
Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues

Véronique Castellotti



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/420>

DOI : 10.4000/rdlc.420

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Véronique Castellotti, « Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 23 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/420> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.420>

Ce document a été généré automatiquement le 23 juin 2020.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues

Véronique Castellotti

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article fait l'objet d'une double publication, dans les deux supports d'édition des articles issus du colloque Canton-Tours (Huver et Bel (coord.), 2015 ; Bel et Huver (coord.), 2015). Nous remercions les rédactrices en chef de la revue *Recherches en didactique des langues / cultures* ainsi que le directeur de la collection *Espaces Discursifs* chez l'Harmattan pour leur aimable autorisation

- 1 La didactique des langues dites « étrangères » renvoie, de par son contenu même, aux questions d'appropriation, de rencontre, d'altérité. Mais dans les représentations dominantes², la dimension altéritaire engendrée par la diversité linguistique, culturelle, situationnelle, éducative n'est jamais véritablement placée au centre des questionnements ni des orientations qui en découlent ; et le fait, pour la recherche, de s'intéresser principalement aux aspects méthodologiques des situations d'apprentissage et d'enseignement, à travers les approches didactiques (communicative, actionnelle, par compétence, neurolinguistique, etc.) et les démarches pédagogiques ne contribue qu'à renforcer cette tendance.
- 2 Ces choix reposent sur une conception relevant principalement du pragmatisme, comme orientation dominante et incontestée, voire in-contestable, de l'enseignement des langues depuis environ un siècle. Malgré des discours prônant de façon répétée la

diversité et la contextualisation et quelques tentatives d'adaptations ou d'ajustements, c'est toujours une représentation uniformisante de l'appropriation linguistico-culturelle (et plus largement, de l'humain), orientée principalement vers la production et centrée sur des « besoins », principalement utilitaristes, qui s'impose comme une évidence peu discutée. Après avoir précisé le positionnement que j'adopte, je développerai cinq aspects ou « arêtes » (voir ci-dessous) à partir desquels je souhaite interroger et discuter les fondements d'une recherche en DDL, avant de réfléchir à quelques options permettant d'envisager autrement les processus d'appropriation, en fonction non de besoins mais d'histoires et de projets : histoires et projets d'expressions, de partages et de confrontations, de rencontres et de conflits, pour imaginer une perspective plurielle et relationnelle susceptible de diversifier³ les orientations en didactique des langues⁴.

Préambule et positionnement

- 3 Le colloque auquel a initialement été présentée une première version de cette contribution est le fruit d'un dialogue, dialogue mené au sein du projet de recherche international DIFFODIA, associant des équipes et individus de cinq pays différents, avec des traditions, des expériences, des objectifs, des modes d'engagement dans la recherche profondément diversifiés et hétérogènes. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que ce dialogue ait été difficile :

... les conditions d'un dialogue *intelligent*, entre les cultures, sont loin d'être assurées. [...] N'est-ce pas précisément qu'il [ce dialogue] est encore trop pétri de bonnes intentions aujourd'hui, parce que insuffisamment construit, pour être enfin crédible ? Je veux dire : sans doute le caractère trop *idéologiquement correct* qui est actuellement le sien le condamne-t-il au désintérêt public, en dépit des démonstrations et dénégations affichées. Aussi ne pourra-t-on, je crois, le sortir de l'humanisme mou dans lequel il baigne, mais aussi se défait, qu'en faisant reparaître méthodiquement les arêtes de la discussion. (Jullien 2008 : 10).
- 4 Ce dialogue s'est donc constitué peu à peu, à partir de beaucoup d'échanges, d'incompréhensions, de mal-entendus, sources de discussions conflictuelles et passionnées, ouvrant sur des argumentations croisées permettant d'approfondir les positionnements respectifs, leurs pré-supposés et leurs prolongements ; un dialogue parfois difficile donc, mais toujours stimulant, ne visant pas un accord reposant sur des bases superficielles, mais plutôt une explicitation de ces *arêtes*, métaphore que je reprendrai pour organiser mon propos.
- 5 Pourquoi des arêtes ? Parce que ce terme renvoie pour moi à deux images principalement, qui me semblent bien résumer les aspects saillants de la relation altéritaire. La première arête est celle qui affleure dans les sommets montagneux, de façon aigüe, pointue, saillante tout en faisant le lien entre les deux versants. La seconde est l'arête du poisson, l'ossature qui lui permet de se mouvoir mais qui, quand on l'avale, pique, gratte, irrite voire... étrangle !
- 6 En ce sens (ces multiples sens...), l'arête est à la fois lieu de médiation, d'irritation et de désaccord, de partage et de conflit, de confrontation et de négociation. C'est sur cette arête que peut se constituer un point de rencontre instable, provisoire et fragile, rencontre qui peut à tous moments être interrompue par le basculement d'une des parties sur l'une seule des pentes, soit dans un processus de rupture avec les autres, soit en essayant de les entraîner sur son terrain, de son côté.

