

Annemarie DINVAUT
Aix-Marseille Université
Laboratoire CELEC/CEDICLEC de St-Etienne
a.dinvaut@orange.fr



Synergies Pays Riverains du Mékong
n°3 - 2011 pp. 153-162

« Il n'y a pas d'activité sans langage (même imperceptible)
et le langage est lui-même activité »¹

Nous nous proposons ici, pour contribuer à la réflexion sur la recherche-action, de la mettre en regard de l'approche ergologique, analyse pluridisciplinaire de l'activité, et de voir en quoi l'ergologie peut être mobilisée pour les recherches-actions en didactique des langues.

Mots-clés : ergologie, adhérence-désadhérence, corps-soi, débat de normes.

Ergological suggestions for language didactics

“There is no activity without language (even though it might be imperceptible) ;
language itself is an activity »

Our contribution to the reflection on action-research is a comparison with the ergological approach : we study how we can implement this cross-curricular analysis of human activity for action-research in language didactics.

Keywords : ergology, connection-disconnection, self-body, debating about norms.

1 Historique et terminologie

La démarche ergologique, d'abord « Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail » (APST), a été élaborée dans les années 1980 à Marseille, par un sociologue, B. Vuillon, un linguiste, D. Faïta, un philosophe, Y. Schwartz et une quinzaine de personnes, ouvriers, employés, responsables associatifs. Elle n'est pas définie comme une discipline scientifique mais comme une démarche d'analyse pluridisciplinaire de l'activité humaine. Elle est aujourd'hui enseignée à l'Université d'Aix-Marseille au niveau Master (Master 1 et 2), à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Strasbourg (Diplôme d'Université) et dans plusieurs universités brésiliennes. Elle est par ailleurs un champ de recherche important de l'Unité mixte Ceperc (Centre d'épistémologie et d'ergologie comparatives). L'ergologie est plus

souvent une discipline de vie professionnelle qu'un métier à proprement parler, et c'est ce qui nous incline à soumettre ses outils au didacticien des langues, chercheur, enseignant. Nous confronterons quelques-uns de ses principes à ceux de la recherche-action, nous aborderons les points de rencontre et les écarts entre les deux démarches, et verrons les applications possibles du dispositif ergologique dans le domaine de la didactique des langues.

1.1. Equité et co-construction des savoirs

La démarche ergologique attribue une place et une part d'action égale aux différents savoirs : les différentes disciplines (sciences du langage, sociologie, anthropologie, philosophie, ergonomie, droit, économie, les disciplines en lien avec l'activité étudiée) et les savoirs d'expérience issus de pratiques sociales². L'analyse de l'activité n'est pas envisagée sans l'apport de la parole des acteurs dans cette activité ; elle est une co-construction de savoirs par ces acteurs et par ceux temporairement conviés dans l'activité - observateurs, chercheurs, à partir à la fois de la situation étudiée et des savoirs antérieurs de chacun.

Les savoirs des acteurs dont l'activité est étudiée sont au plus près de la situation vécue, *en adhérence* avec le contexte dans toutes ses dimensions, sociales, temporelles, spatiales, ce qui n'empêche pas qu'ils puissent générer de nouveaux savoirs. Ceux du chercheur sont *en désadhérence*, c'est-à-dire décrochés de la dimension historique ou contextuelle des objets étudiés. Leur validité n'est pas dépendante de circonstances particulières, mais ils sont susceptibles d'éclairer l'analyse de l'activité et de son contexte.

La démarche préconisée par l'ergologie n'est pas l'addition de savoirs mais leur mise en dialogue. Elle résulte de l'articulation entre trois pôles, celui des savoirs organisés et disponibles, en désadhérence (pôle 1), celui des savoirs investis, en adhérence (pôle 2), et celui des valeurs (pôle 3). La co-construction de nouveaux savoirs issus de ceux des pôles 1 et 2 est possible grâce à ce troisième pôle du dispositif ergologique, que l'on peut définir comme l'espace dans lequel se met en place le dialogue et la coopération, comme l'ensemble des conditions éthiques (les valeurs communes) et épistémologiques (le protocole de construction de connaissances) choisies par les protagonistes, acteurs de l'activité analysée et observateurs-chercheurs.

