanistes, indianistes, sinophones, etc.). Mais comment caractériser ces aires, ces langues-cultures qui sont bien davantage que ce que l'appellation désigne ? Il est clair que le nombre d'objets que recèle cette notion sont nombreux et variés. Dans la longue tradition de l'humanisme européen, une des entrées possibles dans ce « territoire » passait par la littérature, les arts, la traduction, la philologie. Puis les années 70 consacrèrent l'arrivée des sciences sociales avec la création du concept de « civilisation », qui recoupe l'étude des institutions et des structures sociales selon des perspectives historique, sociologique, politique, économique, etc. Cet apport crucial donna un nouvel élan à ce domaine d'étude qui devint plus global, mais aussi plus révélateur des enjeux qui traversent un groupe humain parfois très important ; en retour, les disciplines contributrices citées ci-dessus furent limitées, dans leur approche, à des phénomènes circonscrits à l'aire linguistico-culturelle considérée. Ce phénomène s'est également accompagné d'une appropriation par les anglicistes de ces approches disciplinaires, centrées sur la description, l'analyse d'événements marquants dans l'évolution de l'aire en question, en orientant le caractère technique des méthodes disciplinaires vers l'explication, la compréhension et l'interprétation des éléments considérés dans ce qu'ils avaient de singulier. Ainsi la constitution du monde anglophone comme objet global d'étude a intégré une dimension pluridisciplinaire, qui a contribué à caractériser trois grands sous-ensembles de la langue-culture : d'abord, les études littéraires et artistiques (qui incluent également le cinéma) sous le dénominateur commun d'études humanistes ; puis l'ensemble complexe rassemblé sous le terme générique de « civilisation » ; enfin, le domaine de l'étude de la langue sous la bannière de la linguistique. À cela s'ajoute une autre perspective, incluse dans la notion de « discipline », celle de l'enseignement-apprentissage dans sa dimension pédagogique et

didactique. Ces différents aspects des études anglophones ont été consacrés par l'institution universitaire sous la forme d'options aux concours de recrutement comme le CAPES et l'Agrégation, débouchés presque naturels de ce type d'étude, élevé au rang de branche de la connaissance. Si l'on est à bon droit fondé à caractériser ce processus de distinction et de spécialisation au sein d'un domaine circonscrit par la langue-culture comme « pluridisciplinaire », il faut à présent se demander sur quelles bases théoriques ce processus s'est accompli.

I- Les études anglophones comme terreau de la pluridisciplinarité

1- Qu'est-ce que la pluridisciplinarité ?

On peut constater que cette notion, ce concept, a subi un certain nombre de transformations, depuis son apparition au milieu des années 60, moment de son entrée dans le dictionnaire. Plusieurs définitions coexistent : la première décrit la pluridisciplinarité à partir de ce que Lévi-Strauss nommait le « bricolage », entendu comme la connexion de plusieurs disciplines (Charaudeau 2010 reprenant Darbellay 2005), qui croisent leur regard sur un objet délimité, par exemple une période historique (ex : le *New Deal*) ou une thématique soumise à évolution (ex : les relations raciales aux USA). Ce croisement a pour but de rendre compte de la complexité d'un phénomène identifié et singularisé ; pour autant, chaque discipline impliquée dans l'analyse conserve son autonomie théorique, la spécificité de ses outils d'analyse et l'intérêt d'une discipline pour une autre demeure périphérique : seul l'objet s'enrichit de l'addition de ces différentes perspectives, parce qu'il est considéré comme un problème commun, à telle enseigne que certains épistémologues n'hésitent pas à parler de « juxtaposition » disciplinaire (Hoffmann, Schmidt et Nersessian 2012). La compartimentalisation disciplinaire est bien présente lors de la tenue de colloques ou la publication d'ouvrages scientifiques, dans lesquels chaque auteur apporte sa contribution à l'édification de l'objet d'étude considéré. D'une certaine manière, on ne change pas de territoire car ce sont les apports théoriques et méthodologiques qui lui donnent consistance et facilitent sa circonscription, son explication et sa compréhension. L'interprétation de l'objet demeure multiple et aucun choix disciplinaire ne s'impose en droit sur les autres. Cela va de pair avec la structuration autonome des disciplines dès lors que celles-ci sont reconnues par l'institution scolaire et universitaire que Deleuze et Guattari désignent de l'expression « appareil d'État » ; le pouvoir académique contrôle, en le côtoyant, le savoir des chercheurs dès lors qu'il fixe un cadre, un contenu et des finalités à chaque discipline, notamment par la

définition de programmes scolaires ou de recherche (Resweber 2011). Selon cet auteur, la pluridisciplinarité obéit à une logique de convergence mais peut aussi aboutir à une confrontation de ses divers apports à la hauteur de la complexité du problème posé par l'objet d'étude. Appliquée à la langue-culture

elle permet d'analyser une question avec la rigueur disciplinaire nécessaire et de permettre une confrontation de perspectives et de points de vue d'où découlent des effets bénéfiques incontestables. Ainsi a-t-elle l'avantage de montrer la complexité de la question posée et d'indiquer que l'on ne saurait la résoudre sans passer par le moment méthodique de l'analyse (*ibid*).

Ainsi pouvons-nous d'ores et déjà postuler que l'ensemble formé par les études anglophones n'est pas une discipline mais un territoire délimité par la langue-culture et dont nous verrons qu'il renferme bien d'autres acceptions importantes pour la suite de l'analyse ; en revanche, ce territoire de recherche se construit grâce à l'apport pluridisciplinaire. C'est ainsi que la sociologie, l'économie, l'histoire, la science politique ou la philosophie sont les disciplines contributrices dominantes dans le champ de la « civilisation », tandis que la branche plus spécialement consacrée à l'étude de la langue se nourrit de la linguistique ou de l'analyse de discours, intégrées par ailleurs aux sciences du langage ; celles-ci ont joué un rôle central dans l'élaboration de la didactique de l'anglais, mais pas uniquement. D'autre part, le pôle « littéraire » des études anglophones a bénéficié de l'apport de disciplines comme la narratologie, la psychologie, l'histoire des idées. Bien sûr, cette énumération est loin d'être exhaustive et ne prétend pas rendre compte de la grande diversité des croisements disciplinaires qui ont pu s'élaborer ; elle ne prétend pas non plus introduire de jugement de valeur sur la pertinence et l'impact de ces regards croisés. Elle postule cependant que cette démarche pluridisciplinaire se répète d'un territoire à l'autre, d'une langue-culture à l'autre et que, par conséquent, elle est commune à l'ensemble de ces domaines d'étude. Il faut néanmoins noter que la pluridisciplinarité appliquée à la langue-culture est particulière : elle intervient une fois le champ d'observation du phénomène délimité, et elle consiste assez souvent en une série d'emprunts à des disciplines en fonction de leur pertinence vis-à-vis de la description de l'objet ; en d'autres termes, il n'est pas rare que ces emprunts soient partiels, et effectués par des spécialistes de la langue-culture. La pluridisciplinarité est, d'une certaine façon, « intégrée » à l'étude de secteurs pris sur le territoire ; la langue-culture est « emprunteuse » et se sert de ces apports externes comme d'outils. Il est clair que cette description d'une pluridisciplinarité partielle est un signe distinctif des études de langues en France ; elle répond à un objectif normatif, qui est de fonder toute analyse sur un présupposé théorique scientifique pris dans le domaine des sciences humaines et sociales. De là, la

nécessité de nuancer un peu les propos précédents : c'est par leur parcellisation et leur intégration à d'autres disciplines contributrices que les grands champs de recherche dans le domaine des études anglophones se sont structurés. La démarche, souvent critiquée par les tenants d'autres disciplines académiques, s'apparente au modèle de l'« îlot de rationalité » défini par Gérard Fourez à partir de la pratique des sciences de terrain qui doivent aborder des problèmes situés, contextualisés :

Dans chacune de ces situations, le modèle qu'on se construit pour répondre à la question « De quoi s'agit-il ? » est une représentation, c'est-à-dire qu'il est destiné à prendre la place de la situation complexe dans les discussions qui la concernent. Et il doit prendre en considération de multiples dimensions du problème. Des représentations de ce genre peuvent être appelées îlots de rationalité pour plusieurs raisons. On fait d'abord appel à l'image d'un « îlot » au milieu d'un océan d'ignorance. En effet, pour se représenter une situation, il faut, à un certain moment, sélectionner les éléments qu'on jugera pertinents au projet qu'on a (Fourez 1997 : 220).

Le chercheur en études anglophones (mais, nous l'avons dit, cela s'applique aux autres territoires de langues-cultures) est d'abord quelqu'un qui comprend la complexité des événements ou phénomènes qu'il observe. Il rend compte de cette complexité dans sa dimension situationnelle, contextuelle en tâchant de s'en faire une idée adéquate, pour paraphraser Spinoza, tout en conservant à cette représentation son caractère partiel, ce qui n'est pas un mince paradoxe. La seule manière de le contourner est de faire l'expérience de la limite des connaissances ainsi que de leur grande variété en termes d'explication

(c)ar vouloir tout connaître, c'est toujours se mettre dans une situation impossible, ne fût-ce que parce que notre temps est toujours limité. Cette sélectivité des informations, ainsi que l'acceptation de questions non résolues, est essentielle à n'importe quelle recherche scientifique (*ibid.*)

Il n'échappera pas à l'analyse que le propos de Fourez se situe dans une problématique éducative, didactique de la transmission du savoir. Pour autant, ses remarques sont pertinentes dans un contexte de recherche universitaire, notamment parce que cette dernière a vocation à se transmettre par l'enseignement et je pense qu'il ne faut pas écarter cette dimension pratique de l'interprétation des connaissances. En effet, la dimension didactique, jusque dans son application pédagogique, participe de la construction plurielle des disciplines universitaires, de la même manière que le rôle du pouvoir dans la constitution des savoirs universitaires est tout aussi important dans ce contexte (Resweber 2011).

Ma démarche s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire : à la différence de la pluridisciplinarité, qui offre une pluralité de points de vue théoriques disciplinaires sur un objet donné, l'interdisciplinarité procède de l'intégration de deux disciplines. Il nous faut

maintenant s'intéresser à ce paradigme, en donner la ou les définitions et voir comment elle s'applique, dans le territoire anglophone, à la caractérisation d'un parcours de recherche.

2- L'interdisciplinarité, dénominateur d'un parcours varié

Le concept d'interdisciplinarité fait encore l'objet de discussions savantes notamment dans son aspect définitoire. Selon Charaudeau, elle se construit sur deux principes apparemment contradictoires : d'une part, elle établit des connexions entre des concepts, des outils d'analyse et des modes d'interprétation issus de disciplines différentes ; d'autre part, elle suppose *de facto* leur confrontation, suivie d'un certain degré d'intégration. Cela pose un certain nombre de problème quant à la modalité de cette intégration, et à sa finalité. Selon Charaudeau, l'interdisciplinarité n'est possible qu'entre deux disciplines :

(L'interdisciplinarité) ne peut se faire avec plusieurs disciplines à la fois, car, pour pouvoir procéder à une interrogation ou un empreint (*sic*) entre des concepts, il faut pouvoir les considérer dans leur cadre théorique afin de ne pas les déformer, les interroger à la lumière d'une autre discipline et expliquer dans quelle mesure et à quelles fins d'analyse ils peuvent être empruntés et intégrés dans l'autre discipline. Ce travail ne peut être fait qu'à travers la mise en regard de deux disciplines, quitte à ce que cette opération soit démultipliée, c'est-à-dire répétée de discipline à discipline (Charaudeau 2010).

Il ressort de cette remarque qu'intégration n'est pas amalgame. L'interdisciplinarité conserve les frontières disciplinaires, tout en partant du constat que les phénomènes du monde, les états de choses observables ne sont jamais isolés, mais pris dans un réseau de relations et de corrélations. Elle se constitue à partir du face-à-face du savant et de la complexité du monde duquel lui-même ne peut se détacher, pas plus qu'il ne peut conserver de point de vue neutre, à commencer par l'axiome selon lequel c'est le langage qui crée ce monde. Wittgenstein formulait cette limitation de l'entreprise scientifique d'embrasser la totalité des phénomènes et leur vérité, entre rejet radical (« Ce dont on ne peut rien dire, il vaut mieux le taire » écrit-il en 1922 en conclusion du *Tractatus*) et conscience de la nature inachevée de toute entreprise de recherche :

les résultats de la philosophie consistent dans la découverte d'un quelconque simple non-sens, et dans les bosses que l'entendement s'est fait en se cognant contre les limites du langage. Ce sont ces bosses qui nous font reconnaître la valeur de cette découverte (Wittgenstein 1953 : §119).

Tout en prenant en compte cette limite que forme le caractère auto-référentiel du langage, à la fois cadre et outil d'analyse d'objets de recherche, la remarque de Charaudeau affirme que, d'une part, l'intégration dans une démarche interdisciplinaire, est affaire de dosage, et que, d'autre part, il s'agit d'un accord sur trois points : le cadre conceptuel, l'outil

d'analyse et l'interprétation. Le premier consiste en la mise en commun de notions historiquement traitées dans différents champs disciplinaires mais sensibles au changement social, intellectuel (perspective diachronique), et de les faire entrer en dialogue selon un protocole d'analyse accepté des deux côtés de la barrière disciplinaire. De ce point de vue, l'interdisciplinarité est basée sur des dissonances conceptuelles ; c'est d'ailleurs ce que souligne Resweber, qui voit dans ce hiatus conceptuel la base même du dialogue entre les disciplines et qui doit déboucher sur un « transfert des méthodes » (Gadamer 1960) ou « conflit des interprétations » (Ricoeur 1990) précédant la « fusion des horizons » toujours selon la terminologie de Gadamer, cité par Resweber. Cela ne doit cependant pas aboutir à l'abolition des disciplines, ce qui rend l'exercice d'autant plus difficile. Cependant, le moment crucial de l'interdisciplinarité réside dans son positionnement car

On ne saurait falsifier les savoirs de l'intérieur de la discipline qui les a produits. C'est en les examinant du lieu de la *marge* aménagée par l'interdisciplinarité qu'ils peuvent être testés et contestés (Resweber 2011, nos italiques).

La notion de marge est intéressante à plus d'un titre. D'une part, parce qu'elle situe la méthode interdisciplinaire dans un territoire spécifique, ce qui donne à la discipline une structuration seconde, mais pas si différente de celle qui constitue l'ensemble des objets qu'elle se propose d'analyser. D'autre part, ce territoire est décentré et hybride ; cela permet à la fois de décrire cet élargissement de perspectives et, surtout, de supposer que l'interdisciplinarité *nomadise* les concepts selon une logique qui lui est propre et qui peut se transposer dans toutes les situations d'analyse interdisciplinaire. Les termes « nomade » ou « nomadiser » sont centraux dans la démarche épistémologique menée par Deleuze et Guattari, dont nous discuterons la nature et l'importance dans le point suivant. Charaudeau aborde ensuite la question des outils d'analyse qu'il qualifie de « transversaux », mais dont la liste est, semble-t-il, relativement limitée. Selon l'auteur, il s'agit d'outils d'analyse quantitative et de traitement de données qui ont migré du secteur technologique vers les sciences humaines et sociales. Loin d'être marginal, ce mouvement introduit un changement essentiel dans les disciplines au sein desquelles ces technologies s'acclimatent et qui tient du changement de paradigme : on assiste à une focalisation des sciences humaines et sociales sur des procédés d'analyse qui miment la démarche des sciences exactes au détriment de toute terminologie qui recèlerait du « vague » ou de l'« approximatif » ; l'outil d'analyse s'applique à des objets tout autant qu'il modifie la méthode qui l'assimile et lui impose ses résultats ainsi que les représentations qu'il suscite. Quant au troisième moment, celui de l'interprétation, Charaudeau comme Resweber montrent qu'il ne s'agit pas d'une synthèse de points de vue,

mais d'une sorte de subversion du regard disciplinaire, accepté par le chercheur ; une des conséquences est d'ordre épistémologique, puisque il semble logique qu'un regard différent sur un objet d'étude produise des résultats « étrangers », « importés » vers la discipline d'accueil, phénomène par ailleurs réciproque ; cela conduit naturellement à s'interroger sur leur intégration, donc sur la manière dont la méthode d'analyse va s'en emparer, et sur la modalité d'association des deux disciplines. Il s'agit bien de constituer un ensemble cohérent mais qui rende compte de la complexité des objets observés et de leur articulation. D'une manière générale, l'interdisciplinarité « invite la discipline à refaire le chemin de sa propre genèse » (Resweber 2011), car les savoirs empiriques qui deviennent des objets d'étude appartiennent à la culture commune avant d'être formulés au sein d'une théorie débouchant sur une connaissance scientifique. Le champ des études anglophones est ainsi un ensemble de connaissances qui, à son tour, fournit un certain nombre de savoirs axiomatisés, pour reprendre la définition de Foucault (Foucault 1969), qui le sont devenus à la fois sous l'impulsion d'une démarche herméneutique pluridisciplinaire et sous l'action du pouvoir académique : la preuve en est qu'une section spécifique du Conseil National des Universités lui est dédiée.

Pour résumer notre propos, nous voyons que la constitution d'une discipline universitaire comme celle des études anglophones a procédé par étapes successives, toutes basées sur un processus de pluri- et d'interdisciplinarité, et qu'un certain nombre d'apports venus d'autres horizons académiques ont apporté leur pierre à l'édification, puis la structuration de ce domaine de recherche de manière scientifique, si l'on entend ce dernier terme comme démarche visant à structurer un savoir commun et empirique en connaissance théorique, puis, dans sa phase de diffusion institutionnelle, en savoirs axiomatisés. Nous allons à présent examiner en quoi une approche philosophique, et plus particulièrement deleuzienne, s'inscrit dans ce schéma épistémologique, comment elle traverse mon parcours de recherche, et de quels apports interdisciplinaires elle a pu faire bénéficier une démarche scientifique et épistémologique dans le domaine des études anglophones.

II-L'apport de la philosophie de Deleuze et Guattari en tant qu'interdisciplinarité

Avant d'analyser en détails quelques concepts-clefs empruntés au travail commun qu'ont mené ces deux auteurs, nous allons, dans un premier temps, fournir quelques éléments concernant la genèse de cette collaboration que nous définirons comme philosophique ET interdisciplinaire, ce qui conduira à une légère modification de la définition que nous en avons donné.

1- Deleuze et Guattari, une rencontre sous le signe de l'interdisciplinarité

C'est en 1969 que Gilles Deleuze, philosophe et enseignant à l'université de Vincennes, rencontre Félix Guattari, psychanalyste formé chez Lacan, se rencontrent ; tous deux avaient été durablement marqués par la conflagration créée par les événements de mai 68, moment moins historique que constitutif d'un tournant dans la pensée philosophique, parce qu'il s'annonçait comme une promesse, celle de grands changements dans la manière de faire de la politique, de l'enseignement ou de penser la nature des rapports entre savoir et pouvoir. Un vent d'anarchisme soufflait alors sur le monde intellectuel français ; Deleuze et Guattari décidèrent très vite d'un projet d'écriture commune qui s'attacherait à faire la critique radicale d'un fondement théorique de la psychanalyse, celle de l'Œdipe ; de proche en proche, cette critique s'adressait également à tout système de pensée politique, comme le marxisme, dominant à l'époque le monde universitaire français. Pour cela, ils prirent comme personnage le schizophrène, inspiré d'Antonin Artaud et de l'expérience professionnelle de Félix Guattari à la clinique de La Borde dans le Loir-et-Cher, où un petit groupe de psychiatres avait entrepris de changer le point de vue et le traitement clinique de psychotiques schizophrènes dont ils avaient la charge. Le point de départ de cette critique radicale, qui devait conditionner l'ensemble de leur collaboration, fut d'affirmer que « l'inconscient produit » (Dosse 2007 : 238). C'est ainsi que Deleuze et Guattari entreprirent la rédaction de l'*Anti-Œdipe*, qui parut en 1972. Le concept central de l'édifice est le « corps sans organes » énoncé par Antonin Artaud, et le schizophrène de vient du même coup un personnage conceptuel à ne pas confondre avec la véritable maladie :

La schizophrénie brandie comme programme universalisant n'est pas la maladie qui porte ce nom, mais l'idée d'un processus sans limites, la capacité toujours reprise de transgresser les limites, de réaliser des levées d'écrasement (Dosse : 240).

Le corps sans organes (CsO) se distingue de l'organisme, système corporel ou psychique clos. Il traduit une expérience intense et s'apparente au désir produisant des affects impersonnels et primaires, l'expérience concrète de devenir sans aucune hiérarchie : le

schizophrène « délire le monde », parce qu'il ne se réduit pas à un rapport entre un *Cogito*, ou un inconscient œdipien, et le monde ; au contraire, il subit des métamorphoses et des devenirs (il peut « devenir-femme », « devenir-cheval », etc.) ; d'ailleurs il ne fait que cela : produire et devenir sans aucune finalité, sans qu'il existe de barrières entre les individus (Goddard 2008 : 71). Le point de vue des auteurs est immanentiste, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de séparation en droit de la théorie et de la pratique – les deux relevant d'un unique plan d'analyse conceptuelle qui devient, dans *Mille Plateaux* (1980) le « plan d'immanence ». Ce qu'inaugure *L'Anti-Œdipe*, c'est la multiplication des connexions entre disciplines et niveaux d'analyse : de la critique du freudisme et de la structuration de l'inconscient, les auteurs passent à celle des institutions et du pouvoir, pour aboutir à une tentative d'anthropologie transcendante : plusieurs disciplines sont mises à contribution, y compris la littérature, sans instaurer de hiérarchie entre elles. Cette interdisciplinarité, que l'on peut aussi concevoir comme transdisciplinarité parce qu'elle inaugure une traversée des disciplines, et leur mélange, est, pour les deux auteurs, une arme de contestation des pouvoirs établis représentés par les sciences académiques, fortement hiérarchisées (Dosse : 238-39). Il n'y a pas de rupture entre politique et recherche, direction prise très tôt par Félix Guattari (*ibid.*). Ce qui compte, c'est qu'il n'y a pas de procédé unique d'entrée dans un sujet, ni d'objets spécifiquement réservés à certaines disciplines, comme le montra Deleuze à partir de 1988 lorsqu'il aborda le cinéma en tant qu'objet d'étude philosophique et d'enseignement, démarche éminemment interdisciplinaire (Dosse : 477). Mais c'est véritablement avec *Mille Plateaux* (1980) que Deleuze et Guattari mettent systématiquement en évidence la manière dont les disciplines s'entrelacent, se rencontrent et s'organisent sans qu'aucune nécessité ne préside à leur agencement. Mais ce mélange ne concerne pas exclusivement les objets d'étude : il est pertinent au même titre dans l'écriture de l'ouvrage, dans la vision épistémologique qu'il génère et dans ses applications pragmatiques. C'est cet ouvrage qui a guidé plus particulièrement mon parcours de recherche et j'en présenterai quelques concepts-clefs que je relierai ensuite au résultat de mes recherches.

2- Mille Plateaux ou comment créer des concepts opératoires interdisciplinaires

2.1- Le chercheur interdisciplinaire

Deuxième volume de l'opus sous-titré *Capitalisme et schizophrénie* dont l'*Anti-Œdipe* constituait le premier volet, *Mille Plateaux* se présente comme la part propositionnelle de ce qui fut avant tout une critique radicale des savoirs/pouvoirs de l'après-guerre (Dosse : 297). L'ouvrage développe une logique spatiale, par opposition au rôle principal que la plupart des

disciplines avaient octroyé au temps dans leur tentative d'explication du monde ; en outre, il se compose d'une série de chapitres, dénommés « plateaux » pouvant être lus, selon leurs auteurs, sans lien les uns avec les autres. Chaque titre fait référence à un événement, auquel une illustration fait écho, qui est développé sans aucune perspective chronologique ou évolutive ; il s'agit « d'une traversée au cœur des sciences humaines, qui fait fonctionner à plein régime les apports d'une démarche transversale. Cette traversée est néanmoins l'expression d'une philosophie » (Dosse : 298). Cette philosophie fait la part belle au flux, au mouvement et à ce que les auteurs nomment l'*intensité* ; celle-ci désigne le rapport de forces qui s'établit dans toute pensée qui évolue nécessairement sur son plan d'immanence (substrat qui fournit les conditions de possibilité de formation des concepts) et qui s'exprime par la différence de notions opposées dont le rôle est de permettre l'émergence de la pensée: l'impensable de la pensée, l'insensible de la sensation, entre autres. Pour Deleuze, le concept – qui n'est que philosophique– est formé d'intensités (Simont, in Sasso & Villani 2003 : 203-209). Si l'ensemble de *Mille Plateaux* peut être lu comme une méthode, une mise en application pragmatique d'un programme, il s'agit aussi d'une épistémologie (« mécanosphère »). Le cadre conceptuel¹ est exprimé dans l'introduction, « Rhizome », qui avait été publiée séparément en 1977. Ce qui domine à la lecture de ce texte, c'est la prépondérance de l'hétérogénéité et du mélange, dont le but est de nier toute légitimité à la subjectivité ; cela commence donc par l'indétermination des contributions respectives des deux auteurs :

Nous avons écrit l'*Anti-Œdipe* à deux. Comme chacun de nous était plusieurs, ça faisait déjà beaucoup de monde. Ici nous avons utilisé tout ce qui nous approchait, le plus proche et le plus lointain. Nous avons distribué d'habiles pseudonymes, pour rendre méconnaissable. Pourquoi avons-nous gardé nos noms ? Par habitude, uniquement par habitude. Pour nous rendre méconnaissables à notre tour. Pour rendre imperceptible, non pas nous-mêmes, mais ce qui nous fait agir, éprouver ou penser. Et puis parce qu'il est agréable de parler comme tout le monde, et de dire le soleil se lève, quand tout le monde sait que c'est une manière de parler. Non pas en arriver au point où on ne dit plus je, mais au point où ça n'a plus aucune importance de dire ou de ne pas dire je. Nous ne sommes plus nous-mêmes. Chacun reconnaîtra les siens. Nous avons été aidés, aspirés, multipliés (Deleuze et Guattari 1980 : 9).

La négation du Je (compris comme *Ego* ou *Cogito* personnel) du chercheur fait donc passer au premier plan, non pas l'objet d'étude ou de savoir, mais la méthode, elle-même née

¹ « Il s'agit d'une démarche résolument constructiviste et pragmatique qui part de la délimitation d'un plan de consistance ou plateau, se poursuit en inscrivant sur ce plan deux séries de points, pour mettre ensuite en connexion asymétrique certains de ces points de séries différentes. Cette ligne brisée doit alors fonctionner sur un autre plan, ou plateau connexe, où elle subit l'attraction d'une nouvelle ligne de fuite ; ce réseau d'actions/réactions est indéfini dans le rhizome dont les connexions n'ont pas de finalité prédéterminée » (Dosse : 299).

d'un constat, et que les auteurs nomment « agencement ». Sémantiquement, on voit que ce terme a un lien avec la notion de « machine (désirante) », centrale dans l'*Anti-Œdipe*. L'agencement est cependant plus neutre, il ne fait plus référence à la psychanalyse ; il permet de mettre en relation n'importe quels éléments, surtout s'ils sont de nature différente, voire hétérogène. L'agencement est présent au niveau du chercheur lui-même, qu'il travaille seul ou en association ; il est possible de voir en quoi l'interdisciplinarité est d'abord constituée de l'apport des influences disciplinaires multiples en jeu dans la formation du chercheur en tant que tel, et en tant que résultat de cette série d'influences et d'approches. Le concept d'agencement est opératoire à ce niveau puisqu'il conditionne la tonalité d'un parcours. Appliqué à la présente discussion, il légitime le fait que l'analyse d'objets d'études parte d'une pluralité de disciplines et autorise l'intégration d'approches philosophiques à des objets de savoirs pris dans le domaine des études anglophones. Le chercheur est ainsi le lieu paradoxal d'influences diverses dont la perspective constitue l'unité provisoire, soumise à des changements. Cela justifie, pour moi, l'évolution de mon parcours qui emprunte tour à tour des influences théoriques allant de la sémiotique (doc. 1 et 2) à la philosophie (doc. 8, 9 et 12), en passant par la théorie du droit (doc. 10, 13 et 14). Penser le concept d'agencement comme immanence, à la manière dont la conçoit Deleuze – n'attendre « le salut ni d'en haut ni d'en bas mais latéralement de l'événement, de là où se lève le soleil » (Dosse : 228-29) – c'est rendre compte du caractère hétérogène, heurté d'une démarche aux intensités changeantes, l'ensemble formant une « variation continue » (Deleuze et Guattari 1980 : 124). Si l'on pousse l'analyse plus avant, nous n'opposerons plus le chercheur détaché de ses objets d'études ou de sa méthode à l'acteur constitutif de la narration, de la diégèse que forme son parcours. Il n'est pas seulement narrateur, mais personnage de ce récit ; seulement, à la différence du personnage cher à l'analyse narratologique, il prend une consistance que Deleuze et Guattari trouvent dans ce qu'ils définissent comme « personnage conceptuel » (Deleuze et Guattari 1991 : 63-85). Selon eux, il se définit comme celui qui « décrit le plan d'immanence de l'auteur, et intervient dans la création même de ses concepts » (65). Les philosophes ont usé de ce procédé, qu'il s'agisse de Nietzsche avec Zarathoustra, l'Antéchrist, Dionysos, etc. ou le Socrate tel qu'il apparaît dans les dialogues platoniciens. Bien entendu, le chercheur tend, par convention universitaire, à s'effacer devant ses analyses ou ses objets pour leur garantir le degré le plus élevé d'objectivité scientifique. Il n'est pas sûr que le dispositif concentré dans la publication d'articles de recherche fonctionne totalement sur ce paradigme du chercheur abstrait à force d'effacement. À l'instar du philosophe, il est présent dans la trame même de ses écrits et pas simplement par l'entremise de son style d'écriture. Il se

dissimule derrière une absence qui relève de la convention et il y a bien un personnage sous-jacent dans l'écriture scientifique ; on peut donc suivre l'argumentation de Deleuze lorsqu'il décrit la manière dont le philosophe interagit avec ses écrits en ces termes : « l'embrayeur philosophique est un acte de parole à la troisième personne [...] Dans l'énonciation philosophique, on ne fait pas quelque chose en le disant, mais on fait le mouvement en le pensant, par l'intermédiaire d'un personnage conceptuel » (*ibid.* 66). Le chercheur se met en scène en tant que chercheur, peut-être parce qu'il endosse à ce moment précis un personnage institutionnel obéissant à des codes déontologiques communs à toutes les disciplines, ce qui ne doit pas cacher l'importance de l'affect par rapport à ses objets d'étude et à ses méthodes, qui se révèle à la lumière de son parcours dès lors qu'il passe par l'exercice de la synthèse ; c'est en cela qu'un parcours est à la fois le témoignage d'un processus institutionnel et intime, qui se révèle, entre autres, par le choix de ses objets d'étude.

2.2- Objets d'étude : constitution d'un corpus interdisciplinaire

Le concept de « rhizome » est une « machine de guerre » contre la pensée systématique ; Deleuze et Guattari la représentent comme une structure arborescente, fondée sur l'existence d'un axe vertical hiérarchisé (le cadre, le postulat de base) à partir duquel des branches symétriques poussent (objets de savoir) pour construire une logique binaire (homme/femme, jeune/vieux, travail/loisir, etc.) qui organise la pensée et la société qui la nourrit ; le système auquel elle donne naissance s'exprime dans le « livre-racine » :

Un premier type de livre, c'est le livre-racine. L'arbre est déjà l'image du monde, ou bien la racine est l'image de l'arbre-monde. C'est le livre classique, comme belle intériorité organique, signifiante et subjective (les strates du livre). Le livre imite le monde, comme l'art, la nature : par des procédés qui lui sont propres, et qui mènent à bien ce que la nature ne peut pas ou ne peut plus faire. La loi du livre, c'est celle de la réflexion, le Un qui devient deux. Comment la loi du livre serait-elle dans la nature, puisqu'elle préside à la division même entre monde et livre, nature et art (Deleuze et Guattari 1980 : 11).

Le système théorique qui prend l'arbre pour modèle est une vision abstraite qui se plaque sur le monde qu'elle se donne pour but d'ordonner. Il en va ainsi des systèmes globaux d'explication du cosmos, soumis à un principe théorique unique dont tous les autres découlent, comme, par exemple, les grandes théories linguistiques (dont celle de Chomsky, que Deleuze et Guattari récusent) qui « opèrent dans l'objet » : ainsi de la langue comprise comme système dichotome ; une variante de ce modèle, à racine dite « pivotante » s'exprime dans la psychanalyse, qui situe l'origine de sa réflexion dans le « sujet ». Dans les deux cas, la relation qui s'établit entre objet d'étude et chercheur est unilatérale puisque les données de

l'expérience liées à l'objet ne sont mises à profit qu'afin de confirmer une théorie déjà pensée et organisée. La prédominance du présupposé théorique sur les données du réel donne lieu à un autre type d'approche, symbolisée par le « système-radicelle », qualifié de plus moderne par les deux auteurs (Deleuze et Guattari 1980 : 12) ; les exemples de ce type d'organisation, comme les ouvrages de Burrough ou de Joyce, voire de Nietzsche, donne l'impression d'un apparent désordre, d'une parcellisation de l'œuvre, « livre d'autant plus total que fragmenté » qui repose sur une méprise :

Chaque fois qu'une multiplicité se trouve prise dans une structure, sa croissance est compensée par une réduction des lois de combinaison. Les avorteurs de l'unité sont bien ici des faiseurs d'anges, *doctores angelici*, puisqu'ils affirment une unité proprement angélique et supérieure. Les mots de Joyce, justement dits "à racines multiples" ne brisent effectivement l'unité linéaire du mot, ou même de la langue, qu'en posant une unité cyclique de la phrase, du texte ou du savoir (*ibid.*).

Si l'on transpose l'analyse dans le domaine du savoir académique ou savant, on voit que le travail de mise en forme des objets d'étude prend une forme cyclique : à chaque recherche le même procédé s'applique, d'un texte à l'autre, éternellement renouvelé. Ici encore domine le formalisme théorique, préalable à toute présentation de résultats. La démarche épistémologique se bornera donc à repérer la manière dont un auteur opère, la manière dont il pose le regard sur une diversité d'objets, qui finissent cependant par se confondre, au-delà de l'affirmation de leur diversité, dans un traitement identique. Il y a, au commencement, le désir d'unifier, de lisser les objets sélectionnés pour leur pertinence ; de leur mise en relation découle une apparence de multiplicité et de diversité. Le champ d'observation, les données analysables, ont au fond un ou plusieurs points communs, ce qui restreint le champ d'investigation et obéit à des procédés tels que l'extraction de données prise dans des champs concrets différents mais rassemblés sous une même étiquette générale, comme les études comparatives, par exemple, ou l'ouvrage pluridisciplinaire : on peut se satisfaire d'une pluralité d'interprétations, voire une pluralité de mondes ainsi découpés en fonction des présupposés de la théorie qui surplombe, et « une version est considérée comme vraie si elle ne blesse aucune croyance inébranlable, ni aucun de ses propres préceptes » (Goodman 1992 : 36).

En revanche, le modèle guattaro-deleuzien du rhizome est en rupture complète avec ces deux manières de faire des mondes, pour reprendre le titre de l'ouvrage précité du philosophe Nelson Goodman. Le rhizome est un agencement particulier et complexe, dont François Dosse donne un bon résumé :

Les agencements ne relèvent donc pas des binarités classiques comme celles qui opposent individu et collectif ou signifiant et signifié, ou encore signe et sens. Deleuze et Guattari

définissent deux grands axes d'agencements qui se subdivisent chacun en deux variantes : un axe horizontal comportant le segment du contenu et celui de l'expression. Selon ce niveau, il est agencement machinique de corps, d'actions et de passions et agencement collectif d'énonciation, d'actes et d'énoncés. Un autre axe, vertical, comporte des aspects territorialisés et des pointes de déterritorialisation. On est loin des analyses marxistes althussérisées, encore dominantes à l'époque, qui assignent à l'économie une valeur d'infrastructure déterminante en dernière instance. Ici, tout se connecte entre séries hétérogènes sans jeu de causalité mécanique, sans déterminisme, selon les diverses lignes de fuite du système macropolitique » (Dosse 2007 : 301).

L'interdisciplinarité n'est pas exclue du rhizome, mais elle prend une tout autre forme. Deleuze et Guattari distinguent ce qui relève des données prise dans le vif (ce qu'ils définissent comme « agencement machinique ») et ce qui relève du discours organisé qui porte sur ces données brutes et leur attribuent un sens (« agencement collectif d'énonciation »). Une première conclusion à tirer est qu'il ne saurait y avoir de discours indépendant d'une structure sociale, étatique, qui surcode toute opinion, fût-elle le résultat d'une recherche ; c'est ainsi que le binôme contenu-expression, repris au linguiste danois Hjelmslev, est ce qui permet de faire un monde, dont toutes les catégories linguistiques et sociales découlent. Ces interactions pourraient demeurer statiques si n'était pas introduit un mouvement, un flux qui décentre ces agencements horizontaux et leur confèrent un sens qui n'apparaît qu'à la lumière de ce que les deux auteurs nomment la *Ritournelle*, qui agit en trois temps : définition d'un territoire, déterritorialisation et reterritorialisation. Le territoire n'est pas une donnée spatiale, mais un acte :

Le chez-soi ne préexiste pas : il a fallu tracer un cercle autour du centre fragile et incertain, organiser un espace limité. Beaucoup de composantes très diverses interviennent, repères et marques de toutes sortes. C'était déjà vrai dans le cas précédent. Mais maintenant ce sont des composantes pour l'organisation d'un espace, non plus pour la détermination momentanée d'un centre. Voilà que les forces du chaos sont tenues à l'extérieur autant qu'il est possible, et l'espace intérieur protège les formes germinatives d'une tâche à remplir, d'une œuvre à faire » (Deleuze et Guattari 1980 : 382).

Le territoire décrit par les auteurs est le moment (et non le lieu) de la genèse d'un champ de savoir et de connaissance, qui se détermine autour d'actes fondateurs : repérages de connexions, identification d'objets, assignation d'un sens commun ou d'une familiarité de ses éléments constitutifs ; le territoire deleuzien est toujours signé, c'est ce qui lui donne sa spécificité et son identité, comme celui des animaux et des oiseaux, dont le chant trace une limite autour de l'animal et qu'il ne faut pas confondre avec le milieu ou l'environnement. C'est le point de départ d'une organisation sociale plus complexe, composée aussi de territoires divers, foyer, école, monde du travail, des loisirs, etc. Ce sont des activités, des actes soumis à des rythmes différents qui forment ces micro-territoires qui fonctionnent

ensemble dans un espace socialisé, dominé par un appareil d'état (ce dernier appartient à l'axe horizontal, machinique). Mais le territoire en soi n'existe pas : il est seulement un aspect de la ritournelle, parce qu'il a fallu qu'il se forme, qu'il s'organise, qu'il se territorialise à partir du chaos, indéterminé, qui précède le moment où se forme le savoir (organisation, marquage) puis la connaissance (organisation d'un espace socialisé) ; Deleuze et Guattari identifient cette territorialisation à l'effet produit par une chansonnette :

Un enfant dans le noir, saisi par la peur, se rassure en chantonnant. Il marche, s'arrête au gré de sa chanson. Perdu, il s'abrite comme il peut, ou s'oriente tant bien que mal avec sa petite chanson. Celle-ci est comme l'esquisse d'un centre stable et calme, stabilisant et calmant, au sein du chaos. Il se peut que l'enfant saute en même temps qu'il chante, il accélère ou ralentit son allure ; mais c'est déjà la chanson qui est elle-même un saut : elle saute du chaos à un début d'ordre dans le chaos, elle risque aussi de se disloquer à chaque instant. Il y a toujours une sonorité dans le fil d'Ariane. Ou bien le chant d'Orphée (*ibid.*).

Le territoire est bordé, simultanément, par la territorialisation qui le constitue, qui trouve les connexions des objets de recherche en même temps qu'elle les crée ; elle signe un territoire de recherche en lui donnant les outils, les méthodes qui le caractérisent. Mais il est impossible de ne pas se risquer à l'exploration d'autres horizons, de se confronter à d'autres territoires ou d'en découvrir de nouveaux : c'est dans cette perspective que l'on peut interpréter le troisième mouvement de la ritournelle, la déterritorialisation :

Maintenant enfin, on entrouvre le cercle, on l'ouvre, on laisse entrer quelqu'un, on appelle quelqu'un, ou bien l'on va soi-même au dehors, on s'élance. On n'ouvre pas le cercle du côté où se pressent les anciennes forces du chaos, mais dans une autre région, créée par le cercle lui-même. Comme si le cercle tendait lui-même à s'ouvrir sur un futur, en fonction des forces en œuvre qu'il abrite. Et cette fois, c'est pour rejoindre des forces de l'avenir, des forces cosmiques. On s'élance, on risque une improvisation. Mais improviser, c'est rejoindre le Monde, ou se confondre avec lui. On sort de chez soi au fil d'une chansonnette. Sur les lignes motrices, gestuelles, sonores qui marquent le parcours coutumier d'un enfant, se greffent ou se mettent à bourgeonner des "lignes d'erre", avec des boucles, des nœuds, des vitesses, des mouvements, des gestes et des sonorités différentes (Deleuze et Guattari 1980 : 383).