- 7 Mais avant de décliner cette métaphore (irritante ?) de l'arête, il me semble indispensable de préciser mon positionnement, pour que, en tant que lecteurs et donc interprétants, vous puissiez me situer, savoir d'où je parle, sur quel plan et avec quels projets. Cette explicitation est partie prenante de l'orientation que je défends et de la façon dont je conçois la recherche. Elle s'appuie sur des orientations phénoménologiques-herméneutiques, pour lesquelles l'interprétation est fondée sur une explicitation de son expérience (voir ci-dessous).

Une didactologie-didactique des langues relationnelle

- 8 Mon positionnement principal est celui de la recherche sur les situations d'appropriation linguistico-culturelle⁵ que, par commodité, je nommerai provisoirement « Recherche en didactique des langues » (DDL) qui se fonde, de mon point de vue, sur un rapport et une articulation-tension entre réflexion, intervention et théorisation. Dans cette conception, la recherche en DDL (ou *didactologie-didactique des langues-cultures*, Galisson, 1990) serait en quelque sorte à la didactique ce que la sociologie est au travail social, c'est-à-dire ancrée à la fois dans l'implication concrète et dans la théorisation, mais avec des positions et des postures différentes, à propos de contenus différents, avec des histoires, des projets et des modalités différents. Même si l'expérience de l'enseignement lui est indispensable, le/la chercheur-e en DDL n'est pas un-e enseignant-e de langue, son rôle n'est pas d'intervenir directement dans les classes ou dans les cours, ni même d'élaborer des propositions à *appliquer* dans ces classes :

Pas plus que le(la) chercheur(e) en médecine ne fabrique les médicaments, le(la) chercheur(e) en didactique n'a pour tâche première de produire des réponses directes et pratiques aux situations concrètes d'enseignement et /ou d'apprentissage. En revanche, il / elle a pour rôle de proposer un certain nombre de réflexions, voire de pistes, situées et argumentées, susceptibles de donner aux praticiens les moyens de faire des choix motivés et de construire leur activité professionnelle en s'appuyant sur les réflexions engagées, les arguments avancés, les critiques formulées, les débats en cours. (Castellotti, 2013 : 77-78).

- 9 Je me situe donc dans une orientation, déjà explicitée par R. Galisson il y a plus de 20 ans, que lui-même qualifiait d'« humaniste » et dans laquelle la DDLC n'est ni une technologie, ni une science :

Intervenir, engager une action, produire des effets est le propre de la didactique mais cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit une *technologie* et rien que cela [...] la *technologie* est un travail sur le moyen (l'outil), l'*humanisme* un travail sur la fin (l'homme). [...] A côté des technologistes, il y a les *scientistes*, qui font semblant de s'interroger pour savoir si la didactique des langues est une *science*, alors qu'ils savent fort bien qu'elle ne saurait l'être complètement, puisqu'elle relève de l'idéologie, de la politique, de l'économie, puisqu'elle est une technologie pour certains, puisqu'elle est tout imbibée d'humanisme pour d'autres. (Galisson, 1990 : 91-92).

