

Politiques linguistiques et responsabilité épistémologique : comment les concilier ?

Par Jean-Paul Narcy-Combes

Publication en ligne le 14 mars 2024

Résumé

Les chercheurs en didactique des langues et des cultures (DLC) interviennent dans la vie de la Cité via des projets tels que le CECRL et l'IFADEM. Cependant, les résultats ne sont pas toujours satisfaisants. Des problèmes émergent, comme le décalage dans l'enseignement des langues au primaire en France et des questions sur la validité ontologique du CECRL. Des enjeux politiques et éthiques, tels que les hiérarchies linguistiques et les liens entre éthique et citoyenneté nécessitent une réflexion approfondie. L'article souligne la responsabilité épistémologique, mettant en garde contre les tendances universalisantes et encourageant la contextualisation et la collaboration. La construction de l'objet en didactique des langues (DDL) est explorée à travers des concepts tels que la représentation collective, l'idéologie et l'épistémè. L'auteur examine les influences culturelles françaises sur les biais épistémologiques en DLC, appelant à concilier l'engagement politique avec la distanciation scientifique pour construire des dispositifs éducatifs efficaces. La validité en didactique des langues est liée à son utilité sociale, et pour introduire le changement et l'innovation, l'article préconise une approche de recherche-action contextualisée.

Mots-Clés

didactique des langues et des cultures (DLC), CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), problèmes en enseignement des langues, responsabilité épistémologique, idéologie et construction sociale de la réalité.

Table des matières

1. Positionnement : Point de vue de la didactique de l'intervention
2. Problèmes à étudier

3. Responsabilité épistémologique
4. Construction de l'objet
5. Problèmes liés à la construction de l'objet en DDL
6. Croyance, autorité et doxa
7. Doxa et épistémè
8. Les concepts et les construits (*constructs*)
9. Distanciation et intérêts du chercheur
10. La validité en didactique des langues
11. Culture française
12. Innovation et changement

Texte intégral

1. Positionnement : Point de vue de la didactique de l'intervention [1]

Les chercheurs en didactique des langues et des cultures (DLC) s'intéressent de manière évidente à la vie de la Cité au niveau des institutions politiques et éducatives et des décisions sur la reconnaissance, l'emploi et la diffusion des langues, comme en témoignent de vastes projets comme le CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues), IFADEM, (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres), etc. Au-delà d'objectifs tout à fait louables, ces collaborations ne conduisent pas nécessairement à des résultats totalement satisfaisants, soulevant ainsi de nouveaux problèmes, par exemple : l'enseignement des langues dans le primaire en France où un décalage est perceptible entre les objectifs et ce qui est en place, le CECRL (Council of Europe 2001), qui propose des construits, les niveaux, par exemple dont la validité ontologique n'est pas toujours questionnée, certains outils de mesure ont été construits sans référence à un modèle théorique, seul le consensus social (l'habitus) leur permet de survivre. Nombre d'examens qui ne survivraient pas à une analyse scientifique sont dans ce cas (Merle 1998).

2. Problèmes à étudier

Dans le domaine des langues on trouve de nombreuses questions qui méritent une réflexion politique, par exemple les hiérarchies, inégalités, jugements de valeur, appliqués consciemment ou inconsciemment, aux langues (voir la contribution de Jean-Claude Beacco), les valorisations du bilinguisme qui varient selon les individus et les langues (Nante & Trimaille 2013, Castellotti 2010), les liens entre les processus éthiques et la construction de la citoyenneté dans les modalités de travail les plus ordinaires dans les classes au moment où on parle d' «

apartheid scolaire » (Felouzis, Liot & Perroton 2005), les concepts et les construits sont devenus des représentations communes, ils ont été happés par la « réalité sociale » et Martinez (2011 : 116) a pu écrire que l'enseignement des langues relève « de phénomènes de modes ponctuées de mots récurrents ». Dans le

domaine de l'évaluation, il semble urgent de construire les gestes et postures susceptibles de moduler la "tentation objectiviste" (Hadji 1995 : 105).

Les réponses à apporter, sont certes, politiques, mais elles impliquent également de respecter les positions scientifiques sur les points concernés.