Il est tentant de voir dans cette description un mouvement inhérent au développement du savoir qu'est le vagabondage interdisciplinaire, fait d'emprunts, de confrontations et de transpositions de concepts et d'objets. Dans le domaine de la recherche, rien n'est stable ni prédéterminé : pour les deux auteurs, elle est plutôt faite de rencontres de hasard. Cependant, le mouvement de la ritournelle s'applique aussi au niveau des agencements horizontaux, qu'ils soient de contenu ou d'expression. L'interdisciplinarité joue un rôle important à ce niveau.

Le processus de déterritorialisation est présent au cœur même de l'organisation sociale et étatique. Il est possible de repérer en son sein une relation asymétrique entre le pôle du pouvoir, dit « molaire » ou « macropolitique » et celui des individus ou groupes plus réduits animés de désirs, dit « moléculaire » ou « micropolitique ». C'est dans ce champ dynamique que se jouent des rapports de force que l'on pourrait définir comme politiques. À la norme sociale, morale, comportementale que Deleuze et Guattari nomment « visagété » (Deleuze et Guattari 1980 : 205-234) s'opposent une série de « devenirs », mouvements de rejet et de fuite de cette norme et qui travaillent chaque secteur de la société :

Car, finalement, la différence n'est nullement entre le social et l'individuel (ou l'inter-individuel) mais entre le domaine molaire des représentations, qu'elles soient collectives ou individuelles, et le domaine moléculaire des croyances et des désirs, où la distinction du social et de l'individu perd tout sens, puisque les flux ne sont pas plus attribuables à des individus que surcodables par des signifiants collectifs. Tandis que les représentations définissent déjà de grands ensembles, ou des segments déterminés sur une ligne, les croyances et les désirs sont des flux marqués de quanta, qui se créent, s'épuisent ou muent, et qui s'ajoutent, se soustraient ou se combinent (Deleuze et Guattari 1980 : 267-68).

Cette manière de concevoir une « micro-sociologie » correspond en fait à un décentrage systématique de la perspective du chercheur, qui s'emploie à repérer ces mouvements de fuite, ces devenirs qui travaillent le corps social sans nécessairement déboucher sur une rupture ou une révolution. Tout est question de sensibilité à ces flux qui se traduisent par des « devenirs-minoritaires » touchant des individus ou des institutions comme celle du droit (doc. 13). Nul n'est besoin d'aller chercher une comparaison entre deux aires culturelles ou linguistiques, ces rapports sont toujours déjà à l'œuvre dans chaque « monde » sous la forme de revendications diverses, culturelles, linguistiques, de genre, d'intérêts qui n'arrivent à se légitimer qu'au prix de l'abandon de ce mouvement moléculaire : ainsi définit-on ces revendications identitaires, sociales, etc. qui cherchent, par le biais de la reconnaissance, à entrer dans une certaine normativité ; dans certains cas, le combat est sans fin (comme, par exemple, les questions touchant à l'enseignement, notamment d'une langue de spécialité) ou son issue est incertaine (revitalisation d'une langue minorisée), ou toujours à redéfinir (luttres coloniales et post-coloniales, hégémonie culturelle, conflits de droit), mais la prise en compte de ce mouvement incessant, le repérage de ces « devenirs-minoritaires » constituent une entrée possible dans un domaine comme celui des études anglophones, malgré la diversité de ces objets. C'est ainsi que nous pouvons revenir au concept de rhizome, agencement non-hiérarchique qui fonctionne sur les principes suivants : connexion, hétérogénéité, multiplicité, rupture a-

signifiante, cartographie et décalcomanie (Deleuze et Guattari 1980 : 13-19) et dont l'analyse serait la suivante :

- Connexion et hétérogénéité : « n'importe quel point d'un rhizome peut être connecté avec n'importe quel autre, et doit l'être » (*ibid.* 13) ; il n'existe pas de connexion obligée, et il est impossible de démêler le niveau de contenu (agencements machiniques) et d'expression (agencements collectifs d'énonciation) ; en effet, la langue, toute langue, est porteuse de marqueurs de pouvoir en même temps que de référence, qui n'est, par conséquent, jamais neutre. Si l'on prend le cas du gaélique en Irlande, il y a bien d'autres enjeux politiques et économiques dans le fait de s'affirmer pour ou contre la promotion de cette langue (cf. volume 3) et des rapports de force d'une violence inouïe ont traversé l'histoire de son enseignement et de la transmission de sa culture (doc. 4 et 10) ; dans le domaine de l'enseignement, les enjeux de l'anglicisation des formations universitaires est aussi bien politique que linguistique (doc. 9) ; la relation d'enseignement-apprentissage tient à la fois à l'affect et au contrôle par le biais de la fiction de classe² (doc. 7 et 8) ; pour autant, le principe d'hétérogénéité n'a rien à voir avec une absence de sens, seulement que tout mouvement de déterritorialisation implique chaque niveau de l'agencement et que les deux pôles ne sont pas séparables hors de l'agencement qu'ils forment.

- Multiplcité : « c'est seulement quand le multiple est effectivement traité comme substantif, multiplicité, qu'il n'a plus aucun rapport avec l'Un comme sujet ou comme objet, comme réalité naturelle ou spirituelle, comme image et monde » (*ibid.* 14) ; « Il n'y a pas de points ou de positions dans un rhizome » (*ibid.*15). Ce principe justifie que c'est par le constat de connexions que le travail de rassemblement des objets d'étude débute, et qu'il n'y a pas qu'une entrée possible dans un domaine de recherche. Si l'on part du constat qu'il existe des mouvements que l'on peut identifier comme des « devenirs minoritaires », il est possible d'en étudier les modalités, qui croiseront ensuite d'autres devenirs dont la structure comparable donne à penser, quel que soit le secteur de la société qui sert de support à ce repérage : cette fois, il s'agit d'avancer un point de vue particulier, une manière de voir le monde en action. Le devenir minoritaire affecte d'innombrables secteurs, comme l'éducation, que ce soit pour opérer une coupe dans une situation particulière (doc. 8) ou dans une perspective plus historique (doc. 4), ou les représentations de femmes dans une communauté professionnelle

² J'appelle « fiction de classe » un dispositif didactique structuré comme un récit qui exprime la relation entre enseignant, apprenant(s) et savoir enseigné sur le mode fictionnel, c'est-à-dire artificiel. Tous les acteurs sont conscients que les activités d'apprentissage sont mimétiques de la vie « réelle » mais qu'elles ne peuvent s'y identifier ; en revanche, tout le monde « joue le jeu » une fois qu'un accord tacite s'est fait sur l'existence de règles régissant les interactions qui se nouent en classe.

(doc. 6) ou du point de vue de l'histoire des idées (doc. 2 et 3), dans le devenir-oiseau ou dans le devenir-femme (doc. 1 et 2).

- Rupture a-signifiante : le rhizome peut être brisé, rompu, il repart toujours suivant une ligne existante ou en forme d'autres : « Il y a rupture dans le rhizome chaque fois que des lignes segmentaires explosent dans une ligne de fuite, mais la ligne de fuite fait partie du rhizome » (*ibid.* 16). En d'autres termes, tout mouvement, tout devenir moléculaire partant sur une ligne de fuite risque de se reterritorialiser, de se faire happer par une organisation, étatique ou non, qui reconduit des stéréotypes (doc. 6), des valeurs morales ou politiques ; ainsi en est-il de la confrontation entre l'héroïne télévisuelle se battant contre une entreprise malveillante grâce aux armes que lui fournit le droit (doc. 5), ou de la question de l'émergence de la continuité en droit (doc. 10 et 14) ou de ses ruptures nées de crises politiques ou d'insurrection, comme dans le cas irlandais (doc. 13).

- Cartographie et décalcomanie : « un rhizome n'est justiciable d'aucun modèle structural ou génératif. Il est étranger à toute idée d'axe génétique, comme de structure profonde » (*ibid.* 19). Le rhizome est une carte, par opposition aux structures qui forment un calque. Nous touchons ici à une question fondamentale pour la démarche épistémologique. Les deux auteurs poursuivent leur comparaison : « Une carte a des entrées multiples, contrairement au calque qui revient toujours "au même". Une carte est affaire de performance, tandis que le calque renvoie toujours à une "compétence" » (*ibid.* 20). Que nous apporte-t-elle ? Qu'il faut absolument parcourir les objets d'un domaine sans idée préconçue, sans tâcher de trouver du même là où se montre le multiple. Le rhizome est, par définition, une entreprise constructiviste dans sa dimension interprétative, et il traverse toutes les disciplines et invite au croisement des regards : s'il est possible de concevoir une construction de concept comme celui de l'immersion linguistique (vol.3), il s'avère nécessaire d'en décrire les effets constatés dans son champ d'origine (la didactique des langues vivantes), d'en tracer des contours théoriques interdisciplinaires aussi peu empreints de jugements de valeurs que possible (c'est précisément la raison pour laquelle la perspective deleuzienne des devenirs minoritaires y est privilégiée), et d'en voir la mise en œuvre pratique dans une aire culturelle et linguistique où le bilinguisme est affaire de confrontation asymétrique (la République d'Irlande). Dans le domaine de l'anglais pour non-spécialistes, la cartographie d'un outil pédagogique comme l'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) permet de déceler les enjeux qu'il génère en termes d'acquisition de compétences langagières et culturelles constatées (c'est le calque qui sert de point de départ) ; cependant ces deux éléments varient en fonction des langues-cultures et des domaines de spécialité, ce

qui permet de mettre en valeur l'importance de la notion deleuzienne de variation continue (doc. 12). Cela nous conduit à nous interroger sur la manière dont Deleuze et Guattari construisent, à partir du rhizome, une épistémologie globale de la connaissance sous trois modalités de la pensée qu'ils répartissent, de manière non hiérarchique, entre le *concept*, attribué à la philosophie, le *fonctif*, qui caractérise la démarche scientifique et le *percept*, qui relève de l'art. Nous nous préoccupons prioritairement de la nature et de la formation des concepts en relation avec la démarche scientifique de la recherche.

3- Le concept deleuzien: modalité de l'épistémologie de l'interdisciplinarité

Qu'est-ce que la philosophie ?, ouvrage considéré comme le testament philosophique et le point d'orgue de la collaboration entre Deleuze et Guattari, mais qui fut en fait rédigé par Deleuze (Dosse : 539) revient aux fondements de la méthode philosophique, définie comme la création de concepts ; le postulat s'appuie sur le constat suivant :

Les philosophes ne se sont pas suffisamment occupés de la nature du concept comme réalité philosophique. Ils ont préféré le considérer comme une connaissance ou une représentation données, qui s'expliquerait par des facultés capables de le former (abstraction ou généralisation) ou d'en faire usage (jugement). Mais le concept n'est pas donné, il est créé, à créer ; il n'est pas formé, il se pose lui-même, en lui-même » (Deleuze et Guattari 1991 : 15-16).

Quant au rôle de la philosophie en tant que discipline, elle devrait « se donner une tâche plus modeste, une pédagogie du concept, qui devrait analyser les conditions de création comme facteurs de moments restant singuliers » (*ibid.* 17). Le concept naît de l'existence de problèmes proprement philosophiques, c'est-à-dire des questionnements

sans lesquels il n'aurait pas de sens, et qui ne peuvent eux-mêmes être dégagés ou compris qu'au fur et à mesure de leur solution [...]. Mais même en philosophie on ne crée de concepts qu'en fonction de problèmes qu'on estime mal vus ou mal posés » (*ibid.* 22).

Les concepts existent sur un plan qui leur est propre, et que l'on ne doit pas confondre avec ce que, de manière impropre selon Deleuze, on nomme des concepts scientifiques. La science s'exprime sous la forme de propositions qui la relient à la référence, le monde des objets et des états de chose qu'elle a pour but de décrire, d'analyser et d'interpréter (*ibid.* 127). La science est donc évolutive, elle procède par intuitions, expérimentations, réfutation de postulats ou de résultats antérieurs, tandis que la philosophie invite à la coexistence de concepts, quel que soit le moment où ils ont été formés :

Le temps philosophique est ainsi un temps grandiose de coexistence, qui n'exclut pas l'avant et l'après, mais les superpose dans un ordre stratigraphique. C'est un devenir de la

philosophie, qui recoupe mais qui ne se confond pas avec son histoire. La vie des philosophes, et le plus extérieur de leur œuvre, obéit à des lois de succession ordinaire ; mais leur noms propres coexistent et brillent, soit comme des points lumineux qui nous font repasser par les composantes d'un concept, soit comme les points cardinaux d'une couche ou d'un feuillet, qui ne cessent pas de revenir jusqu'à nous, comme les étoiles mortes dont la lumière est plus vive que jamais ; elle est coexistence de plans, non pas succession de systèmes (*ibid.* 60-61).

L'actualité d'un concept ne tient pas à son lien avec un moment donné dans le domaine de la recherche, mais à la manière dont il peut devenir intéressant (Dosse : 542). Pour autant, il ne se forme pas dans un ciel des Idées, mais se construit à partir de l'analyse d'une situation concrète : le concept est immanence, mais coincé entre la transcendance et le chaos (Deleuze et Guattari 1991 : 54); il construit un plan spécifique de la pensée, un plan d'immanence, où la temporalité est absente ; seuls comptent les liens entre différents concepts, peu importe qui les a créés, et qui lui donnent sa consistance :

Les composantes restent distinctes, mais quelque chose passe de l'une à l'autre, quelque chose d'indécidable entre les deux. [...] Ce sont ces zones, seuils ou devenirs, cette inséparabilité, qui définissent la consistance intérieure du concept. Mais celui-ci a également une exo-consistance avec d'autres concepts, lorsque leur création respective implique la construction d'un pont sur le même plan. Les zones et les ponts sont les joints du concept (*ibid.* 25).

Cette différence entre concept philosophique, prospect scientifique et mélange d'affects et de percepts dans l'art ne donnent aucune prééminence à la philosophie : aux trois disciplines correspondent trois modalités de la pensée (*ibid.* 30), mais le langage, pour spécialisé qu'il soit dans les trois cas, rend cependant possible leur croisement. Cela explique comment une analyse philosophique se nourrit d'apports venant d'autres disciplines ou des arts, ce dont *Mille Plateaux* témoigne (on y croise, entre autres, la musique, la littérature, l'éthologie, la physique, la biologie). Les disciplines examinées fournissent des objets d'étude, donnent corps aux concepts, qui, à leur tour, émergent de leur convergence sur le plan d'immanence. Il ne s'agit pas d'un simple repérage, mais d'une mise en rapport de traits fondamentaux, comme dans le cas de la ritournelle : chanson d'un enfant ou chant d'oiseaux, territoire peuplé de signatures particulières, dont l'agencement crée le mouvement, le passage, mais aussi la différence de vitesse et de rythme. Le but est bien de répondre à un problème philosophique, celui du flux ininterrompu d'agencements d'éléments hétérogènes et pourtant liés et qui forment ce que Deleuze et Guattari définissent comme des « devenirs ». Sur le plan interprétatif, cette série de combinaisons rend compte de la fluctuation des agencements qui tiennent entre eux dans un rhizome. Ce dernier n'est pas motivé, n'a pas de cause, mais il produit du sens de manière très contingente, très concrète. Il peut donc fournir une sorte de

grille d'interprétation qui n'est pas tant reproductible sur le plan des phénomènes que répétitive au niveau de l'analyse, lorsque l'on repère les moments de congruence, autrement dit des événements qui sont comme l'apparition du sens, dans un énoncé par exemple, ou des singularités qui sont toujours déjà là ; un événement est, pour Deleuze, un devenir illimité (Sasso 2003 : 138-153).

Dans un parcours de recherche qui ne relève pas de la philosophie en tant que discipline, mais qui lui emprunte certains concepts particuliers, l'apport de Deleuze et de Guattari est particulièrement important parce qu'il invite à trouver des connexions entre des éléments apparemment non-reliés dans une optique de recherche, à suivre des phénomènes récurrents (ou non) et à noter leur transformation d'un secteur à un autre, comme, dans le cas présent, dans une aire culturelle comme l'Irlande, dans une variété de contextes (récits, histoire, éducation, institutions) ; mais on voit aussi que ces mêmes récurrences existent dans un domaine comme celui de la didactique des langues : il faut changer de focale et cet événement, ce devenir, prend une résonance particulière. En ce qui me concerne, je pars du postulat que le rhizome qui se forme et se développe dans mon parcours de recherche se fonde sur la combinaison de deux concepts opératoires, celui de décentrage (les « devenirs ») et celui de métamorphose (le « mouvement », la « variation continue »).

Pour conclure cette première partie, il reste à présenter la manière dont l'approche guattaro-deleuzienne reconfigure une nouvelle carte du champ d'étude dont la présente synthèse se veut le reflet. Bien que certaines rencontres intellectuelles aient été, dans mon cas, le fruit du hasard, elles n'en constituent pas moins une mise en relation, qui est aussi une mise à plat, de plusieurs sous-domaines appartenant tous aux études anglophones : les études irlandaises et la didactique des langues. Mais il faut insister sur le rôle essentiel de l'expérience dans la démarche du chercheur qui construit peu à peu son « rhizome » qui, en retour, le construit en tant que chercheur. En effet, il n'y a pas de rupture entre la réflexion épistémologique, la recherche et l'interprétation d'objets particuliers et l'enseignement. C'est même ce qui justifie l'appellation d' « enseignant-chercheur », qui consacre autant de temps et de soin à ces deux activités. De plus, il est souhaitable que ces deux éléments ne se dissocient pas, mais qu'ils se nourrissent l'un de l'autre parce que le rhizome est horizontal et immanent ; ils se distinguent cependant par un rythme, une vitesse, une intensité qui leur est propre et qui caractérisent leur territoire respectif. Mais en se rencontrant, ils se déterritorialisent réciproquement, s'empruntent des éléments, et les intègrent dans leur réflexion propre dans un mouvement de reterritorialisation. C'est ainsi que je qualifie ma

trajectoire d'hétérogène, mais pas d'hétéroclite. Je reprendrai ici le raisonnement développé par le sociologue Bernard Lahire sur l'hyperspécialisation qui s'est développée dans les sciences sociales :

Il me paraît évident que les sciences humaines et sociales (sociologie, économie, linguistique, psychologie, histoire, géographie, démographie, etc.) se sont trop strictement réparti les tâches et les « objets » de connaissance et qu'elles ont tout aussi hâtivement cédé à l'hyperspécialisation tout au long du 20^{ème} siècle. Produit d'un long processus de division du travail, la sociologie participe de ce mouvement en ne proposant elle-même que des versions partielles et parcellisées de l'acteur et de la société. Pourtant, pour gagner en distanciation et en force explicative, elle devrait prendre pour objet la différenciation sociale des activités et l'ensemble de ses conséquences sociales et psychiques, au lieu de se contenter d'accompagner, et même d'épouser, jusque dans son mode de pensée, le mouvement différenciateur. Des concepts comme ceux de « champ » ou de « monde », qui avaient pour vertu initiale de *spécifier* les cadres de l'action, sont eux aussi devenus des instruments de cette spécialisation : chacun peut devenir spécialiste d'un champ ou d'un monde et ne plus communiquer avec des spécialistes d'autres champs ou d'autres mondes. Cela empêche en fin de compte de voir les interdépendances, les interpénétrations, les circulations ou les transferts entre les différents microcosmes (Lahire 2012 : 341-42).

Il ne s'agit pas de remettre en cause des frontières disciplinaires, mais de montrer à quel point elles sont poreuses, et qu'adopter un point de vue décentré sur un objet donné peut produire un événement pour la recherche. Dans le domaine des langues, il est clair que le passage d'un champ à l'autre, de la civilisation à la littérature ou à la didactique se fait plus en douceur, la langue étant elle-même créatrice d'un monde pour une communauté plus ou moins mondialisée de locuteurs. La pluridisciplinarité est constitutive de la structuration d'un tel domaine, mais il me semble utile de montrer en quoi un parcours qui ne se limite pas à l'une ou l'autre des voies proposées permet d'apporter une analyse décentrée et enrichissante sur une variété d'objets d'étude dans différents sous-domaines en matière de recherche et d'enseignement.

DEUXIÈME PARTIE

Décentrage et complexification d'un parcours de recherche

Introduction

Si, malgré leur caractère rétrospectif, les théories développées par Deleuze et Guattari appartiennent à la genèse de mon parcours, la thèse de doctorat défendue avec succès en juin 1995 contient en germes des problématiques fondamentales qui ont orienté la recherche d'objets d'étude. Placée sous le signe de l'analyse sémiotique des textes et de la théorie de la tripartition élaborée par le linguiste et historien Georges Dumézil, spécialiste de mythologie comparée (Dumézil 1940), la thèse prend pour objet un aspect assez spécialisé et restreint de la civilisation irlandaise ancienne et le résumé suivant en reprend les grandes orientations.

L'objet de l'étude consiste en une analyse sémiotique de récits anciens et folkloriques dont nous postulons la ressemblance au niveau narratif et à celui des figures mises en scène. Le résultat est constamment confronté à la théorie dumézilienne de la tripartition fonctionnelle indo-européenne. Partant d'un constat narratif selon lequel l'Autre Monde ne se laisse appréhender qu'après une /métamorphose/³, nous en examinons tour à tour les divers composants. Nous commençons ainsi par l'étude des /contenants/, le plus souvent des animaux, divisés en deux groupes: d'une part, les animaux domestiques /chthoniens/ liés à la "production" et à la royauté (le bétail), à la "consommation" comme transition vers l'Autre Monde et acquisition de /savoir/ (le porc), ou à la configuration de la guerre, du passage de l'eau et de la mort (le cheval et, dans une moindre mesure, le lapin), ou à la définition d'une frontière séparant le monde humain d'un Autre Monde hostile que garde le chien. D'autre part, les animaux "sauvages" /chthoniens/, objet d'un PN /poursuite/ (cerf, lièvre, et sanglier) parcourent un espace "connu" pour faire surgir le monde surnaturel d'un point de jonction souterrain. Enfin, l'oiseau, "messenger" à la fois /aquatique/ et /solaire/, met en évidence la structure spatio-temporelle de la "direction" et de la "perte de la notion du temps" qui offre une piste pour la localisation de l'Autre Monde.

³ Les tirets /x/ indiquent qu'il s'agit d'un processus appelé en analyse sémiotique des textes « programme narratif » (PN), constitué d'étapes qui se déroulent selon un ordre précis. Lorsque ces tirets s'appliquent à des objets (/contenant/), il faut prendre le terme ainsi singularisé comme élément intégré à cette analyse sémiotique.

La deuxième partie s'ordonne autour des /contenus/ à forme humaine, qui ne peuvent s'analyser qu'en opposition les uns aux autres. C'est ainsi que la femme surnaturelle régit deux pôles antithétiques: figures de la /conjonction/ l'associant au "mariage" (ou au "deuil"), figure de la /disjonction/ dont la fonction est d'arracher l'homme à la vie pour aller vers l'Autre Monde. Nous opposons ensuite la figure du "guerrier" à celle de son /opposant/ et /destinateur/ le "rustaud" (*churl*): si le premier, agressif et solaire, "tue" et "doit-être-vu", le second incarne, par son arme (la "massue") la mort comme transition et régénérescence vers une vie meilleure.

Enfin, une troisième partie traite des notions du temps et de l'espace, dont les distorsions sont la manifestation d'une communication entre les deux univers. Dans un premier chapitre, l'analyse montre que temps atmosphérique et chronologique sont fixés en un "moment" (été, banquet sans fin) symbolisant l'éternité et la vie de délice des dieux, par opposition aux figures de "massacres" et de "disette" qui font de l'Autre Monde un séjour des morts, dont on ne revient pas car l'éternité est contradictoire avec l'écoulement du temps (le "voyage"). La rupture du temps qu'est la mort (la "massue") est aussi une transmission de /savoir/ ("prophétie" avec la "baguette de bois"). Dans un deuxième temps, l'examen de l'espace, terrestre ou aquatique, franchi grâce à un /don/ de talismans, peut se transformer à volonté (taille et aspect). Nous en déduisons qu'il s'agit là d'une tentative des rédacteurs de ces textes pour représenter un concept hors du monde (l'Autre Monde est unique) mais avec qui l'on peut communiquer par des points de jonction (tertre, colline, grotte, île). Ce lieu a pour double fonction de concilier séjour de mort et des défunts ("passage") et séjour enchanteur de ceux qui sont délivrés de la mort.

Ce travail de recherche visait à mettre à jour les structures des récits surnaturels à partir du processus de métamorphose, commun à tous les textes réunis. On pouvait déjà distinguer, comme un contrepoint, l'existence de couples de figures stables, en particulier des binômes animal/humain, dont un, celui de la femme de l'Autre Monde (*Síd*) et de l'oiseau, devint la matière d'un article séparé (doc. 1). D'autre part, les agencements particuliers autour du motif de la métamorphose se répétaient dans le temps et survivaient dans des récits plus récents appartenant au domaine du folklore. Ce dernier avait fait l'objet de recensions internationales permettant de regrouper différents motifs, quelle que soit l'origine culturelle du récit. Il apparaissait ainsi que, si les caractéristiques figuratives relevaient bien d'une aire culturelle donnée et se combinaient d'une manière particulière, il n'en était pas de même des éléments structurels des récits : autrement dit, les diégèses se répétaient avec de légères variations,

tandis que les figures représentaient un aspect culturel fortement marqué. Cela suggérait qu'il y avait là matière à approfondir la recherche afin de déterminer comment analyser la formation et l'évolution de la culture celtique en culture irlandaise. Le champ de recherche circonscrit dans le travail de thèse semblait relativement restreint car, outre les traits figuratifs et syntagmatiques relevés de façon systématique, le recours au modèle explicatif dumézilien cantonnait tout développement ultérieur à un corpus dit « celtique », défini en fonction de l'état de la langue utilisée pour les (re)transcrire. En effet, le paradoxe de cette expérience de recherche résidait dans le fait que la matière principale de l'analyse des récits était en irlandais et s'étendait de la période médiévale la plus ancienne (vieil-irlandais, entre le 6^{ème} et le 10^{ème} siècle, comme en attestent les manuscrits tels que le *Lebor na hUidre* ou le *Livre de Leinster*), traversait le corpus en moyen-irlandais éparpillé dans bon nombre de manuscrits du 10^{ème} au 16^{ème} siècle de notre ère. Même si je parvins, en fin de rédaction de la thèse, à déchiffrer de nombreux passages, j'avais recours à des traductions savantes ou à des compilations modernes pour les récits populaires, ou romancés qui dataient de la renaissance celtique de la fin du 19^{ème} siècle, sous la plume de Yeats ou de Lady Gregory. La tripartition dumézilienne ne s'appliquait plus à des récits remaniés en profondeur, qu'ils fussent folkloriques ou romancés : le corpus était donc hétérogène d'un point de vue historique et linguistique. Les développements ultérieurs rendaient nécessaire l'abandon de la thématique folklorique, plus détachée de mes centres d'intérêt et je décidais de recentrer mes efforts sur la période médiévale. À la réflexion, certains fils non-exploités se révélèrent plus propices à des études sur une période historique plus élargie dans le domaine des études irlandaises ; ce fut, en premier lieu, le mode de transmission de ces récits d'origine celtique. En effet, si le manuscrit était d'usage avant l'invention de l'imprimerie, la pratique en vigueur dans les écoles bardiques où se formaient des poètes de cour (qui avaient aussi pour tâche d'établir la généalogie des grandes familles aristocratique et de chanter leurs louanges) restait orale. Cette prédominance trouvait ses fondements dans la culture celtique (Le Roux & Guyonvarc'h 1986) et monastique, mais se perpétua, après la conquête anglaise de l'Irlande, dans les manuscrits des *hedge schoolmasters*, poètes et éducateurs itinérants des 18^{ème} et 19^{ème} siècles. La diffusion de la culture celtique connut un grand essor en Europe grâce au romantisme et à la célébrité des récits réécrits par Ossian-McPherson et publiés en 1765, et inaugura une période de renouveau des épopées dites celtiques et de la « matière de Bretagne ». Quant à la collecte et la traduction des récits médiévaux irlandais, elle dut son engouement au travail d'érudits anglo-irlandais comme Standish Hayes O'Grady, membre fondateur de la Ossianic Society en 1853 avec Eugene O'Curry, qui publia un recueil de récits anciens sous le titre

Silva Gadelica en 1892. Cette diffusion en langue anglaise d'une partie du patrimoine culturel irlandais dont les détenteurs restaient peu ou pas connus fournit, plus tard, matière à une étude sur le rôle de ces poètes-instituteurs que furent les *hedge schoolmasters*, en butte à l'administration britannique et à la volonté de l'Église catholique d'avoir la mainmise sur le système éducatif en Irlande dès sa création en 1831 (doc. 4). L'autre fil que j'explorais par la suite relevait des représentations symboliques et idéologiques de certaines figures issues de l'histoire irlandaise magnifiées et érigées en exemple par la propagande poétique et nationaliste des *aislingí* (visions), poèmes du 18^{ème} siècle exhortant les Irlandais à ne pas désespérer de leur sujétion mais à espérer de l'aide en provenance de l'étranger (qu'il s'agisse des Stuarts ou de Bonaparte). La figure principale de ces poèmes était une femme symbolisant l'Irlande malheureuse et vaincue, ou, parfois, celle d'une guerrière rebelle comme Granuaile, diminutif donné à un personnage historique, Gráine Ní Mhaille, « reine pirate » (doc. 3). La prépondérance de figures empruntées au patrimoine littéraire ancien fut l'occasion pour moi de réorienter mes recherches vers la civilisation, l'histoire des idées et les représentations culturelles et politiques plutôt que la littérature très spécialisée de l'Irlande médiévale.

Le second tournant dans mon parcours se produisit à l'occasion d'une reprise d'études en philosophie en 2002 à l'Université de Toulouse 2, d'abord en licence (obtenue en 2003), qui fut suivie d'une maîtrise en 2004, d'un DEA en 2005, puis d'une thèse de doctorat en novembre 2009. Le point de départ fut une traduction commentée, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, de l'article publié par le linguiste et philologue allemand Johannes Lohmann en 1949 portant sur la différence ontologique chez Martin Heidegger et son importance pour l'étude des langues. La démarche de Lohmann avait ceci de particulier qu'elle adoptait une perspective interdisciplinaire, puisque il empruntait à Martin Heidegger son concept de « différence ontologique » développé dans *Être et Temps*, ouvrage publié en 1927 qui contribua à la reconnaissance de la phénoménologie comme théorie philosophique. La différence ontologique au sens où l'entend Heidegger différencie la manière dont le *Dasein*⁴ se pose la question de l'accès à la vérité des objets du monde, des choses qui l'entourent, à travers l'usage qu'il fait du langage, dont le rôle est à la fois descriptif et interprétatif : ce lien entre le *Dasein* et les objets du monde, Heidegger le nomme l'« en-tant-que » du langage. Ces objets, ces choses, ce sont des *étants*, dont on peut dire qu'ils « sont ». Quant à se rapprocher, à déterminer le fondement ontologique de cet « être de l'étant », lié

⁴ Pour Heidegger, ce terme (littéralement « être présent ») exprime la manière d'être de l'être humain, par opposition à celle des animaux ou des choses ordinaires.

dans l'histoire de la philosophie avec la question de la « vérité », Martin Heidegger écrit qu'il conditionne bien l'accès à ces étants, mais qu'il demeure voilé. En revanche, cette différence ontologique qui habite le langage doit, d'une manière ou d'une autre, s'y rendre visible. Lohmann tente de relier structures de l'« en-tant-que » et différence ontologique et de mettre en évidence cette architecture du sens dans le cadre de la proposition prédicative, dans sa double dimension linguistique et logique. Reprenant la théorie d'Heidegger, il fait des langues indo-européennes le siège de la manifestation de la différence ontologique. Celle-ci se matérialise dans leur morphologie, à la jonction du binôme racine-désinence, la racine représentant le contenu conceptuel, tandis que la désinence (ou flexion) exprime le rapport de ce concept à la chose donnée dans le contexte de la phrase. Cette dernière organise l'émergence du sens dans la syntaxe de la proposition dont la structure est prédicative. Il lui faut donc montrer comment l'inhérence que Leibniz attribue à la forme logique de la proposition Sujet-Prédicat (ou S-P) se traduit dans une forme linguistique. La démarche de l'auteur est philosophique, mais il fait aussi appel à la philologie comparée des différents groupes de langues naturelles chez Humboldt et à l'analyse du sens et du signe développée par le nominaliste médiéval Guillaume d'Occam. Lohmann va reprendre la théorie de la supposition et lui donner une autre dimension que celle pensée par le philosophe nominaliste. En effet, pour rendre explicite la différence ontologique dans l'énoncé, encore faut-il présupposer une différenciation ontologique continue pour que chaque mot de l'énoncé puisse signifier explicitement l'être d'un étant et l'étant dans son être. Cette différenciation ontologique continue s'exprime, dans les langues indo-européennes, dans la forme grammaticale du mot, composé d'une racine et d'une désinence (nominale ou verbale). Dans ce groupe linguistique, la manière particulière dont la supposition s'exprime dans l'énoncé est la condition nécessaire à l'existence de la relation prédicative du type S-P. Ce qui signifie qu'il n'en est pas de même pour toutes les langues et que, du coup, la définition de la vérité comme universelle et une, et dont Leibniz voit le fondement dans la relation S-P de la proposition, se trouve remise en question. En outre, la distinction entre racine (conçue comme le pôle conceptuel) et désinence (comprise comme le pôle syntaxique) dans le groupe indo-européen permet une dissociation propice à l'émergence du sujet grammatical conscient de soi, issu du langage et regardant le monde comme une entité qui lui est extérieure. D'après Lohmann, qui s'inspire d'Heidegger, les langues indo-européennes, dans lesquelles s'exprime un sujet déterminé comme pivot de la phrase en tant qu'agent, ont présidé au développement de la science en ce qu'elle constitue un métalangage faisant retour sur lui-même, et donc sur le monde qu'il prend pour objet. C'est sur la base de cet article que mon projet de thèse, intitulé

La langue de l'Être chez Martin Heidegger, s'est construit. Mon objet d'étude n'était plus limité à la structure sémiotique de récits et de ses constituants que sont la diégèse, les personnages et le cadre spatio-temporel, mais à la manière dont une langue crée un monde et à tenter de répondre à la question de la nature de l'être.

La première partie approfondit cette structuration fondamentale de la langue comme expression de l'être et de l'étant en relation avec la pensée de Martin Heidegger, pour qui la différence ontologique est fondatrice d'un monde en tant qu'elle est immanente au langage, site originel de la pensée. La seconde partie s'intéresse à la manière dont Heidegger pense la relation privilégiée qui lie l'histoire de la métaphysique occidentale à la pensée grecque présocratique à partir de l'émergence et de la circulation d'un sens de l'être de l'étant comme traduction et « pré-sence », déterminées par la notion centrale d'historialité et de destination, traduction qui trouve tout son sens dans la confrontation avec l'Autre des langues indo-européennes qu'est la langue japonaise telle qu'elle s'énonce dans l'essai *D'un entretien de la parole*, et qui est avant tout une refondation de ce que les linguistes nomment la « situation d'énonciation ». Cette dernière, considérée du point de vue du dialogue entre la source de la parole et ceux qui en sont les gardiens, fait l'objet de la troisième partie. Celle-ci a pour but de replacer le rapport privilégié entre pensée et poésie sur des bases ontologiques visant à dépasser la métaphysique occidentale et l'obstacle que la logique conceptuelle constitue pour la circulation de la parole, qui est pensée comme sens fondamental de l'Être.

L'apport de la démarche philosophique fut important à mes yeux, dans la mesure où elle me dotait d'outils de réflexion sur des questions qui plaçaient la langue au centre de questionnements qui dépassaient le cadre strict des recherches que j'avais jusque-là entreprises ; d'une part, la confrontation de deux disciplines comme la linguistique et la philosophie montrait que leurs méthodes d'analyse pouvaient donner lieu à des développements inattendus ; d'autre part, parce que cela montrait à mes yeux que l'étude du fonctionnement d'une langue donnait accès au rapport au monde qu'elle définissait. Cela ne pouvait que renforcer l'idée selon laquelle l'objet d'étude que je m'étais donné, à savoir les structures des récits mythologiques irlandais, pouvaient s'analyser à la fois comme des invariants qui structuraient ce que l'on peut désigner comme la langue-culture irlandaise et comme variations soumises aux aléas de l'histoire politique, religieuse, et comme rapports de force nés de la confrontation entre une culture qui s'est imposée peu à peu au cours de l'histoire (la langue et les institutions politiques britanniques) et qui changeait le statut de la langue gaélique, qui se définissait comme minoritaire, sans pour autant cesser de faire appel à

une tradition littéraire, culturelle et institutionnelle propre à l'Irlande ; il s'agissait de mettre en rapport dialectique ces deux pôles qui ont peu à peu forgé une identité nouvelle pour l'Irlande, et que l'on peut définir comme interculturelle. Cet aspect prit une grande importance lorsque je décidai d'étudier le phénomène du bilinguisme en Irlande et, plus spécifiquement, la problématique de la protection et de la revitalisation du gaélique sous la forme de l'enseignement immersif dans une monographie (vol.3) en 2014 ; l'approche n'était plus uniquement philosophique, mais aussi didactique. Ce dernier aspect était particulièrement lié à mon affectation au LAIRDIL en septembre 2010 lorsque je fus recrutée en tant que maître de conférences au Département des Langues et Civilisations de l'Université de Toulouse 1 Capitole, au sein duquel j'exerçais déjà comme PRAG depuis septembre 2006. Ce tournant dans ma carrière constitue le troisième élément génétique de mon parcours dont je vais maintenant tracer les grandes lignes.

Entre 2006 et 2010, enseignement et recherche étaient encore pour moi deux domaines distincts. En effet, si je poursuivais mes recherches dans le cadre des études irlandaises, j'enseignais à présent l'anglais juridique à des groupes allant du L2 au M1, domaine que j'avais dû aborder sans formation particulière, si ce n'est que j'avais enseigné l'anglais en lycée dans des séries générales et l'anglais commercial en BTS tertiaire au lycée de Gaillac dans le Tarn, où j'avais été nommée en septembre 1999. J'avais reçu à l'IUFM de Toulouse une formation pédagogique après avoir été reçue à l'Agrégation externe d'anglais en 1996, puis me suis forgé une expérience de terrain ; parallèlement, j'avais été recrutée pour participer à l'élaboration de sujets de baccalauréat, puis invitée à prendre part aux travaux du jury du concours de la Troisième Voie, équivalent au CAPES mais réservé aux candidats ayant exercé des fonctions d'enseignement dans des organismes privés ou publics en dehors de l'Éducation Nationale : je corrigeais les épreuves écrites et participais aussi aux épreuves orales d'admission de 2001 à 2005. L'Inspectrice Générale et présidente du jury de ce concours m'invita alors en 2004 au jury du CAPES externe d'anglais, au sein duquel je fis partie de l'équipe de correcteurs de la version et du thème, puis, en 2005-2006, aux épreuves d'admission qui avaient lieu à Toulouse. Cette participation aux jurys de concours de recrutement me sensibilisa davantage à la question de la formation initiale des enseignants d'anglais, que je connaissais déjà grâce à l'encadrement de stagiaires. Cette question de la formation des enseignants devint plus tard un objet de réflexion lié à la langue de spécialité, que j'abordai donc en 2006 par le biais de l'expérience de terrain. N'ayant aucune connaissance particulière du droit de la *Common Law*, je fis de nombreuses lectures afin de

construire des séquences de cours mêlant enseignement de la langue, pratique d'une spécialité et découverte d'une culture académique et professionnelle. Je devins ensuite coordinatrice des programmes d'anglais juridiques en L3 et M1, ce qui représentait quatre semestres de cours ; m'appuyant sur mon expérience dans l'enseignement secondaire et sur mes lectures, à la fois juridiques et anglistiques (Mémet et Petit 2001), j'élaborais des programmes sur des questions telles que la présentation des institutions du droit de la *Common Law* et les professions juridiques (« The British legal professions »), les lois anti-terroristes au Royaume Uni (« Anti-terrorism legislation in the UK ») en L3, et, en M1, la « discrimination positive » et les relations interraciales aux USA (« Affirmative Action and racial relations in the US ») ainsi que la « class action » aux USA illustrée par le film *Erin Brockovich* réalisé par Steven Soderbergh en 2000. Aussi, lorsque je fus admise au LAIRDIL dès ma nomination en tant que Maître de Conférences, je ne disposais pas d'un grand bagage en didactique, mais d'une expérience de l'enseignement de l'anglais de spécialité juridique. Cette affectation représentait un défi : fallait-il réorienter mes recherches dans une direction et un domaine qui ne m'étaient pas familiers ? Était-il possible de concilier mon intérêt pour l'Irlande dans son aspect civilisationnel et la didactique des langues étrangères dans le secteur LANSAD ? Comment mettre à profit mes études de philosophie dans ce domaine ?