- 10 Je revisiterai cette orientation dans la suite de ma contribution pour la nommer plutôt « relationnelle »; tout d'abord parce que le terme « humanisme » renvoie dans le sens commun à une certaine « bien-pensance » sociale, d'empathie, voire de sentiment nécessairement positif vis-à-vis des autres, qui ne correspond pas à mon positionnement; mais aussi parce que c'est du courant humaniste, à la Renaissance, que s'est affirmée la rationalisation sous-jacente à la conception positiviste de la science.

Une conception fondée sur la *relation*, au sens phénoménologique du terme, réintroduit en revanche l'être, dans son entièreté et son expérience, non réductible aux aspects langagiers (ni uniquement rationnels, ni uniquement vécus), autrui faisant partie de cette expérience (voir Romano, 2010)⁶. Cette conception de la relation pose la diversité comme base fondamentale de l'humain. Cela a des conséquences importantes sur la conception de la connaissance et des moyens de faire advenir⁷ cette connaissance, donc sur les orientations de la recherche en DDL (et plus largement, dans toutes les « sciences » humaines). En effet, dans cette orientation, la recherche ne crée pas ses objets, mais se fait à partir du monde, constitué antérieurement mais dans lequel chacun se pro-jette.

Une didactologie-didactique de l'appropriation

- 11 Le deuxième aspect important de mon positionnement consiste à approfondir la question de l'*appropriation*, c'est à dire ce qui contribue à la transformation des êtres humains à travers, précisément, une mobilisation réflexive de leur expérience, en l'occurrence des dimensions linguistico-culturelles.
- 12 J'introduis ainsi une différence importante entre *apprentissage* et *appropriation*. Il ne s'agit plus seulement de considérer que le terme *appropriation* constitue un générique commode pour neutraliser la tension entre acquisition et apprentissage (voir mes travaux précédents, s'appuyant notamment sur Besse et Porquier, 1991, Porquier et Py, 2004), mais bien de les situer dans des orientations différentes des représentations du développement des connaissances. L'apprentissage traduit un objectif explicite, défini, aux contours relativement stables : on apprend *de la* langue, comme on apprend de l'histoire ou de la biologie ; alors que l'appropriation se réalise dans une transformation : on (se) change dans la relation aux autres, et pas seulement aux autres « langues », ni à d'autres « mêmes ». Avec le premier positionnement, l'accent est mis sur le résultat, directement identifiable et quantifiable, évaluable, tangible ; alors que dans le deuxième, c'est avant tout le processus qui importe, les produits (qui, précisément, ne sont pas des « résultats ») étant dans ce cas toujours nécessairement partiels, situés, contingents, instables.
- 13 Dans cette orientation, la diversité prend tout son sens et toute son importance : aucun humain n'est absolument semblable à aucun autre, aucun n'a la même histoire, les mêmes projets, « n'est au monde » ni ne fait sens de la même façon. Cela est à prendre en compte dans toute tentative de « comprendre » les autres ; le fait d'être divers ne la rend pas impossible, mais pas non plus certaine : c'est à partir d'un « conflit des interprétations » (Ricoeur, 1969) que ce projet peut être envisagé.

Une didactologie-didactique de la diversité

- 14 Les éléments précédents conduisent au troisième aspect de mon positionnement : il s'agit d'explorer comment peut être prise en compte, du point de vue de l'appropriation, cette « diversité constitutive », à travers l'hétérogénéité des personnes et des expériences et les formes d'altérité qui les traversent. Cela implique alors de prendre cette diversité au sérieux : celle des personnes, mais aussi celle des histoires, des politiques, des institutions, que ces personnes instaurent, dans une dynamique avant tout relationnelle ; la relation ne se limitant pas aux *interactions* verbales ou

sociales, ni aux *échanges*, mais englobant tout ce qui « fait » la relation et qui a des conséquences. Ces conséquences se traduisent notamment par des influences, qui peuvent conduire à des formes de reconnaissance ou d'ignorance, de dépendance, de domination et de minorisation, de conflit, toujours : si on se situe dans une rencontre altéritaire, on ne peut pas imaginer qu'il n'y ait pas de conflit, ce qui signifierait qu'il n'y a pas d'enjeu véritable dans cette rencontre (voir Robillard, 2011).