L'une des conditions du dispositif ergologique pourra être le choix de ne pas « incarner ces pôles » (Di Ruzza, 2004, 42). Aucun des protagonistes n'est seul détenteur des savoirs de l'un des pôles, chacun a son mot à dire : pour exemple, les compétences métalinguistiques fines souvent exprimées par de jeunes enfants. Les savoirs institués sont présents et à l'oeuvre, même s'ils sont formulés différemment, chez l'enfant, l'enseignant ou l'universitaire. Les savoirs investis ne sont pas nécessairement hermétiques pour l'universitaire. Chaque protagoniste, même candide, a droit de regard et d'action dans les différentes sphères de connaissances.

1.2. Arbitrage, débat de normes

L'un des principes directeurs de l'analyse ergologique de l'activité est la notion d'arbitrage : la personne (apprenant, enseignant ou chercheur) impliquée dans une activité, que celle-ci soit professionnelle, langagière ou autre, fait des choix entre

plusieurs normes : les normes antécédentes, implicites ou explicites, écrites ou non, les normes inhérentes à la situation dans laquelle se déroule l'activité, les normes liées à la culture et à l'histoire, celles qui sont le fait du parcours de l'acteur ou produites pour la circonstance. Reconnaître les arbitrages opérés par la personne dans son activité implique de reconnaître la place des valeurs dans les choix opérés lors d'une activité, et l'impossibilité à ce que tout soit entièrement objectif ou anticipable : une pratique, qu'elle soit langagière ou professionnelle, n'est jamais figée, mais remise en jeu à chaque nouvelle mise en oeuvre.

1.3. Corps-soi et entité collective relativement pertinente (ECRP)

Le corps-soi désigne, dans le dispositif ergologique, tous les éléments inscrits dans la personne en activité : il serait vain de d'analyser une activité humaine en ignorant la complétude physique, psychique, culturelle, institutionnelle, historique, sociale, de la personne impliquée dans cette activité. Ce qui amène, en outre, à ne pas négliger le collectif qui se met en place à l'occasion de chaque activité analysée : lorsque dans une langue qui m'est peu familière, « *je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire* »³, le mode de coopération et d'aide dans le collectif [mon interlocuteur et moi] influe fortement sur l'activité [prendre part à une conversation].

2 Les points de rencontre avec la recherche-action

2.1. Le rapport au savoir

La pluridisciplinarité est commune à l'ergologie et à la recherche-action. L'une comme l'autre développe des avis multiples en vue de la compréhension, de l'action et de la compréhension de l'action. Elles se démarquent de la méthodologie des sciences positives, en donnant la priorité à l'implication du chercheur dans l'expérimentation, et non à l'extériorité de l'observateur comme le font les sciences exactes, et en privilégiant le singulier : ce sont des tendances qui sont recherchées, et non l'universel. Il n'est pas attendu de ces tendances qu'elles permettent de déterminer de manière définitive un comportement ou une pratique, mais qu'elles contribuent à anticiper sur l'avenir. Pour la recherche-action comme pour l'ergologie, le savoir produit est co-construit par les protagonistes et par la mise en dialogue de leurs approches et savoirs respectifs ; il est directement accessible aux acteurs, et agent de transformation.

2.2. Le projet

L'ergologie comme la recherche-action visent une transformation de la réalité dont les acteurs sont à la fois les chercheurs et les personnes impliquées dans l'activité étudiée. Marie-Renée Verspieren, en Sciences de l'Education, distingue trois types de recherches-actions (2002 : 2) : les transcriptions réflexives de pratiques, analyses d'activité plus que recherches ; les recherches-actions pour lesquelles le chercheur, « *acteur masqué* », « *se sert des praticiens comme l'on se sert d'informateurs dans d'autres lieux* » ; enfin celles qu'elle qualifie « *de type stratégique* », et que déjà Hugon et Seibel (1988 : 13) décrivaient comme « *ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations* ». A quoi fait directement écho

l'ergologie, qui « *forme le projet de mieux connaître les situations de travail et surtout de mieux intervenir sur celles-ci pour les transformer* » (Yves Schwartz, cité par Louis Durrive, 2003 : 7), « *de produire des savoirs utiles aussi bien pour la compréhension que pour la transformation des situations que vivent les 'sujets historiques'* », acteurs de l'activité analysée (Efros, 2008 : 40).