Je débutais ma collaboration au sein du laboratoire par deux publications basées sur mon expérience d'enseignante, notamment dans l'élaboration de dispositifs d'enseignement liant culture professionnelle, utilisation de films ou de séries télévisuelles comme déclencheurs de motivation chez les étudiants en droit (doc. 5 et 6). Parallèlement, je m'intéressai aux personnages des *hedge schoolmasters* dans l'Irlande du 18^{ème} siècle à l'occasion d'un appel à publication de la revue *Civilisations* sur le thème du rejet (doc. 4). Du coup, je trouvais là un moyen de relier études irlandaises et orientation didactique par le biais de l'enseignement. La jonction entre didactique et philosophie s'opéra lorsqu'il fut décidé de l'organisation d'un colloque international par le LAIRDIL sur le thème du « contrôle dans l'enseignement-apprentissage des langues » en Novembre 2014, et dont j'avais en grande partie rédigé l'appel à communications. Je publiai ultérieurement un article (doc. 7) dont le point de départ était la définition du dispositif didactique comme « jeu de langage » en référence à Wittgenstein (1953) : le cours de langue oscille entre le contrôle, exercé par l'enseignant par l'intermédiaire de la « règle du jeu » et l'incitation faite à l'apprenant de s'emparer du dispositif pour qu'il puisse mettre à profit le cours ; cela suppose la co-création d'un récit entre enseignant et apprenants qui fonctionne sur le modèle du pacte de lecture et

qui prend la forme de ce que j'ai nommé la « fiction de classe » ; tout acte d'enseignement-apprentissage est un jeu, un récit fictionnel se nourrissant d'apports tels que les films ou les séries, dont ils imitent la structure. À partir de cette publication, j'avais enfin entrevu la manière dont la philosophie m'offrait des outils de réflexion épistémologique appliqués à la didactique. Plusieurs autres publications confirmèrent cette intuition, au gré des problématiques qui se présentaient : l'apport crucial de Gilles Deleuze dans la réflexion sur l'affect en classe de langue (doc. 8), sur l'épistémologie de la langue de spécialité s'appuyant sur un dispositif comme l'EMILE (doc. 12), et les tensions qui existent entre l'institution politique/universitaire et le défi que représente la formation des enseignants du Supérieur en langue de spécialité à l'heure de l'anglicisation des formations (doc. 9). Cette relation entre le discours politique et la notion de devenir deleuzien fit l'objet d'un article sur la problématique du nationalisme politique et de la promotion de langues nationales minoritaires en Irlande et au Pays de Galles (doc. 11).

Mon parcours en didactique s'est donc nourri de l'influence de la philosophie, qui a pris au fur et à mesure les traits de la théorie deleuzienne des devenirs et du rhizome ; en retour, elle a permis de réorienter mes recherches dans le domaine irlandais autour de ce concept de devenir-minoritaire de la langue et de la culture gaélique ; enfin, mon expérience d'enseignement dans le domaine de l'anglais du droit s'est enrichie d'un cours, dispensé en deuxième année de « Licence bilingue parcours droit français-droit anglais » (LDA), portant sur la philosophie du droit de la *Common Law*, qui me permit de m'appuyer sur la philosophie dans le domaine de l'enseignement, et sur la didactique en inaugurant une réflexion sur le dispositif EMILE. Par ailleurs, et ceci est une conséquence directe de ce cours, je me suis intéressée à la notion de continuité et de variation que j'ai tâché de repérer dans l'approche de la continuité en droit chez Ronald Dworkin (doc. 10) ou dans celle de l'*Equity* comme octroi et défense de droits fondamentaux en *Common Law* (doc. 14). Cette dialectique de la continuité et de la variation selon Deleuze fut également approfondie à l'occasion d'une publication sur la dialectique entre identité et interculturalité juridiques en Irlande représentée par les *Dáil Courts*, juridictions d'inspiration révolutionnaire pendant la courte période de la guerre d'indépendance entre 1919 et 1924 (doc. 13).

Ce parcours de recherche rhizomatique au sens deleuzien prend sa cohérence à la fois d'un point de vue épistémologique grâce à l'apport de la philosophie et dans les échos que se renvoient les objets d'étude qui ont fourni la matière de mes publications. Nous allons à présent examiner les principaux axes de ce parcours toujours en devenir, autour de la

construction de récits, des conflits dans les relations de pouvoir, puis du concept de devenir-minoritaire. Nous terminerons par un paragraphe essentiellement consacré à la monographie, qui représente aussi une synthèse de mon parcours de recherche.

I- La construction de récits : études irlandaises, didactique des langues, épistémologie du LANSAD

Gérard Genette (1972 : 71-73) distingue le récit de l'histoire (qu'il nomme aussi « diégèse » dans *Discours du récit* 2007) et de la narration. Si l'histoire forme un ensemble d'événements qui se succèdent et la narration un « acte de narrer pris en lui-même », le récit est un énoncé narratif, écrit ou oral relatant un ou plusieurs événements ; pour l'auteur, seul le récit fait l'objet d'analyse textuelle, qui se situe au centre de la narratologie. Genette situe sa réflexion dans le domaine littéraire, notamment lorsqu'il oppose le récit au drame en matière de structure (ce qu'il désigne du terme « narratologie rhématique »), ou qu'il étudie les structures de l'histoire en tant qu'elle est présente dans le récit et dans le drame (« narratologie thématique »). S'il est d'usage d'associer « récit » à « fiction », il s'agit bien d'une distinction relativement récente, liée au développement des théories fondées sur l'analyse littéraire. Mais le terme « récit » est plus général. Ainsi les récits mythologiques ont-ils une fonction esthétique, car ils entremêlent à l'histoire des passages de poésie savante et virtuose, mais ils assurent d'autres fonctions. Les bardes irlandais classaient leurs récits selon le type d'histoire qu'ils racontaient : *aided* ou morts violentes, *compert* ou naissance à caractère surnaturel, *táin* ou *razzia*, *tochmarc* ou courtoise, *immram* ou voyage fabuleux, traversée, etc. (Le Roux & Guyonvarc'h 1986), mais il n'est pas établi qu'ils considéraient ces récits comme de la littérature. Il y a tout lieu de penser que ces récits disaient aussi autre chose de la société celtique, notamment des mythes religieux qui lui donnaient sa cohésion. En effet, ces « histoires » parlaient souvent d'interventions divines mais s'inscrivaient également dans des généalogies royales, à la gloire de leurs descendants pour qui un ancêtre surnaturel était source de prestige. C'est dans ce contexte que j'ai publié, dans la droite ligne de mon premier travail de thèse, deux articles consacrés à l'analyse textuelle de récits médiévaux irlandais. Le premier, « L'oiseau surnaturel : approche narrative et figurative » (1998 - doc. 1) établit une typologie de l'oiseau surnaturel ; il s'inscrit dans un ensemble plus vaste consacré au bestiaire. L'oiseau, comme d'autres animaux sauvages, sert d'apparence, de « contenant » à des êtres venus de l'Autre Monde (irl. *Sid*, littéralement « paix ») pour intervenir directement dans la vie des hommes ordinaires, des rois et des héros. Le caractère

surnaturel de l'apparition est rendu immédiatement visible dans l'apparence de l'oiseau (son plumage, son chant, la présence de chaînes liant des oiseaux deux à deux), dans son déplacement (il vole vers l'Ouest, direction associée à l'Autre Monde, situé au soleil couchant) et dans sa proximité avec des lieux associés à des entrées vers le Sid (rivage des flots, tertres). On trouve aussi un deuxième type d'oiseau surnaturel, cette fois bien plus sinistre : c'est un corbeau, une corneille ou tout autre charognard, qui apparaît dans les récits décrivant des morts violentes au combat. L'oiseau intervient directement, il peut agir, mais son rôle le plus important est d'annoncer le destin des protagonistes ou de leur transmettre un message de l'Autre Monde, dont tous les signes accompagnent les péripéties : l'apparence varie en fonction de la tonalité du message et elle fonctionne comme un déictique qui sert de repère pour les auditeurs de ces récits, qui servent de référence à un discours religieux de manière indirecte, car nous ne possédons aucune description détaillée du contenu de ce discours, sauf pour quelques rares rituels. L'analyse textuelle, combinée à la théorie dumézilienne de la tripartition fonctionnelle indo-européenne, peut tenter de circonscrire ce discours relativement à la relation entre les humains et l'Autre Monde de la tradition celtique. Il apparaît que l'oiseau surnaturel est un avatar dont l'apparence, qu'elle soit associée à la destinée d'un grand personnage ou à sa mort violente, reste inchangée ; elle ne subit pas de vieillissement, et son association au voyage de et vers le Sid indique indirectement les caractéristiques de l'Autre Monde, qui est a-temporel. Tout être prenant l'apparence animale s'extrait du temps et de la durée, donc entre en communication avec le Sid. Le second article « Mélusine, une Banshee poitevine ? » (publié en 2000) analyse le récit de Mélusine et le compare aux récits irlandais mettant en scène une femme du Sid annonçant la mort prochaine d'un membre d'une famille de l'aristocratie guerrière ou d'un souverain. De la même manière que pour l'oiseau, son apparence varie en fonction des circonstances de la mort : elle est représentée par une horrible vieille femme lorsque le décès est violent et consécutif à la violation d'un interdit. Mélusine n'est, quant à elle, pas liée à cette intrigue, mais elle est l'épouse d'un duc, Raimondin, et se métamorphose tous les vendredis en monstre mi-femme, mi-serpent. Surprise par son mari, elle finit par le quitter sous la forme d'un dragon lorsque celui-ci révèle la véritable nature de sa femme. Au-delà des différences (le récit mélusinien est plus christianisé et plus tardif que le récit irlandais), les deux cycles de récits ont un rapport étroit avec la destinée de grandes familles et le privilège octroyé par l'Autre Monde de révéler le moment de la mort à quelques privilégiés. Mélusine est à la fois un personnage littéraire et un indicateur de la hiérarchie sociale. Les deux récits, comme celui de l'oiseau surnaturel, combinent des éléments hétérogènes : ils sont à la fois poétiques, esthétiques et politiques. Le

but de ces analyses était de retrouver des références communes, issues d'un vieux fond culturel commun ; ils se répondent au sein d'un corpus plus vaste, mais qui reste cependant lacunaire. La tentative d'en retrouver le sens originel grâce à une analyse qui en établirait la genèse se heurte cependant à un obstacle majeur : la rareté des textes, leur caractère lacunaire et la transformation qu'ils ont subie par la christianisation. En Irlande, les transpositeurs de ces récits appartenaient pourtant à la classe sacerdotale, mais ils ont gommé, ou omis, d'en révéler le contenu religieux, ce qui réduit encore la possibilité d'en établir une typologie solide, que ce soit par le biais comparatiste ou par l'analyse de ses composants narratifs et figuratifs. Ce conflit d'intérêt réduit l'élucidation de ces récits à la formulation d'hypothèses. Cependant, ces deux articles m'ont ouvert une nouvelle voie dans le domaine de l'histoire culturelle de l'Irlande : d'une part, ils montrent qu'il existe une continuité intemporelle dans certains éléments mythiques qui sont repris au cours du temps et servent de « réserve de sens » pour la mythification d'événements ou de personnages appelés à jouer un rôle dans l'élaboration d'un récit culturel et d'un discours politique ; ils ont donc une fonction instrumentale et opératoire parce qu'ils transforment une histoire au gré des besoins de ses inventeurs. D'autre part, ces récits, maintes fois transformés, contiennent une charge mythique d'autant plus forte que ceux qui les propagent dans le temps perdent leur statut social. En effet, de même que les anciens bardes ont abandonné leur savoir sacerdotal au profit du récit poétique, les récits mythifiés de personnages célèbres sont d'autant plus associés à ce passé culturel autrefois dominant qu'ils sont contraints à vivre dans la semi-clandestinité, ce qui est le cas des anciens poètes de cour, devenus pour la plupart maîtres d'écoles itinérants allant de village en village à la demande des familles désireuses d'offrir à leurs enfants une éducation savante (latin, grec) et pratique (anglais et surtout mathématiques), situation étudiée dans un article de 2010 (doc. 4) sur lequel nous nous pencherons ultérieurement. Ce processus de mythification d'un personnage historique fit l'objet, quant à lui, d'une analyse spécifique dans un article paru en 2009 et intitulé « Gráinne Ní Mhaille or “Granuaile”, an Irishwoman, a Chieftain and a National Symbol » (doc. 3). Il explore la manière dont Gráinne Ní Mhaille (dont le nom est aussi connu sous sa forme anglicisée de Grace O'Malley), fille de chef de clan du 16^{ème} siècle, est devenue une légende nationale irlandaise et l'une des figures de proue du mouvement nationaliste irlandais aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles. L'un des ingrédients de cette célébrité fut, sans nul doute, son statut exceptionnel. Gráinne fut l'une des rares femmes à acquérir le statut de « chieftain » parce qu'elle était l'unique fille légitime d'Eoghan Dubhdara Ó Maille (Owen Black Oak O'Malley) ; à ce titre, elle pouvait hériter de son père et gérer son patrimoine, qui ne

reviendrait à ses fils qu'à sa mort. Le 16^{ème} siècle en Irlande était une période troublée : les Anglais avaient déjà pris pied en Irlande depuis le 11^{ème} siècle et s'implantaient peu à peu, au gré des victoires sur les hobereaux locaux, des alliances de circonstances et des garanties de protection. Sur les territoires contrôlés par la Couronne britannique dominait la Common Law et la loi du souverain. Sur le reste du pays, l'ancien système juridique irlandais dit « Brehon law » dominait encore et c'est ce qui a permis à Gráinne d'accéder à son pouvoir politique et guerrier. Aussi l'article examine-t-il quatre aspects du droit des personnes selon la coutume irlandaise : le statut juridique des femmes (la capacité), l'héritage, les différents types de mariage et le statut légal des enfants nés de ces unions. On peut voir à travers cet examen que, si le catholicisme avait totalement éclipsé le paganisme celtique en termes de croyance religieuse, il en subsistait néanmoins des traces dans le droit ; en effet, si, à l'instar des pratiques dans l'Europe médiévale, les femmes disposaient d'une capacité juridique limitée, elles pouvaient, à certaines conditions, accéder à l'héritage paternel sachant que, de toute manière, la propriété terrienne ainsi que les biens meubles (le bétail, notamment, signe de richesse chez les Celtes) restaient à l'intérieur du clan paternel. En revanche, et c'est là que le droit canonique et le droit coutumier irlandais diffèrent, il existe plusieurs sortes de mariage, ce qui s'explique par la structure très hiérarchisée de cette société irlandaise médiévale, au sein de laquelle tout individu avait une place rigide attribuée par sa naissance. En effet, à côté du mariage entre égaux (en naissance et en richesse), réputé seul légitime, il existait une grande variété d'unions de moindre valeur qui allaient du mariage entre conjoints inégaux jusqu'au mariage temporaire consenti à seule fin de sceller une alliance entre familles. La polygynie était donc pratiquée malgré la désapprobation de l'Église. Le type de mariage déterminait le statut des enfants mâles nés de ces unions, mais aussi la valeur « monétaire » (*honour price*) de chaque individu qui devait être payée à son clan en cas de blessure ou de décès aux mains du représentant d'un autre clan, ainsi que le montant de la dot à payer à toute femme se mariant et à sa famille (*bride price*), de même que les conditions lui permettant de conserver ce patrimoine en terre ou en biens meubles. Gráinne était fille unique de *chieftain*, veuve légitime d'un autre *chieftain* dont elle eut des fils. Elle pouvait disposer de l'héritage du père, qui avait acquis une réputation de commerçant maritime dans l'Ouest de l'Irlande et de pirate. Elle prit la tête de cette lucrative activité, le commandement des guerriers de son clan et fut associée à la politique de son temps. Elle eut maille à partir avec les Anglais, contre lesquels elle combattit, fut emprisonnée puis relâchée mais spoliée de certains de ses biens. Mais ce qui lui valut sa réputation fut à la fois le fait qu'elle était à la tête d'une flotte hostile à la Couronne anglaise, ce qui la plaçait dans le camp des ennemis à abattre et le fait qu'elle

rencontra la reine Elizabeth I en 1593 afin de plaider en faveur de la libération de son fils et de la restitution de ses biens peu à peu spoliés par les avancées anglaises. Ces événements en soi ont servi d'ingrédients à la fabrication de sa légende bien des siècles plus tard, mais aussi au fait que les poètes irlandais du 18^{ème} siècle lui ont attribué un rôle et un statut mythique, ceux de la libératrice espérée de l'Irlande asservie et soumise à la rigueur de la loi anglaise. Le travail de mythification s'effectue en prélevant des éléments empruntés aux récits mythologiques dont les poètes avaient une parfaite connaissance, puisqu'ils apprenaient des milliers de vers anciens dans les *bardic schools*, ou écoles bardiques : avant la conquête totale de l'Irlande, leur fonction était d'éduquer les enfants d'aristocrates irlandais mais aussi de servir de généalogistes et de contribuer à la célébrité de leurs mécènes. Nous voyons ainsi que ce long travail de réinvention s'effectue dans la durée (axe diachronique) et à partir d'éléments historiques, mais aussi que sont introduits des motifs plus discrets, supposés connus et perceptibles aux Irlandais éduqués et empruntés aux récits épiques des siècles passés. C'est ainsi que *Granuaile* (surnom de Gráinne qui ferait allusion à ses cheveux courts, signe de renoncement à sa féminité) fut peu à peu assimilée à Medb, reine mythique du Connacht, province de l'Ouest et symbole de la souveraineté irlandaise. Les traits les plus saillants sont son association avec la mer, dont les articles précédents ont montré qu'elle tenait lieu de frontière avec l'Autre Monde, son caractère guerrier (Medb a mené une célèbre mais infructueuse razzia contre le roi d'Ulster), sa générosité et la domination qu'elle exerçait sur son époux le roi Ailill, parce qu'elle possédait plus que lui. Ces motifs sont des éléments flottants dans les récits de nature à créer les conditions d'association à un univers mythique par le biais d'une isotopie (Courtés 1986 : 195) qui transforme le statut d'un personnage donné. Dans le cas de Granuaile, leur fonction est double : d'une part, il faut rattacher un personnage historique à une lignée héroïque dans le but de rehausser le prestige d'une « nation » (le mot est encore anachronique au 18^{ème} siècle) orgueilleuse et vaincue ; l'Irlande gaélophone et catholique était réprimée sévèrement par les lois pénales qui interdisaient aux Catholiques l'accès à la propriété, à l'éducation et à la célébration du culte religieux. C'est ainsi que les maîtres d'école pratiquaient leur art à la lisière des localités dans des écoles clandestines (*hedge schools* ou « écoles des haies »), ainsi que les messes, ce dont témoignent encore des chants traditionnels. Devenus minoritaires, poètes et prêtres dispensaient un enseignement devenu secret et la prudence imposait de ne le désigner qu'obliquement. Le fond culturel irlandais, supposé inconnu des nouveaux maîtres du pays en même temps que la langue gaélique, se transformait ainsi en machine de guerre et de propagande politique. L'autre fonction de cette création de récit est de livrer un message politique d'espoir ; en effet,

les poètes du 18^{ème} développèrent une forme poétique particulière, l'*aisling* (« vision »), héritée d'un type de récit mythologique médiéval. La structure est invariante : le poète errant dans la campagne tombe dans un profond sommeil et a la vision d'une femme à la beauté surnaturelle ; elle se révèle à lui comme étant l'Irlande, qui se lamente de la perte de son glorieux passé et l'exhorte à dire à tous dans un poème qu'un sauveur venu d'au-delà de la mer va venir la sauver de sa sujétion. Le poète se réveille alors et transcrit sa vision dans ses vers, qui, sur un plan littéraire, sont à la fois complexes et virtuoses. Le message politique, bien réel, varie selon les époques. On sait que l'Irlande était depuis longtemps mêlée aux guerres de succession de la Couronne britannique et qu'elle avait, dans son ensemble, pris fait et cause pour les Stuarts, réputés proches des Catholiques et alliés du roi de France, en qui les Irlandais voyaient un libérateur : bien des *aislingi* louaient Charles Stuart dit « Bonnie Prince Charlie » ; plus tard, ce rôle fut dévolu à Bonaparte, qui envoya un corps expéditionnaire en 1798 pour soutenir l'insurrection des Irlandais Unis (*United Irishmen*). Au gré des rébellions et des luttes armées, le sauveur changea de nom et celui de Granuaile apparut au 19^{ème} siècle dans plusieurs poèmes et chansons populaires. Le motif reste en place, seules changent les identités. Ce qui fait de Granuaile un personnage particulièrement adapté est sa féminité qui l'associe à l'Irlande elle-même et son prestige de « reine des Pirates du Connacht » la rapproche de la reine Medb : or l'Ouest, le soleil couchant, indique aussi le chemin vers l'Autre Monde. Les éléments culturels propres à ce fond mythique participent à l'élaboration d'un discours politique caché, oblique, minoritaire mais de nature à maintenir une volonté d'émancipation toujours en « devenir », pour reprendre le terme de Deleuze et Guattari. Cette analyse de la structure de récit m'indiquait que ces derniers fonctionnaient comme des concepts opératoires dans la mesure où ils sont toujours orientés vers un but, celui d'avoir un certain impact sur ses lecteurs ou ses auditeurs ; d'autre part, le matériau symbolique, fait de composantes figuratives (glissement par analogie vers des personnages mythiques) et de motifs (l'aquatique, le solaire, par exemple) auxquels n'est pas assigné un rôle précis dans le déroulement de l'histoire, constitue un discours métaphorique sur la réaction appropriée et attendue – comme une réaction patriotique, par exemple. Dans le cas de l'Irlande encore sous le contrôle de la Couronne britannique, ces allusions s'adressent à un public choisi parce qu'il partage une culture avec l'auteur du récit, du poème ou de la ballade et lui fournissent une continuité avec le passé, toujours présenté comme glorieux ; le caractère surnaturel des allusions à Granuaile sert de caution à l'action politique tout en soutenant le caractère prophétique de ces récits. De toute façon, ces derniers fonctionnent à la manière de concepts opératoires justifiant l'action ou l'anticipant chez le récepteur du message. Contrairement au

récit historique, qui est construit à rebours en remontant vers les causes les plus fondamentales, le récit mythique est cyclique, répétitif et polysémique. Il devient à son tour, comme les animaux ou les êtres surnaturels qui le peuplent un contenant a-temporel que l'on peut convoquer si le besoin s'en fait sentir, même s'il accompagne le déroulement de l'Histoire. En fait, il existe, à mon sens, peu d'activités humaines qui ne s'accompagnent pas de la construction d'un récit, d'une histoire.

Ce postulat quelque peu intuitif m'amena, lorsque je rejoignis le LAIRDIL en 2010, à m'intéresser à un courant pédagogique et didactique connu sous le nom de « pensée enseignante », afin d'y découvrir des outils de réflexion relatifs à la préparation et la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques de type « séquence » ; cet apport praxéologique pouvait aussi s'avérer utile dans un domaine connexe, celui de la direction de mémoires de Master EFE-ESE (maintenant MEEF) présentés par de futurs enseignants du primaire qui avaient choisi le parcours « langues » à l'IUFM de Toulouse, au moment où le Ministère de l'Éducation Nationale avait décidé de la « mastérisation » des cursus d'enseignement comme préalable aux concours de recrutement. Je me trouvais, une fois de plus, à la croisée des chemins : j'abordais une discipline qui ne m'était pas familière et endossai un rôle de formatrice dans un domaine que je ne connaissais que par l'expérience de terrain, dans ma fonction de conseillère pédagogique de stagiaires titulaires du CAPES d'anglais que je préparais à la partie pratique de leur qualification. Dans cette double optique de recherche sur la mise en pratique des dispositifs d'enseignement et de direction de mémoire, j'envisageai alors de transposer la notion de récit à celle de séquence de cours. Le point de départ était encore assez vague, puisque la notion de « récit » ne distinguait pas ce qui relevait de la planification (que j'ai étudiée, depuis, à la lumière de Wanlin 2009) de ce qui appartenait davantage à la phase d'agencement des éléments de la séquence du point de vue de l'enseignante. Je décidai alors de me pencher sur des situations concrètes d'enseignement afin de différencier ces phases de celle de leur évaluation et de ce qui relevait plutôt de l'impact de ces séquences sur la motivation des apprenants afin de me poser les bonnes questions et de parvenir à une problématisation adéquate et claire. Dans un article de juin 2010 intitulé « Approche pédagogique de la FASP : *Erin Brockovich* et la "class action" aux États-Unis », je décrivais un exemple de séquence élaborée à partir d'extraits d'un film de Steven Soderbergh et consacrée à la notion de « class action » (action collective civile) pour un public d'apprenants en M1 droit. Il me semblait, d'une part, que le recours à un support filmique relevant de la culture populaire et considéré comme « grand public » contribuerait à

déclencher l'intérêt d'étudiants peu motivés par l'apprentissage d'une langue vivante. Le concept de FASP, créé par Michel Petit en 1999, se définit comme l'association d'un ouvrage littéraire (ou filmique) appartenant au genre « thriller » dont l'auteur est soit un professionnel soit un bon connaisseur d'un domaine appartenant au droit, à la médecine, ou à toute autre profession. L'idée sous-jacente est que l'intrigue, conçue pour soutenir l'attention et l'intérêt du lecteur/spectateur, lui offrirait une porte d'accès à une culture et une langue professionnelles par le biais du divertissement ; le caractère professionnalisant serait assuré, quant à lui, par la connaissance et l'emploi d'un lexique et de notions relatives à ce domaine grâce à l'expertise de l'auteur. L'autre aspect, moins mis en valeur, est que la formation essentiellement « littéraire » de l'enseignante pouvait être mise à profit dans une optique pédagogique axée sur la langue de spécialité. La FASP est d'ailleurs un objet de recherche au sein du GERAS (Groupe d'Enseignement et de Recherche en Anglais de Spécialité) depuis 1975 et que j'ai rejoint en 2009. Le dispositif, étudié sous la forme d'un retour d'expérience, se composait d'agencements de documents juridiques et d'extraits fictionnels combinés en tâches. L'objectif était d'utiliser le mécanisme d'identification à l'héroïne du film pour bâtir un parcours d'apprentissage linguistique et notionnel autour de la procédure de la *class action*. La protagoniste éponyme Erin Brockovich n'a aucune formation juridique ; elle est seulement à la recherche d'un emploi et le hasard, ou plutôt un accident de la route, lui fait rencontrer son futur employeur, un avocat. C'est au cours de son apprentissage du métier de clerc qu'elle met à jour une sombre histoire de pollution industrielle ayant causé des cancers dans la population affectée, ainsi que la tentative de l'entreprise d'étouffer l'affaire. À la diégèse du film qui sert de support direct à la séquence de cours d'une durée de douze heures s'ajoute l'agencement pédagogique comme récit sur le récit : le caractère fictionnel de la séquence tient à sa structure, équivalant à un montage filmique ou un agencement narratif. Cette structure est guidée par l'objectif langagier, conceptuel et procédural (car la *class action* sous sa forme américaine est inconnue de l'appareil judiciaire français, alors qu'elle a une histoire assez ancienne dans la *Common Law*). L'autre objectif est plus nettement socio-culturel et socio-professionnel. Le film offre, en effet, des ouvertures vers l'exploration du milieu professionnel des *attorneys* (avocats) américains dans plusieurs séquences qui sont didactisées. Mais, plus largement, il pose un regard, certes simplifié, sur la judiciarisation de la société américaine et sur sa relation ambiguë avec les professions du droit. En outre, et cela relève d'une tradition littéraire et politique, le héros est un « homme du peuple » (*the little guy*) qui se dresse contre un système industriel et financier qui corrompt les valeurs du pays ; cependant, dans ce cas, il s'agit d'une héroïne, ce qui ne fait qu'accentuer le clivage entre le

complot du silence ourdi par l'entreprise polluuse et la sincérité, l'énergie du binôme Erin/Ed Masry. Là se greffe un autre récit qui peut donner lieu à des développements chez les apprenants, celui de la place des femmes dans les carrières juridiques et leur difficile promotion. Pour résumer, la séquence pédagogique est un récit proliférant : récit sur un récit (niveau linguistique), récit à partir d'un récit (questions sociales et professionnelles) et analyse de discours sur ces professions en termes comparatifs entre la France et les États-Unis: de l'enseignement-apprentissage d'une langue de spécialité sur la base d'une identification divertissante, on peut aboutir à la détection de discours politiques dominants en justifiant le recours à l'affect suscité par l'adhésion ou le rejet de la fiction filmique. Un des résultats possibles de cette analyse est le constat que l'enseignante a recours à des supports fictionnels non seulement parce que sa formation universitaire y est propice, mais aussi parce que l'acte d'enseigner est fondé sur une élaboration de récit à objectifs multiples. À la différence du récit mythologique, il n'inclut pas de propagande, mais le récit est instrumentalisé dans un but éducatif ; comme nous le verrons ultérieurement, il est aussi difficile d'en ôter toute référence à une norme d'enseignement basée, il est vrai, sur des recherches théoriques et de terrain. Ce dont cet article ne rendait pas compte, en revanche, c'est de l'interaction concrète entre enseignante et groupe-classe, ni de la manière dont le récit filmique, source potentielle de motivation, contribue à l'acquisition de compétences langagières. Quant à la profession d'avocat, elle est vue davantage d'un point de vue extérieur et présente un personnage « plus grand que nature » (*larger than life*) en la personne d'Erin, même si cette dernière est bien réelle et a directement inspiré le film. Enfin, il manquait encore un apport théorique issu des travaux de didacticiens, notamment en matière de « pensée enseignante » pour mieux cerner la notion de séquence pédagogique comme fiction.

En juin 2012 je publiai un article sous le titre « Les séries télévisuelles juridiques américaines : représentations langagières et culturelles d'une communauté professionnelle » (doc. 6). Il s'agissait à nouveau d'une analyse de récits filmiques à but pédagogique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue de spécialité du droit ; si la première partie reprenait pour l'essentiel les conclusions du précédent article quant aux bénéfices de l'intégration de supports filmiques dans une séquence de cours, plusieurs points faisaient l'objet d'un développement plus poussé. Le premier aspect traité est que la structure de la séquence pédagogique ne devait pas nécessairement suivre le déroulement de l'intrigue fictionnelle, mais qu'elle remodelait son support en fonction de ses objectifs propres. En effet, j'avais pris comme exemples deux séries télévisuelles américaines (les premières saisons de

Damages et *The Good Wife*) mettant en scène des avocates dans des contextes et des luttes de pouvoir différentes : clairement *Damages* mettait l'accent sur un personnage sombre, Patty Hewes, qui dirige un cabinet d'avocats civilistes d'une main de fer ; par ailleurs, il n'y a aucune scène se déroulant dans un tribunal et les allusions judiciaires sont peu nombreuses par rapport aux nœuds psychologiques créés par les manœuvres manipulatrices, voire prédatrices, de Patty. Le montage est assez complexe, mêlant passé (en couleur, et qui correspond à la diégèse primaire) et présent (en monochrome, correspondant aux conséquences de la première diégèse) selon le principe de l'arc narratif. Tout autre est le traitement de l'intrigue dans *The Good Wife*, qui sépare deux récits, celui d'un combat d'épouse bafouée qui reprend son indépendance financière en postulant dans un grand cabinet d'avocats de Boston et celui de l'exercice de sa profession dans des situations concrètes. Chaque épisode traite d'une affaire dans laquelle Alicia Florrick, l'héroïne, est impliquée professionnellement : les scènes au tribunal, dans le cabinet des juges, les entretiens tendus entre confrères sont nombreuses et éclairent la pratique du droit dans des situations vraisemblables ; enfin, chaque épisode pouvait se visionner séparément. Mais cela avait des conséquences dans le montage de la séquence pédagogique car la sélection d'extraits obéissait à un double objectif, linguistique et socio-culturel et professionnel. Or, comment intégrer des extraits de *Damages* somme toute relativement pauvres en illustration de la pratique professionnelle ? C'est ici qu'intervient le second point de l'analyse : l'enseignante se substitue au scénariste, elle devient en fait scénariste parce qu'elle propose aux apprenants une intrigue reconstituée, de deux manières possibles : soit en alternant les séquences empruntées aux deux séries qui, dès lors, se complètent, soit en insérant des tâches dans ces ellipses narratives pour donner de la consistance langagière de spécialité à son groupe-classe. Elle met en scène une intrigue mi-réaliste, mi-fictionnelle mais le mélange est complexe. En effet, si bien des aspects de la création de séquence sont mis en parallèle avec le montage d'une série, il y a bien intégration de documents juridiques authentiques (l'aspect réaliste) à une séquence basée sur l'identification aux personnages, car certaines tâches de production orale ou écrite sont données en travail de groupe (rédaction de documents juridiques ou organisation de débats contradictoires ou d'affrontement entre avocats adverses) tout en préservant la vraisemblance du résultat. Il est donc difficile de démêler fiction et effet de réel dans la séquence pédagogique, à tel point qu'il est légitime d'appliquer le terme de « scénarisation » au monde des séries comme à celui de l'enseignement-apprentissage (Pernin 2003 ; Henri *et al* 2007) dans une dimension du cours qualifiée de pragmatique (car elle est en lien avec la description de compétences professionnelles). À cela s'ajoute la dimension du

discours sociétal distillé dans les intrigues des deux séries, notamment la manière différente dont femmes et hommes parviennent à la promotion et à la reconnaissance dans le milieu du droit et les relations de pouvoir entre avocates confirmées (Patty Hewes dans *Damages* et Diane Lockhart dans *The Good Wife*) et novices (Ellen Parsons et Alicia Florrick, qui reprend sa profession après des années d'interruption). Cette dimension socio-linguistique et socio-culturelle dont la connaissance est intégrée aux compétences définies par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues 2001) comme faisant partie des compétences langagières lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Il est clair que les supports filmiques et télévisuels constituent un grand réservoir en la matière, comme j'avais voulu le montrer dans le précédent article ; cependant, à côté de ces descriptions d'une communauté culturelle et professionnelle par le biais du genre (les héroïnes sont des femmes), on voit bien que l'objectif linguistique, qui est une priorité dans le récit de la séquence de cours, n'est pas dissociable du discours sur les pratiques professionnelles et sociétales, fait partie des compétences à acquérir y compris dans les parcours proprement juridiques, où la fiction tient une place de plus en plus importante (Blissenden 2010). Cela aboutit à une complexification grandissante du cours de langue de spécialité qui doit intégrer des dimensions différentes à ses objectifs, à tel point qu'il semble approprié d'associer, à la scénarisation dans l'ingénierie de la formation, la notion de vraisemblance, terme aux contours encore à déterminer de manière plus précise ; je me rendais compte qu'il fallait adopter une perspective théorique plus consistante ; mon parcours universitaire m'incita alors à intégrer une réflexion épistémologique empruntée au domaine de la philosophie contemporaine, que j'avais plus particulièrement étudiée dans mon cursus d'étude.

En novembre 2012, le LAIRDIL organisa un colloque sur le thème du contrôle et de l'autonomie en didactique des langues, dont je fus l'une des rédactrices de l'appel à communication. Le but de cette manifestation n'était pas d'explorer le contrôle au sens évaluatif du terme, mais selon trois axes : *épistémologique* (contenu du discours scientifique relatif à la didactique: le discours universitaire, le discours institutionnel, lien entre contrôle, efficacité et performance d'un point de vue social, politique, rôle de la mondialisation, des institutions supranationales: retombées dans le domaine de la didactique des langues), *didactique* (problématisation du concept de *fiction de classe*; étude de manuels, méthodes et autres documents de classe ; contrôle et cadre institutionnel), *économique, social et culturel* (tentatives de prise de contrôle d'un secteur lucratif: éditeurs, certifications privées ; monde socio-économique, influence des TICE). Ce fut pour moi l'occasion d'élaborer une analyse de

type philosophique appliquée à la didactique des langues et à la structure de séquences de cours. Je souhaitais approfondir la réflexion entamée dans les deux précédents articles et fis une communication sur la notion de « fiction de classe » à la lumière de ce que Wittgenstein définit comme « jeu de langage ». L'article, issu de cette communication, fut publié en 2013 dans *EDL (Études en Didactique des Langues)* après avoir été accepté par un comité de lecture. Ma problématique était la suivante : en didactique actionnelle, la notion de « dispositif » intègre celle de « contrôle », qui intervient à plusieurs stades du processus de mise en œuvre du cours. Ainsi le contrôle est associé au champ de la conception, de l'application, de la mesure et de l'évaluation. Dans sa dimension institutionnelle, il se rapporte à l'autorité et à la hiérarchie, et à la maîtrise des processus et de l'humain. Dans la première partie, je postule qu'il s'agit d'un élément fondamental et opératoire, quoiqu'indéterminé, du « jeu de langage » tel que Ludwig Wittgenstein le définit dans ses *Recherches philosophiques*. Puis j'explique que le caractère indéterminé du « contrôle » est de nature à redéfinir les rapports au sein de la classe de langue, et à mettre à jour le concept de « fiction de classe » permettant ainsi de décrire la structure et les règles mises en œuvre dans le cours de langue à la manière d'un pacte de lecture. La particularité du « jeu de langage » selon Wittgenstein est qu'il n'y a aucune règle qui lui préexiste, aucune manière de concevoir le « jeu », qui s'exprime et se définit à même l'activité en cours d'effectuation, chaque fois que le langage est requis pour son accomplissement. Cela aboutit, chez le philosophe, à une liste non exhaustive d'activités très diverses qui s'inscrivent dans le cadre plus général d'une « forme de vie » (*Lebensform*) qui englobe tous les comportements humains circonscrits dans une culture donnée. Cette définition vague peut, du coup, s'appliquer au cours de langue dont le dispositif didactique se base sur la notion de tâche, terme qui n'a pas reçu de définition unique, que ce soit sous la plume des rédacteurs du CECRL ou celle de chercheurs en didactique (Ellis 2003, Nunan 1989). Cependant, le caractère immanent de la règle à l'activité a pour corollaire une plus grande appropriation par le joueur, qui est un apprenant dans le cours de langue. Ce dernier se caractérise aussi par la grande indétermination de ce qui se produit et se « joue » en matière d'acquisition de compétences langagières en raison de la grande quantité et de la diversité des paramètres nécessaires à la définir : la « compréhension » des apprenants est au cœur du problème ; malgré tout, il est difficile de déterminer, individuellement ou collectivement, quel élément du cours a pu la faciliter. Du coup, se soumettre à une règle impliquant l'effectuation d'une tâche au sein d'une séquence revient à se soumettre à un principe d'incertitude pour l'enseignant ; il arrive parfois que son dispositif, conçu pour produire certains résultats, ne fonctionne pas, ou bien parvienne à

atteindre ses objectifs initiaux par des chemins inattendus ; si l'on suit Wittgenstein, les règles s'établissent « as we go along » et tout discours interprétatif perd sa pertinence. Cela tient au fait que le langage est, selon le philosophe, descriptif des états de chose ou des états du monde : son contenu est informatif, ce qui veut dire que l'on peut dire qu'il correspond à la réalité constatable ou non, mais que l'acte d'interprétation demeure au mieux pure spéculation, au pire faux problème. D'un point de vue didactique, cette affirmation remet en cause le caractère objectif et univoque de la règle et, par là même, du contrôle qu'elle est censée exercer dans le parcours d'apprentissage. En revanche, dès lors qu'il est question de faire deviner la règle aux apprenants, de la « montrer » plutôt que de l'énoncer, il devient possible d'intégrer la dimension d'incertitude inhérente à la règle à l'incertitude des connaissances en matière d'acquisition chez les apprenants. S'il est donc impossible de contrôler ce processus, il est tout à-fait possible de l'accompagner grâce à la mise en place de dispositifs moins contraignants pour l'apprenant. C'est ici qu'intervient la notion de « fiction de classe », qui reprend mes travaux antérieurs sur l'apport du récit fictionnel en matière d'acquisition langagière et socio-culturelle. La fiction de classe résume tous les paradoxes du cours de langue dont l'ambition est mimétique (donner une vision de la langue-culture aussi réaliste que possible en adaptant les tâches et activités de façon à accentuer leur caractère réaliste) mais dont la mise en œuvre demeure très artificielle. Elle fonctionne sur le principe du pacte de lecture entre auteur et lecteur à l'aide de différents mécanismes propres au récit de fiction : l'entrée dans la salle de cours signifie aussi qu'apprenants et enseignants vont endosser un rôle et que le contenu du cours est fait de consignes, d'explications et de balisage par l'enseignant, ce dont l'apprenant est aussi très conscient, un peu à la manière de la distanciation chez Bertold Brecht. Si l'enseignant a recours à des supports empruntés à la fiction (littéraire ou filmique par exemple), les tâches intégrées pourront aussi fonctionner selon le principe de l'identification, tout en marquant, par l'intervention ponctuelle de l'enseignant, un ancrage dans la réalité de la salle de classe. La consigne a aussi pour fonction de créer une relation interpersonnelle entre enseignant et apprenant(s) dont l'affect n'est pas absent : tout ceci permet d'entrer de plain-pied dans l'effectuation du jeu de langage qui modifie la nature de cette relation interpersonnelle : l'enseignant devient coordinateur, personne-ressource, auxiliaire. Ce processus peut aussi se mettre en œuvre entre apprenants, si les conditions sont contenues dans la consigne relative à la tâche : ainsi l'hétérogénéité du groupe peut se transformer, grâce à une activité du style « imaginez que... » impliquant plusieurs acteurs (travail de groupe, apprentissage par projet). La maîtrise de l'apprentissage passe insensiblement de l'enseignant aux apprenants. La fiction permet d'inclure plutôt que de

mettre en relief les écarts en matière de compétence (on peut les remplacer par de l'entraide) sans pour autant faire oublier qu'il s'agit d'un cours et que l'on peut l'évaluer. Ainsi peut-on rapprocher la relation entre auteur et lecteur à celle de l'enseignant et des apprenants parce que le récit de fiction et la fiction de classe ont une structure identique : l'enseignant est concepteur du cours (auteur), metteur en scène de son dispositif (narrateur), il construit un récit (diégèse ou séquence) basé sur une intrigue (projets et rôles) et des péripéties (activités et acteurs), le tout s'adressant à un public (apprenants). Le rapprochement entre ces deux types de récit est d'autant plus pertinent que tout récit, même fictionnel, n'est pas dénué d'objectif : il informe aussi le lecteur/spectateur sur une culture, il crée un monde, il est édifiant ou rend compte d'un processus d'apprentissage (comme le roman d'apprentissage du 19^{ème} siècle). Du coup, le terme de « scénario » pédagogique prend une dimension plus globale que la référence au seul dispositif ; la mise en relation, dans une relation de contrôle partagé entre apprenants et enseignant, de locuteurs avec une langue-culture étrangère par le biais de la fiction est essentielle dans la conduite d'actions pragmatiques basées sur les échanges interculturels. À ce titre, tout récit, tout support de nature à renseigner sur tout ce qui relève des attitudes non-verbales (qui sont « montrées », mais pas « expliquées ») est une métaphore du cours comme plongée immersive dans la langue-culture cible, ce qui constituera l'objet du quatrième point consacré à la monographie que j'ai rédigée sur la notion d'immersion.