3. Responsabilité épistémologique

George Kelly (1955) décrit « *man as scientist* »: pour lui, tout humain est responsable de la construction de son savoir et a besoin d'outils pour y parvenir, ce qui fait appel à sa responsabilité épistémologique (Narcy-Combes 2005) si l'on suit Gaston Bachelard (1938). Pour ce dernier le concept d'obstacle épistémologique nous impose de construire l'objet en fonction des théories et non en fonction de notre expérience.

Rappelons que Thomas S. Kuhn (1970) insiste sur le fait que l'adhésion à un paradigme scientifique est du même ordre que la conversion religieuse (idéologie). Les frontières sont donc ténues entre le scientifique et le non-scientifique. Norbert Elias (1993) peut ainsi rappeler que tout chercheur vit un conflit entre son engagement et la distanciation : déterminer le sens de sa responsabilité épistémologique n'est donc pas simple, comme nous le montrera un détour par la neurophysiologie au niveau de la construction des connaissances.

Antonio Damasio (2003), Joseph LeDoux (2003), Pierre Buser (1999) en neurophysiologie, Bernard Lahire (2001) en sociologie nous font comprendre que, confronté à la 'réalité' extérieure, un individu va réagir en fonction d'une émotion qui, pour lui, est spécifique à ce type de situation et à ce qu'il doit y accomplir, et se combine aux émotions du moment. Les schèmes de pensée et de comportements déjà en place (Piaget 1970), ou l'habitus pluriel (Bourdieu 1987, Lahire 2001) conduisent souvent à des comportements dont la rationalisation révélera plus la logique interne de l'individu que sa compréhension des phénomènes.

Goffman (1974) distingue action et réaction (voir aussi Narcy-Combes 2005). La première est une réponse consciente à une demande contextuelle pour résoudre des problèmes suscités par des besoins ou des risques liés à la situation en fonction de la façon dont sont ressenties la menace et/ou l'urgence. Cependant, pour réduire la charge cognitive, l'action dépend parfois, avec un but conscient néanmoins (Leontiev 2009), d'actes routinisés et automatisés. La réaction, moins planifiée, est d'un autre ordre. On peut ainsi distinguer l'action, consciente, mobilisant des outils et des connaissances face à une nouvelle situation, l'opération, automatisée, mais attendue dans le cadre d'une grande action complexe programmée, la réaction, lors d'un événement, moins programmé. Elle est plus ou moins consciente et « imprimée » en raison de rencontres préalables de situations similaires et répond à une visée moins précise, voire non-consciente (Narcy-Combes 2005).

On peut même parler de compétences incorporées à l'action (Lenoir 2007) qu'il n'est pas toujours aisé de comprendre dans la mesure où les individus accèdent à leurs attitudes, émotions et autres états intérieurs, en partie par l'observation de leurs comportements ou des circonstances : en effet, les indices internes sont faibles, ambigus ou difficilement interprétables (Channouf 2004).

Tout ceci explique le besoin individuel d'un recul épistémique (Narcy-Combes 2005), pour reprendre l'adjectif de Piaget (1970), et ce recul peut difficilement se mettre en place sans une médiation (Channouf 2004). Néanmoins, sans ce recul, il sera difficile de construire un objet de façon scientifique et rationnelle.

4. Construction de l'objet

Selon Bachelard (1938), les étapes de la construction de l'objet impliquent : (1) de constater, construire et conquérir le fait scientifique qui s'oppose à l'expérience commune (la terre a l'air plate, mais ne l'est pas) et (2) de prendre en compte les obstacles épistémologiques qui sont des entraves à la connaissance scientifique, à savoir: l' « expérience première », la « connaissance générale » qui conduit à la généralisation, 3) l' « obstacle verbal » où nommer un objet le fait exister et l'explique (nominalisme), 4) la connaissance pragmatique qui explique un objet à partir de son utilité, 5) la connaissance quantitative où l'on pense que la précision de la mesure implique la possession de l'objet (cf. les mesures par QCM).

Bachelard (1938) parle d'une rupture épistémologique lorsque l'individu passe de l'acceptation de l'objet ou du phénomène en termes de sens commun à un questionnement sur cet objet. Ce passage est loin d'être facile tant sur le plan collectif que sur le plan individuel.

