Le « conflit nécessaire » de Georg Simmel, revisité au prisme de la « toute-diversité » : discours globalisants et logiques locales en tension

Aline Gohard-Radenkovic
Didacticienne du plurilinguisme, Université de Fribourg, Suisse

Dans le cadre de cet article, nous étudierons, en un premier temps, les conceptions de conflit en sciences sociales et selon Simmel, puis proposerons une méthode d'analyse des processus en tension ; dans un deuxième temps nous interrogerons l'émergence de ce terme dans le domaine des langues et cultures et surtout sa réception ; enfin nous mettrons en perspective une démarche issue de la didactique du plurilinguisme avec la situation sociopolitique et sociolinguistique d'un pays « postsocialiste » [1], la Lituanie. Nous conclurons sur les écarts entre discours sur la diversité et réalités observées et sur leurs conséquences dans un grand nombre de pays.

1 Le concept de « conflit » nécessaire à l'existence des sociétés selon Georg Simmel

1.1 Les conceptions du « conflit »

En consultant les définitions de la notion de conflit, on peut s'apercevoir que ce concept a été traité par un grand nombre de disciplines aussi diverses que la psychologie, les études juridiques, la géopolitique, la sociologie, etc., cette dernière proposant une « théorie du conflit ». Mais on peut aussi voir que le conflit est partie prenante d'un grand nombre de secteurs professionnels comme le domaine militaire, le droit, les relations internationales, la diplomatie, etc.

1. L'emploi de ce terme encore de nos jours est discutable car ces pays postsocialistes ont acquis leur indépendance voilà plus de 20 ans ! Ne seraient-ils pas en fait dans une situation post-postsocialiste ?

La majorité des conceptions sociologiques du conflit sont en fait issues de Georg Simmel, et de son petit texte, « Le conflit » (écrit en 1908 avant la Grande Guerre) [2], dont l'originalité est d'avoir considéré le conflit non pas comme simple modificateur des regroupements ou comme générateur d'oppositions entre groupes, mais comme une « forme de socialisation ». Ceci est possible dans la mesure où l'interaction entre individus est *de facto* socialisation : le conflit est une forme d'interaction. Le conflit relie, alors que ce sont ses causes – la haine, l'envie, la jalousie, l'intérêt, la domination – qui dissocient ; le conflit en ce sens peut être perçu, toujours selon le sociologue, comme la résolution d'une tension dans laquelle il crée en même temps du lien. Georg Simmel déclare à ce sujet que :

> « [...] le conflit n'est pas un accident dans la vie des sociétés, il en fait partie intégrante. Il est, comme tel, davantage qu'un facteur qui concourt à la formation d'associations et d'organisations au sein de la collectivité : il est directement une forme de socialisation, ce qui veut dire que la société vit et subsiste parce qu'elle comporte nécessairement des conflits. » [Simmel 1995.]

Généralement les conflits sont pensés comme destructeurs. Apparemment si Simmel s'intéresse à cet objet, c'est qu'il ne veut pas penser de manière statique et fixiste mais selon une perspective dynamique. À ce titre, l'auteur utilise la métaphore de forces d'attraction et de répulsion. De plus, il ne conçoit pas le conflit comme une interaction négative – destructrice. En mettant en évidence la fonction socialisante et positive du conflit, Simmel veut montrer que l'objectif poursuivi par les protagonistes est en définitive un retour à l'unité mais au prix souvent de destructions. Il affirme la coexistence de positif et de négatif, celle de combat et d'union : dans ce sens, le conflit constituerait une forme de synthèse en constante redéfinition et recomposition. L'apport majeur de ce sociologue est d'avoir procédé à « une réinterprétation globale du fonctionnement social », expliquera son préfacier Julien Freund :

> « Il inverse, en somme nos habitudes de pensée : en général, nous estimons que pour structurer solidement une société, il faut exclure les conflits ou du moins les amortir autant que possible ; au contraire à son avis, ils contribuent à l'unité de la vie sociale. » [Freund 1995, p. 8-9.]

Pour le groupe, la mise en danger que représente le conflit est à double tranchant : elle peut permettre un resserrement du groupe qui dépasse les oppositions internes, au contraire elle peut aussi lui être fatale. « Le conflit est une sorte d'épreuve de vérité ». Un petit groupe est peu flexible et tolère moins les écarts de ses membres : soit il niera l'écart, soit il exclura le membre pour se protéger de tout fractionnement interne. Des groupes plus grands peuvent tolérer les écarts et même les canaliser à leur profit.

Cette conception du conflit a beaucoup choqué à l'époque et encore de nos jours, [3] car il présente un caractère explosif dans nos sociétés actuelles qui ont tendance à

2. Plus connu sous le titre allemand *Der Streit* (1908), voir bibliographie.
3. Surtout après les deux guerres mondiales qui ont fait des millions de morts.

euphémiser ou à nier le conflit à travers des discours politiquement corrects, occultant en fait des rapports de domination (Bourdieu 1982) et des « inégalités sociales croissantes », sources potentielles de situations tout aussi explosives (Michaels 2009). Nous retrouvons dans notre domaine les mêmes discours linguistico-politiquement corrects, soulignés dès 2002 par Louis-Jean Calvet, qui recourent à tout une rhétorique (et à tout une terminologie) « du respect et de la reconnaissance de la diversité », qui, comme nous allons le démontrer, peuvent aboutir à des processus radicalement contraires, voire opposés, jusqu'à l'absurde, se retournant contre les intérêts mêmes des acteurs du champ.