Si l'approche théorique adoptée dans cette publication n'avait pas grand-chose de didactique, je souhaite ici noter que l'analyse du « jeu de langage » peut avoir des retombées didactiques certaines si l'on s'intéresse à ce que l'on désigne sous l'appellation de « processus cognitif enseignant » (Woods & Knoerr 2014) et plus particulièrement dans la manière dont l'enseignant planifie ses séquences de cours et ajuste constamment ses objectifs initiaux avec une évaluation en temps réel de la situation de classe et de l'interprétation qu'il en donne ; cela ne peut qu'influencer la manière dont il conçoit ses dispositifs pédagogiques et la façon dont il construit une relation concrète avec ses groupes-classes comme un processus qui n'est jamais achevé (le « as we go along » de Wittgenstein). D'autre part, des auteurs ont décrit les interactions possibles entre la « poésis » du texte littéraire (où domine la polysémie) et l'« épistémè » du texte scientifique dans le champ de la « doxa » où s'entrecroisent les discours sur les notions et les idées reçus qui en découlent (Borg 2012). L'auteur applique cette relation à la notion de « progression » en langue étrangère à l'aide de l'analyse de discours. Il oppose un axe synchronique et vertical dans lequel se développe la notion de « centration » qui a une histoire dans le domaine didactique et un axe diachronique et horizontal dédié à

l'analyse des discours tenus sur les méthodes d'enseignement et leurs théories de référence. Certaines de ses conclusions sont pertinentes pour mon propos : d'une part, parce que l'analyse de l'évolution des approches pédagogiques montre que la centration sur l'enseignant a tendance à s'effacer dans les méthodes audio-visuelles, celles ayant recours au document authentique, l'enseignement fonctionnel, l'approche communicative et par compétences. Or, l'auteur montre bien qu'il s'agit d'un parti-pris relevant d'un discours normé dont le but est de défaire des traditions plus anciennes où le « maître » tenait un rôle central ; en d'autres termes l'histoire de la doxa procède par réfutation successive en mettant en exergue un aspect de la relation complexe de l'enseignant, de l'apprenant, de la méthode, du savoir enseigné et de l'objectif, éléments qui ne cessent d'exister en réalité. La fiction de classe est une manière de redéfinir le rôle de l'enseignant dans une approche où il ne tient pas le « haut de l'affiche ». En revanche, la notion de progression subit d'importantes transformations parce que la « méthode » tend à s'affaiblir dans le discours didactique, peut-être parce qu'elle connote un peu trop le contrôle exercé par l'enseignant. Plus intéressant, Borg remplace la notion trop rigide de progression (qui procède, dans le discours académique, par des affirmations trop péremptoires sur l'apprenant ou l'enseignant présentés comme des types au sens littéraire du terme) par celle de « rhizome » censé définir une approche plus hétérogène de la notion de « progression » au sein de la *doxa* pédagogique, ou même de « concept-nomade » (Stengers 1987), dont les résonances deleuziennes sont évidentes. Enfin, il montre aussi un phénomène intéressant dans la production scientifique en matière de progression au sein de la didactique des langues étrangères (DLÉ) ; en effet, il distingue les apports de disciplines dites « externes » à la DLÉ (philosophie, politique, économie, discours institutionnel ou même socio-culturel) de celui des disciplines dites « internes » qui ont contribué à sa construction (méthodologie, psychosociologie, psychopédagogie, psycholinguistique, linguistique appliquée) à partir d'une analyse de corpus de textes universitaires, donc empruntés au registre savant. Il note que 57% des références proviennent de ces composantes « externes » (dont 14% de la philosophie) contre 43% pour les composantes « internes » (où la méthodologie – 24% – et la linguistique appliquée – 20% – dominant nettement). Je conclus donc de la lecture de cet article que le croisement de disciplines tel que je le pratique possède déjà une certaine légitimité et aussi qu'il est parfois malaisé, dans certains cas comme celui présenté par Borg, de distinguer didactique des chercheurs et didactique institutionnelle (Bailly 1997) tant ces deux niveaux s'entrecroisent. L'entreprise de Bailly est salvatrice d'un point de vue conceptuel, mais l'opinion, la *doxa*, n'est pas toujours absente des débats universitaires ou de la situation de classe. C'est la raison pour laquelle, entre autres, la

démarche philosophique de Deleuze et Guattari me semble pertinente en didactique et, au-delà, dans la recherche en langue-culture dans toutes ses composantes (littéraire, civilisationnelle, didactique, etc.). Dans bien des cas, les rapports entre institutions, enseignement et langue-culture se caractérisent par leurs rapports de force au sein d'une relation de pouvoir parfois conflictuelle. C'est le deuxième aspect de mon parcours que je souhaite à présent développer.

II-Le « rhizome » comme expression des relations de pouvoir conflictuelles : éducation, droit, enseignement des langues

1- Langues-cultures minoritaires et luttes de pouvoir

En 2009 je répondis à un appel à communication de la revue *Civilisations* consacrée au « rejet ». À la suite de la publication de mon article sur *Granuaile*, j'orientai ma recherche dans le domaine des études irlandaises vers des questions ayant trait à la transmission du savoir en Irlande et de la circulation des récits politiques, voire patriotiques parce que j'avais pressenti qu'il y avait un lien entre ces thématiques, dans la mesure où elles relevaient toutes de la construction de discours. La notion de « rejet » me renvoya aux *hedge school masters* du 18^{ème} siècle parce qu'ils représentaient une forme de résistance politique et culturelle à l'administration de l'Irlande par la Couronne britannique ; à ce titre, ils se trouvaient à la charnière d'un processus de transmission culturelle dans la mesure où ils héritaient d'une tradition éducative et d'une structure sociale rejetée avec force par le nouveau pouvoir. Mon postulat de départ était que le rejet de tout ce qui avait constitué l'Irlande comme entité politique, comme système institutionnel et comme territoire d'une langue-culture établie contribuait, paradoxalement, à sa survie tout en modifiant en profondeur les modalités de son existence. D'autre part, ces maîtres d'école itinérants et clandestins n'avaient pas au départ vocation à devenir enseignants auprès du petit peuple des campagnes : c'étaient d'anciens poètes de cour, détenteurs du savoir sous toutes ses formes dans l'ancienne société gaélique ; qui plus est, ils formaient une sorte de « confrérie » informelle mais qui se distinguait par un certain nombre de privilèges et de croyances qui leur étaient associées parce qu'ils étaient les héritiers de l'ancienne classe sacerdotale druidique et qu'un certain nombre de leurs fonctions d'origine avaient survécu, moyennant transformation, à la christianisation de l'Irlande puis à la fin de la société féodale. L'imposition de lois répressives très dures à l'encontre des Catholiques d'Irlande dès 1795 était un défi à leur survie et le passage à la clandestinité avait

stimulé leur inventivité et leur créativité appliquée à l'éducation des enfants. L'article (doc. 4), intitulé « The Irish Hedge Schools : rejection, resistance and creativity (1795-1831) » parut en 2010, moment où j'intégrais le LAIRDIL après mon recrutement en tant que maître de conférences au Département des Langues et Civilisations de l'Université Toulouse 1 Capitole. Cette publication représente pour moi un tournant dans mes recherches parce que je pouvais analyser la manière dont les tensions politiques et sociales nées dans un contexte d'extrême répression pouvaient éclairer les enjeux que représente l'éducation privée de bases institutionnelles au 18^{ème} siècle comme à l'époque contemporaine avec la question de la promotion de la langue gaélique qui en est l'écho le plus significatif, et que je fus amenée à étudier dans un article ultérieur (doc. 11). L'interrogation centrale était la suivante : pourquoi les *hedge schools* (écoles clandestines), privées de soutien politique, institutionnel et financier, dépourvues de statut officiel, tolérées puis rejetées par la hiérarchie catholique, connurent-elles un tel succès parmi la population paysanne pauvre ? Par quel mécanisme le rejet par la Couronne britannique de toute éducation par et pour les « autochtones » avait-il engendré une telle forme de résistance passive et une si grande faculté d'adaptation ? Il me semblait essentiel de montrer comment cette question ne trouverait de réponse qu'à deux conditions : d'une part, à condition de montrer que ce phénomène local ne pouvait s'expliquer que par des considérations macropolitiques, voire géopolitiques et, d'autre part, que les *hedge schools* représentaient une forme de résistance, de subversion, issue de la frange la plus dominée de la population qui contournait les lois grâce à l'existence d'un réseau souterrain fait de connivences et de complicités entre individus rejetés à la marge des institutions officielles. Enfin, d'un point de vue théorique, je considère que cet article, qui n'adopte pas de point de vue particulier, me permit de repérer des convergences entre mon analyse et l'approche guattaro-deleuzienne du rhizome et l'opposition que ces deux auteurs établissent entre un pôle « molaire » représentant un appareil d'État qui s'approprie le contrôle de l'espace et des individus soumis à sa loi et génère des récits justificatifs de son existence (« agencements collectifs d'énonciation ») et un pôle « moléculaire », souterrain, horizontal, agrégeant un certain nombre d'individus s'opposant, par la mise en commun d'intérêts et de désirs, à cet État ; enfin, je pus reconnaître ensuite l'adéquation du concept de « nomadisation » et de l'organisation du réseau des maîtres d'écoles itinérants en « machines de guerre », ce que je mis à profit dans d'autres publications.

La première partie de l'article est consacrée à la situation politique de l'Irlande lorsque la domination britannique fut complète. La dureté des lois qui réduisirent les Catholiques au

statut de sujets privés de droits s'explique par des considérations régionales et continentales. En effet, la mainmise sur l'Irlande se justifiait, d'une part, par l'implication des grands aristocrates irlandais du côté des Stuarts, mis sur le trône d'Angleterre à la mort d'Elizabeth I mais chassés après une révolution sanglante (1648-49), puis rétablis sur le trône en 1660 avant d'en être évincés pour de bon en 1689, et, d'autre part, par des considérations politico-religieuses. Les Stuarts, issus de la famille royale écossaise, avaient des penchants pour le catholicisme et l'absolutisme politique, en rupture avec l'établissement d'une église anglicane dirigée par le monarque et la tradition parlementaire britannique. Des troupes irlandaises avaient combattu aux côtés de Charles Stuart, mais avaient été défaites par Guillaume d'Orange en 1689-90. L'Angleterre devait aussi faire face à une Europe continentale dominée par deux pouvoirs hostiles, celui de la France de Louis XIV et celui des Habsbourg, tous deux catholiques. D'une certaine manière, les Irlandais se trouvèrent au cœur d'une guerre de succession qui ne les concernait pas directement mais dont ils espéraient tirer profit ; en réalité, leurs espoirs furent réduits à néant. Cela explique la raison pour laquelle les nouvelles autorités pourchassèrent les représentants de l'Église catholique, diminuèrent l'influence des anciennes « grandes familles » aristocratiques grâce à une politique de confiscation systématique des terres, l'interdiction de transmettre son patrimoine à quiconque n'était pas Protestant, l'interdiction faite aux Catholiques d'avoir accès à toute charge et fonction publique ainsi qu'à l'éducation. Privés d'emploi, les anciens poètes de cour, héritiers des anciens bardes, se muèrent, pour la plupart, en maîtres d'école dispensant leur savoir aux familles qui en faisaient la demande et les rémunéraient pour leurs services. Tout comme les messes, interdites, étaient dites dans des clairières isolées où des guetteurs prévenaient l'assemblée en cas de danger, les classes des *hedge schools* se tenaient à l'écart, cachées par des haies, ou dans des granges. Le seul fait d'exister et de fonctionner était passible de mort au plus fort des lois pénales, mais la clandestinité accrut l'ingéniosité des maîtres et des gens qui les accueillaient. Cette créativité se manifestait de deux manières : d'une part, par le recours à des supports pédagogiques hétérogènes, notamment les livres vendus par les colporteurs (*chapbooks*), les seuls à la portée financière des familles ; d'autre part, par la diversité des matières enseignées : mathématiques, langues anciennes, sciences, gestion domestique, arpentage des terres, rédaction de courriers juridiques et administratifs. Savoirs savants, voire érudits, côtoyaient savoirs pratiques. Une des conséquences de cet état de chose fut de créer une relation pédagogique entre les familles et les maîtres, dont les revenus dépendaient de la demande parentale en matière d'enseignement. Cela signifiait que la grande pauvreté de la majorité des Irlandais catholiques et ruraux n'abolissait pas leur ambition

d'offrir un avenir meilleur à leurs enfants. Plus vraisemblablement, s'ajoutait à cela une revendication de reconnaissance d'une culture négligée par les autorités : c'était clairement le cas pour les maîtres d'école, partagés entre le mépris de conditions de vie qu'ils jugeaient indignes de leur statut intellectuel et le désir de perpétuer une tradition savante dont ils se savaient les derniers dépositaires. Si donc l'alliance entre familles et maîtres rendit possible la création d'un réseau clandestin, ou semi-clandestin, d'instruction et d'éducation, la formation de ces *hedge school masters* s'organisait de manière parallèle, à partir de la tradition des écoles bardiques. Le cursus, destiné à l'origine à former des généalogistes doublés de poètes de cour, était pluridisciplinaire : histoire, géographie, rhétorique, langues anciennes, droit (car les poètes médiévaux étaient les juristes de leur temps) ; ce savoir entre tradition et contingence professionnelle, dut s'adapter au changement de métier qui affecta les *filid* (poètes) qui avaient perdu le patronage des grandes familles. Ils transfèrent leur compétences au domaine de l'enseignement en reprenant des méthodes déjà en usage (mémorisation de vers, jeux de langage propres à susciter la créativité poétique et l'art de l'improvisation) ; la formation pouvait durer une vingtaine d'années et comportait une grande part d'apprentissage itinérant. En effet, lorsqu'un maître repérait un étudiant prometteur, il l'envoyait se perfectionner auprès d'autres maîtres à travers l'Irlande et faire ses preuves lors de joutes poétiques. Une fois son « tour » achevé, l'élève pouvait à son tour ouvrir sa propre « école » ou trouver un emploi. En ville, le futur maître d'école avait recours à la presse locale pour faire sa publicité ; à la campagne, la possession de livres et de manuscrits servait d'enseigne. Les méthodes d'enseignement dosaient mémorisation, jeux, émulation entre élèves et la discipline n'était pas rigoureuse. La relation entre maître et élèves mettait en avant le savoir enseigné et le rythme d'assimilation de ce savoir. On voit bien que le rejet dans lequel se trouvait la culture irlandaise facilita en fait la création d'un système scolaire informel, horizontal, relativement égalitaire entre parents, enseignants et élèves. Il demeura en place jusqu'à ce que la hiérarchie catholique devînt un interlocuteur institutionnel pour les autorités britanniques en matière de gouvernance informelle de la population. En matière d'éducation, l'Église luttait contre l'influence d'associations caritatives protestantes désireuses d'offrir un minimum d'instruction aux enfants pauvres du pays ; le combat cessa en 1831 lorsque fut créé le système des *national schools*, qui fut rapidement géré sur une base confessionnelle dans la langue dominante, l'anglais. Les évêques cessèrent donc de soutenir les *hedge schools*, pour des raisons morales (les maîtres étaient réputés pour leurs mœurs dissolues) et politiques (ils soutenaient souvent des insurrections et propageaient les idées séditeuses dans leurs poèmes). L'Église, en accédant au statut d'institution, cessait d'être

menaçante pour les intérêts britanniques et disposait d'une hiérarchie lui permettant de gérer un système scolaire en formation. Elle s'intégrait de plus en plus à l'État et abandonnait son statut d'église de résistance. On peut donc constater que s'opposaient deux logiques d'agencement, celle de la structure hiérarchique du pouvoir d'État ou assimilé à son appareil, et celle de l'organisation informelle, venue de la base, composée d'individus constitués en réseaux qui adaptaient aux conditions de vie de leur temps une tradition du savoir savant. On peut aussi en conclure que le pouvoir et le contrôle qu'il rend possible est une clef en matière de structures éducatives.

Cette opposition entre pouvoir molaire et structure rhizomatique moléculaire eut un impact négatif pour la survie de la culture savante gaélique au gré des révoltes réprimées, des famines et de l'émigration. Mais au-delà de ces événements, cette dichotomie me permit de montrer que lorsqu'une langue-culture aussi minoritaire que le gaélique (ou « irlandais ») accède au rang de première langue officielle de la République d'Irlande, cela ne garantit en rien sa vitalité.

Dans la continuité de cette publication parut en 2014, dans la revue en ligne *Miroirs*, un article intitulé « The ambivalent relation between nationalism and national language : the cases of the Republic of Ireland and Wales ». La question à laquelle je tentai de répondre est la suivante : le statut de langue officielle garantit-il la protection et la promotion d'une langue-culture minoritaire ? Il y avait des raisons d'en douter si l'on compare deux situations contrastées dans la sphère britannique, le cas de l'Irlande et celui du Pays de Galles. En effet, les deux territoires avaient ceci de commun qu'ils avaient été annexés puis intégrés au système étatique anglais pour former, avec l'Écosse, l'entité politique du Royaume Uni ; la langue administrative du pouvoir était l'anglais, qui s'est peu à peu diffusé comme langue d'usage majoritaire au sein de la population. Pour autant, les langues vernaculaires, appartenant toutes deux au groupe des langues celtiques, n'ont pas cessé d'être pratiquées dans certaines régions mais par une frange seulement de la population ; elles furent aussi soutenues par des mouvements culturels à caractère nationaliste (*Byddin Ymreolwyr Cymru* au Pays de Galles, *Conradh na Gaeilge* en Irlande, entre autres) voire indépendantistes (*Plaid Cymru* au Pays de Galles, *Sinn Féin* en Irlande). Mais, à la différence de l'Irlande qui obtint un statut d'autonomie en 1921 puis de totale indépendance en 1949, le Pays de Galles est totalement intégré à la Grande-Bretagne, à tel point que la *Common Law* et les lois votées au Parlement de Westminster s'appliquent uniformément à l'Angleterre et au Pays de Galles qui ne forment qu'une seule entité judiciaire et parlementaire depuis 1746 ; le processus de

dévolution n'intervint que très récemment (depuis 1999 par référendum). Dès la proclamation de l'État Libre d'Irlande (*the Irish Free State*), des mesures furent prises pour donner à la langue gaélique un statut privilégié, ce qui se confirma dans la Constitution de 1937 qui promut la langue irlandaise au rang de première langue officielle : elle fit l'objet d'un enseignement obligatoire dans l'enseignement primaire et secondaire, tous les documents officiels devaient être rédigés dans les deux langues, les publications en gaélique étaient subventionnées, tout concours d'entrée dans la fonction publique comportait un examen en irlandais. Au Pays de Galles, si des avancées significatives en faveur du gallois purent se produire petit à petit, c'est bien la dévolution politique et administrative qui permit de donner un statut officiel à la langue, avec la création du poste de *Welsh Language Commissioner* et l'engagement du gouvernement provincial gallois de mettre en œuvre des politiques d'incitation et de promotion de la langue galloise. Pourtant, une étude statistique à partir des recensements respectifs en Irlande et au Pays de Galles font apparaître que le gallois est significativement plus utilisé que l'irlandais, qui recule en tant que langue de communication quotidienne (les pourcentages sont, respectivement, de 19% au Pays de Galles et de 5 à 10% de locuteurs quotidiens ou réguliers en Irlande). Eu égard aux nombreuses politiques gouvernementales, comment expliquer cet écart ? Il semblerait que le Pays de Galles ait renoncé, dans son ensemble, à l'indépendance politique au profit d'une revalorisation culturelle qu'il a acquise au terme d'une longue lutte avec les autorités britanniques sans que soit remise en cause l'intégration à la Grande-Bretagne. Une grille d'analyse plus théorique était nécessaire pour traiter cette situation complexe. C'est ainsi que je me tournai vers Deleuze et Guattari car j'espérai trouver dans leurs travaux de quoi expliquer en termes politiques et philosophiques ce paradoxe. Il m'apparut que certains concepts trouvaient toute leur portée dans cette analyse ; ainsi du concept de rhizome, auquel je rattachais les mouvements de promotion des langues vernaculaires car ils répondaient assez exactement aux définitions données dans *Mille Plateaux*. En effet, ces mouvements ont ceci de commun qu'ils se sont constitués en opposition, ou en dehors, des institutions étatiques, qu'ils forment des agencements hétérogènes dans la mesure où toutes leurs composantes ne poursuivent pas les mêmes buts ; certains sont culturels, d'autres associent langue vernaculaire et revendications politiques, certains sont soutenus ou initiés par des organisations religieuses, en particulier au Pays de Galles. Hors des structures de l'appareil d'État, ils s'organisent en réseaux locaux d'enseignement, de pratiques culturelles comme des festivals où langue rime avec musique, chant, danse et activités artisanales traditionnelles. Ils forment aussi des groupes de pression pour exiger la protection de la langue vernaculaire ; une des grandes différences entre

l'Irlande et le Pays de Galles tient au rôle joué par les cultes. En effet, le Pays de Galles est depuis longtemps protestant, avec une forte proportion de Méthodistes, classés dans la catégorie des « Non-Conformistes » (c'est-à-dire des non Anglicans), qui sont donc en dehors de l'anglicanisme qui est étroitement associé aux institutions. En Irlande, l'Église catholique est passée du statut d'organisation bannie, souterraine, à celui d'interlocutrice officielle des autorités de la Couronne, puis à un rôle politique et moral car bon nombre de ses préceptes furent introduits dans la Constitution de 1937. Nous avons vu dans l'article précédent que la hiérarchie catholique était devenue l'adversaire des *hedge schools* dès lors qu'elle avait pu prendre part à la mise en place et à la gestion des *national schools* et qu'elle ne s'était pas opposée à l'anglicisation de l'Irlande mais l'avait accompagnée. L'Église en tant qu'institution fonctionne comme une organisation étatique fortement hiérarchisée et l'on ne peut que l'opposer à ce réseau horizontal des *hedge schools* dont les maîtres ont eu à maintes reprises des affinités avec les divers mouvements révolutionnaires, notamment ceux qui s'inspiraient des idéaux de la Révolution française. Mais à la différence des Britanniques, elle jouissait d'une grande influence sur la population irlandaise, à tel point qu'elle fut associée à une certaine identité culturelle, même si elle n'avait jamais participé à une quelconque entreprise réputée séditionnaire. Au Pays de Galles, dont la langue vernaculaire souffrait des mêmes restrictions que le gaélique en Irlande, les prêcheurs méthodistes ont défendu le gallois avant tout pour favoriser l'instruction religieuse de la population rurale et ils s'impliquèrent dans sa promotion et sa diffusion et ce mouvement s'est renforcé au fur et à mesure que le méthodisme progressait. On peut constater que le mode de fonctionnement du mouvement linguistique et culturel gallois est similaire à celui des *hedge schools*, la clandestinité en moins parce que les autorités ne voyaient pas dans le non-conformisme religieux un ennemi politique potentiel, contrairement à ce qui fut le cas pour le catholicisme. La situation aurait pu changer lorsque l'Irlande devint indépendante, puisque nationalisme culturel et politique s'étaient rejoints, car bon nombre d'indépendantistes irlandais militaient aussi dans des associations culturelles de défense de la langue. Seulement, on peut identifier une césure dans ce mouvement, une sorte de capture de l'identité culturelle par l'appareil d'État irlandais lorsque fut établi un gouvernement qui contrôla l'institution scolaire. La norme d'enseignement du gaélique fut un nombre limité d'heures de cours dans des établissements scolaires anglophones. La formation des enseignants en irlandais était à construire et tout se passa comme si les mesures et l'investissement de l'État seraient suffisants pour rétablir l'irlandais comme langue majoritaire. Bien des facteurs, économiques, dont l'émigration, culturels (la langue était associée à la pauvreté), des événements comme la Grande Famine de

1845-50 qui avait décimé la population gaélophone, ont joué un rôle important dans le déclin de la langue vernaculaire ; mais à cela s'ajoute le fait que le discours sur le patriotisme, le devoir citoyen de chaque Irlandais de parler sa langue, ce que Deleuze et Guattari nomment les « agencements collectifs d'énonciation », se sont superposés à la réalité du terrain. Ces discours masquaient en fait les causes de cet échec, qui peuvent se résumer à un manque de motivation des enseignants et des familles, une coupure culturelle entre l'Irlande gaélophone des *Gaeltachtaí* (régions gaélophones) et celle des villes, des programmes et des méthodes longtemps mal adaptés à la situation. En Irlande comme au Pays de Galles, des mouvements venus de groupes de parents et de militants demandèrent la création d'écoles immersives, dont la première fut fondée au Pays de Galles peu avant la Seconde Guerre mondiale. On peut avancer que ce nouvel agencement, ce rhizome, connut moins d'opposition qu'en Irlande. Cela peut s'expliquer par le fait que le mouvement pro-galloisant luttait sur tous les fronts contre une administration britannique qui accéda à une série de demandes de manière progressive concernant les médias, la signalisation routière, la reconnaissance de la langue galloise. Le mouvement des *gaelscoileanna* (écoles immersives) en Irlande ne s'opposait pas à un régime culturellement extérieur, mais à un gouvernement issu de l'indépendance se réclamant de la défense du patrimoine linguistique et culturel qui revendique une sorte de monopole sur l'enseignement du gaélique et sur les discours que cela génère. On peut considérer, avec Deleuze et Guattari, que le mouvement en faveur de l'immersion, qui se fonde sur des résultats de recherches concluants dans d'autres États bilingues comme le Canada, est en réalité une « machine de guerre » qui tente de déterritorialiser l'enseignement du gaélique en créant des établissements qui fonctionnent sur une base coopérative, en réseau. Une autre conséquence de l'existence de ces mouvements rhizomatiques fut de modifier le territoire de la langue : le gallois, comme l'irlandais, s'implantèrent davantage dans les villes, au sein de groupes sociaux dont ce n'était pas la langue d'usage mais pour qui le bilinguisme était perçu comme une opportunité : les langues minoritaires se déterritorialisaient et se repositionnaient sur des lignes nouvelles, en partant de l'enseignement dès le plus jeune âge pour se diffuser au sein des familles, des enfants jusqu'aux parents. Il s'accompagne aussi d'une modification de la perception générale de ces langues minorisées dans la mesure où leur ancrage culturel dans un territoire rural magnifié par la littérature et la propagande politique, sans cesser d'exister, se déplaça vers une culture plus urbaine, moderne, en phase avec la réalité d'un monde globalisé. D'un point de vue théorique, cette recherche me permet de mettre à l'épreuve l'approche deleuzienne et de trouver suffisamment de concordances pour l'adopter comme grille d'analyse pertinente dans le domaine de l'enseignement-apprentissage

des langues en immersion et de le relier à un ensemble de problématiques politiques et institutionnelles, notamment dans la description de la relation entre contenu (objet d'étude) et expression (le discours que l'on tient sur cet objet). Il me restait encore à montrer comment cette approche deleuzienne pouvait également s'appliquer aux relations entre enseignant et apprenants au sein du cours de langue lui-même, dans la mesure où il recouvre une réalité beaucoup plus singulière ; et d'une manière générale, cette théorie du rhizome produit-elle des résultats lorsqu'on aborde l'épistémologie de la didactique des langues en particulier dans le secteur LANSAD ? J'avais l'intuition que le modèle était en effet transférable d'une analyse macro-politique à ce niveau plus réduit d'expérience et qu'il pouvait s'avérer un outil intéressant pour la recherche épistémologique : c'est ce qui fait l'objet du paragraphe suivant.

2- Le rhizome comme outil d'analyse des relations internes au cours de langue vivante et comme concept opératoire de l'épistémologie du LANSAD

À l'occasion d'une communication faite lors d'un autre colloque international du LAIRDIL en novembre 2013 sur le thème de l'affect en didactique des langues vivantes, je publiai dans le numéro 23-24 d'*EDL* un article intitulé « Machines désirantes ? Une lecture deleuzienne de l'affect en classe de langue » (doc. 8) dont le propos liminaire était le suivant : la consubstantialité de la société et des affects individuels et collectifs a été analysée en philosophie par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *Capitalisme et schizophrénie* (1972 et 1980). Bien que sans lien direct avec la didactique, leur approche naturaliste faisant du désir une pure positivité intéresse la didactique des langues. Cette contribution en dégage l'intérêt pour l'enseignement/apprentissage selon le schéma suivant: la première partie envisage la relation enseignant/apprenant comme flux d'affects pris dans un agencement impersonnel et immanent. La seconde partie reprend des concepts tels que territoire et déterritorialisation pour en étudier l'impact sur l'organisation du cours de langue. Enfin, la troisième partie montre comment le cinéma reterritorialise l'affect dans le cours et lui donne une dimension esthétique.

Le désir est un affect central chez Spinoza que Deleuze et Guattari reprennent dans leurs ouvrages communs. Il se caractérise comme une force qui produit (l'usage intransitif du verbe est essentielle parce que le désir n'est pas attaché à un type de production particulier). C'est une énergie cinétique (elle fait agir) et intensive (elle introduit un rapport particulier à la durée) qui produit des agencements, des rapports entre individus ou entre groupes. D'autre part, l'agencement tel que l'entendent Deleuze et Guattari est hétérogène à cause de la grande diversité des désirs individuels ou collectifs qui s'y expriment. On peut considérer que le

groupe-classe est un agencement de cette nature, car il se compose d'une grande diversité de motivations, d'intérêts, de compétences ; à cela s'ajoute l'agencement que le groupe forme avec l'enseignant, dont les intérêts, les compétences et les motivations peuvent se modifier en fonction de la relation qu'il entretient avec le groupe d'apprenants. En outre, la diversité des rythmes d'acquisition conditionne l'intensité du cours de langue tout autant que le rythme propre à l'enseignant dans l'acte même d'enseigner. Cela crée un grand nombre de paramètres qui interviennent dans tout cours, qui changent en fonction de la situation et créent chaque fois une tonalité particulière au cours, quelque chose qui peut se définir comme une intensité ; tout cela contribue à faire du cours un événement (Deleuze et Guattari parlent aussi d'*heccéité*) chaque fois unique, singulier, qui peut produire d'une fois à l'autre des effets semblables ou différents. Selon Deleuze, un bon cours produit de l'affect, de l'émotion, et il s'agit pour l'enseignant de la susciter, autant que faire se peut. Le recours à l'œuvre d'art cinématographique, parce qu'elle est un composé d'affects et de percepts, contribue à créer de l'émotion parce que l'affect en art « déborde la force de ceux qui passent par (lui) » et le percept « n'est plus une perception ; il (est) indépendant d'un état de ceux qui l'éprouvent » (Deleuze et Guattari 1991 : 163-64). En tant qu'il est une forme d'art, le cinéma est une modalité de la pensée, à côté de la philosophie et de la science ; sa force mimétique en termes d'identification et son ancrage dans une langue-culture présentée sous sa forme orale et visuelle, accessible sans la médiation du texte, contribue positivement à l'acquisition de compétences langagières et sociolinguistiques, comme nous l'avons vu précédemment. Parce que le désir est un affect, il s'instaure comme une résonance entre le support filmique et l'affect des apprenants. Mais le désir ne se réduit pas à un sentiment individuel ; il est aussi une production collective née de l'interaction entre individus, entre les individus et les discours produits par différents dispositifs sociaux et politiques ; dans ce cas, on peut les désigner comme des croyances et des représentations ; ces différents niveaux coexistent de manière plus ou moins consciente dans le moment particulier qu'est le cours de langue, dont on a dit qu'il se définissait comme un événement, un nœud complexe de relations qui fait que quelque chose se passe (ou non) et qu'il n'y a pas de répétition de ce moment grâce à une recette ou un protocole chaque fois transposable. Ainsi présenté, le désir comme affect à l'œuvre dans le cours s'oppose à la typologie des apprenants ou des enseignants parce qu'elle est réductrice. Le cours acquiert alors le statut de « territoire » au sens deleuzien du terme, qui n'est pas isolé ni préservé de toute intrusion d'un ou d'autres territoires ; bien au contraire, il arrive que l'actualité s'invite dans un cours qui sert alors de caisse de résonance aux questions du moment. De ce point de vue le cours de langue s'y prête au même titre que les autres mais,

en outre, il peut la mettre facilement à profit en se référant à l'interprétation qui en est donnée dans la langue-culture enseignée. Cela dit, ce lien entre différents territoires, chacun doté de son rythme et de ses signes propres et que l'on ne quitte jamais complètement lorsqu'on passe dans un autre (on le déterritorialise, en fait, de manière horizontale), se double d'une interaction plus hiérarchique (verticale) dans laquelle l'institution scolaire joue un rôle important : l'enseignant tient compte des instructions et des consignes ministérielles dont il reproduit le discours dans son cours (Deleuze et Guattari parlent d'*enseigner*, c'est-à-dire de transmettre des « mots d'ordre » institutionnels à la classe). Le caractère positif de cet état de fait, de cette « capture », est qu'il rend possible un accompagnement par l'enseignant du « devenir » des apprenants, de ce mouvement continu qui les conduit à acquérir des compétences à des degrés divers selon des rythmes différents. Comme nous l'avons vu dans le concept de « fiction de classe », l'enseignant et les apprenants endossent de nouveaux rôles eu égard à leur fonction et à leur place dans la société : l'enseignant qui *enseigne* se comporte comme le personnage du théâtre grec (un professionnel qui porte un masque) et le groupe-classe comme un chœur antique qui représente les citoyens de la cité, qui ne sont ni professionnels, ni revêtus d'un costume et d'un masque. En sa qualité de « passeur » de culture, l'enseignant contribue à déterritorialiser le parcours des apprenants de deux manières concomitantes : d'une part, en ayant recours à un support propice à la circulation d'affects dans un processus mimétique d'identification et, d'autre part, en facilitant l'accès des apprenants aux normes, croyances et représentations de la langue-culture d'accueil en tenant son rôle d'enseignant, tout comme les apprenants endossent leur rôle en entrant dans la salle de classe. Par ailleurs, cela conduit à refaire un territoire différent (« reterritorialiser ») à partir d'une pratique professionnelle d'enseignement sur une société par le biais d'une œuvre cinématographique qui se situe un peu à côté du cœur de cette pratique, contrairement aux activités pédagogiques ou autres exercices. En fait, l'intégration du film au cours de langue, qui s'appuie et génère des affects, change l'orientation de ce cours parce qu'il fait entrer les apprenants dans un autre territoire, celui d'une langue-culture étrangère, par le biais de l'esthétique. Pour conclure, le but de cette publication était de montrer l'usage positif, langagier et culturel de l'affect dans un cours de langue vivante parce qu'il fait de ce cours un véritable événement, que ce dernier n'est jamais neutre pas plus qu'il n'est reproductible parce que l'affect, le désir deleuzien rend possible l'analyse de situations concrètes mais ne peut servir d'outil prédictif dans la définition didactique du « cours-type ».

Une autre conclusion que l'on peut tirer de cette recherche, c'est que les représentations et les croyances en matière d'enseignement tiennent un place importante dans le discours que l'on tient sur l'enseignement des langues en général, et l'université n'est pas épargnée. Dans un article co-écrit avec Claire Chaplier en 2014 intitulé « L'anglicisation des formation dans l'enseignement supérieur » (doc. 9), nous avons voulu aborder la relation entre représentations, considérées par Deleuze et Guattari comme des « agencements collectifs d'énonciation », introduisant une distorsion entre les réalités didactiques issues de recherches de terrain et les questions relatives à la formation des enseignants de l'enseignement supérieur et celles qui relèvent de l'épistémologie de l'enseignement-apprentissage dans le secteur LANSAD. Nous partions de la situation suivante, à savoir la polémique suscitée en 2013 par le projet de loi sur l'enseignement supérieur décision ministérielle autorisant l'enseignement en anglais de cursus universitaires dans des domaines autres que les langues. Cela génère plusieurs interrogations, l'une concernant la validité du discours en termes de recherche, l'autre concernant la pertinence d'un tel projet d'un point de vue didactique et ses conséquences en matière de formation des enseignants. Le point de départ de notre réflexion fut un projet ANR que nous avons présenté la même année sur la thématique de l'apprentissage et que nous avons axé sur les questions relatives à la formation des enseignants en langue de spécialité (le projet sera détaillé dans la troisième partie de la présente synthèse). Le document scientifique décrivait un paradoxe : si l'anglais devenait une nécessité dans la formation des étudiants dans toutes les disciplines, ce que corroborait le nombre croissant de postes fléchés LANSAD dans l'enseignement supérieur, il n'en rencontrait pas moins des obstacles. D'une part, la majorité des étudiants non-spécialistes de l'anglais n'était ni spécialement motivée, ni spécialement compétente pour aborder une langue de spécialité, qui nécessite un niveau minimum équivalent à B1 en compétences de compréhension et au moins A2 en compétences de production (Little 2005). D'autre part, les langues de spécialité posaient le problème de la formation des enseignants : en effet, fallait-il que des spécialistes de la discipline non-linguistique (DNL) puissent recevoir une formation en anglais leur permettant de l'utiliser comme langue d'enseignement ou que des enseignants anglicistes soient formés pour aborder des DNL dont ils ne maîtrisent pas forcément les bases ? La question est centrale dans la mesure où il faut à la fois être formé pour faciliter l'acquisition de compétences langagières par les étudiants tout en proposant un enseignement hybride, qui intègre une dimension disciplinaire à l'enseignement-apprentissage d'une langue de spécialité ou à finalité professionnelle. La question de l'anglicisation se situe au cœur de cette problématique et il faut distinguer ce qui relève du discours qui prend position pour ou

contre ce phénomène. La connexion entre discours et pratique est naturelle mais il lui arrive d'obscurcir le débat, ce qui n'est pas sans conséquence sur les orientations praxéologiques de la didactique des langues (Chevallard 2010) ; on est donc conduit à penser la didactique en tant que domaine de recherche comme l'intégration de discours, de pratiques et d'analyse conceptuelle issus de différents horizons théoriques et du champ de l'expérience la plus concrète dans l'enseignement-apprentissage (Chevallard 2002). Si l'interaction de ces divers éléments crée de la complexité au sens où l'entend Morin (1990), l'analyse de l'expérience ajoute à cette complexité en raison de la multiplicité des facteurs qui contribuent au processus d'acquisition d'une langue, comme nous l'avons vu précédemment, et de l'impossibilité de mesurer l'influence de chacun d'entre eux de manière quantitative. Cela ne peut se faire que de façon oblique par l'analyse d'outils et de dispositifs.