5. Problèmes liés à la construction de l'objet en DDL

Émile Durkheim (1898) a défini le concept de représentation collective qui a permis de définir le rôle des représentations sociales dans la mise en place d'une réalité partagée (voir par ex. Serge Moscovici (1984)). Ces représentations sociales se regroupent en ensembles coordonnés par un principe qui en font des idéologies (Rouquette et al 1998) au niveau supérieur de l'organisation cognitive. Ces ensembles de conditions et de contraintes réunissent une famille de représentations sociales avec un rejet collectif des représentations qui les contredisent. Ainsi, les membres d'un même groupe « de pensée » s'identifient et se rassemblent sans se connaître. La fonction de protection qui est liée au conditionnement individuel le sera également à l'idéologie qui construira collectivement sa rationalisation dans un ensemble cohérent. Searle (1983) analyse les conditions de la compréhension et de l'échange. Il postule un arrière-plan culturel (*background*), qui implique un savoir tacite, des conventions, incluant ainsi explicitement la part du social dans les représentations individuelles et qui mériteraient d'être interrogés collectivement et individuellement.

L'arrière-plan culturel résultant d'une idéologie produite par les classes dominantes et l'intelligentsia, et les constructions identitaires reflètent la façon dont les groupes d'individus étaient vus ou se voyaient pendant la période coloniale affirme Bertrand Troadec (2007) à propos de la Polynésie. Cela est transférable aux autres régions du monde et à d'autres circonstances historiques d'une certaine durée. La réification et la sacralisation de la culture comme une idéologie d'état et le rôle des religions se fera sentir et influencera les attitudes face à l'éducation (Troadec 2007) et conduira à des doxas.

6. Croyance, autorité et doxa

L'idéologie est issue de deux formes de la connaissance qui conduisent à une rationalisation plus ou moins sécurisante sur le court terme : la connaissance fondée sur une croyance et la connaissance en référence à une autorité.

L'idéologie est bien souvent porteuse d'une doxa (Bourdieu 1980) qui se définit comme un ensemble, pas nécessairement homogène, d'opinions (plus ou moins définies), de préjugés populaires ou singuliers, de présuppositions généralement admises et évaluées positivement ou négativement. La doxa contrôle et rassure (les dictées sont utiles pour apprendre l'orthographe est une affirmation doxique où l'évaluation d'une performance est confondue avec la mise en place d'une compétence). Dans la mesure où, psychologiquement, une position d'opposition systématique n'est pas un signe d'équilibre, toute position fortement anti-doxique n'est pas plus scientifique qu'une position doxique (Resnick 2004). Une opposition plus pertinente se trouve entre la doxa et l'épistémè.

7. Doxa et épistémè

Selon Michel Foucault (1966), l'épistémè est un réseau, un ensemble de dispositions des productions de la culture qui constituent un savoir qu'il s'agit de révéler et qui permet de séparer l'acceptable d'un point de vue scientifique de l'inacceptable. Plus qu'un dogme, il s'agit d'un état d'esprit partagé. En plus de la complexité (Morin 2000), l'épistémè actuelle repose sur la déstructuration et l'incertitude (Foucault 1966, Derrida 1967). Elle s'oppose à la doxa, expression de certitudes, qui contrôle et rassure, (Bourdieu 1980). En revanche, le défi est alors de faire accepter qu'une incertitude bien gérée est moins nocive qu'une certitude que les faits contrediront sans cesse.

Néanmoins, pour opposer radicalement la doxa à l'épistémè, il faudrait séparer clairement les représentations et les constructions scientifiques, ce qui n'est pas une tâche facile.

8. Les concepts et les construits (*constructs*)

Les concepts sont des abstractions pour classer les phénomènes naturels et les observations scientifiques en fonction de critères qui varient selon les théories.

Les construits représentent des comportements ou événements non-observables, inférés par une mesure de comportements logiques, appropriés ou corrélés qui sont observables. Un construit s'appuie sur des concepts ou se conçoit comme un modèle conceptuel avec aspects mesurables (Kane 1982).

Mais le terme « construit » n'est pas sans ambiguïté : Kelly (1955), postule qu'il existe des construits personnels, mais d'autres affirment même que la réalité est un construit social. Pour les tenants du constructionnisme social (Berger & Luckmann, 1966), les individus et les groupes participent à la création de la réalité qu'ils perçoivent.

Dans la mesure où cette connaissance (sens commun) est négociée, les typifications, significations et institutions humaines en viennent à être présentées comme des réalités objectives. Dans cet esprit, Steven Pinker (1997) affirme que certaines entités ne sont que des constructions sociales et qu'un accord tacite les fait exister : argent, nationalité, etc. Et John R. Searle (1983) ajoute que les objets sont subjectifs sur le plan ontologique, et objectifs sur le plan épistémologique (la croyance les rends réels) : les faits sociaux sont, dans cette position, temporairement, ontologiquement et logiquement dépendants de faits physiques, mais pour certains ils ne sont que construits socialement (Lyotard 1979).