- 15 Enfin, je voudrais insister sur l'importance de considérer cette diversité comme incontournable, sans pour autant la réifier ; elle advient dans cette relation et il est prépondérant d'en visibiliser l'histoire, car c'est l'histoire et le projet commun qui permettent de fonder la relation. Bien souvent, pourtant, on est tenté d'essentialiser cette diversité, en la réduisant :
- à une diversité de « contextes » délimités et définis a priori (cf. Castellotti, 2014) ;
 - à des différences de « cultures » dont on pourrait distinguer et isoler les caractéristiques (voir par exemple la culturalisation effectuée vis-à-vis des apprenants ou des publics « asiatiques » : *LIDIL* n° 5, 1992 ; *ELA* n° 126, 2002) ;
 - à une comparabilité de systèmes cloisonnés et de méthodologies constituées de façon éminemment réductrice (voir les nombreuses mentions à l'approche communicative comme méthodologie absolument dominante en « Occident », ou encore les qualificatifs dépréciatifs appliqués à une prétendue « méthode chinoise », voir Mao et Huver ici-même).
- 16 C'est ce qu'a essayé de ne pas faire le projet DIFFODIA, dont le colloque support de cette publication est la manifestation finale, dans la mesure où ce projet est aussi fondé sur les positionnements que j'ai essayé de préciser et qui a pris le parti inconfortable de ne pas s'appuyer sans les discuter sur des impensés intemporels ni sur des doxa que plus personne n'interroge (voir notamment Huver 2013, Debono 2013), mais dont il est important de rappeler quelques grandes lignes.

Bref tour d'horizon de quelques impensés doxiques en DDL

- 17 Loin d'adopter les positionnements, brièvement exposés ci-dessus, que j'ai choisi de privilégier peu à peu en faisant évoluer mes propres représentations (elles aussi empreintes de doxa), les orientations dominantes de la recherche en DDL se partagent très largement entre :
- une orientation principalement technologique (ou « ingénieuriste »), dans laquelle on s'intéresse prioritairement aux outils, techniques, dispositifs, etc.⁸, à la fois pour décrire les pratiques et proposer des remédiations, en se limitant à ces objectifs,
 - et une orientation principalement scientifique (ou « positiviste ») qui consiste à modéliser des scénarios d'efficacité acquisitionnelle « garantie », en appliquant de façon universelle des « preuves » issues de travaux en (tehn)linguistique et / ou en psychologie cognitive.
- 18 Ces deux approches peuvent sembler, a priori, contradictoires : la deuxième apparaît en surplomb (« je vous prescris ce que dit la science avec certitude et qui est donc à appliquer »), alors que la première semble être ancrée dans les « besoins du terrain », qu'elle prétend faire émerger à partir d'une description ethnographique, patiente et attentive. Mais il s'agit d'une opposition superficielle : dans les deux cas, l'ambition est de décrire de manière « réaliste » des éléments considérés comme des « faits » avérés, de les « analyser » et d'en déduire, directement mais aussi de l'extérieur, les actions à entreprendre. Elles se rejoignent donc dans la conception qu'elles traduisent de ce que serait une recherche en DDL, menée par des chercheur-e-s qui ne s'incluent

qu'exceptionnellement avec leur histoire⁹ et leur expérience dans les interprétations et la réflexion qu'ils élaborent, qui ne se préoccupent que rarement de la relation instaurée, et qui appliquent ou « transposent » des éléments élaborés ailleurs, sans en interroger les fondements. Il faudrait par exemple s'interroger sur les nombreuses incohérences terminologiques qui émaillent les publications du domaine, comme notamment celles qui défendent une perspective « plurilingue », tout en continuant à mobiliser des notions comme celles de « langue *cible* » ou de « natif » (voir Castellotti, 2014a).