En janvier 2015, ces pistes de réflexions ont été exposées dans un autre article co-rédigé avec Claire Chaplier de Toulouse 3 avec qui je développe et dirige l'axe 1 de recherche sur l'épistémologie des langues de spécialités au sein du LAIRDIL, et ce, à l'occasion d'une conférence internationale intitulée « First International Conference on Language Education and Research CLeAR2014 » qui s'est tenue du 4 au 6 décembre 2014 à Trenčianske Teplice en Slovaquie. Cet article, publié dans la revue *JoLACE* et intitulé « Prolegomena to the Epistemology of Languages for Non-Specialists : the Example of CLIL » (doc. 12) est une réflexion sur la migration et l'intégration de concepts issus principalement de la philosophie contemporaine (Heidegger, Wittgenstein, Deleuze et Guattari) au domaine de la didactique des langues de spécialité. Le parti-pris de cette publication était d'étudier la manière dont pouvait s'effectuer la mise en relation entre la pratique de l'enseignement-apprentissage en langue de spécialité et la réflexion épistémologique sur ces pratiques grâce à la formation de concepts opératoires qui serviraient d'outils de formalisation. Nous avons pris comme point de départ l'analyse d'un dispositif particulier, celui du CLIL/EMILE, défini comme l'enseignement « de façon intégrée (d')une langue et des disciplines non linguistiques dans des contextes pédagogiques bilingues ou plurilingues » (Coonan 2003 ; Gravé-Rousseau 2011). Il s'agit donc d'un dispositif hybride, né au 19^{ème} siècle d'une réflexion menée dans des pays possédant deux ou plusieurs langues officielles ; le Conseil de l'Europe, dans le cadre de l'intégration européenne en matière d'enseignement-apprentissage des langues, a encouragé la recherche et la pratique de l'EMILE par le financement de projets tels qu'Eurydice. Si l'acronyme anglais CLIL (Content and Language Integrated Learning) ou son équivalent français EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère)

sont transparents, il n'en existe pas moins 33 autres déclinaisons, chacune insistant plus spécifiquement sur un aspect de cette intégration de la langue étrangère et de la discipline non-linguistique (DNL), ce qui fait de l'EMILE un dispositif multiforme et dépendant du contexte d'enseignement-apprentissage. Interface entre la pratique de terrain et la réflexion théorique, l'analyse de l'EMILE rend possible la création (ou l'intégration) de concepts propres à définir ce qu'est la didactique et comment elle fonctionne de manière concrète, en d'autres termes, en quoi la didactique est une praxéologie, pour reprendre l'appellation de Chevallard dans le cadre de sa Transposition Anthropologique du Didactique (TAD). Chevallard est un didacticien des mathématiques, ce qui n'invalide en rien la possibilité d'opérer une transposition de son modèle dans le domaine des langues vivantes. Par ailleurs, comme je l'ai déjà mentionné précédemment, la didactique est une discipline emprunteuse qui a fait appel à d'autres horizons de recherche, qu'il s'agisse de la psychologie, de la sociologie ou de la philosophie. Si l'on examine de plus près le dispositif EMILE, on voit en un premier temps qu'il est possible de le définir comme un « outil » au sens où l'entend Heidegger (1927) : il n'a pas de sens en dehors du but qu'il permet d'atteindre (l'acquisition de compétences intégrées) en fonction de moyens (compétences techniques de l'enseignant) qu'il met à la disposition de son utilisateur dans un contexte précis (la langue de spécialité) ; il n'existe pas en soi mais dans le réseau de relations qu'il rend possible et facilite. Du coup, il produit une conception du langage (en l'occurrence une langue professionnelle ou de savoir académique) comme lié à un contexte extérieur à l'enseignement-apprentissage sur le mode de ce qu'Heidegger nomme la « préoccupation » et que l'on pourrait transposer en termes didactiques comme l'intégration d'une réalité sociolinguistique à un type d'enseignement, le tout dans des contextes changeants. Ce que l'EMILE *montre* (mais qu'il ne *dit* pas, pour reprendre la dichotomie du dire et du montrer définie par Wittgenstein en 1953 dans ses *Recherches Philosophiques*), c'est que l'acte d'enseignement-apprentissage est un « jeu de langage », toujours selon Wittgenstein, qui, en intégrant une réalité linguistique, sociale et culturelle incluse dans la langue-cible, le fait de manière artificielle grâce à des agencements d'activités et de supports dits « authentiques » sous la forme de jeux de rôles ou de projets et que tous les acteurs de ce jeu, enseignants comme apprenants, acceptent à la fois son caractère artificiel et sa fonction mimétique par rapport à une « forme de vie » (la langue-culture qui est visée) en adoptant des règles qui changent en fonction du contexte. En revanche, il ne permet pas de pousser la réflexion plus loin lorsqu'il s'agit de penser la relation entre discipline non-linguistique (le « spécialisé » de la langue de spécialité), qui constitue la variation au sein du dispositif EMILE et qui peut ouvrir sur une analyse épistémologique de la définition de la

langue de spécialité et de son rapport au concept d'intégration. C'est là qu'intervient le recours à l'approche de Deleuze et Guattari, en particulier sur la pertinence de concepts comme la « variation » et le « territoire ». Si les formes de vie sont aussi diverses que les situations qui en forment le soubassement, elles n'en irriguent pas moins une grande variété de territoires gouvernés par des institutions, des appareils d'État ou des activités régies par des habitudes : le cercle familial, l'école, le travail, l'économie mondiale, la politique, les relations internationales ou intra-personnelles, etc. et les individus changent, ils passent constamment d'un territoire à l'autre, d'une activité à un discours, des représentations. Chaque territoire est doté de son rythme propre, généré par les activités qui le caractérisent et qui, à leur tour, sont déterminées par les concepts qui président à leur accomplissement et émergent d'elles. Dans l'enseignement-apprentissage, ce processus est représenté par la culture propre à chaque domaine disciplinaire associé dans le dispositif EMILE à la langue qui le sous-tend. Il semble donc prometteur d'examiner le dispositif hybride à la lumière de la DNL enseignée dans la langue-cible dans une optique comparatiste, notamment l'anglais du droit et l'anglais des sciences. La connexion entre la DNL et les institutions qui la portent influence la langue qui lui sert de support. Aussi existe-t-il des variations pertinentes qui impactent l'enseignement d'une langue de spécialité : enseigner les sciences en français n'est pas la même chose que les enseigner en anglais et que cet enseignement ait lieu dans une institution universitaire française ou anglophone ne revient pas non plus au même. En outre, la manière dont chaque domaine disciplinaire forme un territoire n'est pas sans influence sur la manière dont on l'enseigne et entraîne une différenciation entre les champs disciplinaires : ainsi peut-on comparer la science et le droit comme deux aspects de cette territorialité. Le droit est profondément lié à une institution, un appareil d'État particulier et génère donc des concepts qui ne sont pas aisément transposables d'une langue à l'autre ; en revanche, on a coutume de voir dans la science un domaine qui passe les frontières sans fondamentalement changer ce qui la constitue ; aussi est-il plus facile d'observer que la science demeure inchangée, qu'elle se crée ou s'enseigne dans une langue ou dans une autre. Elle est nomade, voyageuse, universelle tout comme son langage, comme les mathématiques pour les sciences physiques. Quant à la prédominance de l'anglais dans le monde universitaire scientifique, il ne s'agirait que d'un état de chose susceptible de changer sans entraîner aucune modification des présupposés scientifiques : la langue devient un simple véhicule de la pensée et s'il existe bien une culture des sciences, elle ne serait pas linguistique. À cela on peut répondre qu'apprendre la langue d'une communauté de pensée c'est intégrer la manière dont cette communauté pense et que cela ne peut se limiter à l'apprentissage d'un lexique transférable

partout ; d'autre part, cela entraîne un autre constat, celui d'intégrer le mode de pensée du domaine disciplinaire que l'enseignant en langue de spécialité ne maîtrise pas toujours, donc d'aller au-delà de l'exercice linguistique ou du recours à des supports qui ne reflètent qu'indirectement le mode de pensée des chercheurs qui le façonnent et le diffusent : c'est là où la question de la formation des enseignants linguistes devient prépondérante, parce qu'il est impératif d'étudier plus systématiquement le contexte de mise en œuvre de l'EMILE, qui n'est pas uniforme. La question de l'échelle d'évaluation de dispositifs de type EMILE est importante : une étude portant sur les pratiques hybrides dans une université ne donnera pas les mêmes résultats qu'à l'échelle régionale, nationale ou internationale. En outre, si l'EMILE a généré beaucoup d'analyses relatives à la langue, au contenu et aux croyances, aux pratiques et aux compétences des enseignants, peut-être faudrait-il insister davantage sur son caractère « culturel » lié au « territoire » occupé par chaque domaine disciplinaire. Enfin, d'un point de vue épistémologique, des questions demeurent : si l'EMILE favorise une vision holistique du savoir, parce qu'il se fonde sur une intégration de la langue et de la discipline, il se heurte aussi à la fragmentation des disciplines en sous-domaines de plus en plus spécialisés qui communiquent plus difficilement les uns avec les autres (Lahire 2012). D'un autre côté, une approche épistémologique de la didactique des langues de spécialité par la pratique du CLIL ne peut à elle seule bâtir un édifice cohérent ; il faut avoir recours à des « concepts nomades », issus d'autres horizons disciplinaires pour rendre compte, au-delà du domaine concerné, de l'inter-connectivité du savoir et de son caractère complexe (Morin 1990). Cette réflexion met aussi en avant une question essentielle : comment aborder un domaine de spécialité comme les sciences (et ses différentes spécialités) lorsqu'on a reçu une formation de linguiste essentiellement faite de littérature, de civilisation et de linguistique ? Bien qu'ayant bénéficié d'une double formation en anglais et en philosophie, mon domaine d'enseignement est celui de l'anglais du droit qui, avec les années, s'est singulièrement spécialisé depuis que j'interviens dans des filières de master 2 (droit des transports, droit du travail et de l'emploi, droit de la santé et de la protection sociale, droit des affaires et des contrats). Comment, en outre, concilier la recherche que je mène dans des domaines aussi différents que les études irlandaises ou la didactique dans le secteur LANSAD, même si j'espère avoir montré que ces territoires différents n'en sont pas moins en relation et que celle-ci est cohérente ? C'est ce que j'essaierai d'analyser dans le paragraphe suivant, consacré à la place des questions juridiques et judiciaires dans les deux domaines de mon parcours de recherche.

3- Le droit à la croisée de l'enseignement de la langue de spécialité et de la civilisation irlandaise

Comme nous l'avons vu précédemment, la question de l'enseignement d'une langue de spécialité dans le secteur LANSAD génère un certain nombre de réflexions. En effet, cet enseignement pose problème dans la mesure où il est, le plus souvent, dispensé par des linguistes n'ayant pas de double formation et qui poursuivent leurs recherches dans des domaines tels que la littérature, la linguistique ou la civilisation. Le risque est bien de dissocier le pôle enseignement de celui de la recherche, sauf lorsqu'on se penche plus particulièrement sur la nature et les enjeux de cette activité ; le plus souvent cela suppose que l'enseignant-chercheur se réoriente vers un domaine qui ne lui est pas toujours préalablement connu. En outre, il s'avère que la mise en œuvre de ce type d'enseignement conduit à se former sur le terrain en abordant de manière pragmatique, par expérience, la discipline que pratiquent les étudiants. Dans bien des cas, c'est au fur et à mesure que sont mis à jour des besoins particuliers liés à la conception d'un cours que la question de la formation devient pressante. Ce problème a pour corollaire naturel la capacité à maîtriser des concepts, des processus de raisonnement et des documents issus du champ disciplinaire en question. La méthode liée à cette formation est donc cruciale et elle est inextricablement liée à la manière dont on doit intégrer ces connaissances à un cours de *langue* de spécialité. Cette expression a reçu des définitions différentes selon les chercheurs : il peut s'agir d'une langue utilisée dans des situations de communication nécessitant l'échange d'informations dans un champ de connaissances particulières (Galisson et Coste 1976), ou bien une « langue naturelle servant de vecteur à des connaissances spécialisées » (Lerat 1995), ou encore un sous-système linguistique (Dubois et al. 2001). Par ailleurs, dans une situation de classe, l'enseignant de langue enseigne prioritairement le lexique, la syntaxe, la grammaire en prenant appui sur le domaine de spécialité, non l'inverse, mais cela fait aussi partie du débat sur la définition de la « langue de spécialité ». Vient ensuite la question du support de cours : doit-on, peut-on concevoir un cours à partir de documents spécialisés, techniques, ou faut-il également avoir recours à des documents de vulgarisation comme le sont les articles journalistiques qui s'adressent à un lectorat de non-spécialistes tout en traitant de concepts prélevés de leur sphère au risque de ne pas aborder, en situation, les mécanismes fondamentaux qui structurent la discipline que l'on nomme, faute de mieux, « discipline non-linguistique » (ou DNL) ? L'expression « DNL » est en réalité un emprunt aux instructions ministérielles qui établirent en 1992 les sections dites « européennes » dans les classes de collège et de lycée où est enseignée une discipline scolaire dans une langue vivante étrangère par un enseignant

spécialiste de la discipline ayant par ailleurs acquis des compétences langagières. Celles-ci sont évaluées par l'Inspectorat ou sanctionnées par une épreuve de langue spécifique (une certification en langue) à l'occasion du passage des concours de recrutement comme le CAPES. Le « non-linguistique » sert uniquement à distinguer l'enseignement dispensé de celui d'un cours de langue « traditionnel » effectué par un professeur de langue. Onze langues européennes et orientales font l'objet de cet enseignement et d'une évaluation par deux enseignants, l'un spécialiste de la langue, l'autre de la DNL, au baccalauréat. La DNL la plus proposée est l'histoire-géographie, mais il existe aussi des enseignements scientifiques (sciences de la vie et de la terre, sciences économiques, mathématiques, éducation physique et sportive ou physique-chimie). Ce dispositif hybride de type EMILE sert de base à la recherche en matière d'acquisition de compétences langagières et constitue une amorce d'enseignement partiellement immersif dans un cursus qui ne l'est pas. Dans l'enseignement supérieur, la majorité des cours de langue de spécialité sont assurés par des linguistes, ce qui constitue une différence dont l'analyse serait pertinente s'agissant de la mise en place de formations spécifiques en amont de la nomination à des postes en LANSAD, comme nous l'aborderons dans la troisième partie. Ce préambule vise avant tout à brosser à très grands traits une situation parfois compliquée pour l'enseignant-chercheur, recruté idéalement sur un profil d'enseignement et de recherche congruents. Il arrive souvent que ces deux aspects soient dissociés et ne se rencontrent pas dans le parcours, qui se scinde en réalité et l'accent est mis soit sur l'un, soit sur l'autre. En outre, si les établissements scolaires fonctionnent sur la base d'équipes pédagogiques permettant de coordonner DNL et compétences langagières, c'est plus rarement le cas à l'université, où les enseignants de langue communiquent peu avec leurs collègues du champ disciplinaire dont ils enseignent pourtant la langue étrangère spécialisée. S'il existe des collaborations interdisciplinaires, celles-ci se mettent en place sur une base informelle. Comme nous l'avons abordé dans le premier paragraphe, l'enseignant de langue tend à utiliser des supports de cours qui lui sont familiers, tels que le film, la série télévisuelle, le documentaire ou le récit de type FASP, qui mêlent contenu fictionnel ou reportage et offrent des possibilités de création d'activités individuelles ou de groupe et des tâches construites à partir de ce support. Mais peut-on aller un peu plus loin en associant recherche et enseignement en dehors des questions spécifiques à la didactique des langues de spécialités ? Pour ma part, il semble évident que doit s'établir une relation plus soutenue entre les enseignants-chercheurs linguistes et leurs collègues spécialistes de la discipline ; reste cependant à voir sur quelles bases.

Avec quelques collègues du Département des Langues (DLC) de l'Université Toulouse 1 Capitole, j'ai pris l'initiative d'organiser, en collaboration avec des centres de recherche de la Faculté de Droit, des journées d'études pluridisciplinaires sur des thématiques relevant de thématiques croisées. La première eut lieu le 19 octobre 2013 sur le thème : « Autonomie ? Souveraineté ? Indépendance ? Regards croisés sur des territoires aspirant à plus d'auto-gouvernance ». La manifestation rassembla des enseignants-chercheurs du DLC, de l'Institut Maurice Hauriou de Toulouse 1, mais aussi des universitaires français et étrangers, dont des juristes de l'Université de Barcelone. C'est à cette occasion que je fis une communication, par la suite publiée (doc. 11), sur la relation ambivalente entre le nationalisme politique et la langue nationale, déjà évoquée précédemment. Cette manifestation avait surtout pour but d'initier une démarche pluridisciplinaire à partir de la recherche et de décloisonner les disciplines. L'entreprise fut bien accueillie par nos collègues juristes qui proposèrent la tenue d'une nouvelle journée d'étude le 8 novembre 2014 sur un sujet plus nettement juridique : « La figure du Défenseur des droits ou du Médiateur en France, dans les mondes hispaniques et anglophones », manifestation qui, comme la première, acceptait plusieurs langues de communication (français, anglais et espagnol). L'intérêt pour les juristes était de présenter des exemples de figures de défenseurs des droits dans le temps (parmi les intervenant se trouvaient des historiens du droit) et dans l'espace des différentes sphères culturelles et linguistiques. Bien que n'ayant pas reçu de formation juridique, je décidai de faire une communication intitulée « Justice and the defence of rights in England and Wales : the case of *Equity* » (doc. 14), qui, soumise au comité de lecture de la revue en ligne *Miroirs* puis acceptée par deux relecteurs, est en cours de publication (parution prévue en octobre 2015). Cet article décrit, d'un point de vue historique, le développement d'une branche du droit britannique, l'*Equity*, née du constat que la *Common Law* ne disposait pas des instruments conceptuels et procéduraux permettant de régler un certain nombre d'affaires et de procurer des remèdes adéquats. Il s'agissait pour moi d'exposer la manière dont une institution faisait face à certaines contradictions : d'une part, le pouvoir royal avait limité la créativité des juges en leur ôtant la capacité de créer des procédures donnant accès aux tribunaux en instaurant des types de litiges susceptibles d'être instruits par le biais de *writs* (documents classifiant les litiges civils traités par les tribunaux) ; d'autre part, la figure du souverain, qui représentait la justice divine parmi les hommes, demeurait le recours ultime des plaignants dont la nature nouvelle des affaires ne trouvait pas de remèdes. Le souverain nomma ainsi son Chancelier (*Chancellor*) à la tête d'une juridiction spécifique pouvant traiter de ces cas d'une manière originale en créant une branche du droit inspirée du droit canonique réglant ces litiges sur la

base de l'équité. Cependant, avec le temps, cette forme de justice alternative, née du besoin des plaignants d'avoir accès au droit finit pas se fossiliser pour créer des procédures rigides qui furent amalgamées au droit de la *Common Law* par une loi, les *Judicature Acts* de 1871-73. La figure du Chancelier, magistrat indépendant des autres juridictions, naquit du droit et fut incorporée à l'institution. On voit alors que les besoins d'arbitrages venus de la base de la société, devaient être réglés par l'appareil d'État et, ce faisant, perdaient de leur fonction contestataire. De nos jours, la question de l'accès au droit ne se pose plus en termes de fond ou de forme, mais se renouvelle cependant par les limites imposées par la loi en matière d'aide juridictionnelle, considérablement réduite par le gouvernement britannique. Les questions de défense des droits se sont ainsi déplacées du domaine juridique au domaine financier et reposent le problème de la représentation des plaignants dans les tribunaux et de la qualité de ceux qui y auront accès : migrants soumis à des conditions plus strictes de résidence, prisonniers souhaitant contester les conditions de leur détention, etc. Les tensions se déplacent, par conséquent, du champ du règlement des conflits liés à leur nature à celui des droits humains tels qu'ils sont définis par la Convention Européenne des Droits de l'Homme. Cet article ne propose pas une analyse juridique mais une question qui se renouvelle dans l'Histoire. Il est plus descriptif qu'analytique et ne rentre pas nécessairement dans le cadre de la recherche en civilisation. Les motifs de cette publication sont pluriels : en effet, elle permet d'établir un lien entre un champ disciplinaire et son impact institutionnel et social ; d'autre part, c'est aussi une façon d'intégrer la dimension disciplinaire à celle de l'enseignement d'une langue-culture et de la clarifier en mettant l'accent sur les relations entre le droit, la création de concepts et la manière dont la langue anglaise les exprime. L'article se trouve donc à la croisée de l'enseignement et de la recherche en langue de spécialité sans pour autant porter sur une question linguistique et illustre le caractère territorialisé du droit et la difficulté qu'il génère lorsqu'on aborde un cours de langue ; les concepts et les juridictions de la *Common Law* ne sont pas connus des étudiants ni transposables sans médiation pour des apprenants spécialisés dans l'étude du droit français. On peut alors se demander comment un enseignant de langue procède lorsqu'il aborde une culture disciplinaire qui n'est pas la sienne et comment il établit sa légitimité d'enseignant : procède-t-on à partir de la langue même pour en retracer l'évolution dans un contexte précis ou bien conçoit-on un cours qui ne serait qu'une version « affadie » d'un cours de spécialiste ? Mon analyse est que la langue de spécialité peut s'aborder de différentes manières mais qu'il est impossible de faire l'impasse sur la question de la connaissance du domaine spécialisé. Une des solutions possibles réside dans l'organisation de journées de recherche, de séminaires interdisciplinaires faisant se

rencontrer linguistes et juristes. Il s'agit là d'une formation que l'on pourrait qualifier de «*bottom-up*» car l'enseignant-chercheur linguiste part de ses besoins en fonction de ses objectifs d'enseignement et non d'une approche «*top-down*» où il mettrait à profit des connaissances issues de sa formation dans le cadre de ses cours ; c'est aussi une manière de définir l'enseignement et la recherche en langue de spécialité comme un objet issu de l'expérience de terrain à partir d'une démarche empruntant aux codes et aux procédés de la recherche et d'apporter un éclairage *sur* la langue, non plus uniquement à *partir* de celle-ci. L'enseignant en langue de spécialité doit donc se déterritorialiser s'il veut intégrer ces deux dimensions à sa pratique et à la réflexion qu'elle génère.

Cette démarche peut être poussée plus loin dans une réflexion intégrant la dimension théorique du droit et plus particulièrement son aspect conceptuel philosophique. C'est ce que j'ai tenté de faire à l'occasion de la publication d'un article intitulé «*Hercule sur l'Olympe ou comment Ronald Dworkin pense la continuité en droit*» (doc. 10) en 2014 dans un ouvrage collectif issu d'un colloque de l'Institut Fédératif en Droit de l'Université de Toulouse 1 portant sur la «*(dis)continuité en droit*». Depuis 2010 je dispense des cours de philosophie du droit en deuxième année (L2) de licence bilingue, parcours droit français-droit anglais (LDA), dont les étudiants passeront un an en mobilité dans une université partenaire en Grande-Bretagne ou en Irlande ; la philosophie du droit est enseignée dans le cursus anglo-saxon mais pas en première année ; en revanche elle est proposée à partir de la troisième année. Si les étudiants français ont l'avantage d'avoir étudié la philosophie en classe de terminale (ce qui n'est pas le cas de leurs homologues anglophones), cette branche de la philosophie qui étudie les concepts et la théorie de droit est un domaine qu'ils n'ont pas abordé et auquel il est fait référence dans les cours. L'objectif de ce cours, divisé en cours magistral (CM) et travaux dirigés (TD) est double : d'une part il constitue une introduction à la pensée juridique et à la philosophie politique des pays de la *Common Law* ; d'autre part, les groupes de TD sont formés sur des critères de compétence en langue et traitent de points plus précis du cours avec un accent plus marqué sur sa dimension linguistique. Ce découpage me paraît pertinent dans l'optique d'un cours de langue de spécialité car il permet de l'aborder à la fois par la langue (TD) et par le contenu disciplinaire spécifique (la philosophie du droit). L'article dont il est question est une mise au point pédagogique tout autant qu'une contribution pluridisciplinaire à une thématique de recherche qui ne se limite pas aux frontières du droit français. Le choix de Ronald Dworkin est intéressant à plus d'un titre : pour lui, le système juridique, en tant qu'il se déploie dans le temps, est un récit à auteurs multiples. En effet, la pratique du droit en

Angleterre ou aux États-Unis s'est développée grâce à la jurisprudence : les juges, dans leurs arrêts, doivent d'abord définir la question de droit qui se dégage de l'examen du cas qui leur est soumis, puis se penchent sur la jurisprudence afin de voir la manière dont il y a lieu de dire le droit puisque les cas identiques doivent être jugés de manière identique en respectant le principe connu sous le nom de « *doctrine of stare decisis* » (littéralement « *let the decision stand* ») selon lequel une décision prise par une cour supérieure s'applique aux juridictions inférieures (« *doctrine of precedent* ») sauf s'il est possible de « distinguer » (*distinguish*) le précédent de l'affaire en cours. Dworkin a recours à une comparaison littéraire lorsqu'il affirme que la décision d'une cour, d'un juge, forme un chapitre d'un récit qui doit être continué par ses successeurs tout en lui conservant un haut degré de cohérence. Mais, en dernière instance, la *Common Law* met en valeur le rôle interprétatif du juge, ce que la langue du droit nomme « *construction* ». La loi est, au même titre que le mythe, un récit des origines écrit au présent a-temporel ; elle est récit et parole car, en tant qu'injonction faite au citoyen, elle est performative. Quant à l'origine de ce récit, son « mythos », on peut l'aborder du point de vue de la fiction du droit (notamment celle du contrat social) ou, afin de ne pas tomber dans une aporie, de celui de la communauté de principe qui donne à la loi son caractère cohérent et interprétatif. Or, le juge doit aussi respecter certaines règles, notamment celles que lui impose la jurisprudence. Une lecture littéraliste des précédents, qui se justifient par le contexte ayant présidé à la décision du tribunal, peut créer une injustice (perspective historique). Or, la loi doit aussi obéir à une injonction de justice (*fairness*) et d'équité (qui n'est pas située dans un temps précis mais gouverne l'ensemble du système) et c'est en se tenant à égale distance entre ces deux nécessités que le juge rend justice au droit : c'est ce que Dworkin nomme « l'intégrité en droit » (*law as integrity*). Celle-ci se définit dans son rapport au temps et à la morale et doit répondre à trois questions essentielles : peut-on justifier le lien entre droit et contrainte dans l'acte interprétatif en fonction d'une continuité avec des décisions passées ? Si oui, selon quels critères ? Enfin, que faut-il entendre par continuité ? Dworkin répond en disant que la loi est l'expression de droits et de devoirs, qu'elle n'a pas pour but de rendre le droit prévisible ni procéduralement équitable et qu'elle doit garantir l'égalité des droits de telle sorte que la communauté et la loi s'en trouvent renforcées et justifiées ; enfin, que les décisions passées doivent être suivies dans la mesure où elles ne contreviennent pas aux principes moraux qui forment le soubassement de toute société. Cette morale naît de l'interprétation du juge à qui il revient de mettre à jour et de renouveler les principes fondateurs de la communauté sociale : il met en regard le passé et le but de sa décision et, d'une certaine façon, soumet l'histoire de la jurisprudence à ce but, qui est de

garantir l'égalité des droits. Le juge exégète n'est pas un créateur, mais il doit pouvoir puiser dans les décisions passées les raisons de sa décision présente ; pour Dworkin, la loi fournit toujours une réponse. En revanche, le juge est un narrateur qui justifie ses décisions de manière personnelle (ce que la système français ne permet pas) en tenant à égale distance passé et futur dans le présent de sa narration qui est une interprétation de la loi et dont il doit dégager le sens et la vérité. Dans le but de montrer comment ce travail herméneutique se met en œuvre, Dworkin imagine le personnage du juge Hercule, doué d'une intelligence hors du commun, de la connaissance exhaustive de toute la jurisprudence et disposant d'un temps infini pour accomplir sa tâche. Il prend aussi pour exemple trois types d'interprétation de la loi par le juge en se basant sur des cas réels: la *Common Law*, l'interprétation législative et le contrôle de constitutionnalité (ce qui est possible aux États-Unis, la Cour Suprême étant le garant ultime de la Constitution). À partir de là, il expose trois formes d'intrigue narrative dans lesquelles il mêle droit et disciplines universitaires externes comme l'histoire, la sociologie ou la philosophie. Dans la phase pré-interprétative, Hercule définit son champ de recherche qui s'étend au-delà des seules considérations juridiques pour englober le contexte politique, social, économique et sélectionne les textes en rapport avec son affaire. Dans la seconde phase, interprétative, il effectue un travail de comparaison et vérifie si la pratique juridique est ou non justifiée du point de vue des principes sous-tendant l'architecture morale du droit. Enfin, dans la phase post-interprétative, il doit pouvoir trouver dans la loi les réponses à la question de droit soulevée par l'affaire en cours et la vérité qu'il voit, à titre personnel, dans le droit ; la vérité de l'interprétation doit se trouver dans la concordance entre les valeurs morales et la structure narrative. Cependant, Dworkin concède qu'il est impossible de ne pas prendre en compte la dimension contextuelle, personnelle du juge et qu'aucune décision ne saurait se soustraire à un examen ultérieur : tout se passe comme si Dworkin devait concilier le principe de la continuité en droit et l'impossibilité de sortir du cercle herméneutique dans lequel le juge est, finalement, retenu. On remarque que la dimension philosophique fonctionne comme un concept opératoire dans l'explication de l'acte de juger et comme une ouverture pédagogique sur le fondement politique du droit. En même temps, cet article nous renvoie à la notion de récit que j'ai développée dans la première partie de ce chapitre comme l'un des axes de mon parcours de recherche. Du coup il est possible de voir comment ce concept nomade relie des préoccupations différentes mais cohérentes en matière de recherche, d'enseignement, de formation des maîtres. C'est aussi une façon de décrire ce qui se passe à l'intérieur d'une discipline pour en retracer le développement historique et politique. Mais il arrive que des soubresauts historiques viennent troubler cette continuité du

droit et que des principes concurrents s'affrontent à l'occasion de ruptures insurrectionnelles : ce fut le cas dans un moment particulier de l'histoire irlandaise durant la guerre d'indépendance, durant laquelle le gouvernement irlandais clandestin tenta d'instituer un système judiciaire (les « *Dáil courts* ») en rupture avec la tradition de la *Common Law*, emblème de la domination britannique.

Les 21 et 22 mars 2014 eut lieu à l'université de Toulouse 1 Capitole le colloque annuel de la SOFEIR (Société Française d'Études Irlandaises), organisé par un comité d'enseignants-chercheurs du DLC dont je faisais partie. Le thème de la manifestation était « Irlande, identité et inter-culturalité ». À cette occasion je fis une communication, qui devint par la suite un article accepté par le comité de lecture de la revue *Miroirs* (publication prévue pour le second semestre 2015) sous le titre « National Identity and Judicial Interculturality : the *Dáil Courts* Experience (1919-1924) » (doc. 13). Dans cet article, j'analyse en termes deleuziens un paradoxe de l'histoire coloniale et post-coloniale de l'Irlande contemporaine : alors que le nationalisme politique irlandais avait agrégé quelques revendications culturelles, sportives et linguistiques reconnues comme faisant partie, non seulement de l'héritage de l'Irlande gaélique mais aussi comme composantes essentielles de l'identité nationale irlandaise, et intégré des principes de gouvernement distincts des institutions britanniques (notamment l'adoption d'une constitution), le pouvoir judiciaire était demeuré ancré dans la tradition de la *Common Law* à l'instar de ce qui s'était produit aux États-Unis. Or, pendant une courte période de cinq ans environ, le gouvernement révolutionnaire et clandestin irlandais avait favorisé l'émergence d'un système de tribunaux civils traitant de litiges locaux en rupture avec l'institution judiciaire britannique et qui furent désignés tour à tour comme les « *Sinn Féin courts* », du nom du parti indépendantiste irlandais, ou « *Dáil courts* » – *Dáil* est l'équivalent gaélique d'« assemblée » ou de « parlement », en référence au parlement déclaré illégal mais issu des élections générales de 1918 qui avait donné une large majorité au Sinn Féin et sur lequel s'appuyait le gouvernement clandestin. L'appellation elle-même est une légitimation de ces tribunaux *ad hoc* qui furent englobés dans un système cohérent qui aspira à supplanter et remplacer les tribunaux mis en place par l'administration de la Couronne sur le modèle anglais. D'autre part, s'il est clair que l'Irlande indépendante s'est construite sur une inter-culturalité forgée grâce à l'apport de la majorité rurale catholique, des minorités protestantes (non-conformistes) et loyalistes d'Irlande du Nord, des Anglicans, ainsi qu'à l'intégration des groupes sociaux issus de la bourgeoisie et de l'aristocratie anglo-irlandaise, le système juridique définitivement adopté par la ratification du traité anglo-irlandais en 1919,

puis de la Constitution de 1937, ne garde aucune trace de cette tentative d'intégration de traditions juridiques plus anciennes et vernaculaires qui ont pourtant régi la société irlandaise avant la colonisation. L'article se propose donc d'analyser les raisons qui ont présidé à cette disparition. L'explication proposée s'appuie sur la dichotomie mise en évidence par Deleuze et Guattari dans *Mille Plateaux* (1980) entre un appareil d'État hiérarchique et vertical dont le but est de contrôler l'espace géographique et social et un devenir moléculaire, mouvement issu de la base de la société irlandaise autour des questions de propriété terrienne et qui tente de se réapproprier un système juridique en rompant avec une administration ressentie comme oppressive. L'inter-culturalité, tout comme l'identité nationale, sont deux pôles opposés nés de la confrontation de groupes revendiquant chacun une légitimité fondée sur une présence pluriséculaire. L'identité nationale est un récit construit à partir de l'expérience ; à ce titre il tend à rivaliser avec un discours institutionnel fondé, dans le cas de l'Irlande colonisée, sur une supériorité supposée du pouvoir établi à la suite d'une conquête. L'inter-culturalité est aussi un récit, mais ce dernier est une tentative de synthèse, de conciliation de ces groupes antagonistes de nature pragmatique, par opposition au récit de l'identité nationale qui, sous son aspect extrême, exclut plus qu'il n'intègre. Dans le cas des *Dáil courts* et de leur courte existence, il faut revenir au contexte local pour expliquer leur apparition et au contexte national et international pour analyser la raison pour laquelle elles ne pouvaient se maintenir : en effet, à partir du moment où des pourparlers avaient lieu entre Britanniques et rebelles irlandais, la question de la forme et de la légitimité du pouvoir à venir devenait pressante. Cette légitimité trouva son expression dans l'intégration d'un modèle politique et institutionnel supposé égal en dignité à celui de la Couronne et dans l'adoption de principes légaux reconnus par le droit international visant à donner une existence légale au nouvel État Libre d'Irlande au sein du Commonwealth. La première partie est consacrée à la formation de ces tribunaux populaires comme rouages d'une « machine de guerre » contre le pouvoir établi. La machine de guerre, selon Deleuze et Guattari, est extérieure à l'appareil d'État et crée un espace « lisse » soustrait à l'influence des institutions ; en Irlande, la question de la propriété terrienne générait depuis longtemps tensions et conflits entre fermiers irlandais et propriétaires anglo-irlandais autour des fermages, jugés exorbitants ; une absence de paiement provoquée par de mauvaises récoltes aboutissait en général à l'expulsion des fermiers qui se retrouvaient jetés sur les routes. Au 19^{ème} siècle la Ligue de la Terre (*Land League*) s'est constituée pour défendre les intérêts de ces derniers et s'instaura peu à peu une politique d'ostracisation systématique de tous ceux qui participaient de près ou de loin à la perpétuation de ce système jugé injuste ; ce système est connu sous le nom de boycott, d'après le nom d'un

propriétaire anglais réputé pour la manière brutale avec laquelle il traitait ses fermiers. Des lois plus favorables furent pourtant votées à Westminster, mais elles n'étaient pas de nature à calmer la colère des fermiers irlandais. Parallèlement, l'influence du nationalisme politique se faisait sentir mais c'est en 1916, en pleine guerre mondiale, qu'une insurrection eut lieu, en partie provoquée par un refus de mesures de conscription décidées par le gouvernement britannique. La répression sanglante, suivie de vagues d'arrestations massives, finirent par gagner la population irlandaise, soutenue par l'Église. En 1918 eurent lieu des élections générales qui donnèrent au Sinn Féin, parti à l'origine minoritaire, une majorité de sièges au parlement à Londres. Les élus refusèrent de siéger, puis formèrent un parlement, déclaré illégal, à Dublin, puis un gouvernement rebelle qui dirigea les hostilités contre les Britanniques. Au niveau local, surtout dans l'Ouest de l'île où la terre était devenue un enjeu majeur, les *Volunteers*, soldats de l'armée de libération (*IRA : Irish Republican Army*) prirent le contrôle de l'administration ; qu'il s'agisse d'opérations de gouvernance ou de résistance armée, ils fonctionnaient en petits groupes mobiles et formaient, à plus grande échelle, un réseau de nature rhizomatique. Là où ils exerçaient leur contrôle se formèrent des tribunaux composés de prêtres, de membres du Sinn Féin, hommes et femmes ; c'étaient des juridictions arbitrales traitant de litiges de voisinage. Les tribunaux sont aussi un bon exemple d'interculturalité judiciaire car, dans le but de ne pas avoir recours à des instruments légaux issus de la *Common Law*, les juges font appel à un fond de culture juridique gaélique traduite des manuscrits médiévaux traduits, au Code Napoléon et au droit canonique pour servir de base aux jugements. Mais, comme je l'explique dans la seconde partie, l'État irlandais en formation structura cet agencement hétérogène en le rattachant à une hiérarchie de tribunaux dominée par une Cour Suprême ; les greffiers transmettaient les minutes des audiences au ministre de l'Intérieur ; ce dernier étendit la compétence des *Dáil courts* au domaine pénal, qui relève de la compétence d'un État souverain. Cela ne manqua pas d'attirer les critiques des Britanniques lors de la négociation d'un accord de cessez-le-feu qui devait aboutir à la signature du traité anglo-irlandais de décembre 1920. D'un point de vue inter-culturel, cette nouvelle structure hiérarchique des tribunaux emprunta des procédures ainsi que des concepts de la *Common Law*. On explique ce phénomène par l'intervention de plus en plus grande de juristes, formés dans les universités et qui avaient reçu une éducation de type britannique ; quant aux négociations, leur validité reposait sur la reconnaissance mutuelle des entités signataires. Il fallait donc donner au gouvernement de résistance une légitimité fondée sur les principes du droit international, sachant que l'accord ne pouvait se faire qu'entre partenaires égaux. Si la Couronne acceptait de donner l'autonomie à l'Irlande, celle-ci devait se doter

d'un appareil d'État qui conserverait la forme des institutions existantes, à commencer par le système de tribunaux et cela devait passer par le rétablissement des cours de justice d'avant le conflit. Par ailleurs, l'accord négocié par la délégation irlandaise et les autorités de Londres devait être ratifié par les deux assemblées parlementaires. Les combattants « nomades » des *Flying Columns* devaient être contrôlés, les *Dáil courts* fermées. Si le gouvernement irlandais continua d'user du mot « république », il s'agissait davantage de créer un discours qui n'avait aucune réalité sur le terrain. D'ailleurs, le Traité, ratifié à une courte majorité par *Dáil Éireann* (le parlement irlandais) et par le Parlement britannique octroyait à l'Irlande son nouveau statut d'État Libre et lui transférait des pouvoirs de son plein gré : officiellement ils n'avaient pas été arrachés de haute lutte à la Couronne. Un double système subsista jusqu'en 1925 : d'une part, les *Dáil courts* qui continuaient à traiter des affaires dont elles avaient été saisies, d'autre part les cours de justice de la *Common Law*, qui avaient repris leur fonctionnement. L'appareil d'État traditionnel avait repris le contrôle du territoire et survécu à une guerre civile sanglante opposant les partisans du Traité et ses adversaires les plus acharnés ; d'ailleurs c'est bien ce Traité et ses conséquences qui conditionnèrent la vie politique de la future République car les deux grands partis issus de cette capture de la machine de guerre de l'IRA représentaient la ligne de fracture née de la ratification : les opposants au Traité, vaincus, formèrent le parti *Fianna Fáil* (« les soldats de la destinée »), ses partisans le parti *Fine Gael* (« le clan des Gaels » ou « Celtes », c'est-à-dire les « vrais Irlandais »). Tous deux revendiquaient l'héritage nationaliste dans une Irlande devenue inter-culturelle. Paradoxalement, il ne reste rien des *Dáil courts* : l'Irlande indépendante et républicaine n'a pas pris de mesure pour intégrer certaines de ses procédures ni ses références au droit irlandais ancien ; c'est à peine si elles sont mentionnées dans des manuels de droit et, lorsque c'est le cas, elles ne sont présentées que comme une parenthèse chaotique dans une continuité judiciaire. On voit, à la lumière de cette analyse, qu'il est possible de l'expliquer par l'absence de juristes formés à une pensée juridique différente à une époque où il fallait construire un État et par le fait que priorité avait été donnée à des formes plus visibles du nationalisme culturel irlandais présent dans les mouvements de défense de la langue gaélique, dans la musique, le sport et la religion. Une sorte de fiction s'est créée autour de l'identité nationale qui a privilégié le discours, le « signifiant » selon Deleuze et Guattari, dont l'appareil d'État avait le monopole au détriment de mouvements rhizomatiques issus de la société civile, militants et actifs, qui avaient décidé d'agir concrètement pour promouvoir leurs causes : l'Arbre avait remplacé le Rhizome.