1.2 Comment analyser les processus conflictuels ?

Reste toutefois une question méthodologique de taille car il ne suffit pas de dire qu'il y a conflit pour savoir les analyser en contexte : en effet comment appréhender ces processus en tension, sans tomber dans le discours idéologique ou celui de la dénonciation ?

Nous partons de la posture épistémologique de Louis Porcher (1987) qui nous enjoint d'analyser toute situation étudiée (ici sociopolitique et sociolinguistique), dans une perspective diachronique et synchronique, en investiguant et croisant plusieurs dimensions :

- les acteurs personnalisables (individuellement et collectivement) : apprenants, enseignants, chercheurs-formateurs, éditeurs administrateurs ;
- les institutions : établissements d'enseignement, de formation-recherche, institution de diffusions (revues), d'édition, institutions technico-politiques (ministères) ;
- les objets et les produits ;
- les propos (ce à propos de quoi) : la langue et la culture françaises.

Nous avons réinterprété cette démarche holistique et opté pour une « méthode en enchâssement » *aux niveaux macro, méso et micro*. Les niveaux macro et micro avaient déjà été proposés dans le champ des langues par Porquier et Py (2003). Nous faisons l'hypothèse que cette démarche en « enchâssement » est inspirée du paradigme selon le concept de *Embeddedness* des européanistes américains [4], soit une analyse qui s'effectue par « emboîtements successifs » (Thiesse 1997) des dimensions macro de la société et de l'Etat vers des dimensions micro de l'individu et du groupe et *vice versa*. Un autre exemple de cette démarche nous est proposé par Shiosé (1995). Sa lecture nous a été précieuse dans l'interprétation des mécanismes politiques et dans celle des effets des catégorisations des étrangers, induites par les discours politiques en vigueur dans les dispositifs institutionnels et véhiculés par les divers acteurs de l'école, dont l'auteur confronte les deux niveaux ainsi :

> « Nous constations donc en ce qui concerne l'identité culturelle, et surtout pour ce qui est de la catégorisation culturelle, qu'il y a la rencontre quoti-

4. Le sociologue économiste Mark Granovetter (1985) a défini le concept de « l'*embeddedness* », comme suit : « Actors do not behave or decide as atoms outside a social context, nor do they adhere slavishly to a script written for them by the particular intersection of social categories that they happen to occupy. Their attempts at purposive action are instead embedded in concrete, ongoing systems of social relations. »

> dienne de deux logiques [...], la logique de l'Etat-nation-pouvoir-public et la logique de l'homme-individu : la logique de l'Etat variable et contradictoire mais toujours binaire (majorité – minorité ou nation – non nation, etc.) et la logique de l'homme, variable, contradictoire et pluridimensionnelle. » [Shiosé 1995, p. 21.]

Nous avons, pour notre part, introduit un grand absent, « soit le niveau méso », que nous avons découvert à l'occasion d'une expérience en Malaisie (2003) puis développé par la suite comme méthode d'analyse en soi, notamment dans le champ des langues et des mobilités (2007) mais aussi dans nos formations méthodologiques à la recherche.

Nous avons ainsi élaboré et articulé trois niveaux d'analyse : « le niveau macro » : celui des politiques (linguistiques, éducatives, migratoires, etc.), des discours, recommandations, lois, mesures, etc. dans une perspective diachronique et synchronique ; « le niveau meso » : celui des institutions, organisations, discours, pratiques, applications, interprétations, dispositifs, pratiques, etc. ; « le niveau micro » : celui des divers acteurs, discours, parcours, produits, pratiques, etc. (Gohard-Radenkovic 2006a ; 2007).

2 Le statut du « conflit » dans le champ des langues et des cultures au prisme de la diversité

2.1 Des conceptions du conflit « en conflit » dans le champ des langues

La prise de conscience de rapports asymétriques entre les langues traduisant des rapports asymétriques entre les groupes et les individus, a alimenté l'école de sociolinguistique française de « langues en conflits » (Robert Lafont et à sa suite Henri Boyer) s'opposant dès les années 1970 à celle d'une école anglo-saxonne de « langues en contacts », marquée par William Labov et Charles Ferguson.

Si la deuxième conçoit la distribution des langues de manière dynamique et équilibrée dans la société, la première en revanche inscrit les rapports entre les locuteurs dans une relation *de facto* porteuse de rapports de force, et donc potentiellement conflictuels, entre groupes minoritaires et groupe majoritaire.

Ainsi Georg Kremnitz (1981), souligne cette divergence fondamentale entre les deux écoles :

> « On l'aperçoit d'emblée, en quittant la terminologie purement descriptive et statistique de la sociolinguistique nord-américaine, en assumant les tensions internes qui se cachent derrière les mots, l'analyse devient à la fois plus profonde et plus engagée. Cette redéfinition s'est opérée en plusieurs endroits, essentiellement dans le cadre de groupes qui luttent de façon plus ou moins ouverte à leur émancipation sociale, politique (et linguistique) : c'est-à-dire dans certains milieux du tiers monde, mais également chez quelques minorités linguistiques en Europe. » [Kremnitz 1981, p. 65.]