- 19 On retrouve, dans la doxa, la même « fausse opposition » qui mettrait en face à face une conception universaliste, qui diffuserait urbi et orbi les « bonnes pratiques », d'une part et, de l'autre, une différenciation appuyée sur des distinctions de « contextes » caractérisés principalement d'un point de vue sociolinguistique. Là encore, on a l'impression à première vue de deux orientations différentes de la recherche en DDL ; cependant, dans les deux cas, on réifie a priori un modèle (ingénieuriste, dans un cas, de détermination sociolinguistique dans l'autre), dont les contours sont bien délimités et non discutables, et dont seule l'application – directe et explicite dans le premier cas, masquée dans le second – diffère (voir Castellotti 2014b, Debono 2014).
- 20 Parmi les autres sujets de doxa en DDL, jamais vraiment discutés ni interrogés, on relèvera brièvement, sans en dresser une liste exhaustive, l'absence de questionnement sur plusieurs autres aspects, comme notamment :
- le fait que la dimension scolastique (c'est-à-dire ce qui relève d'un environnement et d'un modèle proprement scolaire) soit nécessairement prépondérante ;
 - le choix du français à diffuser / s'approprié, à qui et pourquoi ;
 - les formes d'« authenticité » à transmettre (selon d'ailleurs des modèles contradictoires : l'authentique désignant parfois « le meilleur français » – stable et standardisé – et parfois « le français de la communication quotidienne » – celui « de la rue », variable ... – ;
 - le fait que les interactions, et en particulier leur quantité et intensité, garantissent un meilleur apprentissage (voir Pierozak, Castellotti, Robillard, sous presse) ;
 - ...
- 21 De ce positionnement, brièvement décliné en quelques axes mais qui nécessiterait de plus amples explicitations, découlent un certain nombre de réflexions et donc d'arêtes pour la discussion. J'examinerai l'une après l'autre, après ce préambule, ces arêtes que je conçois aussi comme un moyen de ne pas oublier de résister à la doxa, même si je la reproduis aussi parfois...

Cinq arêtes pour penser la diversité des situations d'appropriation des langues

Première arête : quelle diversité ?

- 22 La diversité est un terme employé dans de nombreux secteurs, sans pour autant que les références auxquelles il renvoie soient la plupart du temps explicitées. Il sert bien souvent de paravent pour masquer les désaccords et les conflits (qui peut s'affirmer contre la diversité ?) et il semble important, suite au colloque dont est issue cette publication et que l'intitulé brandit comme un étendard¹⁰, de s'interroger plus longuement sur ce qu'on peut mettre derrière ce terme. Comme je l'ai déjà écrit à

propos des usages institutionnels ou médiatiques de « diversité », il ne s'agit bien souvent que de diversité « visible », donc scientificisable :

Cette diversité vantée n'est caractérisée que par les attributs qu'il est impossible (ou très difficilement) de modifier : la couleur de peau, le sexe, le lieu / le milieu de naissance, etc. alors que tous les aspects relevant d'aspects instables ne relèvent pas des critères qui définissent « officiellement » la diversité. « (Castellotti, 2010).