2.3. La démarche, la mise en oeuvre

Ergologie et recherche-action partagent également la préférence pour une démarche qualitative et interactive, pour une approche systémique : il s'agit moins d'additionner des éléments d'information que de privilégier la complexité, d'observer les systèmes d'interactions. La dynamique, les transformations sur la durée sont prises en compte, à l'inverse des sciences physiques qui neutralisent l'élément historique pour étudier leur objet. La démarche de recherche-action, à l'instar de celle de l'ergologie, interprète le présent « *à la lumière du passé et du futur anticipé* » (Susman et Evered, 1978).

Les protocoles sont à la fois souples et exigeants. Pour analyser l'activité, Yves Schwartz (1988 : 41) note la nécessité de modifier « *le déroulement du protocole expérimental : concepts, méthodologie, structures d'appui et de validation* », « *la possibilité de combiner des facteurs, de mesurer la pondération de leurs effets selon la structure d'ensemble où ils sont vécus, de mettre en évidence l'absence de causalité linéaire (un facteur - un risque) et la nécessité de prendre en compte pour chacun d'eux un ensemble de conditions* ». Mais il met aussi en garde contre la tentation « *[d'] accorder un statut de connaissance immédiatement parfaite, ou du moins supérieure, à cette nouvelle forme de savoir dès l'instant où elle accède à l'expression reconnue* », et préconise d'éviter les truismes globaux ayant peu de possibilité de transformation.

Verspieren souligne, elle aussi, à quel point la recherche-action doit être d'autant plus rigoureuse qu'elle se propose de comprendre le foisonnement du réel : il s'agit de « *saisir au mieux le déploiement et les ramifications d'une action transformatrice et [d']établir des éléments d'une théorie qui se rapporte à cette transformation* ». La dialectique théorie-expérience et l'implication, tant des chercheurs dans l'action que des praticiens dans la recherche, sont essentielles, cependant « *la recherche-action de type stratégique évite le jugement arbitraire, fondé sur des idées et sur des valeurs non soumises à un processus de critiques.* » (2002 : 9).

2.4. Les acteurs, la position du chercheur

Une telle approche n'est compatible ni avec la catégorisation, ni avec l'extériorité du chercheur, ni avec une prétention à l'objectivité. Yves Schwartz souligne que le relativisme culturel et le structuralisme ne reconnaissent pas d'espace à l'expérience humaine, dans leur analyse des cultures. Il convoque les travaux de Weber et la notion de point de vue, dans la mesure où il

« *n'existe absolument pas d'analyse scientifique « objective » de la vie culturelle [...], qui serait indépendante de points de vue spéciaux et unilatéraux, grâce auxquels ces manifestations se laissent explicitement ou implicitement, consciemment ou inconsciemment sélectionner pour devenir l'objet de la recherche ou analyser et organiser en vue de l'exposé [...]* » (Weber, in Schwartz, 1988 : 120).

Le chercheur est lui-même susceptible d'appartenir à un système mobile et de se transformer. Son action même de recherche le transforme en tant qu'être culturel, ou, pour le moins, lui fait prendre conscience de son appartenance à telle ou telle catégorie. Schwartz cite à ce sujet Lévi-Strauss, qui relate le désarroi d'E. Smith Bowen lorsque des informateurs, en Afrique, essaient de lui enseigner le lexique des plantes :

« *Ces gens sont des cultivateurs : pour eux les plantes sont aussi importantes, aussi familières que les êtres humains. Pour ma part, je n'ai jamais vécu dans une ferme et je ne suis même pas très sûre de reconnaître les bégonias des dahlias ou des pétunias.* » (Smith Bowen, p. 22, in *La pensée sauvage*, 1962 : 17).

Cette chercheuse, confrontée à de nouvelles catégories de savoirs pertinents, est amenée à reconsidérer ses propres appartenances. Autant de modifications de son point de vue, autant d'écarts à l'objectivité et à la neutralité des sciences positives.

Ainsi les démarches de l'ergologie et de la recherche-action se rejoignent-elles en ce qui concerne les positions des acteurs. Toutes deux privilégient des relations horizontales et égalitaires entre le chercheur et les acteurs de l'activité. Ces derniers collaborent avec le chercheur et ne sont pas objets d'étude - c'est l'activité qui est objet d'étude :

« *Chercheurs et praticiens « fusionnent » pour fonder un acteur collectif de la recherche-action [...]. « Fusion » des rôles ne signifie pas « confusion » : ce n'est pas parce qu'à un certain moment un chercheur agit sur la réalité sociale qu'il devient incapable de distanciation.* » (Verspiieren, 2002 : 3)

3. Une approche ergologique des activités langagières et didactiques

A ce point de notre réflexion, le lecteur est en droit de s'interroger : à quoi bon explorer une nouvelle démarche si elle est si proche de la recherche-action en didactique ? Or, il nous semble que l'ergologie n'est pas une forme achevée de la recherche-action, pas plus que la recherche-action ne fait de l'ergologie sans le savoir. Nous allons voir en quoi le regard de l'ergologie peut nourrir la réflexion et contribuer au geste de l'enseignant et à celui du chercheur en didactique des langues.