Dans cette optique, Kremnitz revendiquant des liens étroits entre changements sociaux et changements des fonctions des langues en présence, et des statuts des locuteurs qui les représentent, ajoute plus loin : « ... il est clair que les groupes socialement

déterminants sont en même temps les groupes linguistiquement déterminants, on a commencé à parler de langue dominante et de langue dominée » (Kremnitz 1981, p. 65).

Ce sont les sociolinguistes catalans (Aracil et Ninyoles et à leur suite Bernadò), à l'occasion du Congrés de Cultura catalana (1975-77) [5], qui les premiers ont lancé l'expression de « conflit linguistique », comme un pavé dans la marre des linguistes qui se refusaient alors à traiter les dimensions politiques des langues ; ces chercheurs voyaient dans ce concept la possibilité de décrire un phénomène sociolinguistique complexe, englobant entre autres celui de diglossie :

> « Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre politiquement dominée. Les formes de domination vont de celles qui sont clairement répressives (telles que l'Etat espagnol sous le franquisme) jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique (comme celle des Etats français et italien). Un conflit linguistique peut être latent ou aigu, selon les conditions sociales, culturelles et politiques de la société dans laquelle il se présente. » [Congrès de cultura catalana 1978, vol. I, p.13.]

Toutefois c'est une conception de « langues en contacts » qui a prévalu et prévaut encore dans un grand nombre de contextes politiques (et universitaires !), sans doute par peur d'aborder des questions de rapports de force entre les groupes linguistiques en présence, et ceci avec plus d'intensité encore dans les sociétés bi-ou plurilingues qui sont en quête permanente de rééquilibrage politique et de cohésion sociale. Pourtant Georg Kremitz nous rappelle que :

> « Le concept de « conflit linguistique » sera applicable à chaque fois que deux groupes linguistiques différenciés, cohabitent dans une même organisation étatique, dès que l'une des deux a sur l'autre un avantage, en droit et en fait. Il s'ensuit que très peu d'Etats actuels échappent à cette situation (peut-être aucun), ne serait-ce que sur une partie de leur territoire, d'autant plus que des situations juridiquement stables peuvent devenir instables socialement à cause de changements apparemment mineurs. » [Kremnitz 1981, p. 66.]

Nous sommes tous directement concernés en tant que chercheurs mais aussi en tant que citoyens.

2.2 Les discours du Conseil de l'Europe sur le conflit : l'amnésie

Nous citerons un exemple qui montre que travailler sur le conflit n'a pas bonne presse dans le domaine des langues et des cultures. Nous avons pris part au projet de recherche initié par Geneviève Zarate dans le cadre du Conseil de l'Europe (CE), et de son lieu-laboratoire en recherche appliquée, le Centre Européen des Langues Vi-

5. Cité dans Kremnitz (1981).

vantes[6], qui a donné lieu à un ouvrage : « Médiation culturelle et didactique des langues » (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz 2003/2004).

Il n'est pas inutile de rappeler ici la raison d'être de la création du Conseil de l'Europe et les principes qu'elle promeut et souhaite mettre en œuvre :

> « Pour remédier aux bouleversements géopolitiques (conflits armés ou idéologiques) et marquer un renouveau pour une reconstruction des relations entre Etats, la relance de l'étude de la langue du pays « anciennement ennemi » devenu partenaire fait partie de la batterie de mesures auxquelles le politique fait appel. En tant qu'organisation internationale, chargée depuis 1949 du maintien et de la paix interétatique, le Conseil de l'Europe se donne comme finalité la fondation d'une Europe unie, fondée sur la liberté, la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit. À ce titre, *le Conseil de l'Europe a mis la promotion de la diversité linguistique et culturelle au cœur du dispositif d'action.* » [Kremnitz 1981, p. 15 ; nous soulignons.]

Ce projet, qui s'est déroulé de 2000 à 2003, a réuni des cadres éducatifs, ministériels, des universitaires et des enseignants de langues des pays d'Europe centrale et orientale, ceux d'Europe de l'Ouest autres pays-membres du CE.[7] La première version du projet s'inscrivait dans une définition de la notion de médiation articulée avec celle de conflit, rappelant les conflits armés en ex-Yougoslavie que venait de vivre à ses frontières une « Europe », démunie de toute capacité d'intervention ou en tout cas refusant toute forme d'intervention. L'objectif de ce projet de recherche était de travailler à la distinction entre les niveaux politique et didactique, « permettant d'instituer une problématique de recherche qui interroge les notions chargées d'une valeur négative (conflit, racisme, xénophobie) ou positive (empathie, ouverture à l'Autre, xénophilie), pour qu'elles soient identifiées, analysées et critiquées rationnellement » (Kremnitz 1981, p. 15).