- 23 Et même lorsqu'il s'agit de formes plus instables et situées, comme tout ce qui touche à la diversité linguistique et culturelle, ce n'est bien souvent que de diversités « de façade » qu'on se préoccupe : certaines compagnies aériennes annoncent ainsi au départ de leurs vols la multiplicité des langues pratiquées par les membres d'équipage (lors d'un voyage récent : français, anglais, portugais, hébreu, japonais, italien), mais toutes les informations importantes (en particulier, celles concernant la sécurité) ne sont disponibles qu'en anglais et éventuellement dans la langue du pays dont relève la compagnie.
- 24 D'un point de vue plus général, et dans la lignée d'autres travaux menés par différents chercheurs depuis une vingtaine d'années¹¹, L. Cornu balise un certain nombre d'usages contemporains du terme : usages euphémiques, pour s'opposer à la stigmatisation (couleur de peau, genre, milieu social, habitudes culturelles, ...) ; usages folkloriques, de promotion (offre plus « attrayante » si elle est diversifiée) ; usages politiques et sociaux pour tout à la fois ne pas nommer et en même temps diviser les facteurs de « différence ». Elle postule qu'une autre pensée de la diversité impliquerait « une esthétique du divers, une ontologie, une épistémologie de l'hétérogène, une politique du *commun* » (Cornu, 2013 : 30).
- 25 Si, dans cette approche, on considère que la diversité est *constitutive* de l'humanité, on n'en connaît pas les contours et on ne peut savoir à l'avance ce qui, dans ce magma diversitaire, fera enjeu ou pas dans une situation, ni quelles pourront en être les conséquences. Dans cette orientation, on vit et on apprend dans la diversité, avec et contre elle. Cette diversité, qui se matérialise dans des formes de pluralité et d'hétérogénéité, met en exergue, fondamentalement, la question du rapport à l'altérité. C. Germain le mentionnait il y a 20 ans, à propos du refus des Grecs, persuadés de leur supériorité, d'apprendre d'autres langues que la leur : « *les Grecs n'ont jamais daigné apprendre d'autres langues que la leur, considérée comme la seule digne d'intérêt.* » (Germain, 1993 : 8).
- 26 Ce choix, dicté par le fait qu'ils détenaient le pouvoir, avait au moins le mérite de la cohérence, alors que les politiques actuelles font preuve de beaucoup plus de dissimulation : elles s'affichent comme promotrices de la diversité¹² tout en maintenant une idéologie fondée sur une égalité formelle, de principe, (donc non « réalisable », voir par exemple la question de « l'égalité des chances » pour l'Ecole française) et sur l'homogénéité.
- 27 Si l'on revient à notre domaine, tous les discours sur l'inefficacité de l'apprentissage des « langues étrangères » dans un certain nombre de pays (au hasard : la France, la Grande Bretagne, le Japon,...) mettent l'accent sur la responsabilité, dans cet échec, des méthodes et techniques employées (le « comment ») mais oublient généralement de s'intéresser aux questions de finalités (le « pourquoi / pour quoi ») : si s'approprier une autre langue, c'est d'abord accepter de se confronter aux autres, à divers autres, et de se transformer à leur contact, alors, cela ne peut s'imaginer que dans une direction fondamentalement à l'opposé de choix protectionnistes vis-à-vis d' « identités »

(quelles soient nationales, régionales ou communautaires) ainsi que de politiques expansionnistes.