On peut penser que les construits scientifiques, les lois physiques ou les concepts de la science résultent d'un consensus : ils correspondent à des critères partagés par une communauté. Tout est alors construit. Dans le réalisme non-figuratif d'Alan F. Chalmers (1987), une réalité existe, mais les théories ne la décrivent pas (elles ne sont pas figuratives). Toutes les épistémologies n'ont pas cette position. Seul un consensus permet de maintenir une position scientifique, mais quelle que soit la posture épistémologique du chercheur, celui-ci a besoin de distanciation.

9. Distanciation et intérêts du chercheur

La recherche résulte de la conjonction de la curiosité (intellectuelle) du chercheur et de ses intérêts (sociaux) (voir Callon & Latour 1991, sur ce point). Les "intérêts" d'un chercheur risquent d'entrer en conflit avec ce que son positionnement le mènerait à faire parce qu'il souhaite légitimer socialement sa recherche selon des critères qui n'étaient pas les siens initialement. Face aux propos souvent incantatoires ou aux idéologies (cf. Annot 1996) des divers partenaires institutionnels avec lesquels il collabore, le (praticien) chercheur devra œuvrer à ce que l'expertise de son domaine d'enseignement et de recherche ait l'utilité sociale qui est attendue d'une communauté scientifique. Son engagement relève donc de sa subjectivité. La distanciation naîtra de son adhésion aux pratiques de la communauté scientifique à laquelle il appartient. De ce fait l'objectivité de la connaissance scientifique est issue de sa nature de construit social auquel adhère une communauté dans une rationalité partagée.

10. La validité en didactique des langues

A propos de cette communauté et de son rôle dans la société, Michel Develay (2001) voit la validité d'une didactique, en général, dans son utilité et sa pertinence sociales. Dans son optique, la didactique, qui est une science humaine, a pour objectif de proposer des pistes pour l'action contextualisée (Develay 2001). Néanmoins, rappelons que *la prudence, comme l'efficacité, nous obligent à préférer les recommandations contextualisées aux recommandations généralisantes [...] du type [...] si on procède de telle manière, dans tel contexte, il y a des chances qu'on obtienne tel résultat* (Legros et Crinon 21). Toute position universalisante et descendante est donc contraire à cette position.

11. Culture française

Sans vouloir généraliser le propos, la culture « française », dans la mesure où elle est réifiée, voire sacralisée (cf. ci-dessus), suscite des biais épistémologiques qui paraissent parfois être la norme, notons (voir Narcy-Combes 2005) l'expertise acquise par attribution, et non par rétribution, l'intellectualisation privilégiée au détriment d'une approche plus pragmatique, les projets innovants initiés par le haut, universels, qui séparent décideurs et exécutants, le concept d'excellence (note sur 20), l'égalitarisme de surface dans le système éducatif, et les dissensus au niveau des objectifs, et des institutions, l'universalisme qui peut conduire à une illusoire ouverture, alors qu'il est souvent accompagné d'une difficulté de percevoir les différences culturelles, la discontinuité institutionnelle et les changements par ruptures justifiés par des références théoriques en apparence rigoureuses, avec rationalisation, postures non explicitées et visées

ambiguës (changements perpétuels de programmes, par exemple), et le jacobinisme qui s'oppose aux organisations ascendantes que l'école de Chicago a mises en avant (Lewin 1947).

Nous pouvons nous demander raisonnablement s'il est possible de laisser des responsables politiques ou institutionnels tenter de (se) convaincre ainsi, parfois en se référant aux théories humanistes ou savantes, sans mesurer ce qu'elles impliquent et exigent. Rappelons qu'Alain Berthoz (2003) parle de l'obscurantisme des décideurs.

12. Innovation et changement

En DLC on devrait se garder donc de toute tentation universalisante. Si tout est contextualisé, cela revient à dire qu'il n'y a pas de théories universelles (Seidlhofer 2003). En conséquence, nous proposerions de suivre Kurt Lewin (1948) pour qui toute entreprise devrait être une recherche-action. Dans cet esprit, la *Méthode d'analyse en groupe, (MAG)*, Van Campenhout *et al.* 2009) permet, par exemple, d'intégrer les enquêtés dans l'analyse des enquêtes.