Cette première version a été « recalée » par le Conseil de l'Europe. La deuxième version a donc dû occulter la notion de conflit et s'articuler uniquement autour de la notion de « médiation », selon les termes attendus. Voilà ce qu'en disent Geneviève Zarate et ses co-auteurs :

> « Le comité de rédaction du CELV – qui a examiné les projets en réponse à l'appel à propositions – a suggéré quelques changements – en vue de mieux adapter ce projet au fonctionnement du CELV ; la version finale de ce projet fait l'objet de transformations par rapport à cette proposition finale. La dimension explicitement conflictuelle disparaît, ainsi que son profilage géographique. Cette reconfiguration à la fois élargit la couverture géographique et cible une notion, la médiation. La dimension pluridisciplinaire

6. CELV ou ECML en anglais, soit European Centre of Modern Languages, situé à Graz en Autriche.

7. Les pays-membres du Conseil de l'Europe sont plus nombreux que ceux appartenant à l'UE : y inclure les Pays Baltes, la Fédération de Russie, et dès 2010, la Géorgie, l'Arménie et le Kazakhstan, pour ne citer que ces pays.

> est maintenue. » [Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier et Penz 2003/2004, p. 17.]

Évidemment, parler de médiation sans aborder la notion de conflit était un véritable non-sens mais c'était la seule façon d'obtenir le projet et son financement. On voit ainsi le type de pressions politiques exercées sur et par les institutions-relais : elles ont d'un côté pour mission d'aider à la réalisation de projets de recherche appliquée [8], permettant de participer à la formation « d'une Europe unie, fondée sur la liberté, la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit… », mais d'un autre côté, elles exercent une censure, un contrôle sur les postures scientifiques et donc sur la liberté d'expression au cœur de la recherche même.

3 Les discours du Conseil de l'Europe sur la diversité : l'angélisme

La mobilité, dès les années 1980, a été conçue dans le cadre d'une volonté unificatrice d'un espace européen, à des fins de cohésion sociale et d'employabilité économique. En réponse à ces politiques de mobilité, les chercheurs mandatés par le Conseil de l'Europe ont proposé des pistes dans le « Cadre européen commun de référence » (CECR) pour développer l'intercompréhension linguistique et culturelle au service de cette cohésion. La finalité était de faire acquérir ou de renforcer chez les candidats mobiles des compétences plurilingues et pluriculturelles (*cf.* Coste, Moore et Zarate 1998) mais aussi de prendre conscience lors d'un séjour à l'étranger des enjeux culturels et identitaires qui se jouaient entre les individus. La conception était que la compréhension de l'autre passerait par la maîtrise d'une ou plusieurs langues mais aussi par l'expérience de l'altérité à travers diverses expériences de mobilité.

L'idée était bonne en soi si ce n'est qu'une « vision dialogique et harmonieuse de la communication interculturelle », entre les peuples et les individus, va prédominer dès le début, relayée par des discours et produits du Conseil de l'Europe, tout aussi consensuels, alimentant des discours en circularité sur les bienfaits de la mobilité, dont nous avons fait une analyse critique (Gohard-Radenkovic 2006b).

Qu'en est-il actuellement des recommandations du « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives » (Beacco et Byram 2007) ? Le sous-titre évocateur, « De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue », indique d'emblée que ce texte s'inscrit dans la lignée de la Conférence d'Innsbruck (1999) dont le thème portait sur « Diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique de l'Europe ».

> « L'expérience du plurilinguisme constitue aussi pour les citoyens européens l'une des occasions les plus immédiates de faire l'expérience concrète de l'Europe, dans sa diversité. Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe : *ce qui pourrait caractériser les citoyens européens, mais aussi ceux de bien d'autres entités politiques et culturelles,*

8. … dont l'autre finalité était de diffuser les résultats à travers les participants aux projets, toujours en grand nombre, et d'en démultiplier ainsi l'impact.

> *n'est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues.* » [Beacco et Byram 2007, p. 10 ; nous soulignons.]

Nous observons ici un passage « spontané » et « évident » entre le fait d'être plurilingue (ou de le devenir), de respecter *de facto* les langues, d'acquérir une ouverture d'esprit à la diversité culturelle et de participer à la citoyenneté sur les plans individuel et collectif.

Pourtant si les deux auteurs du « Guide » reconnaissent que « le plurilinguisme comme principe des enseignements de langues ne va pas de soi, car il ne fait pas partie des représentations ordinaires dominantes, et [qu'] il ne répond que partiellement à l'expérience directe des locuteurs » (Beacco et Byram 2007, p. 37), ils émettent le vœu que la compétence linguistique de chacun sera « plurielle et évolutive », tout en admettant qu'il y a des limites à ce plurilinguisme individuel – et pas des moindres :

> « Si l'éducation plurilingue se fonde sur des connaissances sociolinguistiques (notion de répertoire plurilingue), psycholinguistiques (notion de compétence plurilingue) ou pédagogiques (notion d'éducation au plurilinguisme), *il demeure clair que sa légitimité, pour les décideurs et les responsables, est essentiellement politique, en ce qu'elle devrait permettre de répondre à des questions que se posent les citoyens européens.* » [Beacco et Byram 2007, p. 38 ; nous soulignons.]

Cet extrait nous informe sur les idéologies en cours dans les eurodiscours : on constate une vision naïve et iréniste – qui perdure – du « rapprochement des peuples » par l'intercompréhension linguistique et le développement de *son* plurilinguisme, en fait décontextualisé et déshistoricisé. Nous postulons que ces discours véhiculent de telles conceptions parce qu'elles reposent sur une ignorance (un déni ?) des rapports hiérarchisés entre les langues et de leurs statuts aux plans national et international, ainsi qu'une incompréhension (une inconscience ?) des enjeux politiques, sociaux, économiques, identitaires propres à chaque contexte, pouvant se cristalliser autour de la/des langues en présence et les instrumentaliser à d'autres fins qu'éducatives.