3.1. L'activité humaine comme élément de la culture

Le principe de l'égalité des savoirs est partagé par la recherche-action et l'ergologie. Il est adossé, dans le dispositif ergologique, au « *principe de nécessaire solidarité entre une idée forte de la connaissance et une idée forte de la culture* », et à celui de l'activité humaine considérée comme élément de la culture. Schwartz (1988 : 30-33) s'oppose à une démarche anthropologique qui s'empresserait trop vite de sceller le sort de l'activité humaine, de la fossiliser sous forme de traits culturels : dans son chapitre sur les cultures et incultures, il souligne à quel point la conceptualisation, pour nécessaire qu'elle soit, peut aboutir, lorsqu'elle est hâtive, à « *la clôture anticipée de vies ou de fragments de vie anémiés dans leur créativité potentielle à proportion de la cohérence théorique des catégories dans lesquelles ils sont 'pensés'* ». Aussi l'ergologie prévoit-elle une place conséquente, dans son analyse de l'activité, pour l'histoire et le temps long. Yves Schwartz à ce propos cite l'ergonome Wisner (1988 : 113), qui au contraire de Lévi-Strauss voit dans les techniques très anciennes d'artisans, dans des pays en voie de développement, un terreau fertile, propice à l'apprentissage de nouvelles technologies.

Situer l'activité humaine dans la culture et dans l'histoire est un principe de la démarche ergologique que nous convoquons déjà dans l'analyse des activités langagières, mais que nous pouvons aussi intégrer à l'analyse des activités de travail du chercheur et du praticien en didactique des langues. Peut-on considérer l'activité d'un enseignant de français de la même manière, selon qu'il exerce au Vietnam, en France ou au Bénin ?

3.2. Les articulations entre la linguistique, somme de savoirs académiques, et la didactique, sommes de savoirs d'expérience

Nous illustrerons ces articulations à partir de l'un des enseignements universitaires en linguistique : la *linguistique appliquée à l'enseignement* est, par son contenu, une articulation entre concepts et expérience, et dans son intitulé, une entorse à l'horizontalité des savoirs. Il s'agit, en effet, d'un ensemble de propositions faites par les linguistes aux didacticiens, propositions issues des savoirs savants sur les activités linguistiques. Or la théorie *appliquée* au réel suppose une transformation du réel par des experts en surplomb plus que des propositions co-construites par le chercheur et le praticien. En outre, le linguiste, même didacticien, n'est pas censé - à la différence du grammairien, prescrire. Par ailleurs, il est et restera redevable aux locuteurs et aux apprenants, qui ne lui offrent pas seulement du corpus - de la matière à travailler - mais leurs savoirs investis. L'usage de la langue, les compétences linguistiques et métalinguistiques, les savoirs sur la langue, ceux sur l'enseignement, pré-existent la linguistique (qui fabrique l'objet « langue ») et la didactique.

En d'autres termes, les savoirs savants du linguiste et du linguiste didacticien sont nourris du savoir informel des locuteurs, qu'il s'agisse des locuteurs natifs qui accompagnent les locuteurs non-natifs dans leurs apprentissages ou des enseignants. Aussi serait-il plus pertinent d'envisager la linguistique comme *incluse* dans l'enseignement, outil à disposition de l'enseignant (les propositions du linguiste au didacticien) et source de savoir savant lui-même constitué à partir des savoirs informels (savoirs investis pour l'ergologie). Ce qu'écrit Schwartz de l'activité de travail (1988 : 57) s'applique aisément aux activités du linguiste, de l'enseignant, de l'apprenant :

Il y a un « progrès considérable dans la connaissance [de l'activité] quand on cesse de considérer que le « détour théorique » qui commencerait par exclure l'expérience même [de cette activité] de la démarche de sa connaissance serait l'acte inaugurateur du savoir.