Face à l'élaboration de systèmes permettant de penser et de justifier la continuité des institutions judiciaires, la théorie guattaro-deleuzienne rend possible la mise en relation de circonstances historiques, politiques concrètes en donnant une grande place à l'analyse des conflits de pouvoir ; ceux-ci ne sont jamais fixés une fois pour toutes et, s'il n'est pas possible selon les deux auteurs, d'en finir avec l'État, il faut néanmoins voir à quel point des mouvements horizontaux, non-hiérarchiques comme le modèle du rhizome interagissent et contestent, à certains moments, le contrôle de l'espace par une structure politique présentée comme continue dans le temps. Le droit n'est plus simplement l'expression de ce contrôle institutionnel, il est en réalité plus ambigu selon qu'il s'intègre à un appareil d'État qui capture les initiatives de groupes ou qu'il s'attaque à son monopole : il n'y a donc jamais une seule définition de la légitimité ou de la justice ; tout dépend de quelle voix il se fait le représentant. À titre de conclusion, il faut noter que l'œuvre de Deleuze et Guattari a été commentée et reprise dans la branche anglo-saxonne des *Critical Legal Studies*, notamment autour du concept de « loi émergente » (*Emergent Law*) et de « juriste nomade » (*Schizo Lawyer, Vagabond Lawyer*) par des universitaires désireux d'intégrer le concept « moléculaire » dans la théorie du droit qui ne serait plus l'expression d'un système molaire et étatique mais participerait à l'élaboration d'une institution plus respectueuse des droits de minorités (Murray 2013). L'insistance de Deleuze et Guattari sur la nécessité d'étudier tout phénomène, toute institution, tout domaine de la connaissance comme l'expression de devenirs, ou de devenirs-minoritaires, est selon moi salutaire parce qu'il est toujours possible de voir à l'œuvre plusieurs courants concomitants dans tout parcours, a fortiori en matière de recherche. Je ne pense pas que la linéarité domine dans ce domaine mais plutôt que le chercheur se déplace en *zig-zag* (mot que commente Gilles Deleuze dans l'*Abécédaire*) et que les agencements qu'il forme à un certain moment sont essentiellement contingents, c'est-à-dire qu'ils auraient pu se constituer de manière différente et explorer d'autres domaines, aller dans d'autres directions. C'est ce que j'aimerais montrer dans le prochain paragraphe.

4- Agencements virtuels

Dans *Différence et répétition* (1969), Gilles Deleuze définit le virtuel en ces termes : « Le virtuel ne s'oppose pas au réel, mais seulement à l'actuel. Le virtuel possède une pleine réalité en tant que virtuel... Le virtuel doit même être défini comme une stricte partie de l'objet réel ». Anne Sauvagnargues (in Sasso & Villani 2003 : 26) commente ainsi cette définition :

L'actuel et le virtuel sont des catégories qui [...] possèdent la même réalité, mais qui sont exclusives l'une de l'autre. L'actuel désigne l'état de choses matériel et présent. Le virtuel, l'événement incorporel, passé, idéal. Leur échange traduit la dynamique du devenir comme différenciation et création. [...] Le virtuel n'existe pas moins que l'actuel, l'actuel n'est pas le développement du virtuel, le temps n'est pas une ligne de développement successive du virtuel à l'actuel. [...] Le virtuel et l'actuel sont donc les deux phases solidaires du réel qui existent au même titre, mais non de la même manière, et jamais simultanément.

Dans le cadre de la présente synthèse, ce jeu entre virtuel et actuel s'exprime dans la manière dont certains aspects de mon parcours ont été mis en valeur et agencés pour en faire ressortir la cohérence. Il existe cependant une ligne de force qui traverse les différents articles commentés et qui s'articule autour de la notion de « récit », compris comme construction de discours mythiques (doc. 1 et 2), comme fictions de classe (doc. 5, 6 et 7), comme dimension pragmatique de l'enseignement-apprentissage des langues (doc. 8) qu'il y a lieu d'opposer (sans jugement de valeur) au discours de l'institution scolaire et universitaire (doc. 9), comme épistémologie de la didactique des langues (doc. 12) et qui s'applique également dans une perspective civilisationnelle et politique (doc. 3, 4, 11 et 13) ; on peut même voir dans l'analyse appliquée au domaine spécialisé du droit (doc. 10, 13 et 14) une intégration du récit du droit comme continuité aux actualisations chaotiques, rhizomatiques qui émergent de situations concrètes, à la fois historiques et politiques. Le récit constitue bien le territoire dont les articles sont des variations, des mouvements de déterritorialisation, qui créent chaque fois leurs signatures particulières, contextualisées et s'actualisent dans chaque problématique. Mais cet agencement n'obéit à aucune nécessité : il advient au fil de la réflexion. Il existe cependant tout un volet virtuel que l'on pourrait reprendre dans cette structure et qui se signale pourtant au gré des comptes rendus sans devenir une problématique à part entière ; il s'agit d'un devenir-minoritaire particulier et multiforme qui part du féminin dans les récits mythologiques irlandais (doc. 2), de la manière dont une femme devient personnage dans un récit nationaliste (doc. 3) et dans des récits filmiques ou télévisuels choisis comme supports de cours (doc. 5 et 6). Cela pourrait paraître anecdotique ou, en termes freudiens, comme un lapsus révélateur et pourtant il faut noter à quel point ils traduisent un paradoxe dans le discours sur le genre et ses diverses manifestations dans les sociétés humaines, anciennes ou contemporaines. C'est un poncif que d'affirmer que la singularité de la mise en scène des femmes dans les discours artistiques, idéologiques, politiques ou professionnels est d'autant plus frappante que leur importance réelle est minorisée. Si Deleuze et Guattari ont consacré un « chapitre » de *Mille plateaux* au «devenir-intense, devenir-animal, devenir-

imperceptible », ils insistent sur le fait que le « devenir-femme » est un processus sans fin de déterritorialisation qui s'applique aussi à l'homme :

C'est peut-être la situation particulière de la femme par rapport à l'étalon-homme qui fait que tous les devenirs, étant minoritaires, passent par un devenir-femme. Il ne faut pourtant pas confondre « minoritaire » en tant que devenir ou processus et « minorité » comme ensemble ou état. Les juifs, les tziganes, etc., peuvent former des minorités dans telles ou telles conditions ; ce n'est pas encore suffisant pour en faire des devenirs. On se reterritorialise, ou on se laisse reterritorialiser sur une minorité comme état ; mais on se déterritorialise dans un devenir. Même les Noirs, disaient les Black Panthers, ont à devenir-noir. Même les femmes à devenir-femme. [...] Le devenir-femme affecte nécessairement les hommes autant que les femmes. D'une certaine manière, c'est toujours « homme » qui est le sujet d'un devenir ; mais il n'est un tel sujet qu'en entrant dans un devenir-minoritaire qui l'arrache à son identité majeure. [...] (C)'est dans la mesure où seule une minorité peut servir de médium actif au devenir, mais dans des conditions telles qu'elle cesse à son tour d'être un ensemble définissable par rapport à la majorité (356-57).

Le fait que les femmes sont prises dans une construction narrative implique, le plus souvent, qu'intervient en filigrane un discours dichotomique homme/femme qui vaut comme expression de valeurs sociales. Du coup, prendre pour support de cours des intrigues dont les protagonistes sont des femmes d'âge et de statut différents pose la question de la valeur mimétique du récit filmique dans la mesure où le cours ne s'adresse pas spécifiquement à des femmes. On peut supposer que l'agencement particulier de la fiction de classe, qui adosse des activités, des tâches de groupes ou individuelles, permet justement de dépasser l'image de la « femme » exposée dans les supports et la rendre « imperceptible », même si la réalité sociale et institutionnelle est bien différente. Si le cours constitue un événement, c'est justement, à mon avis, parce que le processus de l'activité mimétique efface momentanément le caractère féminisé du personnage de fiction pour se concentrer sur l'action concrète. En même temps, le choix du support sous-entend que les règles sociales ne sont pas exactement celles que met en scène la fiction, du moins celle qui a été choisie. Il y a comme un mouvement constant entre discours et récit, entre personnage de la fiction de classe et personnage fictionnel du support pédagogique. De même, c'est dans des moments particuliers de crise que les identités genrées sont redistribuées selon une logique des devenirs. Gilles Deleuze a été commenté par des féministes anglophones (Buchanan & Colebrook 2000) et l'un des reproches que certaines lui ont adressé est son refus d'intérêt pour l'affirmation d'une identité féminine propre au profit d'un effacement dans le « devenir », même si Deleuze a reconnu la nécessité de combattre les inégalités, la discrimination subies par les femmes dans des situations bien réelles. Mais il est aussi intéressant de penser que les femmes ont la capacité d'utiliser les codes du genre et de les renverser, par exemple dans le cas de conflits armés. C'est la raison pour laquelle j'ai

consacré une communication (la proposition d'article est en cours de rédaction) au « devenir-femme, devenir-minoritaire, devenir-imperceptible des Républicaines irlandaises pendant la Guerre d'Indépendance (1916-1922) » lors d'un colloque international et pluridisciplinaire qui s'est déroulé les 16 et 17 janvier 2015 à l'Université Toulouse 1 Capitole intitulé « Les femmes de l'objet au sujet : pouvoir politique, discours juridique, égalité professionnelle » organisé en collaboration avec ma collègue du DLC Christine Dualé et d'autres enseignants du Département. Mon propos fut de montrer comment les Irlandaises impliquées dans des activités de guerrilla ont joué de leur genre et de leur statut social (certaines étaient issues de la bourgeoisie anglo-irlandaise) pour rejoindre une « machine de guerre » opérant de manière secrète et ponctuelle en transportant des armes, menant des activités militaires sous couvert de soutien politique dans des organisations féminines (*Cumann na mBan* ou « Conseil des Femmes ») ; cette déterritorialisation des codes vestimentaires, des valeurs sociales et culturelles n'a pu se produire que dans l'agencement d'un rhizome particulier né du chaos d'un conflit armé. Les femmes y ont joué un rôle politique important, à telle enseigne que certaines ont tenu des meetings, se sont livrées à des activités de lobbying intense, se sont substituées à des hommes plus systématiquement traqués et ont rédigé des pamphlets politiques à succès. Comme ce fut le cas pour les *Dáil courts*, la création d'un appareil d'État conservateur dont la Constitution se faisait l'écho des doctrines de l'Église en matière familiale et matrimoniale, les femmes révolutionnaires ont disparu assez rapidement de la vie publique une fois l'Indépendance acquise ; il n'est d'ailleurs pas fortuit que la plupart des femmes combattantes se sont rangées du côtés des « Anti-Traité », justement au nom de leur liberté et de l'idéal républicain en action (et non comme élément de discours). Cela montre à quel point la notion de « devenir » s'oppose aux structures étatiques molaires mais que ces devenirs-femmes se sont perpétués à travers les revendications féministes, notamment durant le conflit en Irlande du Nord.

Ce paragraphe est certainement plus prospectif qu'explicatif, mais il montre à quel point la présentation de cette synthèse aurait pu être différente, dans la mesure où, pour reprendre Deleuze et Guattari, il y a plusieurs entrées possibles dans un rhizome et que le choix de l'une d'elles ne crée ni priorité ni nécessité logique : en tant que chercheuse, j'estime qu'il faut être attentive aux aléas des rencontres avec tel ou tel thème et objet ; cela signifie que l'ensemble, par les échos et les agencements qu'un article forme avec d'autres, construit une cohérence et que ce concept ne se confond pas avec celui de la linéarité. En revanche, s'il est légitime de retracer les jalons d'un parcours, il faut aussi voir comment certains moments sont l'occasion

de produire des synthèses provisoires. C'est la raison pour laquelle je souhaite rendre compte de la monographie (en cours de publication chez L'Harmattan) que j'ai consacrée à l'apprentissage des langues en immersion et dans laquelle je tâche de relier les objets d'étude auxquels je me suis intéressée, à savoir la didactique des langues, la philosophie et l'Irlande.

5- L'immersion à la lumière de l'interdisciplinarité

Arrivée à ce stade de mon parcours de recherche, j'éprouvais la nécessité d'effectuer une sorte de synthèse, dans laquelle je pourrais inclure les différentes strates qui ont constitué ce parcours issu d'une formation pluridisciplinaire. L'exercice peut revêtir un caractère artificiel eu égard à la différence des objets et des méthodes qui définissent le domaine de la didactique des langues, que j'ai abordé par le biais de la pédagogie et des expériences de terrain en matière de création de dispositifs, de la philosophie qui s'était ajoutée à mon parcours d'angliciste, lui-même orienté vers le champ des études irlandaises. Cependant, il me semblait que ces trois aspects avaient un point commun ; en effet, qu'il s'agisse du thème de la langue de l'Être chez Heidegger, du récit dans le cadre du dispositif d'enseignement-apprentissage dans des situations de classe ou de l'examen ponctuel du récit dans une perspective d'histoire des idées dans le domaine irlandais, tout me ramenait à la question centrale de la langue et de la manière dont elle s'actualise dans des contextes différents de l'activité humaine. Le rapport entre discours nationaliste et langue vernaculaire en Irlande étant complexe, je fis le constat suivant : si la République d'Irlande, dans son processus d'émergence en tant qu'entité politique née d'un passé colonial, avait mis en avant ce qu'elle considérait comme relevant de son identité nationale par opposition aux institutions et représentations relevant d'un pouvoir supposé étranger et répressif dans l'esprit des nationalistes, la question de la langue irlandaise devait cristalliser toutes les tensions entre une inter-culturalité de fait et une instrumentalisation de la langue comme expression du « génie d'un peuple », pour reprendre l'expression de Humboldt. Or, ce discours politique, social et culturel s'était bâti sur un paradoxe. L'avènement de l'indépendance politique avait conduit le gouvernement irlandais à proclamer le gaélique (ou « irlandais ») comme langue officielle de la République aux côtés de l'anglais. En raison de vicissitudes historiques bien identifiées (gouvernance britannique exerçant son pouvoir à travers sa langue, conséquences catastrophiques de la Grande Famine de 1845-50, impact de l'émigration de masse qui a touché les populations gaélophones les plus pauvres de l'île), la langue vernaculaire avait progressivement reculé au profit de l'anglais dans la plupart des régions pour se fixer essentiellement dans les franges occidentales de l'Irlande, le *Gaeltacht* (régions gaélophones

concentrées dans les comtés de Kerry, Galway, Mayo, Donegal sur la côte ouest, Cork dans le sud et Waterford dans le sud-est). Cependant, la Constitution de 1937 avait renforcé le statut de cette langue pour en faire la première langue officielle de la République, devant l'anglais qui était pourtant la langue majoritaire. Le discours politique nationaliste avait poussé le paradoxe jusque dans la rédaction de cette constitution, puisque cette dernière fut d'abord rédigée en anglais par des juristes irlandais constitutionnalistes puis traduite en gaélique. Or, en cas de conflit d'interprétation du texte constitutionnel, la version gaélique primait sur la version anglaise. Parallèlement, la langue devait faire l'objet d'un enseignement généralisé du primaire à l'université ; en outre, tout recrutement dans la fonction publique comportait un examen en gaélique. Enfin, l'irlandais était présent dans les médias (radio, presse, puis télévision), les publications subventionnées par l'État et un programme d'immersion linguistique dans le *Gaeltacht* à destination des enfants scolarisés et des enseignants fut mis au point. Ce qui aurait dû aboutir à une généralisation de l'usage de la langue ne se produisit pas en dépit des efforts des gouvernements successifs. Beaucoup de critiques se concentrèrent sur les manques du système éducatif et sur le caractère idéologique des programmes d'enseignement de la langue. L'opinion publique irlandaise était divisée sur la question et les controverses faisaient rage entre partisans de la re-gaélicisation de la société et ceux qui, au nom d'un principe de réalité (les émigrés partaient vers des pays anglophones et abandonnaient l'usage du gaélique). Les années 70 virent l'émergence d'un mouvement, issu de la société civile, en faveur de la création de programmes, puis d'établissements immersifs, les *gaelscoileanna* (« écoles gaélophones ») ; il ne trouva pas nécessairement l'appui inconditionnel du gouvernement et dû faire face à des difficultés de création, puis de gestion, de ces écoles. C'est à partir de cette situation que je me suis interrogée sur l'immersion en tant que dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue vivante. Mon intuition était la suivante : l'immersion, qui a une longue histoire, a comme principe de mettre en contact intensif et prolongé un apprenant et une langue étrangère d'accueil. Le plus souvent cela se manifeste par une exposition au sein de la famille ou *in situ* grâce à un séjour dans le pays ou la région dans lesquels elle est parlée. Cela montre à quel point l'immersion est une expérience concrète de la langue comme moyen de communication et d'accès à une culture. Pour autant, en tant que dispositif didactique, il paraissait indispensable d'en retracer l'histoire et d'en exposer les fondements théoriques ainsi que les résultats en termes de cognition et d'acquisition de compétences langagière. Cependant, il faut aussi situer cette démarche dans une perspective politique, institutionnelle car l'immersion est étroitement liée à des contextes de bilinguisme institutionnel ou de fait. Il devenait, par conséquent nécessaire

d'en étudier à la fois les fondements scientifiques et les réalisations pratiques car l'immersion fut associée à une grande variété de dispositifs d'enseignement-apprentissage basés sur plusieurs théories de l'enseignement-apprentissage dont il m'apparaissait nécessaire de dresser l'état de l'art. Une des conséquences logiques de cette connexion entre réflexion théorique et champ d'application (ce que suppose le terme de « dispositif ») est que l'immersion est une construction, ou plutôt un concept opératoire auquel il faut ajouter une dimension politique. Il me fallait alors m'appuyer sur une approche susceptible d'intégrer ces différents niveaux ; la notion de « boîte à outils », par laquelle Deleuze et Guattari désignent la philosophie, me décida à voir dans quelle mesure cette approche immanentiste pouvait permettre de cerner l'immersion comme concept et d'en retracer la mise en œuvre dans le cas de l'Irlande pour tenter d'élucider le paradoxe décrit ci-dessus. Un autre aspect me préoccupait : l'immersion constitue bien une expérience concrète de la langue-culture d'accueil pour un locuteur allophone. Dans ce cas, comment concilier cette dimension concrète, quasi-individuelle, et une tentative de théorisation de l'immersion comme concept, fût-il opératoire ? Là encore, je puisai dans la démarche philosophique de Deleuze et Guattari la notion de « personnage conceptuel », qui a pour fonction d'opérer « les mouvements qui décrivent le plan d'immanence de l'auteur » et d'intervenir « dans la création même de ses concepts » (Deleuze et Guattari 1991 : 62). Il m'apparut que l'apprenant en immersion serait adéquatement représenté par un personnage voyageur, qui sort de son territoire familier, se déterritorialise dans le territoire de la langue d'accueil ; cela lui permet de se confronter dans son apprentissage à une langue-culture autre mais aussi à la sienne. D'autre part, l'immersion exige une grande capacité d'adaptation et un effacement des traits socio-culturels et socio-linguistiques ainsi que des représentations de départ : l'explorateur se « fond dans la masse » et apprend de ses interactions avec les locuteurs natifs. Il me parut utile, afin de ne pas verser dans des considérations généralisatrices, de chercher un personnage réel susceptible de prêter ses traits à cette construction conceptuelle ; c'est ainsi que j'eus recours à Sir Richard Burton (1821-1890), explorateur et aventurier anglais, tour à tour militaire de l'Armée des Indes, diplomate, connu pour son expédition aux sources du Nil avec John Speke entre 1856 et 1858, ainsi que pour son voyage à La Mecque en 1853 où il se fit passer pour un pieux musulman du Sind. Burton était aussi linguiste (il parlait plus d'une vingtaine de langues) et traducteur ; sa version des *Mille et Une Nuits* parue en 1885 le rendit célèbre, bien qu'il en publiât d'autres. Burton ne représente pas un modèle, parce qu'il est plutôt excessif ; cependant, certains de ses traits m'ont paru adéquats pour tenter une conceptualisation de l'apprenant en immersion tout en tâchant d'éviter les pièges du stéréotype. Une fois décrite la genèse de cette

réflexion, je débutai en 2014 la rédaction dont je vais exposer les grandes lignes et leur articulation.

5-1. Première partie: bilan historique/ état des lieux

L'immersion en tant que pratique éducative est une notion ancienne, même si le terme ne lui a été appliqué que plus tard. En tant que réservoir de significations et d'applications disponibles elle s'est adaptée aux évolutions historiques, politiques, économiques et didactiques. Elle n'a pas eu le même impact en fonction des pays et de leur situation. Afin d'avoir une vision générale de la mise en œuvre de ce concept, il importe d'en dresser un bilan qui doit rendre compte des multiples niveaux d'analyse que l'immersion a suscités. L'on peut sommairement en dénombrer trois, qui font l'objet de la première partie de l'ouvrage: le niveau diachronique, qui permet de voir en quoi l'immersion s'est développée parallèlement à la constitution de la didactique des langues-cultures comme discipline; le niveau synchronique, qui peut rendre compte de la manière dont différentes problématiques pluridisciplinaires ont fait de l'immersion un objet d'étude; ce niveau concerne les interactions de disciplines telles que la psychologie cognitive, les neurosciences, la pédagogie, la sociologie ou la réflexion politique. C'est dans ce cadre que l'on pourra étudier le lien constitutif qui existe entre didactique des langues et interdisciplinarité comme fondement de l'émergence de ce champ de recherche qui construit les bases de sa scientificité. Enfin, au niveau des représentations, l'immersion construit des figures symboliques de l'*homo loquens* au gré de l'histoire et de la place que les sociétés donnent aux langues. C'est ainsi que l'on peut reconstituer une généalogie du locuteur bi- ou plurilingue en fonction de modèles successifs: l'immersion a fait émerger deux représentations calquées sur l'image du locuteur natif. La première vise à la construction d'un locuteur cosmopolite partageant des valeurs culturelles communes à une élite transnationale éduquée grâce au voyage; ce modèle privilégie une langue dominante et homogénéisante comme signe de reconnaissance de son appartenance, et l'on pourrait désigner ce premier type comme le « gentilhomme » européen. On retrouve ce modèle dans toute entreprise de construction culturelle, et il permet de penser quelque chose comme la construction identitaire de l'Europe en tant que communauté culturelle et d'intérêts politiques et économiques (*Homo Europaeus* de Julia Kristeva). La deuxième privilégie l'immersion comme imitation, calque parfait allant bien au-delà de la simple compétence verbale. Ce second type est plus solitaire, plus désireux de se fondre dans le pays et la culture qu'il veut reproduire fidèlement au point de se rendre indétectable: il s'agit de la figure que l'on pourrait nommer l'« espion », illustrée par des personnages historiques allant de

l'explorateur Sir Richard Francis Burton (1821- 1890) à l'anthropologue documentant une langue distante de lui culturellement et géographiquement. Il y a bien sûr une différence de degré, et peut-être une différence dans le but que poursuivent ces types de personnages, mais ils ont de nombreux traits communs, dont celui de se rendre le plus neutre possible en tant qu'observateurs de cette culture dans laquelle, pour des raisons différentes, ils ont fait intrusion. Enfin, une troisième représentation, plus récente, privilégie la langue comme outil de communication transnational permettant d'effectuer des tâches dans différents contextes sociaux et économiques. Elle se confond avec le développement de l'Union Européenne comme entité politique et économique favorisant les échanges entre états-membres. Le niveau d'acquisition des compétences est évalué selon une grille adaptée à tous les contextes de communication langagière, échelonnée de A0 (« premiers pas » ou « découverte ») à C2 (« Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire » CECRL 2001), mais le locuteur natif n'est pas inclus dans l'échelle d'évaluation de la grille: il est tout simplement « hors cadre »: il demeure une référence, mais pas dans l'apprentissage. Le cadre ne vise qu'à proposer un diagnostic d'acquisition de toutes les compétences nécessaires à l'usage d'une langue en contexte au-delà du seul langage verbal sur la base du savoir, du savoir-faire et du savoir-être centrés sur l'apprenant. La grande différence de représentation du locuteur en immersion par rapport au locuteur natif tient en la mise à jour des mécanismes d'apprentissage ainsi que des critères qui le mettent en œuvre: le « natif » et le « non-natif » se distinguent parce que le second prend un certain recul par rapport à l'apprentissage de la langue, contrairement au premier qui en fait l'expérience immédiate, et l'on peut dire que cette différence paradigmatique n'a pas toujours existé. En effet, Descartes, Hume ou Richard Burton pouvaient concevoir un apprenant atteignant un niveau de perfection dans l'acquisition langagière et socio-culturelle lui permettant de se glisser dans la peau d'un locuteur natif, qui se trouvait *de facto* sur l'ultime marche de l'échelle d'acquisition de la langue seconde, mais l'immersion demeurerait cependant un moyen et un but pour l'apprentissage d'une langue et l'acquisition d'une culture. Il importe de voir comment l'on glisse d'un modèle de représentation à l'autre, ainsi que la façon dont l'immersion se transpose petit à petit du terrain de l'expérience sur le terrain à celui de la salle de classe en tant que dispositif didactique et pratique pédagogique.

5-2. Seconde partie: L'immersion comme concept philosophique

La deuxième partie est consacrée à l'étude de l'immersion comme concept philosophique au sens où l'entendent Gilles Deleuze et Félix Guattari dans *Qu'est-ce que la philosophie?* (1991). L'une des thèses proposée dans cet ouvrage est que le concept philosophique se déploie de manière anhistorique sur ce que les auteurs nomment un « plan d'immanence », condition nécessaire à l'émergence de la pensée philosophique, mais qui ne lui préexiste pas (Sasso et Villani 2003 : 272-75). Il s'agit du lieu où les concepts philosophiques se créent, se modifient et se confrontent au-delà des déterminations historiques, car l'anachronisme n'a, sur ce plan transcendantal, aucune existence ni aucun rôle à jouer. En effet, le temps philosophique « est un temps grandiose de coexistence qui n'exclut pas l'avant et l'après, mais les superpose dans un ordre stratigraphique » (Deleuze et Guattari 1991 : 60). Proposer une analyse de l'immersion comme concept philosophique selon ces termes permet d'en dégager les traits fondamentaux et d'en extraire une conception basée sur la notion centrale de territoire et de mouvement composé de vitesses et d'intensités. L'intérêt de cette démarche tient en ce qu'elle réconcilie les dimensions politico-idéologiques associées à l'immersion avec celles relevant de la réflexion didactique de l'immersion comme dispositif d'apprentissage adossé à une recherche de type cognitiviste. D'un point de vue paradigmatique, la théorie deleuzienne met en regard la discussion de l'immersion comme facteur de progression d'une langue dominante mondialisée en concurrence avec d'autres langues de forte communication et la coexistence ou la protection de langues minorisées. Chacun de ces groupements forme un rhizome, assemblage de désir et de mouvement collectif transformant radicalement le rapport que les individus qui le composent entretiennent avec l'appareil d'état. En revanche, au lieu de définir de nouvelles donnes et des frontières conceptuelles fixes et clairement articulées, Deleuze et Guattari conçoivent ces assemblages rhizomatiques, anarchiques, comme mouvement, c'est-à-dire qu'ils sont susceptibles de modifier leur configuration. Ceci explique pourquoi l'immersion est un instrument adapté à la diffusion d'une langue idéologiquement ou économiquement dominante ainsi qu'à la protection et au développement de langues-cultures traditionnellement minorisées au sein d'un état: dans les deux cas le rhizome est transfrontalier, mine la langue dominante de l'intérieur grâce à l'apparition de dialectes et de discours différents, bref, elle inaugure et exprime un « devenir-minoritaire », une autre manière de considérer les rapports humains par l'intermédiaire du langage qui va au-delà d'une quantification des locuteurs ou de l'utilité d'une langue. Le devenir-minoritaire par l'immersion, c'est également permettre à la langue de

se déterritorialiser, de penser l'enseignement-apprentissage d'une autre manière que les cadres institutionnels traditionnels l'avaient formulé et imposé au cours de l'histoire des systèmes éducatifs, et surtout de la dissocier de toute tutelle politique, au sens large du terme. C'est ainsi que l'immersion est susceptible de se développer dans un contexte social, politique et historique dans lequel elle n'a apparemment aucune pertinence d'un point de vue constitutionnel. C'est le cas de l'Irlande, objet de la troisième partie de cet ouvrage.

5-3. Troisième partie: L'Irlande: une immersion paradoxale.

Depuis la lutte pour l'indépendance politique menée contre la Couronne britannique, et la promulgation de sa Constitution actuelle en 1937, l'Irlande a instauré la langue irlandaise (le gaélique) comme première langue officielle de la République, tout en conservant un statut de langue officielle à l'anglais. La particularité de ce statut réside en ce que, en cas de conflit d'interprétation du texte constitutionnel, la version gaélique prévaut. Or, la première rédaction, et version, de la constitution est en anglais, et ne fut traduite en gaélique qu'un peu plus tard, avant sa promulgation. Mais l'Irlande bénéficiait déjà d'un statut d'autonomie avancée depuis la signature du Traité anglo-irlandais de 1921 lui donnant le droit d'élire un pouvoir législatif et de nommer un exécutif, tout en conservant le statut de dominion. Dès le début, le gouvernement de l'État Libre d'Irlande (*Irish Free State*) imposa le gaélique comme langue nationale dont l'enseignement à l'école serait obligatoire. Cette mesure perdit et, de nos jours, la langue est enseignée dès les petites classes du primaire, jusqu'à l'équivalent du baccalauréat français (*Leaving Certificate*). Pour entrer à l'université, les notes obtenues dans cette langue sont prises en compte, au même titre que les notes d'anglais et de mathématiques. L'entrée dans la fonction publique d'état est sanctionnée par un examen oral en gaélique. L'État subventionne les ouvrages publiés dans cette langue, qui est parlée dans tous les médias publics (télévision, radio); une station de radio (*Raidió na Gaeltachta*) et une chaîne de télévision (*TG4* ou *Teilifís na Gaeilge 4*) diffusent exclusivement en gaélique. Tous les panneaux indicateurs sont bilingues, y compris dans les moyens de transports, et toutes les notices et formulaires officiels sont en gaélique et en anglais. L'*Official Languages Act* de 2003 établit les règles de l'usage du gaélique dans le service et les entreprises publiques, crée le poste de Commissaire à la Langue (*An Coimisinéir Teanga*) chargé de la régulation et de l'évaluation des politiques linguistiques dans toutes les branches du secteur public. La loi donne le droit à quiconque le souhaite de s'exprimer et de recevoir tout type d'information en gaélique dans les administrations. Les grandes entreprises élaborent des plans de mise en œuvre de la loi, le ministère irlandais de l'Éducation Nationale met au point des stratégies

pour l'enseignement du gaélique, et le Gouvernement produit des plans de promotion de la langue s'étalant sur deux décennies. En raison du statut privilégié du gaélique, le Gouvernement irlandais n'a pas ratifié la Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires de 2002. Pourtant, en dépit de tous les efforts déployés, le gaélique est une langue minoritairement parlée en Irlande, à l'exception des régions gaélophones (le *Gaeltacht*). Le recensement de 2011 indique que 41,1% des Irlandais parlent gaélique (soit 1,77 million de personnes, toutes catégories confondues), mais seulement 77 185 le parlent quotidiennement et 110 642 au moins une fois par semaine, selon le recensement de 2011. Les défenseurs de la langue soutiennent que les politiques d'éducation et d'enseignement du gaélique à l'école sont en partie responsables de ce déclin, et que les autorités ont progressivement abaissé le niveau d'exigence en matière d'examen afin de laisser croire à la vitalité du gaélique. Parallèlement aux établissements scolaires traditionnels, où le gaélique est enseigné une heure par jour en primaire, il existe des établissements où l'enseignement se fait en gaélique (*Gaeilscoileanna*, que l'on retrouve dans le primaire et le secondaire) en dehors des régions gaélophones. Ces écoles, peu nombreuses il y a 40 ans, connaissent un franc succès aujourd'hui et se créent à l'initiative d'associations de parents désirant que leurs enfants soient éduqués en immersion dans cette langue. À l'heure actuelle, on compte 177 écoles primaires, et une quarantaine de collèges-lycées en République d'Irlande. Pour bon nombre de parents soutenant la création de *gaeilscoileanna*, les relations avec l'administration scolaire ne sont pas toujours faciles et, bien que défendues dans leur principe par la loi, ces écoles en immersion font l'objet de polémiques, et parfois de critiques. L'analyse tente de montrer en quoi l'éducation en immersion représente à la fois un soutien et un défi à la politique linguistique menée par l'État irlandais, comment le mouvement linguistique s'est toujours nourri de son étrangeté pour se déterritorialiser dans un paysage politique, économique et culturel qui assignent à la langue un rôle autre que celui d'être simplement parlée et transmise, en se fondant sur l'analyse proposée par Daniel Corkery dans son ouvrage *The Hidden Ireland* (1967). Le gaélique participe culturellement du « devenir-minoritaire », qui n'a que peu de choses en commun avec le nombre de locuteurs dans son pays-territoire, mais s'insère dans une tradition issue d'une réaction au processus de minorisation du gaélique.

Cette étude transversale s'efforce, comme j'ai essayé de le montrer, de faire converger des approches différentes de mon parcours pour en faire émerger la cohérence théorique et de trouver en Irlande une application pratique. La démarche que j'ai adoptée est épistémologique

dans la mesure où une grande place est faite à la création de concepts philosophiques appliqués à une thématique didactique et civilisationnelle. En revanche, il manque à l'ouvrage une partie relevant de la recherche-action, de l'enquête de terrain auprès des différents acteurs du mouvement en faveur de l'immersion en Irlande afin de justifier les intuitions théoriques que j'ai développées dans les deux premières parties, mais que je compte effectuer comme une suite à ce volet théorique. Il s'agirait d'effectuer une recherche de terrain auprès d'enseignants et de familles scolarisant leurs enfants dans des écoles immersives (en commençant par des maternelles ou *naonraí*, des établissements primaires, *gaelscoileanna*, et un *gaelcholáiste*- établissement secondaire) de Dublin situées dans deux quartiers sociologiquement différents. Le but est de répondre aux questions suivantes : l'immersion permet-elle concrètement de favoriser la renaissance du gaélique en tant que langue d'éducation familiale et de socialisation en dehors de l'école ? Quelles sont les raisons qui ont poussé les familles à choisir ce mode d'éducation pour leurs enfants et quelle place donnent-elles à la langue en tant que véhicule de la culture irlandaise ? Quel point de vue les familles, les élèves et les enseignants adoptent-ils sur la place de la culture irlandaise dans un contexte allophone, ce qui est le cas pour tous les établissements immersifs ? Enfin, comment les différents acteurs envisagent-ils l'intégration de la langue irlandaise au monde professionnel et sous quelle forme ? Si possible, quel est le point de vue de l'institution ministérielle sur l'éducation immersive et peut-elle transformer l'enseignement-apprentissage du gaélique au niveau national ? J'espère pouvoir prendre contact directement avec des directeurs d'écoles et de l'organisme auquel ces établissements sont affiliés (*Gaelscoileanna Teo*), des membres du syndicat des enseignants en immersion (*COGG*) dans le courant de l'année 2016.

Pour conclure cette deuxième partie, je dirai que la présentation des articles et d'un ouvrage publiés rendent compte d'un parcours individuel, à deux exceptions près (doc. 9 et 12). Cependant, il est clair que mon affiliation au LAIRDIL a fortement contribué à infléchir certaines directions de recherches. En effet, j'ai aussi participé à la structuration d'un axe de recherche dédié à l'épistémologie de l'enseignement de type LANSAD et, plus particulièrement, à celle des langues de spécialité en intégrant mon domaine d'enseignement en anglais du droit. Cela a suscité de nombreuses réflexions communes avec les collègues participant à ces travaux ; cela a aussi abouti à la mise au point de projets collaboratifs et interuniversitaires en matière de formation des enseignants du secteur LANSAD, mais aussi sur de la codirection de thèse. C'est ce que je souhaite maintenant aborder dans la troisième et dernière partie de cette synthèse.

TROISIÈME PARTIE

Projets de recherche

Introduction

En novembre 2011, le LAIRDIL entreprit de monter un projet ERA-NET de collaboration avec l'université russe de Krasnoïarsk sur le thème de l'autonomie des enseignants. L'idée était d'étudier, dans deux environnements institutionnels différents la manière dont les enseignants s'accommodaient des contraintes diverses (institutionnelles, situations de classe) ou les contournaient et tâchaient de trouver la motivation nécessaire dans l'exercice de leur fonction. Le projet s'articulait autour des quatre problématiques suivantes : la définition, selon la littérature didactique, de la notion d'autonomie, ses limites, la raison pour laquelle il s'agit d'une fonction-pivot dans l'exercice de la fonction enseignante et, plus particulièrement, dans la conception d'activités pédagogiques, les limites que font peser les contraintes internes à la fonction (en relation avec l'objet d'enseignement ou dans les relations entre enseignants et apprenants) et externes (normes institutionnelles, organisation pratique des enseignements universitaires, pratique ou non du travail en équipe, etc.), les critiques adressées par la recherche en didactique à l'autonomie (est-elle ou non désirable ?) et, enfin, la manière dont l'autonomie doit être subordonnée à la notion de « responsabilité » (*accountability*) vis-à-vis de l'institution et par rapport à l'attente de résultats tangibles en matière d'acquisition par les apprenants. Ce projet n'a pas abouti, mais il eut le mérite de fournir des éléments de réflexion sur l'enseignant de langue en secteur LANSAD dans deux directions différentes mais connexes. En effet, en tant que concepteur de cours, l'enseignant se trouve à la croisée de la réflexion sur l'objet de l'enseignement (en l'occurrence, l'enseignement des langues en LANSAD) et sur la formation de cet enseignant dans les différents domaines que recouvre l'acronyme de « Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines ».

C'est ainsi que s'amorça, pour ma collègue Claire Chaplier et moi-même, une réflexion sur les pratiques enseignantes, que nous pensions indissociables de leur dimension épistémologique. Chacune d'entre nous enseignait l'anglais de spécialité, l'une dans le domaine du droit, l'autre dans celui des sciences. Nous avons toutes les deux reçu une double formation : Claire Chaplier avait été ingénieure avant de se tourner vers l'enseignement de

l'anglais et la recherche en didactique et moi-même, comme j'ai eu l'occasion de l'écrire, en philosophie et en anglais. Nous pensions qu'il fallait élaborer une recherche épistémologique à partir de la définition de l'objet « langue de spécialité » et de voir si, et comment, l'on pouvait dégager un paradigme conceptuel fondé sur l'interrelation entre anglais *des* sciences (qui recouvre en fait le domaine de spécialité en langue anglaise), anglais *pour* la science (l'anglais de spécialité enseigné à des apprenants francophones suivant un cursus scientifique), anglais *du* droit et *pour* le droit. De la relation entre le domaine de spécialité et l'enseignement d'une langue émergeait, parallèlement, la question de la formation à cet enseignement spécifique des enseignants linguistes ayant suivi un cursus essentiellement dans le domaine des humanités. Le développement de ces questions de recherche a été brièvement exposé dans deux articles écrits en collaboration et dont il a été question dans la deuxième partie de la présente synthèse (doc. 9 et 12). Quant à la mise en application de cette intuition de chercheurs, elle intervint à la faveur de la soumission d'un projet ANR en 2013 sur la thématique de l'apprentissage, puis lors de la restructuration des axes du laboratoire à l'occasion de son évaluation par l'HCÉRES en décembre 2014. Par ailleurs, l'arrivée de doctorants au sein du LAIRDIL me donna l'occasion de faire du co-encadrement de thèse avec Nicole Décuré, ce qui constitue, pour moi, un volet important de ma fonction d'enseignant-chercheur. Puis, en 2015, le laboratoire fut à l'initiative d'un projet IDEX-formation en collaboration avec des collègues de l'ESPÉ et de l'Université Toulouse 2 Jean-Jaurès sur la création d'un Master de formation DIDALAP (Didactique des Langues dans les Activités Professionnelles) ; ce projet fut retenu parmi les lauréats d'un financement IDEX par la COMUE en 2015. Ces trois volets seront discutés dans les trois sous-chapitres suivants : en premier lieu, la recherche par le projet (genèse de l'axe 1 du LAIRDIL consacré à l'épistémologie du secteur LANSAD, comprenant un projet de direction d'un ouvrage scientifique) ; puis la formation à la recherche (le master DIDALAP) et, enfin, la formation par la recherche (projets d'encadrement de thèses).