3.1 La diversité linguistique analysée au prisme de contextes en tension : l'exemple de la Lituanie

Nous avons pu constater qu'un grand nombre d'institutions de formation dans l'UE mais aussi au-delà, ont adhéré aux principes de Bologne en se faisant donc les relais (conscients ou non) des nouvelles conceptions linguistiques, éducatives, universitaires, etc. réunies sous le terme « de respect et promotion de la diversité » au service d'une éducation planétaire qui se veut plurilingue, pluriculturelle, bref plurielle et donc (sic !) citoyenne (Candelier 2008).

Dans les divers pays où nous sommes intervenue, nous avons pu remarquer que nos interlocuteurs n'avaient pas obligatoirement connaissance des principes de Bologne (ni encore moins de leurs objectifs) mais que l'attraction-séduction des discours sur

la toute-diversité, a entraîné gouvernements et ministères à en adopter les principes, sans considération pour les héritages académiques, les valeurs éducatives et les enjeux sociolinguistiques de leur propre société, sans proposer non plus les moyens nécessaires pour investir dans ce grand chambardement de l'éducation et de la formation. Des mesures ont été mises en œuvre, souvent de manière aveugle, dans la plus grande contradiction avec le contexte local et ont engendré de grands changements mais aussi de grands abandons institutionnels dans l'offre et l'enseignement des langues qui sont à la source de désillusions et de tensions.

Suite à ces constats, nous avons analysé un certain nombre de situations à travers une enquête menée auprès des professeurs de la Commission d'Europe centrale et orientale de la Fédération internationale des professeurs de français ou CECO [9] mais avons choisi de présenter ici un autre cas, celui de la Lituanie. Pour ce, nous nous appuierons sur l'analyse menée avec Daïva Jakavonyte-Staškuviene, Maître de conférences à l'Université nationale de Lithuanie à Vilnius et responsable au Ministère de l'éducation nationale lituanien de la conception de nouveaux programmes d'enseignement du lituanien pour le primaire. [10]

3.2 La problématique : tensions entre « diversité héritée » et « unité désirée »

En 1990, la Lituanie a (re)conquis son Indépendance après plusieurs occupations ou annexions successives ces derniers siècles. La langue officielle est la langue lituanienne (article 14 de la Constitution de la République de Lituanie) : 84 % d'habitants de Lituanie sont lituaniens. Il y a également d'autres nationalités : les Polonais font 9 % de la population, les Russes 6 % de la population. Les Polonais constituent la plus grande minorité en Lituanie du fait que la Pologne est un pays limitrophe. Comme tout État qui se reconstruit, il a dû faire face à des difficultés économiques, à des tensions politiques, sociales et identitaires.

La région de Vilnius vit plus particulièrement ces tensions car elle a appartenu successivement à la Pologne, la Lituanie, l'Allemagne et plus tard l'Union soviétique et à nouveau à la Lituanie, de plus avec des frontières très variables. Pour ces raisons, dans cette partie de la Lituanie les citoyens qui y vivent, sont appelés les « Polonais de Lituanie » dont la plupart apprennent la langue polonaise, le russe, le biélorusse, mais comprennent mal la langue lituanienne.

Les personnes âgées s'assimilent encore aux « Polonais de Pologne » parce qu'ils sont nés lorsque le territoire était encore la propriété de la Pologne. Même aujourd'hui, ils considèrent la Pologne comme leur patrie historique et la Lituanie, pour eux, ne représente qu'un lieu de résidence dû aux aléas de l'histoire. En revanche, les jeunes nés dans la Lituanie indépendante perçoivent le pays comme leur patrie tandis

9. Analyse dans le cadre d'une recherche postdoctorale à l'Unifr (2012-2014) sous la direction de Gohard-Radenkovic et publiée dans : Gohard-Radenkovic, Jakavonyte-Staškuviene et Skakova (2015).

10. Cette chercheuse parle et écrit couramment polonais et le russe, comprend bien le français et rédige ses articles en anglais. Cette précision a son importance comme on le verra par la suite.

que la Pologne n'est qu'un pays voisin. Alors que ces jeunes sont encore qualifiés de « Polonais » par leurs compatriotes, eux revendiquent leur citoyenneté lituanienne. [11]

Les citoyens lituaniens qui sont membres de minorités ont le droit de « promouvoir leur langue maternelle, leur culture et leurs traditions » (article 37 de la Constitution de la République de Lituanie). Ainsi, dans la région de Vilnius, il y a 120 écoles polonaises, mais les classes ne sont pas nombreuses, parfois avec trois à huit élèves. Comme la plupart des employés sont d'origine polonaise dans les mairies ou les communes des districts de Šalčininkai et de Vilnius, ils ont plus de possibilité de choisir pour leurs enfants une scolarité en polonais au détriment des écoles lituaniennes qui sont plus rares. Gohard-Radenkovic, Jakavonyte-Staškuviene et Skakova écrivent à ce sujet :

> « De nos jours, on rencontre des problèmes de maîtrise de la langue lituanienne quand les enfants viennent à l'école qui, pour un certain temps, ont habité en-dehors de la Lituanie, viennent s'installer dans notre pays ou quand des enfants d'autres nationalités (ex. polonaise, russe, biélorusse), pour qui la langue lituanienne n'est donc pas maternelle. Dans ce sens, les résultats de recherches nationales et de recherches internationales (PIRLS) montrent que le nombre d'enfants qui connaissent très bien la langue lituanienne diminue tandis que le nombre de ceux qui ne la connaissent pas augmente de plus en plus. » [2015, p. 192.]