C'est bien dans l'inclusion systématique de l'expérience, et dans l'égalité de tous les savoirs présents, que doivent être pensés la recherche-action en didactique des langues et les enseignements universitaires qui peuvent en découler. Cette inclusion des savoirs d'expérience, en équité avec les savoirs académiques, est déjà en oeuvre dans des recherches-actions associées à l'éveil aux langues, aux enseignements de langue étrangère, chaque fois que les compétences plurilingues des élèves sont mobilisées. La démarche ergologique peut également être convoquée pour analyser et transformer les activités de formation d'enseignants : elle permettra de co-construire de nouveaux savoirs, pour l'enseignant chercheur, pour l'enseignant, à partir des savoirs savants, des savoirs d'expérience, mais aussi des savoirs institués acquis de manière informelle dans le cadre de l'activité enseignante.

3.3. Les concepts de l'ergologie en didactique des langues

Nous reprendrons ici deux concepts-clés du dispositif ergologique, en ce qu'ils peuvent constituer des outils de compréhension et d'action pour la recherche en didactique des langues :

- le corps-soi, en lien avec l'enseignement de la phonétique,
- le débat de normes présent dans les alternances codiques et l'interlangue.

L'un des écarts entre l'ergonomie et l'ergologie est le concept de *corps-soi* : là où l'ergonomie tend à voir les gestes de l'acteur en référence à un corps-type, de manière extérieure, l'ergologie donne priorité au singulier, considère que les positions corporelles relèvent de l'individu et de son histoire, qu'il n'est pas suffisant de préconiser de l'extérieur un geste approprié, mais qu'il est au contraire nécessaire de prendre en compte le corps soi de chaque acteur en tant que corps historique. C'est ce qu'aborde Claude Hagège, en d'autres termes, lorsqu'il évoque la part du culturel dans le geste articulatoire (1996 : 22). Lorsqu'une enseignante de flamand nous confia les difficultés de ses étudiants francophones à prononcer la diphtongue [y-i] fréquente au début de mots flamands, nous fîmes avec plusieurs groupes d'étudiants français un recueil informel de leurs représentations : nous leur demandions de prononcer quelques mots en flamand (langue qu'ils ne connaissaient pas), puis, immédiatement, de décrire cette micro-expérience, de mettre en mots le geste articulatoire effectué ; régulièrement, les images convoquées (« l'air pincé », « la bouche en cul de poule ») attestaient d'une perception négative de soi-même dans la prononciation de [y-i], de l'incorporation au geste articulatoire d'éléments qui ne relèvent pas nécessairement de capacités physiologiques, ni même d'une aisance articulatoire liée à l'usage de la langue 1, mais plus de réticences d'ordre culturel à prononcer certains sons de la langue cible. Voici qui nous amène à questionner les apports d'une analyse contrastive qui ne considérerait les compétences articulatoires qu'à la lumière de la comparaison de deux systèmes linguistiques désincarnés, dé-corporés. L'ergologie, au contraire, invite l'enseignant et l'apprenant à faire le point sur les histoires singulières in-corporées aux gestes nécessaires pour la production orale de la langue cible. Le concept de corps-soi ne peut être envisagé séparément de celui de débats de normes, comme le montrent ces exemples. De manière non consciente, les apprenants ont intériorisé des représentations (négatives, positives, neutres) des gestes articulatoires associés à une langue, représentations qui influent sur des micro-choix, souvent non conscients, entre la norme linguistique de la langue cible et leur propre norme (esthétique, sociale, etc.).

Les alternances codiques sont souvent considérées comme des brouillons successifs, des étapes intermédiaires, des témoignages pertinents des apprentissages en cours. Mais l'interlangue peut être délibérée, et traduire des accommodements de la norme linguistique, des écarts au prescrit linguistique, des ajustements dictés par les valeurs du locuteur, de l'enseignant; de l'apprenant. En voici trois exemples :

- La norme linguistique prescrite et communément acceptée est celle du mot juste et précis pour désigner un objet ou un concept. Un locuteur qui, à défaut d'avoir le mot exact à portée de mémoire, utilise une périphrase, un geste, ou un terme approximatif, applique une norme non prescrite dans le champ linguistique, mais prescrite dans le champ de la communication : faire passer un message rapidement et efficacement, garder l'attention de son auditoire.