- 28 Une perspective diversitaire pour les recherches en DDL consisterait donc à commencer par « politiser » (au sens large du terme) et « épistémologiser » ses orientations, c'est-à-dire à davantage expliciter son histoire et ce qu'on conçoit comme étant les fondations du domaine, ainsi que les projets dont il peut être porteur.
- 29 En particulier, le fait de considérer la diversité comme constitutive ne revient pas (au contraire !) à stabiliser a priori une diversité de contextes, mais relève du positionnement adopté : ce qui « fait diversité », c'est avant tout les enjeux qu'on place dans les relations et les manières d'être avec les autres, pas des formes de différenciation préalablement identifiées :
- des recherches en apparence très contextualisées (on mène une enquête dans le pays même, avec les apprenants concernés) sont, finalement, assez décontextualisées, par la manière même de poser le problème. (Bel, 2012).
- 30 Une conception « constitutive » ou « ontologique » de la diversité implique aussi de s'intéresser à la façon dont ces questionnements reposent sur des histoires et des situations diversement héritées, diversement perçues / représentées / imaginées, diversement projetées et diversement pensées. C'est l'ensemble de ces aspects qui contribue à instaurer des (représentations de ces) relations diversifiées, instables, évolutives, ne correspondant pas nécessairement aux pré-jugés qu'on peut en avoir.
- 31 Lorsque l'on choisit de s'appropriier une « langue », c'est avec la diversité de ces représentations, tant individuelles que collectives (ou « sociales »), qu'on le fait et on en a plusieurs exemples dans le domaine des relations franco-chinoises. Ainsi, les stéréotypes croisés constituent une « banque de données » utile pour fonder une première approche de l'autre, comme en témoigne les propos d'un enfant de 10 ans invité à dessiner un locuteur d'un énoncé écrit sous forme idéographique : « *Ça c'est la Chine alors j'ai fait un bonhomme avec un chapeau pointu les yeux bridés et une petite barbichette / j'ai fait un bol de riz / .* » (© Castellotti & Moore, 1998).
- 32 A contrario, certains apprenants chinois perçoivent et identifient des formes de familiarité entre le chinois et l'anglais, alors qu'a priori, elles ne sont pas considérées comme des langues « voisines » (Cuet, 2009).
- 33 Il est aussi important de prendre en considération ces représentations des relations sur le plan collectif, dans la mesure où elles construisent des univers organisés, qui imprègnent les imaginaires et les idéologies. Les cartes géographiques constituent à cet effet un puissant « révélateur ». Il est ainsi probable qu'on ne construise pas le même sens, ni, donc, la même « diversité » selon que l'on place ou non, sur la carte, son propre pays au centre du monde, selon la projection cartographique qui en est reproduite, selon l'orientation des points cardinaux, etc. (voir notamment Grataloup, 2009 ; Foucher 2011).
- 34 Cette diversité constitutive s'inscrit aussi dans une (des) histoire(s). C'est ce que j'explorerai dans un deuxième temps, du point de vue de la recherche sur l'appropriation des langues.

Progrès ou histoire ?

- 35 Certains chercheurs en DDL envisagent l'histoire de ces recherches comme celle d'un progrès quasi continu, avec l'idée de toujours « améliorer » les méthodes, les pratiques (les fameuses « bonnes pratiques »), les résultats et en concevant, plus ou moins explicitement, que ce qui est « moderne » (sous entendu, mis en valeur récemment par les dominants) est nécessairement meilleur (plus efficace) que ce qui est ancien, généralement qualifié de « traditionnel ».
- 36 Mais, si on se place du point de vue de la qualité des réflexions, de celles du processus (et même des résultats, sur le long terme), y a-t-il des différences vraiment significatives, dans le domaine de l'appropriation linguistico-culturelle, avec ce qui se passait il y a 5000 ans ?
- 37 Lorsqu'on lit la thèse de H. Besse (2000), qu'on revisite le livre de C. Germain (1993), ou qu'on parcourt les publications de la *Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* (SIHFLES), on peut constater que les questions posées sur l'apprentissage et l'enseignement des langues sont finalement, à plusieurs siècles d'intervalle, toujours à peu près les mêmes. Elles concernent principalement la place de la L1 et de la traduction, le recours plus ou moins explicite et / ou inductif à la réflexion et aux activités métalinguistique (la grammaire), les manières de comprendre le / faire accéder au « sens étranger » (Besse, 2000), l'ordre d'acquisition (ou progression). Les choix opérés sur ces différents points, combinés avec des options pédagogiques plus générales (plus ou moins « magistrales » ou « actives »), caractérisent et différencient les principales approches méthodologiques qui se succèdent, voire alternent au cours des siècles.
- 38 Les conditions de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ont changé, certes, ainsi que le nombre de personnes concernées et leurs attaches socio-culturelles, les aspects techniques ont évolué, mais peut-on pour autant raisonnablement prétendre qu'on apprend *mieux* les langues aujourd'hui qu'hier ? Et à partir de quels éléments ?
- 39 On peut aussi considérer que non seulement on pose sensiblement toujours les mêmes questions mais que ce sont aussi les mêmes questions qui ne sont quasiment jamais posées, en particulier celle des finalités pour lesquelles on apprend des langues et des politiques qui y président / les accompagnent.
- 40 Ce qui est donc important, plus que l'histoire au sens étroit ou événementiel du terme, c'est l'usage qui en est fait : l'histoire comme caution, comme repoussoir, comme base de comparaison, comme justification. Mais surtout, c'est aussi le statut qu'on attribue à cette histoire. On oublie trop souvent que c'est à partir du présent qu'on convoque l'histoire et, comme l'explique M. de Certeau, que c'est la coupure entre le présent et le passé, ainsi que ce qu'on *retient* de ce passé, qui fonde l'écriture de l'histoire :
- la coupure est donc le postulat de l'interprétation (qui se construit à partir d'un présent) et son objet (des divisions organisent les représentations à re-interpréter). [...] Dans le passé dont il se distingue, il opère un tri entre ce qui peut être « compris » et ce qui doit être *oublié* pour obtenir la représentation d'une intelligibilité présente. [...]. Bien loin d'aller de soi, cette construction est une singularité occidentale. En Inde, par exemple, « les formes nouvelles ne chassent pas les anciennes ». Il y a plutôt « empilement stratifié ». (Certeau, 2002 : 17).
- 41 C'est aussi ce qu'exemplifie de façon humoristique mais non moins éclairante l'exposition « *Futur antérieur. Trésors archéologiques du 21^e siècle après J.-C.* », élaborée par