De grands projets ont tenté de le faire à travers des approches collaboratives associant parents, enseignants, etc., comme le projet LASCOLAF, *Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone* (Maurer 2011). Citons aussi Didactique des langues en Picardie (Narcy & Biesse 2008) qui pendant huit ans a regroupé les recherches-actions menées dans des lycées picards dans un projet État-région.

En ce qui concerne le changement et l'innovation, Anne-Marie Duclos (2015) récuse le concept de résistance qui est, en fait, le revers de la motivation. Lorsque les circonstances n'apparaissent pas propices à l'individu, il ne se motive pas et les autres estiment qu'il résiste. Des partenaires de différentes origines doivent œuvrer ensemble dans une innovation et il est important de connaître les ressorts de l'action (Lahire 2001), et de la décision (Berthoz 2003).

Collaborer avec toutes les personnes impliquées signifie respecter les caractéristiques originelles des individus mais non les enfermer dans ces caractéristiques. L'objectif est d'aller ensemble aller au-delà en toute connaissance de cause (Marquilló Larruy 2012) dans un esprit de responsabilisation afin de construire et faire fonctionner des dispositifs où chacun se reconnaissent.

Les chercheurs du domaine sont de plus en plus conscients des enjeux politiques comme en témoigne de nombreux ouvrages qui, espérons-le porterons leurs fruits (citons entre autres, Beacco ed. 2013; Corijn 2006; Medioni, Narcy-Combes, Babault *et al.* 2017). Il reste à déterminer les façons de concilier engagement politique et distanciation scientifique.

Bibliographie

Annot, E., 1996, *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*, Paris, Ophrys.

Babault, S., M. & Spaëth, V., 2017, *Tensions en didactique des langues, Entre enjeu global et enjeux locaux*, Bruxelles, Peter Lang.

- Bachelard, G., 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Beacco, J.-C., (dir.), 2013, *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier.
- Berger, P.L. & Luckmann, T., 1966, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York, Anchor.
- Berthoz, A., 2003, *La décision*, Paris, Odile Jacob.
- Bourdieu, P., 1980, *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de minuit.
- Bourdieu, P., 1987, *Choses dites*, Paris, Éditions de minuit.
- Buser, P., 1999, *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Paris, Odile Jacob.
- Callon, M. & Latour, B., 1991, *La Science telle qu'elle se fait*, Paris, La Découverte.
- Castellotti, V., & Moore, D., 2010, *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Chalmers, A.-F., 1987, *Qu'est-ce que la science ?*, Paris, La Découverte.
- Channouf, A., 2004, *Les Influences inconscientes*, Paris, Armand Colin.
- Corijn, E., 2006, *Éléments d'un projet pour Ixelles. Une contribution citoyenne*, Bruxelles, Parcours Citoyen.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Damasio, A. R., 2003, *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- Derrida, J., 1967, *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil.
- Develay, M., 2001, *Propos sur les Sciences de l'Éducation - Réflexions épistémologiques*, Paris, ESF éditeur.
- Duclos, A.-M., 2015, « Resistance to change: an outdated and invalid concept in education », *Psychologie & Éducation*, 1, p. 33-45.
- Dürkheim, E., 1898, « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, 6, p. 273-308.
- Elias, N., 1993, *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J., 2005, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.
- Foucault, M., 1966, *Les Mots et les Choses, une archéologie des sciences humaines*, Paris. NRF.
- Goffman, E., 1974. *Frame Analysis : An essay on the organization of experience*, Londres, Harper and Row.