I- La recherche par le projet

1- Genèse de l'axe 1 « épistémologie du domaine LANSAD »

Le projet ANR « ENJASPÉ » (enjeux de l'anglais de spécialité : épistémologie, enseignement/apprentissage, formation des enseignants)

La réflexion sur l'épistémologie de l'anglais de spécialité a débuté par le dépôt d'un projet ANR en 2013, qui prévoyait une collaboration avec l'université de Brescia (Italie) et de Huelva (Espagne) sur la base de visites et d'une recherche-action sur le terrain en France et dans ces deux pays. L'orientation générale est la suivante :

Dans un monde globalisé, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est devenu un enjeu social, institutionnel et professionnel dans notre système d'éducation. La mondialisation économique a incité les entreprises et les institutions à utiliser l'anglais comme langue des échanges internationaux. La langue anglaise est, de ce fait, promue dans les écoles primaires et secondaires en France, ainsi que dans l'enseignement supérieur, si bien que les universités introduisent des modules, des diplômes enseignés en anglais à des étudiants dont les compétences linguistiques sont parfois limitées, et par des enseignants qui ne sont pas des spécialistes de l'anglais, tandis que les professeurs d'anglais et chargés de cours dans les départements de langues sont généralement compétents en littérature, civilisation, linguistique dans lesquels ils se sont spécialisés. Ces universitaires sont aujourd'hui recrutés pour enseigner l'anglais appliqué à divers domaines spécifiques qu'ils ne connaissent pas, notamment en sciences dures, médecine et droit. L'un des paradoxes de cette situation est que les universités offrent beaucoup plus de postes en anglais appliqué, parfois appelé « anglais de spécialité », que dans les domaines traditionnels des linguistes, et trouvent difficiles de pourvoir les postes vacants parce que la perspective d'enseigner l'anglais dans un domaine de spécialité inconnu est redoutable. La formation des enseignants reconnaît l'importance croissante de l'apprentissage des langues mais il existe peu de masters dédiés à la spécificité de l'enseignement d'une langue étrangère en LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) à l'université. Par ailleurs, la communauté enseignante est divisée sur la pertinence de l'enseignement de la langue de spécialité alors que l'anglais de communication courante en milieu professionnel fait défaut aux étudiants. Mais l'institution n'aborde pas de manière systématique la question de la formation des enseignants à la langue de spécialité, ni la norme minimale requise pour tout spécialiste qui va utiliser l'anglais comme langue d'enseignement à l'université.

Or, il ne peut y avoir de discussion sur l'enseignement et l'apprentissage qui n'aborde la question de la langue/langage, d'une façon ou d'une autre. Le concept de « langue de spécialité » est encore mal défini, ou est défini par défaut. En fait, l'on adopte ici l'hypothèse selon laquelle tout ce qui ne concerne pas la littérature, la culture ou la linguistique appartiendrait à l'anglais général ou de communication. La difficulté est de décider où placer la limite des domaines d'études et de la justifier. Même une catégorie comme « l'anglais des sciences » est difficile à définir, car elle change avec la complexification et la fragmentation du monde de la science. Devrions-nous dire alors que « l'anglais de la chimie » diffère de « l'anglais des mathématiques » ou de « l'anglais de la médecine », ou qu'ils partagent tous des caractéristiques communes ? En outre, il est clair que l'examen de toutes les formes et variantes de l'anglais appliquées aux secteurs scientifiques dépasserait la portée du présent projet. La question demeure : quel domaine est éligible, et pourquoi ? Si ce projet ne peut pas espérer être exhaustif, il doit viser à trouver un paradigme adapté qui justifiera ses objectifs. Fondés sur l'expérience et les connaissances personnelles et professionnelles des participantes à cette entreprise, les deux domaines de l'anglais de spécialité qui ont été retenus sont l'anglais des sciences et l'anglais du droit.

Mais la simple connaissance personnelle ou professionnelle des deux domaines spécifiques ne justifie pas un projet dont la portée est beaucoup plus large. Une explication serait la suivante : si bon nombre de spécialistes en France admettent que la langue ne peut pas être dissociée de sa dimension culturelle (dont Isani 2004, 2005, 2006), dans la mesure où l'acquisition d'une langue étrangère comprend toujours cet aspect (les universitaires français ont adopté le concept de « langue - culture »), il y a beaucoup de désaccords sur la dimension culturelle des usages spécialisés des langues. Si la langue du droit est étroitement liée à l'histoire des systèmes et des institutions qui ont développé leurs propres concepts et principes juridiques singuliers, la langue des sciences a toujours privilégié la clarté de la communication entre les chercheurs. En quête d'un terrain d'entente, est-ce que ces scientifiques ont vraiment sacrifié leur propre milieu socioculturel pour une soi-disant langue universelle ? Quelle est la part d'enrichissement linguistique dans les cours de mathématiques enseignés en anglais, par exemple ? On peut légitimement se demander si ce facteur a une incidence sur la formation du concept de « langue de spécialité », et de la manière dont il devrait être enseigné dans le cadre d'un cours de langue dispensé par un enseignant d'anglais (Piaget, 1970 : 5). Une fois que le paradigme aura été étudié et que des traits communs entre les deux domaines auront été découverts, il deviendra alors possible d'extrapoler les résultats à

d'autres domaines de spécialité de l'anglais, comme les affaires, ou des territoires professionnels moins explorés où l'anglais est nécessaire, afin d'affiner les critères en vue de concevoir un diplôme de Master d'anglais de spécialité.

Cette approche paradigmatique doit être complétée par des considérations plus syntagmatiques relatives à la dimension sociale de l'enseignement des langues comme concept et activité (Maingueneau, 1987). Il s'agit d'examiner l'impact de l'histoire et de la sociologie sur les pratiques de l'enseignement des langues, notamment à deux égards, premièrement à l'égard de la formation de la langue de spécialité comme un concept à part entière, ce qui implique la réalisation d'une étude épistémologique et d'une analyse de ce que l'on appelle l'« anglais de spécialité », qui est essentiellement une notion fondée sur des considérations pratiques d'enseignement et une analyse de corpus. Deuxièmement, il faut étudier les représentations de la langue dans les domaines d'études où l'anglais s'est peu à peu imposé sur le français comme langue d'étude. Ce dernier aspect concerne principalement deux groupes au sein de la communauté de l'enseignement et de la recherche : ceux parmi les chercheurs qui ont dû s'adapter à un monde nouveau où les publications en langue anglaise sont devenues la référence pour l'évaluation des travaux de recherche à travers le monde, et dont l'intérêt pour la langue est limité, et ceux dont la tâche est d'enseigner en anglais à des étudiants dont les études sont hautement spécialisées sans avoir recours aux catégories traditionnelles de connaissances comme les arts, la littérature, la culture et la linguistique. La plupart du temps, c'est cette expérience partagée par les chercheurs qui permet d'engager un dialogue entre ces deux domaines.

La recherche a maintenant rassemblé une diversité d'approches dans le processus de définition (Mémet et Petit 2001) sans former un ensemble autonome et cohérent d'un point de vue épistémologique : cette étape dans le processus de recherche correspond à ce que le groupe Stanberg a nommé la phase « pré- paradigmatique » dans l'élaboration conceptuelle d'une nouvelle discipline (Stengers et Prigogine 1979) qui se désengage progressivement de ses disciplines mères et forme ses propres notions autonomes. Ses pratiques adjointes ne sont pas encore très répandues ou standardisées, et elles sont également influencées par les conditions sociales et institutionnelles de son émergence, qu'il s'agisse des politiques publiques, de l'université en tant qu'institution sociale ou de l'économie. Une solution serait d'adopter une approche didactique et d'envisager les langues de spécialité comme objet de l'enseignement et de l'apprentissage tout à fait distinct de la culture dans son aspect le plus traditionnel. Un point de départ peut être trouvé au sein du Conseil du Cadre européen

commun pour les langues (CECRL), actuellement utilisé comme une référence par de nombreux établissements d'enseignement à travers l'Union Européenne ainsi que comme un outil de sélection utilisés par les départements de ressources humaines et les recruteurs dans le monde des affaires.

À partir de ces prémisses, il est à espérer qu'une réflexion épistémologique forte contribuera à donner aux « langues de spécialité » un statut d'étude universitaire et de pratique de l'enseignement à part entière avec ses objectifs et principes didactiques. Le projet partira de l'hypothèse suivante : les disciplines ne sont plus fondées sur un ensemble limité d'hypothèses théoriques, mais peuvent être plus largement interprétées comme des systèmes complexes et fluides (Morin, 1990 ; Deleuze et Guattari, 1980) qui peuvent s'adapter aux représentations et contexte sociaux qui les ont façonnés (Narcy-Combes 2005 : 79-80). Une fois que l'objet aura accédé à sa propre existence autonome dans la communauté scientifique à travers une rupture épistémologique (Bachelard 1971), il aura acquis le statut de connaissance à part entière. Une fois que ce tournant aura été correctement analysé et évalué à la jonction du domaine du contexte et de la langue en tant que culture, il sera possible de déterminer l'objet des programmes de formation, leur contenu, les connaissances, les savoir-faire et la méthodologie.

L'une des affirmations que le projet vise à aborder est la pluralité des représentations que la didactique de l'anglais pour les non-spécialistes implique et cet état de fait se reflète aussi dans l'absence d'une théorie unifiée ou d'une méthode d'analyse. L'une des premières questions à traiter, c'est la définition de l'échelle qu'un projet scientifique devrait englober, la deuxième concerne le contexte pertinent (ou la réalité sociale) de la recherche, et le dernier vise à définir son objet en termes de perspectives adoptées (Lahire 2012 : 226). L'un des écueils rencontrés en sciences sociales est la tendance à généraliser à partir d'une observation partielle et segmentée à des contextes plus larges, au détriment de données et de résultats obtenus par le travail de terrain. Une autre difficulté est de rassembler ces données et de les intégrer dans un récit cohérent qui prend en compte l'expérience, l'histoire, la pédagogie, les politiques publiques et la mise en œuvre, le contexte et les situations sociales (Ricœur 1983). Les concepts de Ludwig Wittgenstein de « jeux de langage » et « formes de vie » (*Recherches philosophiques* 1953) devraient fournir une orientation adéquate d'un point de vue théorique. Le langage est structuré autour des activités sociales et est généralement partagé par les membres d'un groupe donné, c'est-à-dire que le sens et les pratiques sont des constructions sociales : « de référence » et « sens » peuvent être caractérisés par un nombre variable d'éléments, certains étant plus importants que d'autres en fonction du rôle social du locuteur,

comme Hilary Putnam le décrit dans « le Sens du ‘sens’ » : les mots et le sens ne sont pas dans l'esprit du locuteur, mais dans l'esprit collectif de la communauté sociale, ce qui permet une grande variété d'utilisations et de degrés ainsi que de types de compréhension dans leur contexte. Cette théorie influe sur la manière dont les différents acteurs traitant de l'anglais dans un contexte universitaire ou professionnel réagissent face à sa mise en œuvre dans leurs pratiques pédagogiques. Les deux côtés de la ligne de démarcation, à savoir, d'une part, les enseignants qui utilisent l'anglais comme un simple moyen qui ne soulève aucune question autre que le degré de compétence qu'ils devraient atteindre et, d'autre part, les enseignants d'anglais qui insistent sur les compétences linguistiques impliquées dans la pratique d'une langue de spécialité en contexte d'utilisation, posent la question de l'acquisition d'une langue académique et professionnelle par les étudiants français. Le projet vise à voir comment une certaine synergie peut être introduite pour surmonter l'obstacle à la mobilité rencontré par les apprenants français.

Le projet a une double visée, épistémologique et pratique : d'une part, il prend pour postulat qu'il existe un objet de recherche « anglais de spécialité » qu'il s'agit de définir sur la base de l'intégration d'un domaine disciplinaire spécifique (droit ou science, par exemple) à une méthode d'enseignement par la langue étrangère (l'anglais) qui le constitue. D'autre part, il y aurait lieu d'indexer cette recherche fondamentale (détermination de l'objet et méthode pour y parvenir) sur la question, pratique, de la formation des enseignants à partir d'un problème institutionnel de la mise en œuvre de programmes d'enseignement de matières en langues étrangères dans le secteur académique du LANSAD. C'est là qu'intervient, comme dimension supplémentaire, la nature des croyances et des représentations de l'institution et des chercheurs eux-mêmes sur la nature de cette formation et des compétences exigées pour sa mise en application dans un cadre d'enseignement-apprentissage de la langue de spécialité. Cette question fut abordée dans un article écrit en collaboration avec Claire Chaplier (doc. 9) discuté dans la seconde partie de la synthèse, mais il est vrai que nous nous sommes bornées à donner une description du problème sans aller plus loin, c'est-à-dire l'amorce d'une réflexion approfondie ; de même, si la dimension des croyances a bien été posée comme préalable (l'article est paru lors d'une grande controverse relative à l'anglicisation de parcours universitaires rendus possibles par la loi Fioraso), son articulation et son impact sur l'épistémologie de la langue de spécialité (LSP) ou, plus particulièrement, sur l'anglais de spécialité (ASP) n'est pas aboutie. En outre, les liens qui relient épistémologie d'un domaine de la connaissance (la LSP), la constitution de l'objet LSP/ASP et sa mise en œuvre par le

dispositif didactique et par la tâche n'ont pas été discutés de manière systématique, y compris la relation entre discours scientifique sur l'objet (épistémologie) et la dimension représentative des croyances issues de la pratique des chercheurs. En revanche, on trouve dans le projet la prémisse d'une réflexion (déjà en cours dans certains cercles de recherche comme le GERAS) sur l'influence des cultures universitaires sur la culture de la discipline : la LSP n'est pas un objet défini de la même manière selon que l'on évolue dans un contexte académique anglophone ou francophone dont les acronymes désignant cet objet diffèrent dans la forme et dans le fond (Van der Yeught oppose l'ASP – anglais de spécialité – à l'ESP anglo-saxon – *English for Specific Purposes*). Sur cette question, un article écrit en collaboration avec Claire Chaplier a été soumis au comité de lecture de la revue *The European English Messenger* en juin 2015. Il fallait donc reprendre la réflexion de manière plus ordonnée et l'occasion nous en fut donnée lors de la restructuration des axes de recherche du LAIRDIL en 2013 sous la direction de Françoise Raby qui succéda à Nicole Décuré en tant que directrice du laboratoire.

2- Création de l'axe 1 « épistémologie du domaine LANSAD »

Depuis 2013, le LAIRDIL décida d'affirmer son ancrage dans le secteur LANSAD en ajoutant cet acronyme à son nom, qui, de « Laboratoire Interuniversitaire en Didactique des Langues », devint « Laboratoire Interuniversitaire en Didactique LANSAD ». Ce changement de nom rendait nécessaire un nouveau découpage des axes de recherche existants autour de la notion de LANSAD, des dispositifs didactiques (CLIL/EMILE) ou outils (comme les TICE) qui lui sont associés, ainsi que de la méthode de recherche (recherche-action). Un texte de cadrage fut rédigé afin de clarifier certaines missions que le laboratoire s'assignait :

La didactique LANSAD : approches épistémologique et praxéologique

« En 1993, Michel Perrin (Mémet 2001 : 312) propose l'acronyme secteur « LANSAD/Langues pour spécialistes d'autres disciplines » pour désigner l'enseignement des langues dans des secteurs universitaires scientifiques, médicaux, juridiques et économiques. Il s'agit d'un enseignement à visée professionnelle parce qu'il doit répondre aux besoins des étudiants dans l'exercice de leur futur métier. Il n'existe pas, à l'origine, de projet pédagogique précis en LANSAD ; l'accent est mis sur la dimension communicationnelle des langues en raison de la mondialisation en cours et l'intensification des échanges. Mais il n'y a pas de gage automatique de professionnalisation des formations.

Quant à la question des contenus, des méthodes et des objectifs il incombe souvent aux enseignants LANSAD de définir leur propre mission, d'inventer les différents aspects de leur acte pédagogique. En découle un foisonnement d'expérimentations et d'innovations dans le secteur LANSAD au cours des trente dernières années (Van der Yeught 2014). Le LANSAD reste un territoire pédagogique immense aux contours imprécis et aux caractéristiques extrêmement hétérogènes. L'appellation LANSAD confère au secteur une apparence d'unité sans que celle-ci soit relayée par des facteurs unificateurs identifiables. Certains cursus adossent une langue à des formations disciplinaires sans que l'on y enseigne la langue de spécialité correspondante. D'autres dispensent des cours de langues à des étudiants de disciplines différentes réunis dans les mêmes groupes. Dans ces situations, très fréquentes en sciences humaines, la notion de LSP disparaît. Cela peut s'expliquer par un déficit dans la formation de la génération montante des enseignants LANSAD, qui ne s'est pas encore généralisée au niveau national. Il y a accumulation des expériences de terrain en LANSAD mais ce potentiel ne peut assurer la formation des futurs enseignants de langues parce que la plus grande partie de cet héritage reste éparpillée (articles, souvenirs et vécu). En l'absence de structuration en un corps de connaissances transmissibles, cette expérience se modifie rapidement au fur et à mesure qu'elle se crée. Sur le plan institutionnel, les départements de langues restent marqués par la tradition platonicienne des universités: ils contemplent l'essence des langues à travers le prisme des grandes œuvres et des grands auteurs. Ont été ajoutées ces trente dernières années la civilisation et la linguistique, mais ils restent encore en grande partie réfractaires aux langues de spécialité et au secteur LANSAD (Baïssus 2008 : 7).

Fonder l'étude des langues de spécialité sur les objectifs et les besoins de l'ici et du maintenant interdit la constitution d'objets linguistiques stables car ils sont toujours soumis aux contingences pédagogiques du moment (synchronie).

Parce qu'à l'origine l'appellation LANSAD a été portée par des enseignants de LSP, le secteur est souvent perçu comme s'il était par nature fédéré par les LSP, ce qui a pu générer des confusions avec le LANSAD. Les LSP se définissent comme l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue (Livre Blanc de la SAES 2012). On a l'habitude de les étudier synchroniquement en fonction d'objectifs et de besoins concrets et immédiats, ce qui interdit la constitution d'objets linguistiques stables car ils sont toujours soumis aux contingences pédagogiques du moment (Van der Yeught 2014). Or si la nature des langues est familière aux linguistes, la nature du bloc spécialisé non-linguistique, qu'il soit disciplinaire ou professionnel, est encore largement étranger aux enseignants de langue. En effet, les linguistes

n'ont pas encore totalement intégré le « spécialisé » dans la perspective épistémologique des LSP. Ces objets de savoir s'inscrivent nécessairement dans les sciences humaines et il faut donc qu'ils soient pensés dans la dimension du temps humain. En d'autres termes, ils doivent être dotés d'une histoire et il convient qu'une dimension diachronique soit intégrée à leur description. Cette démarche est encore largement inédite en LSP et en ESP. Le LAIRDIL décide donc de structurer cette réflexion épistémologique en lui consacrant un axe dédié à la réflexion théorique sur le domaine LANSAD comprenant les propositions suivantes :

- à partir de la pensée complexe de Morin ou la déterritorialisation deleuzienne, définir la manière dont « spécialisé » et « linguistique » s'intègrent dans la notion de LSP ;
- les LSP : étude diachronique des domaines de spécialité (droit, sciences, technologies, etc.) ;
- les concepts didactiques étudiés d'un point de vue diachronique.

Quant à la méthode de recherche, le LAIRDIL s'est inscrit principalement dans la recherche-action. Celle-ci s'appuie sur des domaines de référence qui varient en fonction de l'orientation de la recherche et de la méthodologie choisie qui fondent le cadre théorique : il peut s'agir des sciences du langage, des sciences de l'éducation, de la philosophie, de la psychologie, des sciences sociales, des neurosciences, des sciences de l'information et de la communication, de l'informatique sous sa forme TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). La recherche-action se différencie à la fois de la recherche fondamentale et de la recherche appliquée. Selon Richer (2011), la recherche fondamentale a une visée formelle, explicative et abstraite (à laquelle l'axe 1 aura cependant recours), elle élabore des connaissances et définit des concepts selon un mode d'élaboration *top-down*. La recherche appliquée, quant à elle, tient pour acquis les résultats de la recherche fondamentale et se contente de mettre en œuvre et de concrétiser des savoirs théoriques. Par rapport à ces deux approches, la recherche-action considère, d'une part, que de l'action (l'enquête de terrain) peut naître la connaissance et que, d'autre part, cette même action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche fondamentale, selon un mode d'élaboration *bottom-up*.

Le travail de l'axe (que je co-anime avec Claire Chaplier) s'inscrit dans un schéma plus large du travail du laboratoire dont il s'agissait de déterminer la cohérence théorique et thématique. C'est ainsi que nous décidâmes d'emprunter à Chevillard, didacticien des mathématiques, son concept de praxéologie : si l'activité humaine se constitue d'une infinité de tâches différentes (désignées par la majuscule grecque T), à chaque tâche T correspond une

technique τ permettant de l'accomplir ; à son tour, la justification, l'évaluation de cette technique s'effectue par un discours de type technologique θ (par exemple, la démonstration en mathématiques). Ce discours technologique est sous-tendu par une théorie plus générale qui relève de la discipline fondamentale, représentée par la lettre Θ . Ces quatre pôles sont en constantes interaction pouvant servir de cadre au projet scientifique global du LAIRDIL ; cela se justifie par l'affirmation de Chevallard selon laquelle

l'analyse des activités humaines conduit à dégager des entités minimales, les praxéologies, qu'on peut désigner par la formule $[T, \tau, \theta, \Theta]$, parce qu'elles sont faites d'un *type de tâche* T, d'une *technique* τ pour accomplir les tâches de type T, d'une *technologie* θ qui justifie et rend intelligible la technique τ , enfin d'une *théorie*, que l'on note usuellement Θ , qui justifie et éclaire la technologie θ , et permet même, en nombre de cas, de l'engendrer (Chevallard 2006 : 4).

La didactique des langues intègre toutes ces dimensions dans ses objets de recherche et il a paru judicieux de recomposer les axes du LAIRDIL selon ce schéma : le bloc pratico-technique $[\tau, T]$ fondé sur l'analyse de la relation des tâches pédagogiques et des dispositifs (retour d'expériences, enquêtes sur le terrain, analyse de questionnaires portant sur des activités de classe, analyse de besoins, formation enseignante) ; le bloc technico-technologique $[\tau, \theta]$ centré sur l'étude des relations entre analyses de terrain et apports des technologies appliquées à l'enseignement (TICE), le bloc théorico-technique $[\Theta, \tau]$ dédié à l'interaction entre besoins des apprenants et des enseignants (formation) en termes de création d'enseignements de la LSP. Enfin, le bloc théorico-technologique $[\theta, \Theta]$ consacré à la réflexion sur la formation de concepts liés à la discipline LSP et à la relation entre dispositifs et théorie de la connaissance sera au centre des problématiques de recherche de l'axe 1.

Cette structuration offrira, je l'espère, une circulation des savoirs et des résultats au sein des axes de recherche. Il reste à présent à montrer comment les thèmes de recherche génèrent des projets qui s'articulent à la définition de la LSP comme objet de recherche au sein du secteur LANSAD et à la construction de l'épistémologie de cet objet. Je me propose d'examiner des thématiques que je compte étudier à partir d'une approche philosophique.

3- Projets de recherche au sein de l'axe 1

3.1- Épistémologie interdisciplinaire de la LSP : cet intitulé montre que l'orientation du projet est bien une réflexion à partir de l'objet LSP, qu'il s'agit alors d'approfondir à partir d'une définition acceptée dans le milieu des chercheurs. Les travaux de didacticiens anglicistes (Tardieu 2008) ou de spécialistes de la recherche en LSP (dont Perrin 1995, Mémet 2013, Van der Yeught 2012) ont permis de définir l'anglais de

spécialité (ASP) comme faisant partie des études anglaises (ou *anglistique*) ; on peut aborder cet objet par le biais de la linguistique (analyse de discours, de corpus), de la littérature (avec la FASP, notamment) ou de la culture disciplinaire ou professionnelle du domaine concerné :

L'anglais de spécialité est étudié à partir de différentes approches : « linguistique », « didactique et pédagogie » ainsi que par la civilisation et la culture. La catégorie linguistique comprend des articles qui traitent de l'analyse de la syntaxe, de l'analyse du discours, de stylistique, de phraséologie, d'analyse du genre, de lexicologie, de terminologie et de traduction. La catégorie didactique et pédagogie comporte des articles qui traitent de théories et de pratiques, ainsi que de l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité avec l'utilisation de technologies (télévision, vidéo, logiciels, laboratoires multimédias...). La troisième catégorie comprend des articles traitant de la culture de domaines de spécialité (banque, publicité...) ; elle est proche de ce que les études anglaises nomment « civilisation ». (Mémet 2013).

En revanche, l'on remarque l'absence, dans cette définition de l'objet, de l'analyse de l'intégration du domaine « spécialisé » à celui de la langue en tant qu'elle fait l'objet d'un enseignement par des professeurs d'anglais. Cette intégration est, à mon avis, plus difficilement pensable à l'intérieur de l'objet lui-même puisque la définition donnée est elle-même située dans un champ disciplinaire, celui de l'anglistique. Malgré sa justesse, elle court le risque de ne pas pouvoir aller au-delà de ce qui relève du constat ou, en termes logiques, de la proposition analytique (a=a) dans la mesure où on ne s'extrait pas de l'anglistique pour se pencher sur l'objet au cœur de cette discipline. Il semble nécessaire d'introduire une approche pluri- ou interdisciplinaire pour tenter de sortir de cette aporie. Bien entendu, la didactique des langues apparaît comme la discipline la plus apte à analyser l'ASP, qui est né d'un besoin en matière d'enseignement-apprentissage avant de se constituer en objet de recherche. Or, une seconde difficulté s'annonce : peut-on parler d'un modèle en didactique des langues ? Si oui, est-il unique et, dans ce cas, la langue ne se définirait plus que comme une « variante » de ce modèle ? Il y a lieu donc de situer la didactique des langues comme le confluent de modèles hérités de sciences connexes, comme le cognitivisme, les sciences du langage et de l'éducation. Le problème du modèle en épistémologie réside dans sa force (sa validité au-delà des cas particuliers) et dans la prise en compte de la dimension spécifique des langues comme variables, les deux devant se combiner. Il y a lieu de se pencher sur la notion de modèle et d'en faire la recension et la critique (Baldoni 2010) et cette question est cruciale pour la constitution de modèle explicatif dans le domaine des langues de spécialité. En effet, deux variables entrent en jeu : la langue, ce qui nous conduit à analyser la pertinence de propositions opposées, l'une défendant la thèse qu'il n'existe qu'une didactique des langues,

l'autre qu'il en existe plusieurs, en fonction des langues qui servent de référence ; en outre, le « spécialisé » n'est pas universel, mais situé, spécifique : selon cette proposition, l'anglais pour la science se distingue de l'anglais pour le droit, par exemple. La question est bien de définir la LSP ou, plus précisément, l'ASP à partir du « spécialisé » et de voir comment il s'intègre à la culture disciplinaire ou professionnelle s'exprimant dans une langue particulière. À partir de là, si l'on accepte que l'épistémologie de la LSP se fonde sur celle de la didactique des langues, ne risque-t-on pas de reproduire l'aporie décrite ci-dessus ? C'est la raison pour laquelle la recherche doit se développer sur plusieurs fronts à la fois : l'étude de l'intégration du domaine spécialisé à celui de la didactique des langues, mais aussi la nécessité de chercher dans d'autres disciplines plus éloignées un point de vue sur ce type d'interaction. Un des postulats que je pense approfondir est qu'il faut emprunter à un champ disciplinaire susceptible d'englober la dimension linguistico-culturelle à la dimension didactique. Aussi je proposerai d'investir le champ épistémologique de la LSP à partir d'un double décentrage : d'une part, en ayant recours à une approche didactique issue d'autres disciplines que les langues (le modèle didactique de la TAD proposé par Chevallard qui porte, au-delà des frontières de la didactique des mathématiques, un « regard d'outsider » sur celle des langues) et, d'autre part, l'intégration d'une perspective empruntée à la philosophie deleuzienne, en l'espèce, le concept de déterritorialisation. Si l'on considère la langue-culture comme un rhizome formé d'une multitude de territoires comprenant toutes les disciplines connues colorées par la langue, on peut tenter de penser l'intégration du spécialisé au linguistique comme une déterritorialisation réciproque de ces deux éléments. Une proposition d'article issu d'une communication faite lors du congrès du GERAS en 2015 a d'ailleurs été soumise au comité de lecture de la revue *ASp* sous le titre « L'intégration comme rhizome: analyse d'un concept didactique dans une perspective deleuzienne » dont l'objectif est d'analyser le concept d'intégration à l'aune de la réflexion philosophique élaborée par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans leur ouvrage *Mille Plateaux* (1980) autour du concept de « rhizome ». Il s'agit d'un modèle complexe de connexions en réseau d'éléments hétérogènes et non-hiérarchisés qui s'applique bien à un examen de la notion de langue pour spécialistes d'autres disciplines (LSP) dans le contexte universitaire français. La première partie montrera comment la connectivité du rhizome permet d'intégrer les différentes caractéristiques des LSP. La deuxième partie établira que l'intégration des LSP est étroitement associée à un double mouvement de « déterritorialisation » et de « reterritorialisation » qui s'inscrit d'abord dans la constitution même de la notion de LSP, qui influence la manière dont elles se distinguent entre elles, et, enfin, dans la relation que les LSP entretiennent avec les autres formes

d'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur en France. On distingue ainsi une double orientation dans la démarche : elle est syntagmatique en ce qu'elle analyse la manière dont s'effectue l'intégration des deux constituants de la LSP ; elle est aussi paradigmatique, dans la mesure où le modèle de la déterritorialisation permettrait d'étudier la manière dont se forment et se différencient les langues de spécialité, comme l'anglais *pour* la science et l'anglais *pour* le droit, à partir de champs disciplinaires et culturels (et qui sont des territoires) comme l'anglais *des* sciences et l'anglais *du* droit. Mais la confrontation de l'enseignant-linguiste au spécialisé de sa discipline d'enseignement pose aussi la question de l'acquisition de compétences dans un champ qui est, dans la majorité des cas, abordé à partir de l'expérience de terrain et non de manière formelle. Cela ouvre donc la réflexion sur l'élaboration d'un savoir et d'une formation interdisciplinaire.

3.2- *Le savoir interdisciplinaire* introduit dans le projet l'analyse de la notion de « savoir emprunté » entendu comme la somme de connaissances réunies par l'enseignant de langue dans le secteur LANSAD (et, plus particulièrement, dans celui des LSP) dans la discipline à laquelle son enseignement s'adosse. Je pense qu'il serait bon de s'intéresser à la notion d' « altérité » (Chevallard 2006) résumée ainsi : si des spécialistes ont déjà élaboré des savoirs que je ne maîtrise pas, est-il vraiment utile que j'apprenne la discipline en question, alors que je puis me contenter, pour des raisons pratiques, des résultats, synthèses et vulgarisations disponibles ? Chevallard répond que, d'un point de vue praxéologique, acquérir un savoir savant ne garantit pas que l'on puisse effectuer une tâche précise dans une situation imprévue ; en d'autres termes on peut « savoir » l'anglais et rencontrer des difficultés lorsqu'on aborde l'anglais scientifique ou juridique, qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'apprenant. Selon Chevallard

l'altérité praxéologique est tout autour de moi, prête à m'aider lorsque j'en éprouverai le besoin. La maîtrise *a priori* ne m'apporterait rien. Car, contre le principe praxéologique [...], je crois non seulement que la connaissance dont j'ai besoin existe, mais je crois que je peux en faire usage *sans rien savoir d'autre par ailleurs* (2006 : 8).

C'est ce que Putnam nomme « la division du travail linguistique » (1973 : 706). Mais la difficulté survient du fait que ce savoir est fragile parce qu'il n'est pas maîtrisé et qu'il se heurte à la fragmentation des praxéologies institutionnelles (des manières de faire qui diffèrent dans chaque discipline) qui fait qu'un enseignant de langue n'est pas forcément un juriste ou un scientifique : l'altérité devient alors dangereuse, menaçante, selon Chevallard. Son analyse montre bien qu'il est utile de s'intéresser, dans le champ de la LSP, à cette question de la barrière institutionnelle, celle qui a, avec le temps, structuré les champs

disciplinaires ; il s'agit bien d'un problème pour l'enseignant de LSP dans la pratique et dans l'analyse épistémologique de sa discipline. En termes deleuziens, il est possible de considérer cette recherche comme une « ligne de fuite » parce qu'elle tente, pour exister, de sortir du découpage institutionnel en réalisant une (impossible ?) synthèse, direction que je pense développer dans des travaux ultérieurs.

3.3- La mise en œuvre d'un programme de recherche épistémologique inter- ou pluridisciplinaire au sein de l'axe passe par l'organisation de séminaires de formation animés par des chercheurs-invités issus de différents champs disciplinaires (comme Yves Chevallard, Jocelyn Benoist ou Thierry Hocquet) dont l'application pourrait s'avérer fructueuse pour notre entreprise. Ces séminaires de formation avaient débuté au LAIRDIL en 2013 et j'avais fait un exposé sur la pertinence de la philosophie analytique pour la didactique des langues. Le laboratoire doit, en outre, intégrer des orientations de recherche (axes prioritaires) votées par les instances universitaires, au sein desquelles sont inscrits des thèmes comme les systèmes complexes ou l'interaction homme-machine. Dans cette perspective un début de projet concernant ce dernier thème a déjà été initié l'an dernier et une présentation de cette interaction au niveau théorique devrait avoir lieu en partant du concept de « cyborg » (Haraway 1991, Hocquet 2011) afin de contribuer à une réflexion épistémologique de dispositifs pédagogiques hybrides intégrant les TICE ; les responsables animatrices de l'axe pensent pouvoir travailler sur ce thème grâce à l'organisation d'un séminaire de formation rassemblant des philosophes ainsi que des informaticiens (année 2015-2016).

3.4- Un autre projet dans la mise en œuvre du programme de l'axe 1 consiste en une publication d'ouvrage scientifique dirigé par des membres de l'axe (publication de l'appel à contributions au premier semestre 2015-2016). Le but est d'éclairer la LSP comme champ disciplinaire et objet de recherche à la lumière de l'interdisciplinarité. Bien que le cadre conceptuel ne soit pas encore délimité de manière précise, quelques pistes ont été discutées par des membres de l'axe (Marie-Lise Assier, Claire Chaplier et moi-même) ; l'idée principale est de parvenir à une ou plusieurs définition du domaine de spécialité grâce à des concepts communs élaborés à partir de la pratique spécialisée (le droit, les sciences, la médecine, etc.) et de l'expérience de l'enseignement des LSP. En voici l'ébauche : la relation thérapeutique est-elle transposable à l'enseignement-apprentissage de l'anglais médical, et, si oui, que faut-il attendre de l'altérité dans cette relation ? De qui apprend-on ? Comment interagissent langue et spécialité envisagées dans ce type de dialogue ? La notion de culture scientifique institutionnelle entre-t-elle en conflit avec la culture du spécialiste en matière

d'enseignement-apprentissage d'une LSP dans le domaine des sciences ? Quelle est la part des représentations institutionnelles des linguistes et des spécialistes d'autres disciplines dans la mise en place d'enseignement de LSP ? Comment la LSP constitue-t-elle des territoires et quels en sont les éléments constitutifs ? La déterritorialisation permet-elle de distinguer les cultures spécialisées et d'orienter l'élaboration d'une (ou des) didactique(s) des LSP ? Peut-on concevoir un paradigme des LSP fondé sur cette déterritorialisation ?

3.5- *Dans ce cadre, j'aimerais élaborer un projet plus personnel en rapport avec mon domaine d'enseignement et de formation.* Depuis 2010, je dispense un cours de philosophie du droit anglo-saxon (jurisprudence), au sein duquel j'initie des étudiants de L2 du parcours droit français-droit anglais à la théorie philosophique du droit de la *Common Law* à travers l'étude de notions transversales (les droits, l'état de droit, la justice, la loi), l'étude d'auteurs fondamentaux de cette discipline et des écoles qui forment le domaine (*legal positivism, natural law theory, critical legal studies, feminist jurisprudence, etc.*). Aborder la philosophie est, en principe, moins ardu pour des étudiants éduqués en France, dans la mesure où ils ont tous reçu un enseignement de philosophie en classe terminale. En revanche, la culture philosophique anglo-saxonne est dominée par le courant dit « analytique » dont le fondement est l'analyse logique du langage. Bien que l'on puisse y distinguer différents courants (philosophie du langage, philosophie de l'esprit, notamment) ainsi que des thèmes proches de la philosophie dite « continentale » (la philosophie classique européenne), elle a institué un mode de raisonnement ainsi qu'une terminologie spécifiques. Le langage de cette branche de la philosophie a influencé des théoriciens du droit et de la philosophie politique (Hart, Dworkin, Rawls, Nozick), ce qui rend son abord plus difficile pour des étudiants formés dans le système scolaire français. Pour les étudiants, la grande difficulté réside à la fois dans la maîtrise de cette terminologie et dans le raisonnement issu de la logique formelle ; aux États-Unis, l'entrée dans les *Law Schools* des universités, qui se fait après l'obtention d'une licence, est conditionnée en partie par la note obtenue au LSAT (*Law School Admission Test*) défini par le *Law School Admission Council* qui évalue dans ce test des compétences relevant de la compréhension écrite et du raisonnement logique. Les futurs avocats et juristes acquièrent une méthode de raisonnement qui transparaît dans les travaux universitaires des théoriciens du droit et de la jurisprudence. Une partie de l'enseignement consiste alors à familiariser les étudiants avec une terminologie décrivant des processus et des concepts qui traitent de thèmes plus « classiques » d'une manière différente. Cette méthode d'investigation se double, chez certains auteurs, d'un recours à des récits, des expériences de pensée dont la nature est explicative, illustrative ou pratique (*the original position, the veil of ignorance* chez

Rawls, *the story of Rex* chez Fuller, *the chain novel* chez Dworkin). Dans tous les cas se produit une interaction entre l'exposé analytique logique et le récit métaphorique. Ce processus est connu dans la *Common Law* par le biais des *legal fictions*, qui sont un exemple du recours au récit pour distinguer des *precedents* ou obtenir un résultat souhaitable que le seul recours à la doctrine du *stare decisis* ne peut fournir. Pour des étudiants français, il serait intéressant d'étudier le degré d'acquisition des concepts mis au point par les théoriciens du droit grâce au recours au récit dans un contexte didactique où la fiction de classe (dont j'ai traité dans la seconde partie de la synthèse) est un facteur de motivation et de construction des savoirs enseignés sous la forme du *problem solving* (ce que ne rend pas exactement l'expression française de « cas pratique »). J'espère pouvoir mener une enquête à partir de questionnaires et d'entretiens auprès des étudiants ; en un second temps, j'aimerais étudier la manière dont cette intégration du récit et du raisonnement formel contribue à créer un domaine spécifique en anglais de spécialité ; enfin, dans un troisième temps, j'aimerais voir dans quelle mesure ces récits participent à l'élaboration, à la genèse, d'une épistémologie du domaine à la croisée de l'enseignement et de la recherche dans une perspective téléologique : le droit et la philosophie du droit seraient des exercices de résolution de problèmes pratiques à partir de généralités ou de mises en situation qui n'ont rien de réaliste.

Ces projets ne constituent qu'un volet, plus théorique, des recherches entreprises par les équipes du LAIRDIL. Le second volet, tout aussi crucial et que j'ai brièvement décrit concerne la formation des enseignants du secteur LANSAD. Cet aspect s'est matérialisé par le dépôt d'un projet de création dans le cadre d'un appel IDEX formation en 2015.

II- Formation à la recherche : le master DIDALAP

À partir des réflexions menées dans le projet ENJASPÉ décrit ci-dessus, le LAIRDIL décida de réfléchir à la mise en place d'un master destiné aux enseignants linguistes (ou futurs enseignants) du secteur LANSAD dont il a été montré qu'ils souffraient, dans l'ensemble, d'un déficit de formation dans ce type d'enseignement spécialisé, en particulier les LSP ou, dans l'enseignement secondaire, la DNL (Humbley 2001 : 48-49). Le LAIRDIL souhaitait que ce master soit adossé à la recherche en didactique pratiquée en son sein, tout en reconnaissant le caractère transversal de ce type de formation, qui concerne l'ensemble de la communauté universitaire du pôle Midi-Pyrénées. Des contacts furent noués avec des représentants de l'ESPÉ (dont Pascal Dupont) et des collègues de l'université Toulouse 2

Jean-Jaurès à travers un réseau d'enseignants-chercheurs (Lang'Sup). Le LAIRDIL était représenté, aux réunions de travail, par Françoise Raby (IUT A et directrice du laboratoire), Claire Chaplier (université Toulouse 3 Paul Sabatier) et moi-même en tant que MCF à l'université Toulouse 1 Capitole. Plusieurs réunions préparatoires à l'élaboration du projet eurent lieu, au cours desquelles il fut décidé que ce master DIDALAP (Didactique des langues dans les activités professionnelles) constituerait un parcours du master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) porté par l'ESPÉ dans le cadre de sa 4^{ème} mention « Pratiques et Ingénierie de Formation ». En revanche, il mélangerait des enseignements existants et des modules à créer, issus des trois sites universitaires dans le cadre d'une mutualisation des ressources. Le projet devait être soumis à l'expertise d'un jury dans le cadre d'un appel à projets « Formations pluridisciplinaires en master » de l'IDEX Formation. L'objectif du projet se résume en ces termes :

La question des enseignements de langue destinés aux étudiants spécialistes d'autres disciplines est toujours abordée uniquement du point de vue des étudiants, rarement du point de vue des formateurs de ces étudiants ; or, on ne peut espérer doter ces étudiants d'une formation d'excellence en langue étrangère – qui leur permette de s'insérer avec succès dans un monde globalisé – sans changer radicalement la formation de leurs enseignants sur le terrain. Le public à qui s'adresse la formation comprend les praticiens, natifs ou non-natifs de la langue enseignée, de l'enseignement des langues dans le secondaire ou le supérieur qui enseignent une discipline dans une langue étrangère (DNL) ou dont les cours sont centrés sur la langue. Ces étudiants n'ont pas eu de formation en didactique des langues ou bien celle déjà acquise a besoin d'être actualisée. À l'heure où les ESPÉ se voient chargés de la formation de tous les enseignants, y compris ceux du supérieur, la création d'un master permettant de former des enseignants en langue étrangère dans le domaine de la langue de spécialité (droit, chimie, économie, etc.) ou dans le domaine des langues de l'entreprise (aéronautique, finance, domaines techniques, etc.) répondra à ce besoin.