Notre chercheuse souligne les conséquences désastreuses pour les élèves :

> « Il est inquiétant de voir que les compétences linguistiques en lituanien sont insuffisantes et créent des obstacles pour trouver un emploi dans le secteur public ou faire des études supérieures. » [Gohard-Radenkovic, Jakavonyte-Staškuviene et Skakova 2015, p. 193.]

Les écoles minoritaires n'offrent pas la même qualité que les écoles lituaniennes : les résultats aux examens finaux nationaux [12] qui se déroulent en lituanien montrent que leur enseignement ne contribue pas suffisamment à réduire les lacunes dans la formation des jeunes.

Face à ces échecs et aux disparités scolaires et sociales, l'équipe du MEN s'est donc donné pour objectif que les élèves des écoles minoritaires (russes, polonais et biélorusses) maîtrisent non seulement leur langue maternelle mais aussi la langue officielle du pays, le lituanien. Cette situation devrait changer avec les modifications de la Loi de l'éducation en 2011. L'article 30 stipule en effet le droit de l'élève à apprendre leur langue maternelle ET la langue officielle, cette dernière « de manière renforcée à hauteur de 5 heures minimum par semaine ». Ce règlement est une innovation parce qu'auparavant, les élèves d'écoles minoritaires avaient seulement « deux heures par semaine » pour la langue officielle (depuis l'Indépendance).

Si les concepts de l'éducation ont changé depuis plus de 50 ans, en revanche, selon notre auteure, les fondements théoriques n'ont pas été réactualisés dans les manuels :

11. Dans le passeport, il est demandé de mentionner deux appartenances : une nationalité (ex. polonaise, russe, biélorusse, etc.) et la citoyenneté (lituanienne).

12. L'équivalent du Baccalauréat en France ou de l'*Abitur* en Allemagne.

il est donc urgent de développer une didactique mieux adaptée aux enjeux actuels. Les chercheurs lituaniens ont décidé de s'appuyer sur les approches du plurilinguisme en espérant ainsi restaurer l'apprentissage de la langue lituanienne (maternelle et officielle) dans les classes du primaire des écoles minoritaires, à travers une « didactique intégrée ». (Nous y reviendrons.)

Nous en arrivons à la conclusion que la difficulté rencontrée n'est pas de respecter la diversité car de fait les écoles minoritaires du primaire peuvent enseigner leur langue première, mais de faire admettre le lituanien, comme langue véhiculaire et langue nationale, comme langue officielle et langue publique, langue de la « nation retrouvée ».

3.3 Une didactique du plurilinguisme pour promouvoir la diversité... mais au service de quelle diversité ?

Ce contexte met en évidence une autre facette du problème : si la langue lituanienne et son développement comme langue officielle ont été marqués par les conséquences de son histoire, en revanche l'autre défi pour le pays, c'est de travailler à son intégration effective dans l'UE qui prône « le respect et la promotion de la diversité ».

Les acteurs politiques et éducatifs vivent donc « une double injonction » : celle de la consolidation de l'unité nationale, relativement récente, d'un côté et celle du respect de la diversité et de la promotion du plurilinguisme de l'autre. Gohard-Radenkovic, Jakavonyte-Staškuviene et Skakova pointent du doigt la réalité de la situation :

> « Évidemment, on peut parler du plurilinguisme aux écoles polonaises mais il ne faut pas oublier que la langue lituanienne est la langue officielle et en classe terminale, l'examen final national dans cette matière au choix pour les élèves des écoles minoritaires exige le même niveau de maîtrise que pour les apprenants des écoles lituaniennes. » [2015, p. 194-195.]

La « didactique intégrée » constitutive d'une « didactique du plurilinguisme » a été conçue au Conseil de l'Europe pour promouvoir l'apprentissage progressif des langues secondes (ou d'une deuxième, troisième langue nationale comme en Suisse), des langues étrangères, des langues de l'immigration, des langues régionales, des matières autres que la langue (DNL) : l'ensemble de ces apprentissages est organisé autour et à partir de la langue première ou de la première langue nationale. Mais cette approche plurielle qui se veut holistique nous paraît très ambitieuse et de plus pas très réaliste dans le cas de la Lituanie, du fait que les rapports de force entre les langues que représentent les groupes minoritaires concernés, ne sont pas pris en compte et mettent en péril la cohésion sociale et politique du pays.

Certes aucun concepteur de l'éducation bi-plurilingue au CE n'avait alors imaginé que des pédagogues adopteraient la « didactique intégrée » pour (r)établir l'apprentissage d'une langue officielle et véhiculaire contre les langues minoritaires dominantes. Cette démarche s'avère être pour la Lituanie une véritable reconquête de sa langue nationale dans une société diverse, hétérogène dont la fragmentation est issue de plusieurs dominations successives.