- L'instituteur breton ou algérien du début du 20^{ème} siècle, lorsqu'il introduisait dans son discours des appartés en langue bretonne ou arabe afin d'aider ses élèves, reconfigurait le tout-français prescrit pour la classe.

- Et lorsqu'un enfant turcophone (Dinvaut, 2006 : 43) anticipe les difficultés de son enseignante de maternelle à prononcer son prénom : « *Maîtresse, je m'appelle 'Kodjak', mais toi, dis 'Kokak'* », puis, dans la cour de récréation ou avec ses parents, reprend la norme de prononciation de la langue turque, son comportement n'est pas seulement le fait de la conscience de deux systèmes linguistiques, mais aussi l'indice d'un débat de valeurs : il choisit entre le respect de la norme linguistique et la qualité de la communication avec son enseignante, et privilégie la seconde.

3.4. Un inconfort fructueux

L'inconfort est fréquemment revendiqué dans les travaux d'ergologie, en tant que posture qui élargit le champ de réflexion, bouscule les modèles habituels, crée les conditions d'une nouvelle lecture de nos savoirs et de nos expériences. Un tel inconfort peut être particulièrement utile pour étudier la Langue sur Objectifs Spécifiques et sa didactique. Lors d'entretiens d'explication de l'activité, avec des professionnels, l'exposé réciproque des techniques et d'un glossaire ne suffit pas. Il est nécessaire, à l'instar des enseignants chercheurs d'une université brésilienne (Soares da Silva et Verissimo, 2009, 91-105) qui ont organisé un enseignement qui prenne en compte les savoirs d'expérience de salariés du secteur industriel automobile, que

tous les acteurs se mettent en situation « d'inconfort intellectuel », [et acceptent] de se dire « je sais que je sais quelque chose que les autres ne savent pas mais je sais aussi que les autres savent des choses que moi je ne sais pas ».

Ce « *dialogue socratique à double sens* » permet à chaque protagoniste de créer les conditions d'accès au savoir pour l'autre via des reformulations successives. Il rend possible la compréhension des savoirs d'activité, la mise en correspondance d'une activité, de concepts et de la langue. Cette mise en correspondance ne revient pas à superposer l'activité, les concepts qui président à sa réalisation et la langue nécessaire comme trois calques de même forme et de même surface, mais à amener chaque élément à interpeller les deux autres.

3.5. Une légitimité épistémologique

Nous aborderons pour conclure le positionnement de l'ergologie du point de vue de la scientificité, en tant qu'éclairage sur les sciences humaines et sociales. Yves Schwartz développe l'hypothèse suivante :

Le 'détour théorique', ailleurs si légitime, qui cherche à constituer comme étranger le trop familier, en l'occurrence le 'trop humain', risque fort, sur la base de cette tradition, d'engendrer une sorte de 'taylorisme à double effet' : transférer dans les recherches sur le travail la distinction conception/exécution inventée dans le gouvernement du travail. (1988 : 26)

Par cette hypothèse, il attire notre attention sur le risque de délégitimer les savoirs d'expérience. Pour les sciences sociales et humaines, le mouvement pour s'éloigner du « *trop familier* » équivaut à se rapprocher, non d'un concept scientifique éprouvé, mais d'un mode d'action sur le réel (ici, la distinction entre l'activité de conception et

celle d'exécution et leur hiérarchisation ; là, la création de nouveaux métiers associés à des champs de savoir artificiellement séparés les uns des autres). Il nous met en garde contre une double absence de scientificité qui consiste à prétendre être détaché des contingences contextuelles mais à ne pas l'être, à penser être neutre tout en privilégiant un schéma d'action sur les autres.

La désadhérence, la scientificité ont un coût auquel la linguistique n'a pas échappé, en particulier lorsque pour réussir son détour théorique elle a écarté le social, les variations, les écarts à la norme linguistique et tous les locuteurs non idéaux de ses objets d'étude. Ce coût est double, puisqu'il s'agit de l'éloignement du réel et de l'absence de neutralité lorsque la norme linguistique adoptée comme repère coïncide avec la norme langagière du groupe dominant. Pour autant, le couplage entre la profusion des faits linguistiques et la construction des théories linguistiques ne va pas nécessairement de soi. Les linguistes ont trouvé plusieurs solutions, de la pluridisciplinarité comme méthodologie pour appréhender le réel pluridimensionnel (la sociolinguistique, la sociodidactique) à l'iconoclastie de Louis-Jean Calvet : « *la langue est-elle une invention des linguistes ?* »⁴. Toutes solutions, qui, à l'instar de l'ergologie, articulent les savoirs investis, les savoirs institués et les valeurs. Préférer l'inconfort que procure l'étude d'un réel récalcitrant à entrer dans des catégories est l'une de ces valeurs.