Ce master vise à former à l'enseignement des langues dans les activités professionnelles, notamment à enseigner les langues dans l'enseignement supérieur (les langues dans le secteur LANSAD, les langues de spécialité), à utiliser une langue étrangère lors de l'enseignement d'une spécialité telle que la biologie, le droit, l'histoire de l'art, la psychologie, les filières techniques, par des spécialistes de disciplines non-linguistiques. Il vise également à enseigner les langues à des adultes (en centres de langues, dans des services de formation continue dans des entreprises, à l'université, en France et à l'étranger), mais aussi à enseigner les langues dans le cadre des DNL (disciplines non linguistiques en collège et lycée). Il offrira des débouchés dans les secteurs suivants: l'enseignement supérieur, mais aussi l'ingénierie éducative (science des moyens), en particulier dans l'ingénierie didactique ou numérique ; l'ingénierie pédagogique (dispositifs d'enseignement, conception de formations).

Les compétences ou capacités qui seront évaluées dans le cadre de cette formation seront

- l'analyse de l'activité professionnelle : identification des besoins pour réaliser l'activité professionnelle (tâche attendue / tâche réalisée) ; formalisation des besoins analysés ; l'analyse des échanges langagiers dans ces activités ; la capacité à convoquer les connaissances théoriques pour mener les analyses mentionnées ci-dessus.

- la conception de dispositifs originaux adaptés à l'enseignement et l'apprentissage de la langue dans l'activité professionnelle par le biais de savoirs scientifiques nécessaires à la conception de dispositifs originaux (psychologie, cognition, sociologie, linguistique, didactique, épistémologie de ces domaines) ; de savoirs dans le domaine des méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues et des langues de spécialité ; de savoirs dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) ; de savoirs dans le domaine de la docimologie (finalités et modalités de l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage).

En faisant appel aux éléments énoncés ci-dessus l'étudiant sera capable de concevoir des scénarios d'apprentissage de langue de spécialité ou professionnelle, appuyés sur des dispositifs *ad hoc*, et dans une démarche de recherche-action ou de recherche-développement, d'analyser la mise en œuvre de ces dispositifs sur le terrain.

Seront aussi évalués le développement de la pratique réflexive de l'enseignant, le travail collaboratif, la conduite de projet évalué par la réalisation de projets en équipe, la recherche de stage, la rédaction et la soutenance orale d'un mémoire. Les modalités et conditions d'accès à cette formation est la voie de la formation initiale ou continue (licence ou diplôme équivalent) ou celle de la validation des acquis au titre du décret du 16 avril 2002 (VES), du décret du 23 août 1985 (VA 85) ou du décret du 24 avril 2002 (VAE). Un niveau C1 en langue française est requis; un niveau B2 (utilisateur indépendant avec un score détaillé dans chaque compétence) dans la langue étrangère est requis pour la recevabilité du dossier en master.

L'organisation des enseignements prévoit un volume-horaire global d'enseignement de 525 heures réparties de la manière suivante :

Master 1

Semestre 7 : (30 ECTS ; 150h)

UE Langue LANSAD (25h)

UE Initiation à la recherche en didactique des langues (25h)

UE Didactique des langues de spécialité (25h)

UE TICE (25h)

UE Evaluation par compétences en portfolio (25h)

UE Fondements de la sociolinguistique (25h)

Semestre 8 : (30 ECTS ; 150h)

UE Langue LANSAD (25h)

UE Méthodologie de recherche en didactique des langues (25h)

UE Evolution des théories linguistiques et de la didactique des langues (25h)

UE Enseignement à des adultes en situation professionnelle (25h)

UE Grammaire et Lexique : théories et pratiques (25h)

UE Problématique d'apprentissage et processus cognitifs (25h)

Master 2

Semestre 9 (30 ECTS ; 150h)

UE Langue LANSAD (25h)

UE Ingénierie de la formation pour adultes (25h)

UE Ressources numériques et enseignement à distance (25h)

UE Recherche en didactique des langues de spécialité (25h)

UE Préparation au mémoire (25h)

UE Formation à l'écriture scientifique (25h)

Semestre 10 (30 ECTS ; 75h)

UE Analyse pratique, pratiques réflexives, évaluer les formations (25h)

UE Analyse du discours en situations professionnelles en relation avec le stage (25h)

UE Séminaire en lien avec le mémoire (25h)

La formation intègre des enseignements existants et à créer ; c'est notamment le cas des modules de formation à la didactique des langues, qui s'inscrivent dans la démarche de synergie entre recherche et formation que le LAIRDIL souhaite mettre en place en tant que laboratoire expert. En ce qui me concerne, je souhaite intégrer ma recherche en langue de spécialité pour élaborer un module d'enseignement de didactique de l'anglais du droit et pour le droit.

Le financement IDEX a pour but de rémunérer un ingénieur d'étude pour une durée de huit mois dont la tâche sera d'aider à la mise en place pratique et technique des enseignements en présentiel et à distance (par la FOAD), sachant que les trois sites universitaires contribueront à sa mise en œuvre en termes de moyens et de support logistique et administratif.

Nous avons appris que le projet avait été récompensé par le financement intégral que nous avons demandé à l'IDEX. Nous espérons débiter les travaux dès octobre 2015 et soumettre le projet à la certification d'ici la fin de l'année universitaire 2015-2016 et débiter les cours l'année suivante.

Il est clair que ce diplôme permettra aux enseignants-chercheurs du LAIRDIL de concevoir des dispositifs pédagogiques spécifiques dans le domaine de la didactique des langues à partir de travaux élaborés au sein des différents axes du laboratoire ; ce dernier ayant reçu une évaluation positive lors de la campagne de l'HCÉRES en 2014-2015, nous espérons que notre statut d'Équipe d'Accueil, en synergie avec la recherche et la formation à la recherche, attirera un plus grand nombre de doctorants vers notre laboratoire. C'est ce volet que je souhaite à présent aborder, dans la mesure où je me suis engagée dans une démarche de co-encadrement de thèse dans la limite prescrite par mes fonctions.

III- La formation par la recherche

1- Mémoires de master 2 MEEF

En 2010, l'expertise particulière du LAIRDIL en didactique des langues a été sollicitée par l'IUFM pour l'encadrement des M1 et M2 de formation des professeurs des écoles de Midi-Pyrénées (EFE-ESE) ayant choisi le « parcours langues » pour leur mémoire de recherche ; à ce jour, nous comptons plus d'une trentaine de mémoires encadrés, sans compter l'organisation de cours de didactique pour l'IUFM/ESPÉ ; les encadrements sont maintenus et

se concentrent, sous une forme légèrement modifiée, sur le MEEF du 1^{er} degré. Pour ma part, j'ai pu encadrer les cinq mémoires suivants :

Année 2010-2011

- Marie LOPEZ : « L'enseignement ludique de l'apprentissage d'une langue étrangère en cycle 3 »
- Cyril FRANÇOIS : « Les interférences de la langue maternelle dans l'apprentissage de l'anglais en cycle 3 »
- Yasmina BOURRADOU : « L'enseignement de discipline non-linguistique en langue étrangère »
- Marion RATURAT : « Quelles méthodes pour quelle classe de langue vivante ? Comparaison et confrontation des méthodes Montessori, Freinet et d'éveil aux langues en classe de langue vivante étrangère à l'école »

Année 2011-2012

- Marien CHARPIOT : « Enseigner en classes bilingues – Particularités, apports, contraintes »

Au cours des dix années d'enseignement passées dans le second degré en lycée, j'ai tour à tour participé à différents aspects du métier d'enseignante : d'abord le recrutement, car j'ai été membre de deux jurys de concours (Troisième Voie de 2001 à 2005 et CAPES externe d'anglais de 2004 à 2006 – épreuves écrites et orales dans les deux cas), puis l'encadrement de huit stagiaires en formation de 1999 à 2006 en tant que conseillère pédagogique. Aborder l'encadrement de mémoires de recherche en M2, même s'ils concernaient le premier degré avec lequel j'étais peu familiarisée, m'a permis de m'exercer au conseil en matière de recherche (élaboration d'une problématique, envoi de conseils écrits et de *vade-mecum* pouvant faciliter la démarche de recherche) et la rédaction du mémoire ; l'encadrement me semble découler naturellement de ma formation universitaire et de ma pratique professionnelle et j'y attache beaucoup d'importance. En raison de contraintes liées à l'organisation des enseignements et à la recherche (participation à des colloques, publications, activités éditoriales au sein du LAIRDIL et à UT1), j'ai dû momentanément suspendre cette activité d'encadrement mais je souhaiterais pouvoir y participer à nouveau parce que je suis convaincue que c'est par le contact avec des apprenant-chercheurs qu'il est possible de se pencher de manière rigoureuse sur ce versant de l'activité d'un enseignant-chercheur ; je

pense que l'encadrement, qui ne fait pas l'objet d'une formation particulière, gagnerait à se doter d'outils et de dispositifs d'analyse comme toute relation pédagogique qui se noue entre enseignant et apprenants pendant le cours. Il serait en effet intéressant d'étudier l'existence ou non de normes institutionnelles dans cet aspect du métier d'encadrant et de voir dans quelle mesure elles peuvent interférer dans la relation, nécessairement plus personnelle, entre encadrants et jeunes chercheurs. Depuis quelques années j'ai également entrepris de co-encadrer des projets doctoraux chaque fois que cela m'était possible. Je vais donc présenter mon expérience passée et présente ainsi que le projet d'encadrement sur lequel je travaille en ce moment.

2- Projets doctoraux

Depuis septembre 2012, je co-encadre avec la Pr. Nicole Décuré la thèse de doctorat de Anne O'Mahoney, par ailleurs formatrice en anglais et directrice du Département des Langues à l'ISAE (Institut Supérieur de l'Aéronautique et de l'Espace) de Toulouse. L'intitulé de la thèse est « Le débat/la joute oratoire en anglais comme activité pédagogique ». Il s'agit d'un sujet articulant pratique et analyse didactique de dispositif que je connais parce que j'anime à Toulouse 1 une *Debating Society* (société de débats) depuis 2007. Il s'agit d'un dispositif à part entière, opérant à la fois sur son caractère ludique (il ne fait pas l'objet d'évaluation notée), l'existence de nombreuses contraintes de temps et de prise de parole (les règles adoptées se conforment au *Parliamentary style* du débat pratiqué en Grande-Bretagne) et son aspect compétitif (des tournois de niveau national ont lieu sous l'égide de la *French Debating Federation*, basée à Paris). La joute oratoire fait aussi partie intégrante de la culture universitaire anglophone, à telle enseigne qu'il est bon de mentionner une affiliation à la *Debating Society* de son université sur un CV. L'objectif de la recherche est d'élaborer un modèle théorique qui pourrait expliquer un constat de terrain, qui consiste à noter une meilleure acquisition de compétences langagières des étudiants non-anglophones participant à cette activité. La démarche se fonde sur des enquêtes de terrain (entretiens, questionnaires, analyse de débats filmés) et l'élaboration d'un modèle cognitif constructiviste susceptible de fournir un cadre explicatif et prospectif. Les recherches sont presque achevées et le mémoire en cours de rédaction. La soutenance de la thèse est, en principe, prévue dans le courant de l'année 2015-2016.

Le second projet doctoral n'est pas encore mis en œuvre mais il me semble représentatif de la nature interdisciplinaire de la recherche, intégrant objectifs liés à la compréhension et la création de nouveaux savoirs et expérience professionnelle.

En mai 2015, une collègue politiste d'UT1, avec laquelle je collabore dans le cadre du DU d' « analyse des conflits », m'a mise en relation avec le lieutenant-colonel Jean-Luc Renault de la Gendarmerie Nationale. Actuellement Commandant de la division des Formations internationales et prospectives au Centre de Formation de la Gendarmerie Nationale de Saint-Astier en Dordogne, le lieutenant-colonel Renault élabore depuis une quinzaine d'année un lexique systématique à double entrée français-anglais de la langue professionnelle de la Gendarmerie Nationale. Il met au point des modules correspondant chacun à un domaine particulier des activités de la gendarmerie (maintien de l'ordre, police judiciaire, armement, opérations militaires, interventions, etc.). Certains de ses modules sont mis au point à partir de demandes émanant de certaines unités de gendarmerie ; il a adopté une démarche lexicographique rigoureuse en faisant des recherches sur des sites anglophones spécialisés afin de contrôler l'exactitude de ses traductions ; en outre, s'il arrive que la traduction pose des problèmes conceptuels (absence d'équivalent dans l'une ou l'autre langue), il travaille sur les concepts et les processus que recouvre le terme pour adopter le terme le plus adapté aux contextes professionnels des deux aires culturelles. Il souhaite pouvoir valoriser le fruit de ce travail par un doctorat. Nous avons élaboré un projet de recherche autour du thème suivant : « Enseignement-apprentissage de la langue professionnelle de la gendarmerie Nationale: analyse d'un domaine de spécialité et de ses dispositifs didactiques ». L'intitulé fait référence à la fonction de son auteur, qui est instructeur et a mis au point de nombreux modules de cours d'anglais professionnel et c'est bien l'articulation entre la délimitation d'un domaine de spécialité et les questions didactiques qu'il génère lorsqu'il fait l'objet de formations professionnalisées qui semble privilégiée. Le colonel Renault a également validé un niveau C1 en anglais sur les cinq compétences, mais il ne dispose pas d'un master 2 lui permettant de s'inscrire directement en doctorat ; il lui faut donc, au préalable, obtenir une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) à l'Université de Toulouse 2 Jean-Jaurès, après avoir fait valider et soutenir sa demande par sa hiérarchie. Nous sommes en contact régulier pour élaborer un projet de recherche cohérent et, pour le moment, je lui donne des conseils de lecture à la fois dans le domaine de la didactique des langues, de la langue de spécialité, ainsi que dans celui des théories de l'apprentissage. Si la démarche de VAE s'avère fructueuse, il pourra alors rejoindre le LAIRDIL pour y effectuer

son travail de recherche dans une perspective didactique. Le projet me semble assez novateur à plus d'un titre : d'abord, en termes de collaboration entre l'université et un corps relevant du Ministère de l'Intérieur en matière de formation en langue étrangère ; ensuite, parce que ce doctorat concernerait une langue professionnelle qui reste relativement peu connue, même si certaines thématiques ont été étudiées dans d'autres domaines de recherche ; ensuite, parce que le centre de formation de la gendarmerie est unique en France, et que toutes les unités de gendarmerie font des stages à Saint-Astier, ce qui devrait être une source importante d'informations et de données quantitatives et qualitatives pour le volet recherche-action du travail de thèse ; enfin, parce qu'il comporte une forte composante pratique d'enseignement-apprentissage à des publics de professionnels, il pourrait servir de base à une réflexion dans le cadre de l'élaboration de modules au sein du master DIDALAP, même si la transposition totale d'un environnement à l'autre n'est pas possible.

En conclusion de cette troisième partie, je ferai le bilan suivant : les différents projets présentés font partie intégrante d'un projet collectif élaboré au sein du LAIRDIL, mon laboratoire de rattachement. Cela donne à cette présentation une apparence plus linéaire, plus cohérente en matière d'objets de recherche, de méthode et d'analyse épistémologique. Cette cohésion s'étend également à l'intégration des dimensions pratiques (expérience de l'enseignement) et théoriques pour constituer une praxéologie ancrée dans le domaine de la didactique des langues de spécialité du secteur LANSAD. En revanche, le domaine des études irlandaises semble minorisé dans cet ensemble. Tout porte à croire que la fracture que je n'ai cessé de refuser tout au long de cette présentation synthétique de mon parcours réapparaisse. En réalité, j'ai indiqué, lors de la présentation de ma monographie sur l'éducation en immersion, que la pratique pourra être intégrée à la recherche théorique par le biais de l'enquête de terrain que je désire mettre en œuvre dans un futur proche. Elle porterait sur l'analyse de la motivation des familles irlandaises souhaitant scolariser leurs enfants dans des établissements de type immersifs, ainsi que de la motivation des enseignants à mettre en place et à propager ce type d'enseignement-apprentissage. Comme je l'ai par ailleurs montré, les représentations culturelles, politiques et sociales jouent un rôle important dans les prises de position éducatives en matière de promotion d'une langue minorisée comme le gaélique. Les questions d'éducation ne sont jamais neutres et l'opposition entre didactique institutionnelle (représentée par les politiques éducatives du gouvernement irlandais) et didactique des chercheurs fournit à l'analyse un exemple intéressant de la manière dont un dispositif didactique comme celui de l'immersion est le reflet de tensions entre l'État et des

mouvements issus de la société civile. Les chercheurs didacticiens irlandais sont en quête de modèle pouvant réconcilier les ambitions nationalistes culturelles de l'État irlandais et celles de la société irlandaise, qui est relativement divisée sur la question de la langue. Il est intéressant de noter que la réflexion qui anime les chercheurs irlandais se nourrit de l'observation de pratiques en cours dans des pays où le bilinguisme est institutionnel (le Canada, la Belgique, la Suisse, par exemple, ou bien l'Écosse et le pays de Galles) dans une perspective comparatiste ; mais il existe un autre volet de cette recherche qui prend pour modèle l'État d'Israël et le processus par lequel une langue comme l'hébreu, confinée à la liturgie avant la fondation du mouvement sioniste, a pu être promue au statut de langue officielle après la création de l'État d'Israël en 1948 ; en outre, ce contexte fournit un paradigme de la renaissance d'une langue considérée auparavant comme « morte ». Peut-être aurai-je l'occasion d'élaborer un projet de recherche portant sur cette question. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, l'intégration entre récit national et expérience personnelle ou collective est un puissant facteur de genèse d'autres récits ; la plupart du temps, ces récits se nourrissent de l'étude d'autres récits issus d'expériences que l'on pourrait qualifier de transnationales. La didactique des langues est bien à la croisée de ces différents chemins.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Arrivée au terme de cette présentation, j'aimerais faire quelques remarques générales. La première touche à la forme de l'exercice de synthèse. Il s'inscrit dans la tradition universitaire française et il faut rappeler qu'il trouvait un préalable dans le premier groupe des épreuves du baccalauréat de français avec le « résumé/analyse-discussion », du moins lorsque je m'y suis présentée en 1983. Dans les classes de BTS tertiaires, il figurait, avec la version, sur la liste des exercices possibles auxquels les étudiants devaient être préparés, même si la probabilité qu'il fût choisi se réduisait d'année en année, mais je me devais d'en enseigner les principes et la pratique à mes étudiants du lycée Victor-Hugo de Gaillac, ce que je fis tous les ans entre septembre 1999 et mai 2006. La synthèse fait apparaître les grands thèmes abordés dans une série de textes d'auteurs différents, dont il s'agit de mettre en relief les concordances et les divergences en construisant une analyse logique du thème général. La synthèse fait la part entre une continuité de pensée et de méthode et des ruptures, des écarts qui caractérisent des auteurs confrontés ainsi dans un exercice somme toute difficile. Mais même en tant qu'exercice formel, elle rappelle qu'elle constitue le troisième moment de la méthode hégélienne, qui vient après l'exposé d'une thèse puis le passage par la négativité absolue de l'antithèse comme une sorte de conciliation et d'apaisement : en fin de compte, elle représente, dans le mouvement de l'esprit, ce qui reste lorsque les contradictions ont été dépassées. Autant dire que la synthèse ne se conquiert qu'après un combat dialectique et que, de ce fait, elle n'est pas l'expression d'une linéarité ni de l'unification d'éléments de pensées hétéroclites. Avec la tradition de la dissertation, elle aussi hégélienne, dont on dit que le modèle ultime est le plan en trois parties, chacune d'entre elle divisée en trois sous-parties, lesquelles se subdivisent en trois sous-paragraphes, la manière de présenter un raisonnement, une pensée, prend la forme d'un édifice rigoureux, hiérarchisé, symétrique. Les éléments constituant cette construction logique s'arriment les uns aux autres comme autant de pièces d'un puzzle dont la cohérence apparaît dès que la dernière pièce est insérée. Dans la démarche que j'ai adoptée, j'ai voulu souligner que la dimension conflictuelle, la logomachie entre la thèse et l'antithèse produisent des tourbillons, des zones d'indiscernabilité qui perturbent l'assemblage de l'édifice sans être dénués de cohérence. La grande différence entre le rhizome et la synthèse dans son acception générale, c'est qu'il constitue une manière différente de faire apparaître la cohérence. En tant que cadre formel, le rhizome de Deleuze et Guattari abolit les hiérarchies, les priorités : il fait coexister des éléments hétérogènes, chacun fonctionnant de manière autonome mais subtilement cohérente au sein de cet ensemble de

particules en mouvement constant. Les interrelations y sont de l'ordre de l'écho et non de la stricte relation causale ; on passe de l'un à l'autre, on finit par suivre un fil qui conduit à l'examen d'un autre aspect, les aller et retour sont fréquents d'un objet d'étude à l'autre, d'une aire culturelle à l'autre, d'une discipline à l'autre.

Cette première remarque en appelle une autre, de fond. Le caractère hétérogène du rhizome ne signifie pas qu'il est un assemblage de hasard, donc dépourvu de sens. S'il existe une manière de se déplacer dans un rhizome, elle est fondamentalement interdisciplinaire. Comme j'ai souhaité le montrer, l'interdisciplinarité est au cœur de mon parcours de recherche parce que je suis consciente de ce que les disciplines qui ont contribué à ma formation d'universitaire ont apporté à mon parcours de recherche. En outre, j'estime qu'une discipline comme la philosophie me permet de recourir à des concepts opératoires applicables tant au domaine des études irlandaises qu'à celui de la didactique des langues ; j'espère avoir montré, dans le bref exposé que j'ai fait de ma monographie, que ces trois domaines sont, non seulement compatibles, mais également complémentaires.

L'analyse du rhizome comme cadre formel et outil conceptuel appelle une autre remarque touchant au fond et à la forme de mon parcours. Le rhizome relève de l'immanence ; cela signifie qu'il n'existe aucune hiérarchie, aucune démarcation, entre ce qui relève de la démarche théorique et de l'expérience pratique. J'ai, en effet, souhaité montrer comment ma pratique d'enseignante de langue s'est enrichie de la théorie didactique ainsi que de l'approche philosophique et les a enrichies en retour : un aspect explique et s'appuie sur l'autre, ce qui joue un rôle important dans l'élaboration d'un parcours de recherche.

Enfin, une autre caractéristique du rhizome me semble importante : il n'a ni début ni fin selon les lois de la causalité. Il invite sans cesse, comme l'exposent Deleuze et Guattari, à y pénétrer par le milieu. Bien entendu, un parcours de recherche commence par une thèse de doctorat et se poursuit par une succession de publications et d'élaboration de projets situés dans le temps et dans un ordre chronologique ; un parcours est évolutif et se construit à mesure que des concepts ou des objets s'affinent, se précisent et se mettent en perspective. En revanche, dans l'optique d'une synthèse de travaux, il est clair que la manière dont les différentes phases sont présentées pourrait, ou aurait pu être différente, sans que la cohérence d'ensemble en soit irrémédiablement affectée ; c'est ce que j'espère avoir mis en valeur au cours de cette présentation. Certaines pistes de recherche, présentes en filigrane, auraient pu émerger en tant que problématiques de recherche principales, mais ne sont apparues qu'à titre

de possibilités qui demandent à être actualisées et le seront certainement. On peut voir dans ce constat l'aveu d'une faiblesse ; je le revendique pourtant comme un avantage dans le cadre d'encadrement de travaux de recherche, parce qu'il est nécessaire à mes yeux d'adopter une certaine souplesse dans la manière dont on accompagne une démarche de doctorant. Au fond, cela ne diffère pas tellement du rôle que l'on exerce en tant qu'enseignant. Ce dernier n'est pas tant un maître qu'un accompagnant dans la recherche qu'ils participent à faire éclore. La pluralité des centres d'intérêt permet de prendre du recul par rapport aux sujets qui sont proposés et d'éviter tout dogmatisme dans la façon dont ils seront traités par le doctorant. La liberté acquise tout au long de l'élaboration d'un parcours de recherche se concrétise à la fois par la souplesse avec laquelle il s'est constitué et par la remise en cause permanente des certitudes dont sa diversité montre le caractère relatif et temporaire ; on apprend des autres comme de soi-même et tout cela relève de l'exigence scientifique qui guide le chercheur, sans qu'il tombe cependant dans le piège d'une prétention à tout embrasser ni tout comprendre.

En effet, aucune démarche de recherche n'est linéaire ni dénuée d'impasses, de projets mis de côté alors qu'ils s'annonçaient prometteurs, de pistes qui bifurquent dans une direction inattendue et il n'est pas certain qu'à son terme on puisse en reconstituer les étapes comme autant de jalons vers un progrès ou un mieux : c'est que la recherche génère aussi ses récits et ses mythes, mais qui l'éclairent cependant. En ce qui me concerne, je me suis fixé un certains nombres d'objectifs en termes de projets individuels et collectifs comme je l'ai exposé dans la dernière partie de cette présentation, mais je ne compte pas renoncer à l'un ou l'autre des domaines qui ont contribué à ma formation de chercheur. Les études irlandaises sont toujours pour moi un domaine central ; en revanche, les changements qui ont balisé mon parcours ne sont pas sans influence sur la façon dont je m'y insère et le type d'objets que j'espère continuer à étudier : l'étude que j'ai consacrée à l'immersion linguistique m'a ouvert des perspectives en matière de politiques éducatives, d'analyse des institutions irlandaises et de la façon dont une langue minoritaire traverse le devenir de cette société. Je n'ai pas pu consacrer de chapitres aux politiques linguistiques en Irlande du Nord, pendant et après la période de conflits aigus qu'a traversé la province, mais il me semble que la place et le statut du gaélique pourraient être étudiés comme critères constitutifs de la formation d'un récit identitaire nord-irlandais au-delà des récits partisans, tant nationalistes que loyalistes et j'ai, à titre personnel, pu constater que l'attitude vis-à-vis de cette langue va dans le sens d'une réappropriation de la culture irlandaise par des membres de la communauté protestante, unioniste ; elle participe d'un lent repositionnement de l'Irlande du Nord vis-à-vis de la république d'Irlande comme

du Royaume-Uni, phénomène qui me semble digne d'être analysé. Derrière toutes ces pistes de recherche, je comprends que la langue-culture, en tant qu'elle génère histoires, récits et visions du monde, demeure au cœur de ma démarche parce qu'elle est toujours présente comme élément constituant de mes différents objets de recherche et de la démarche philosophique qui me sert de grille d'analyse. Au fond, à travers une langue, c'est tout un processus complexe de compréhension que nous tentons de mettre en place, comme pour conjurer la malédiction biblique de la Tour de Babel, même si la diversité des langues est, depuis toujours, source d'étonnement et d'attraction envers la richesse culturelle du monde. Mais il s'agit d'un processus fragile, menacé par les apories que recèle la notion vague d'« autrui » qui défend qu'un jour cette interrogation soit close. J'aimerais finir sur une note qui pourrait paraître pessimiste : Wittgenstein écrit la chose suivante dans l'un des aphorismes rassemblés dans ses *Recherches philosophiques* (1953) :

D'un homme aussi nous disons qu'il nous est transparent. Mais, par rapport à telle considération, le fait qu'un homme puisse être une énigme totale pour un autre a son importance. Nous en faisons l'expérience lorsque nous arrivons dans un pays étranger dont les traditions nous sont totalement étrangères, et cela même si nous en maîtrisons la langue. Nous ne *comprendons* pas les gens. (Et ce n'est pas parce que nous ne savons pas ce qu'ils se disent à eux-mêmes.) Nous ne pouvons nous retrouver en eux (II-xii : 313).

C'est là tout le paradoxe de la recherche en langue en tant qu'ensemble linguistique, que langue-culture, mais aussi dans ce qui touche à son enseignement-apprentissage. Dans une certaine mesure, plus nous accumulons de connaissances, plus cette compréhension se dérobe à notre scrutation. On pourrait considérer qu'il s'agit d'une défaite annoncée ; je préfère considérer que cela contribue à l'élaboration d'une recherche riche, dynamique, continue. L'enseignant-chercheur dans le domaine des langues, quelle que soit la manière dont on les classe, est bien au carrefour de toutes les problématiques que soulève l'étude d'un objet qui est essentiellement un outil de mise en relation de locuteurs, de membres d'une société, de la création d'un monde. Il s'agit pour la chercheuse de suivre un fil ténu et labyrinthique dont elle ne connaît pas l'issue même si elle peut anticiper certains résultats.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard, Gaston. 1971. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bailly, Danielle. 1998. *Didactique de l'anglais. Vol. 1 : Objectifs et contenus de l'enseignement ; Vol. 2 : La mise en œuvre pédagogique*. Paris: Nathan-Pédagogie.
- Blissenden, Michael. 2010. « The emerging use of storytelling as an alternative teaching methodology to the appellate case law method ». <http://www.ukcle.ac.uk/> (consulté le 25/11/2010).
- Borg, Serge. 2012. « Analyse de discours et “pensée didacticienne” : les lieux féconds d’une rencontre ». Actes du colloque *Miroir*, 263-275. <http://gerflint.fr/Base/Monde10/presentation.pdf> (consulté le 20/07/2015).
- Buchanan, Ian & Clare Colebrook (ed.). 2000. *Deleuze and Feminist Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Charaudeau, Patrick. 2010. « Pour une interdisciplinarité ‘focalisée’ dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communications* n° 17,195-222.
- Chevallard, Yves. 2002. « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques ». Communication aux 3^{èmes} Journées d’étude franco-québécoises (Université René-Descartes Paris 5, 17-18 juin 2002). S. Maury & M. Caillot (dir.).2003. *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Éditions Fabert, 81-104.
- Chevallard, Yves. 2006. « La théorie anthropologique des faits didactiques devant l’enseignement de l’altérité culturelle et linguistique. Le point de vue d’un outsider ». Conférence plénière, 24 mars 2006, colloque *Construction identitaire et altérité : Créations curriculaires et didactique des langues*, Université de Cergy-Pontoise, 24 & 25 mars 2006. À paraître.
- Chevallard, Yves. 2010. « Le sujet apprenant entre espace et dispositif. Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique ». Intervention le 9 septembre 2010 aux journées du Lisec, Gérardmer.
- Coonan, Carmel Mary. 2003. « La mise en œuvre du CLIL/EMILE : problèmes et solutions possibles ». *Bulletin d'information 9 du CEL* - avril 2003. <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/coonan.html> (consulté le 31/07/15).
- Courtés, Joseph. 1986. *Le conte populaire : poétique et mythologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Darbelay, Frédéric. 2005. *Interdisciplinarité et trans-disciplinarité en analyse des discours. Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève : Slatkine.
- Deleuze, Gilles. 1969. *Différence et répétition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deleuze, Gilles & Félix Guattari. 1972. *L'Anti-Œdipe*. Paris : Minuit.

- Deleuze, Gilles & Félix Guattari. 1980. *Mille plateaux*. Paris : Minuit.
- Deleuze, Gilles & Félix Guattari. 1991. *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit.
- Dosse, François. 2007. *Gilles Deleuze/Félix Guattari : biographie croisée*. Paris : La Découverte.
- Dubois, Jean (dir.). 2001. *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Paris : Larousse.
- Dumézil, Georges. 1940. *Mitra-Varuna - Essai sur deux représentations indo-européennes de la Souveraineté*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, Michel. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Fourez, Gérard. 1997. « Qu'entend par îlot de rationalité ? Et par îlot interdisciplinaire de rationalité ? *Aster* n° 25. Paris : INRP, 217-225.
- Gadamer, H.-G. 1960. *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. de l'allemand par É. Sacre & P. Ricœur. Paris. Le Seuil, 2005.
- Galisson, Robert & Daniel Coste (dir.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Genette, Gérard. 1972. *Figures III*. Paris : Le Seuil.
- Genette, Gérard. 2007. *Discours du récit*. Paris : Points Seuil.
- Goddard, Jean-Christophe. 2008. *Violence et subjectivité – Derrida, Deleuze, Maldiney*. Paris : Vrin.
- Goodman, Nelson. 1992. *Manière de faire des mondes*. Paris : Folio Essais n° 483.
- Gravé-Rousseau, Guillaume. 2011. « L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère ». http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-ousseau.pdf (consulté le 31/07/15).
- Henri, France, Carmen Compte & Bernadette Charlier. 2007. « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* n° 4 (2). http://ritpu.ca/IMG/pdf/ritpu0402_henri.pdf (consulté le 20/05/2012).
- Hoffmann, Michael, Jan Schmidt & Nancy Nercessian. 2012. « Philosophy of and as Interdisciplinarity. Introduction to a special issue in *Synthese*. http://www.scienceofsciencepolicy.net/sites/default/files/Synthese_Intro_Philosophy-Interdisciplinarity-incl-proofs.pdf (consulté le 01/07/15).

- Humbley, John. 2001. « La terminologie dans les langues de spécialité ». M. Mémet & M. Petit (dir.) *L'anglais de spécialité en France. Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*. Bordeaux : coll. ASp - GERAS éditeur.
- Isani, Shaeda. 2006. « Visual Semiotics of Legal Court Dress in England & Wales: a Failed Vector of Professional Identity? ». A. Wagner & W. Pencak (eds.). *Images in Law*. London: Cavendish, 51-59.
- Isani, Shaeda. 2005. « Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation ». *ASp, la revue du GERAS* n° 43-44, 5-21.
- Isani, Shaeda. 2004. « The FASP and the Genres within the Genres ». M. Petit (dir.) *Aspects de la fiction à substrat professionnel*. Bordeaux : Coll. Travaux n° 20-25, 25-36.
- Lahire, Bernard. 2012. *Monde pluriel : penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Le Seuil.
- Lerat, Pierre. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Roux, Françoise & Christian-Joseph Guyonvarc'h. 1986. *Les druides*. Rennes : Ouest-France Université.
- Little, David. 2005. « Language policy, language curricula, language pedagogy : creating optimum conditions for LSP in European universities ». Communication au 26^{ème} colloque du GERAS, Toulouse, 17-19 mars 2005.
- Maingueneau, D. 1987. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Mémet, Monique. 2001. « Bref historique de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité en France : de l'anglais pour non spécialiste à l'anglistique du secteur LANSAD ». M. Mémet & M. Petit (dir.) *L'anglais de spécialité en France : Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* In ASp (n° spécial).
- Morin, Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil.
- Murray, Jamie. 2013. *Deleuze & Guattari: Emergent Law*. Oxford: Routledge.
- Narcy-Combes, Jean-Paul. 2005. *Didactique des langues et TICE*. Paris : Ophrys.
- Nicolescu, Basarab. 1996. *La transdisciplinarité, Manifeste*. Paris : Éditions du Rocher.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pernin, Jean-Philippe. 2003. « Quels modèles et quels outils pour la scénarisation d'activités dans les nouveaux dispositifs d'apprentissage ? ». INRP, Séminaire « TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage », http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/praxis/praxis_1.pdf (consulté le 5/11/2010).
- Resweber, Jean-Paul. 2011. « Les enjeux de l'interdisciplinarité ». Metz : PUN Éditions Universitaires de Lorraine. www.cairn.info (consulté le 06/07/15).

- Ricœur, Paul. 1983. *Temps et récit*. Paris : Le Seuil.
- Ricœur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Sasso, Robert & Arnaud Villani (dir.). 2003. *Le vocabulaire de Gilles Deleuze. Les Cahiers de Noésis* n° 3. Nice : Centre de Recherche d'Histoire des Idées, Université de Nice Sophia-Antipolis.
- Stengers, Isabelle. 1981. « Comment parler des sciences dans la société ». *Cahier de sociologie et d'économie régionale*, 151-160.
- Stengers, Isabelle. 1987. *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris : Seuil.
- Tardieu, Claire. 2008. *La didactique des langues en 4 mots-clés / communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Van der Yeught, Michel. 2014. « Développer les langues de spécialité dans le secteur Lansad: scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, volume XXXIII n° 1, 12-32.
- Wanlin, Philippe. 2009. « La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement ». *Revue française de pédagogie* n° 166, 89-128. <https://rfp.revues.org/1294> (consulté le 03/17/2014).
- Wittgenstein, Ludwig. 1922. *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge.
- Wittgenstein, Ludwig. 1953, 2001. *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard NRF.
- Woods, Devon & Hélène Knoerr. 2014. « Repenser la pensée enseignante ». *Le français dans le monde. Recherches et applications* n° 56, 16-32.

LISTE DES ARTICLES DE RECHERCHE PUBLIÉS OU ACCEPTÉS DANS DES REVUES À COMITÉ DE LECTURE

Document 1

O'Connell, A.M. 1998. « L'oiseau surnaturel : approche narrative et figurative ». Bonn : *Zeitschrift für celtische Philologie* Band n° 51, pp. 46-65.

Document 2

O'Connell, A.M. 2001. « Mélusine : une Banshee poitevine ? » in Bouloumié, A. (dir.) *Mélusine, moderne et contemporaine*. Paris : L'Âge d'homme, pp. 241-251.

Document 3

O'Connell, A.M. 2009. « Gráinne Ní Mhaille or “Granuaile”, an Irish Woman, a Chieftain and a National Symbol » in Findlay R. (dir.). *Combat(s) de femme(s), Hommage à Marie-Noëlle Bonnes. Civilisations* n°10. Toulouse: Presses Universitaires des Sciences Sociales, pp. 15-44.

Document 4

O'Connell, A.M. 2010. «The Irish Hedge Schools: Rejection, Resistance and Creativity (1695-1831) » in Findlay, R. & C. Dualé (dir.). *Le rejet/Rejection. Civilisations* n°11. Toulouse : Presses Universitaires des Sciences Sociales, pp. 55-86.

Document 5

O'Connell, A.M. 2011. « Approche pédagogique de la FASP : Erin Brokovich et la “class action” aux États-Unis » in *La FASP (Fiction À Substrat Professionnel) une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité : enjeux didactiques. Les Cahiers de l'APLIUT* vol. XXX n° 2, pp. 129-137.

Document 6

O'Connell, A.M. 2012. « Les séries télévisuelles juridiques américaines : représentations langagières et culturelles d'une communauté professionnelle » in *Les supports filmiques au service de l'enseignement des langues étrangères ou Quand l'université fait son cinéma. Les Cahiers de l'APLIUT* vol. XXXI n°2, pp. 113-125.

Document 7

O'Connell, A.M. 2013. « La fiction de classe : jeu de langage et contrôle dans le cours de langue vivante », in *Le contrôle/Control. EDL (Études en Didactique des Langues)* n°22. Toulouse : Université Toulouse III, pp. 17-34.

Document 8

O'Connell, A.M. 2014. « Machine désirante ? Une lecture deleuzienne de l'affect en classe de langue », in *EDL (Études en Didactique des Langues)* n°24-25. Toulouse : Université Toulouse III, pp. 153-172.

Document 9

O'Connell, A.M. & Chaplier, C. 2014. « Quelle anglicisation des formations ? ». *Les Langues Modernes* n° 1, pp. 26-34.

Document 10

O'Connell, A.M. 2014. « Hercule sur l'Olympe, ou comment Ronald Dworkin pense la continuité en droit », in Simonian-Gineste, H. (dir.) *La (dis)continuité en droit*. Toulouse : Presses Universitaires des Sciences Sociales, pp. 259-271.

Document 11

O'Connell, A.M. 2014. « The Ambivalent Relation between Nationalism and National Language: the Cases of the Republic of Ireland and Wales ». *Miroirs* n°1. En ligne sur www.revuemiroirs.fr, pp. 39-73.

Document 12

O'Connell, A.M. & Chaplier, C. 2015. « Prolegomena to the epistemology of languages for non-specialists: the example of CLIL ». *JoLaCE (Journal of Language and Cultural Education)* vol. 3 n°1, *Slovakedu*, pp. 130-143.

Document 13

O'Connell, A.M. (sous presse). « National Identity and Judicial Interculturality in Ireland: The Dáil Courts Experience (1919-1924) ». *Miroirs* n° 2 (parution juillet 2015).

Document 14

O'Connell, A.M. (accepté). « Justice and the Defence of Rights in England and Wales: the Case of Equity ». *Miroirs* n° 3 (parution octobre 2015).