- Hadji, C., 2012, *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, Paris, ESF.
- Kane, M. T., 1982, « A Sampling Model for Validity », *Applied Psychological Measurement*, 6- 2, p. 125-160.
- Kelly, G., 1955, *The Psychology of Personal Constructs*, New York, WW Norton.
- Kuhn, T., 1970, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Lahire, B., 2001, *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LeDoux, J., 2003, *Neurobiologie de la personnalité*, Paris, Odile Jacob.
- Legros, D., & Crinon, J. (dirs.), 2002, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin.
- Lenoir, Y., 2007, *L'habitus dans l'œuvre de Pierre Bourdieu : un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement*, Document du CRI et de la CRCIE n°1, Université de Sherbrooke.
- Léontiev, A. N., 2009, *Activity Consciousness and Personality*, Pacifica, Marxists Internet Archive.
- Lewin, K., 1947, « Group Decision and Social Change », dans Newcomb, T. & Hartley, E. (dirs.), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt, Rinehart and Winston, p. 197-211.
- Lewin, K., 1948, *Resolving social conflicts*, New York, Harper.
- Liotard, J.-F., 1979, *La Condition Postmoderne: Rapport sur le Savoir*, Paris, Éditions de Minuit.
- Marquilló Larruy, M., 2012, « Littératie et multimodalité ici & là-bas... En réponse à Diane Dagenais », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2, p. 15-46.
- Martinez, P., 2011, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- Maurer, B. (dir.), 2011, « LASCOLAF et ELAN-Afrique: d'une enquête sur les langues de scolarisation en Afrique francophone à des plans d'action nationaux », *Le Français à l'Université*, 16-1.
- Médioni, M.-A., & Narcy-Combes, J.-P. (dirs.), 2016, « Ethique et enseignement des langues », *Les Langues Modernes*, 4, Paris, APLV.
- Merle, P., 1998, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- Morin, E., 2000, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- Moscovici, S., 1984, « Le domaine de la psychologie sociale », dans Moscovici, S. (dir.), *La psychologie sociale*, Paris, PUF.
- Nante, V., & Trimaille, C., 2013, « À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme », dans Bertucci, M.-M., *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?*, Glottopol, 21, Consulté le 5 février 2024. URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_21/gpl21_00presentation.pdf.
- Narcy-Combes, J.-P., 2005, *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.

Narcy, J.-P., & Biesse, F., 2003, *Didactique des langues : une recherche-action en Picardie*, Amiens, Conseil Régional/CRDP.

Piaget, J., 1970, *Psychologie et épistémologie : pour une théorie de la connaissance*, Paris, Gonthier-Denoël.

Pinker, S., 1997, *How the Mind Works*, New York, Norton.

Resnick, J., 2004, « The clinical implications of dependency and counter-dependency », *Psychotherapy in Australia*, 10-3.

Rouquette, M-L. & Rateau, P., 1998. *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Searle, J., 1983, *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*, Cambridge, Cambridge University Press.

Seidlhofer, B., 2003, *Controversies in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

Troadec, B., 2007, *Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel*, Paris, Belin Sup.

Van Campenhoudt, L., Franssen, A., & Cantelli, F., 2009, « La méthode d'analyse en groupe », *Sociologies - Théories et recherches*, Consulté le 5 février 2024. URL : <http://sociologies.revues.org/2968>.

Notes

[1] Cette contribution est une synthèse de plusieurs articles du même auteur :

Narcy-Combes, J.-P., 2017, « Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions », dans Babault, S., Bento, M., & Spaeth, V. (dirs.), *Tensions en didactique des langues - Entre enjeu global et enjeux locaux*, Bruxelles, Peter Lang, p. 79-95.

Narcy-Combes, J.-P., 2017, « What can Theory Suggest for a Balanced Multicultural and Multilingual Individual Development in the Indian Ocean? », dans Rolland, Y., Dumonteil, J., Gaillat, T., Kanté, I., & Tampoe, V., (dirs.), 2015, *Heritage and Exchanges Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context*, Cambridge: Cambridge Scholars, p. 171-187.

Narcy-Combes, J.-P., 2013, « De la responsabilité épistémologique à un contrat social », dans Beacco, J.-C., 2013, *Ethique et politique en didactique des langues*, Paris, Didier, p. 114-125.

Pour citer ce document

Par Jean-Paul Narcy-Combes, « Politiques linguistiques et responsabilité épistémologique : comment les concilier ? », *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène* [En ligne], Revue électronique, Transférer les politiques linguistiques universitaires – Transferring university language policy, mis à jour le : 14/03/2024, URL : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr:443/cahiersforell/index.php?id=1418>.

Quelques mots à propos de : [Jean-Paul Narcy-Combes](#)

Jean-Paul Narcy-Combes est professeur émérite en sciences du langage au DILTEC (Sorbonne Nouvelle – Paris 3, EA2288). Il s'intéresse à l'épistémologie de la didactique des langues.

Droits d'auteur



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY-NC 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>) / Article distribué selon les termes de la licence Creative Commons CC BY-NC.3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/fr/>)