Inviter les valeurs dans le champ de l'analyse de l'activité est un double défi. En effet, il s'agit d'éviter l'angélisme, de « *reconnaître l'originalité des valeurs sans empoigner la lyre spiritualiste* », comme l'écrit Canguilhem à propos de Friedmann (1947 : 122), tout en se gardant de dévoiements manipulateurs. Yves Schwartz met en garde contre les utilisations idéologiques d'études faites sur les métiers, qu'il s'agisse d'un « *désir passéiste de revenir à des configurations consensuelles dépassées, voire purement imaginatives* » (2000 : 22) ou au contraire de tentations de faire coïncider les descriptifs d'activités (analyses de métiers sensibles, de nouveaux métiers, exercices de recentrage sur le métier) avec des stratégies logistiques, des restructurations ou des logiques marchandes ou politiques. Mise en garde qui ne saurait laisser indifférent le chercheur en didactique des langues, au moment où apparaissent de nouvelles spécialisations du métier d'enseignant de langues, et avec elles le risque de segmenter l'activité (enseigner), l'objet de l'activité (la langue française et les cultures d'expression française), le corps des enseignants et celui des apprenants⁵.

Bibliographie

- Canguilhem, Georges, 1947, « Milieu et Normes de l'Homme au Travail », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, volume III cahier double, Paris, Seuil
- Efros, Dominique, 2008, « Sociologie et approche ergologique des activités de travail : quelles pratiques de connaissance des réalités sociales ? », *Revue Ergologia n° 0*, Aix-en-Provence, Université de Provence
- Hagège, Claude, 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Odile Jacob
- Hugon, Marie-Anne & Seibel, Claude, 1988, *Recherches impliquées, recherche-action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck
- Lévi-Strauss, Claude, 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon

Schwartz, Yves, 1988, *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Editions Sociales/Messidor

Schwartz, Yves & Durrive, Louis (dir.), 2003, *Travail et ergologie, entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès

Soares da Silva, Jurandir et Verissimo, Mariana, 2009, « L'engagement dans la formation des travailleurs : la confrontation des savoirs » in Di Ruzza, Renato, *Ergologia* n° 2, Aix-en-Provence, Université de Provence

Trinquet, Pierre, 2008, « Ce n'est pas qu'ils ne parlent pas français, c'est qu'ils parlent un autre français », in *Ergologia* n° 0, Aix-en-Provence, Université de Provence.

Sitographie

Ardoino, J. [1989], « Historique de la recherche-action », note de l'article « D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention » in *Pratiques de Formation/Analyses* No 18 (disponible sur : <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html>)

Bazin, Hugues, *Comparaison entre recherche-action et recherche classique*, <http://biblio.recherche-action.fr>

Di Ruzza, Renato, 2004, « Questions épistémologiques ? Réponses ergologiques ? », <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/DiRuzza/questions%20%E9pist%E9mologiques.pdf>

Susman et Evered, 1978, "An Assessment of the Scientific Merits of Action Research", *Administrative Science Quarterly*, vol. 23, no. 4, <http://biblio.recherche-action.fr>

Verspieren, Marie-Renée, 2002, « Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique », *Etudes de communication* 25, mis en ligne le 18 novembre 2011, URL : <http://edc.revues.org/index658.html>.

Notes

¹ Daniel Faïta, in Trinquet : 179.

² Nous reprendrons ces éléments dans la comparaison de la démarche ergologique et de la recherche-action.

³ Niveau A1 des descripteurs du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL).

⁴ *Essais de linguistique, La langue est-elle une invention des linguistes ?*, 2004, Paris, Plon.

⁵ Lire à ce sujet le « Référentiel FLI, français langue d'intégration », http://www.interieur.gouv.fr/sections/a_la_une/toute_l_actualite/immigration/deplacement-cci-paris-prefecture-police-paris/downloadFile/attachedFile_1/FLI_LABEL_V20-1-1.pdf?nocache=1318516343.73, consulté le 19 décembre 2011.