Par ailleurs, notre collègue constate que de plus en plus des familles des groupes minoritaires, élaborent des stratégies contre cet apprentissage « obligé » d'une langue et d'une culture lituaniennes dans lesquelles elles ne se reconnaissaient pas, en réclamant l'introduction de l'anglais dans les écoles minoritaires ou bien en envoyant leurs enfants dans des écoles du primaire spécialisées en anglais... Une manière de régler les conflits et de tourner le dos au groupe majoritaire (Gohard-Radenkovic, Jakavonyte-Staškuviene et Skakova 2015, p. 197).

Ces tensions que nous avons pu observer, dans cette étude de cas, cristallisées autour des appartenances linguistiques, qui sont aussi perçues culturelles, sont loin des discours angéliques sur la pluralité (et sa gestion !) contribuant à la « reconnaissance de l'autre » de « sa langue et de sa culture », « à la paix sociale », au « vivre-ensemble, etc. À l'inverse, nous ne pouvons que constater des remontées identitaires à caractère (ultra)nationaliste en Lituanie (de tous les groupes en présence) mais également dans un grand nombre de pays de l'UE.

Pire encore, les dirigeants et les responsables éducatifs, impuissants, assistent à des appauvrissements linguistiques engendrant des appauvrissements sociaux, des ségrégations économiques de groupes qui se marginalisent eux-mêmes pénalisant les jeunes, pourtant potentiellement plurilingues, mais qui deviennent des démunis de langues, dans la langue nationale et dans leur langue première sur un marché de l'emploi très tendu et concurrentiel.

Nous percevons un renversement troublant de la situation où nos collègues lituaniens (responsables éducatifs, conseillers, pédagogues, didacticiens, etc.) se retrouvent dans une situation inextricable. Ils choisissent ou s'inspirent en toute confiance d'une politique linguistique et d'une approche pédagogique qui ont été conçues dans d'autres contextes mais qui ne sont pas transférables en l'état. À force de vouloir jouer aux « bons élèves » de l'UE et développer les « bonnes pratiques » de respect et de promotion de la diversité, sans prendre en compte leurs propres enjeux et leurs propres priorités, ils laissent se mettre en place des situations qui sont en train de devenir non seulement conflictuelles mais aussi incontrôlables.

3.4 Quand l'injonction à la diversité menace le maintien de la pluralité

Nous l'avons vu, les effets contradictoires et pervers de cet engouement pour la « toute-diversité », et plus spécifiquement pour le « tout-plurilinguisme » sont nombreux. Ces discours sur « le respect et la promotion de la diversité », faisant appel à la bonne volonté, ne sont pas sans rappeler le titre du socio-anthropologue Christian Giordano qui dénonçait « l'insoutenable innocence de l'interculturel » (2008). Nous pourrions évoquer à notre tour « l'insoutenable innocence de la diversité », cette dernière devenue pourtant la seule et unique *doxa* dans tous les secteurs de la société et de la recherche (Gohard-Radenkovic 2012).

Mais l'effet majeur – et sans conteste le plus grave – de ces discours globalisants et déconnectés de la réalité – est celui de masquer le recul en peau de chagrin de l'offre des langues étrangères autres que l'anglais, dans les institutions éducatives. Agonie de l'enseignement des langues dans le système publique, liée à un retrait étatique progressif, déjà signalé par Pierre Bourdieu (2002). Parallèlement, un autre mouve-

ment émerge, soit la privatisation des offres de langues et la marchandisation de leur enseignement et de leur évaluation, dans des services de formation en langues externalisés (Gohard-Radenkovic, Jakavonyte-Staškuviene, Skakova 2015), phénomène observé dans un grand nombre de pays. En outre, cette diversité linguistique cède peu à peu le terrain à une domination du tout-anglais qui s'impose (ou imposée par les décideurs). Ce processus n'est pas neutre car toute langue véhicule des valeurs, des idéologies, des visions du monde, des postures scientifiques. Si ces références et postures sont issues d'un autre champ qu'anglophone, elles seront déligitimées par la communauté académique dominante (Zarate, Lévy et Kramsch 2008/2011).

Il n'est pas question ici d'intenter un procès à la diversité en tant que telle, mais plutôt à ceux qui s'en servent à des fins politiques et idéologiques, masquant la violence (symbolique) des réalités sociales et économiques, que nous avons analysées au prisme de situations conflictuelles. Si des applications didactiques sur le terrain, dont les modèles sont importés d'autres contextes plus stables, font fi d'une étude préalable des enjeux locaux et rapports de force entre les groupes, elles peuvent entraîner, comme nous l'avons vu, des résultats opposés aux principes mêmes de la « pluralité » et renforcer les tensions.

Nous rejoignons dans ce sens le linguiste appliqué Philip Riley, qui déclare :

> « *Over the past few years, it has become abundantly clear to sociolinguists and to applied linguists that the theoretical and methodological tools developed for the study of relatively stable situations and homogeneous populations, are simply not fit for purpose when it comes to the investigation of a wide range of topics, including multilingualism, language contact, globalization and English as a lingua franca, characterised as they are by mobility and flow, diversity and hybridity and by the dynamism of power and inequality.* » [2015, p. 32.]

Tout chercheur en sociolinguistique, en sociologie des politiques linguistiques et éducatives, en anthropologie de la communication, etc., se doit d'identifier en amont les divers processus à l'œuvre dans le contexte observé et en proposer une approche historicisée, contextualisée, agonale, critique et « désenchantée » (comme le préconise Elias 1983), en vue de préparer les divers acteurs qui vont intervenir sur le terrain. Si nous faisons l'impasse d'un tel travail d'analyse préalable, on peut craindre que les décisions prises et les actions entreprises dans la « gestion » des langues et des minorités, et plus largement des collectivités, menacent non seulement le maintien de la pluralité mais aussi contredisent son existence même. La nécessité d'apprendre à « lire les conflits », selon des logiques locales enchâssées dans des logiques globales, s'impose donc. Sinon la compréhension de ce « conflit nécessaire », selon Simmel, et des processus en jeu, risque de nous échapper.

George Orwell a écrit cette phrase devenue célèbre (1946/2009) : « In prose, the worst thing one can do with words is surrender to them. ». Dans notre cas, la pire chose que nous puissions faire, c'est de capituler non seulement devant les mots mais aussi devant leurs usages.

Bibliographie

Beacco, Jean-Claude et Byram, Michael (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 198 p.

Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 243 p.

Bourdieu, Pierre (2002), *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale, 9e éd.,* Paris, Raisons d'agir, 125 p.

Calvet, Louis-Jean (2002), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation,* Paris, Plon, 220 p.

Candelier, Michel (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE,* vol. 5, n° 1, p. 65-90.

Col·legi d'Advocats de Barcelona (éds.), *Congrés de cultura catalana* (1978), 4 vol., Barcelona, Països Catalans, 1 496 p.

Coste, Daniel, Moore, Danièle et Zarate, Geneviève (1998), *Compétence plurilingue et pluriculturelle,* Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 49 p.

Freund, Julien, « Préface », *in* Simmel Georg (1995), *Le conflit,* Paris, Circé / Poche, 158 p.

Giordano, Christian, « L'insoutenable innocence de l'interculturel », *in* Gohard-Radenkovic Aline et Akkari Abdeljalil (2008), *Coopération internationale : entre accommodements interculturels et utopies du changement*, Paris, L'Harmattan, 176 p.

Gohard-Radenkovic, Aline (2006a), *La relation à l'altérité en situation de mobilité. Pour une perspective anthropologique de la communication* (habilitation à diriger des recherches), sous la direction d'Yves Winkin, Lyon, Université Lumière-Lyon II.

Gohard-Radenkovic, Aline, « Interrogations sur la dimension interculturelle dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe », *Synergies-Europe,* n° 1, 2006b, p. 82-94.

Gohard-Radenkovic, Aline, « Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité ?», *Igitur. Rivista annuale di lingue, letterature e culture moderne*, Anno VIII, 2007, Lingue / Culture / Identità, p. 41-56.

Gohard-Radenkovic, Aline, « Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie ? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité », *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, vol. 2, n° 1, 2012, p. 89-102.

Gohard-Radenkovic, Aline, Jakavonyte-Staškuviene, Daïva et Skakova, Aliya, « L'éducation plurilingue et les « approches plurielles » au service de quoi et au profit de qui ? Histoire d'un désenchantement... », *in* Adami Hervé et André Virginie (éds.) (2015), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*, Berne, Transversales / Peter Lang, 304 p.

Granovetter, Mark, « Economic action and social structure : the problem of embeddedness », *The American Journal of Sociology*, vol. 91, n° 3, 1985, p. 487.

Kremnitz, Georg, « Du « bilinguisme » au « conflit linguistique ». Cheminement de termes et de concepts », *Langages,* vol. 15, n° 61, 1981, p. 63-74.

Michaels, Walter Benn (2009), *La diversité contre l'égalité*, Paris, Raisons d'agir, 158 p.

Orwell, George (2009), *Politics and the English language. And other essays*, Benediction Classics, 110 p. Consultable en ligne sur http ://www.resort.com/~prime8/Orwell/patee.html (dernière consultation 04/07/2015).

Porcher, Louis (1987), *Champ de signes : états de la diffusion du français langue étrangère*, Paris, Crédif / Didier, 76 p.

Porquier, Rémy et Py, Bernard (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris, Didier, coll. « Credif.essais », 123 p.

Riley, Philip, « 'More languages means more English' : Language death, linguistic sentimentalism and English as a *lingua franca* », *in* Adami Hervé et André Virginie (éds) (2015), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*, Berne, Peter Lang, coll. « Transversales » 304 p.

Shiosé, Yuki (1995), *Les loups sont-ils Québécois ? Les mutations sociales à l'école primaire.* Ste-Foy (Québec), Les Presses de l'Université Laval, 224 p.

Simmel, Georg, « Der Streit », *in* Simmel Georg (1908), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Leipzig, Duncker & Humblot Verlag, 782 p.

Simmel, Georg (1995), *Le conflit*, Paris, Circé poche, 158 p.

Thiesse, Anne-Marie (1997), *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique,* Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, coll. « Ethnologie de la France », 160 p.

Zarate, Geneviève, Gohard-Radenkovic, Aline, Lussier Denise et Penz, Hermine (2003/2004), *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Graz (Autriche), Conseil de l'Europe / Council of Europe, CELV / ECML, 248 p.

Zarate, Geneviève, Lévy Danielle et Kramsch, Claire (2008/2011), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme / Handbook for Multilingualism and Multiculturalism,* Paris, Éditions des archives contemporaines, 448 p.