des archéologues, qui met en scène des objets de notre quotidien du début du 21^e siècle, transformés par des procédés de vieillissement et « découverts » par des archéologues au bout de plusieurs millénaires (voir Flutsch, 2003). La description d'un nain de jardin tenant dans ses mains un pot en terre cassé fait ainsi référence à « un haut personnage, notable ou plus vraisemblablement prêtre, dont la physionomie bienveillante souligne la fonction protectrice » et dont le « gobelet percé [...] a permis d'attester la fonction rituelle de ce type de récipients ». (Flutsch, 2003 : 107).

- 42 Cet exemple nous permet de réfléchir à la façon dont nous réinterprétons en permanence l'histoire, dont nous la réécrivons pour qu'elle corresponde à la vision que nous en avons et aux besoins que nous avons de la mobiliser.
- 43 Si, dans cette contribution, j'ai éprouvé la nécessité de convoquer des éléments d'une histoire de la recherche en DDL, c'est aussi pour nourrir l'explicitation de mes propres interprétations, que je propose aux lecteurs pour mieux activer et réfléchir les leurs. Dans un texte précédent (Castellotti, 2011), je propose une relecture de l'histoire récente de la DDL comme une histoire de centrations successives, portées principalement, selon les moments sur la méthode, l'enseignant, la langue, l'apprentissage, l'apprenant, le plurilinguisme... Ces centrations me posent plusieurs questions : tout d'abord, en centrant, on réduit considérablement la diversité et l'hétérogénéité des situations, on unifie et on homogénéise, à partir de catégories conçues *a priori* comme universelles, sans discuter les conditions ni les circonstances de leur construction et des différentes représentations qu'elles engendrent, dans l'histoire et dans le temps ; ensuite, il est fréquent de penser l'évolution de ces centrations comme une marche vers le « progrès » que représenterait nécessairement la dernière centration en date ; enfin, lorsqu'on met en exergue un seul de ces aspects à la fois, on occulte la réflexion sur les relations que ces différents éléments, qui sont tous partie prenante de ces situations, peuvent entretenir entre eux :

C'est en quelque sorte comme si, pour reprendre la comparaison avec la médecine, on professait que pour être en bonne santé, il faut faire appel à un bon médecin OU prendre les bons médicaments OU avoir une bonne hygiène de vie, etc., en choisissant à chaque fois de faire porter l'essentiel des efforts (et des recherches) sur une de ces dimensions quasi exclusivement, sans tenir compte des lieux dans lesquels s'exerce la médecine, des conditions de développement matériel, éducatif, culturel, etc. de la société considérée, des traditions qui y ont cours, des représentations des patients, etc. ni sans prendre en compte les interactions de ces différents facteurs. (Castellotti, 2011 : 119)

- 44 Il ne s'agit en aucun cas de vouloir « saisir à la fois » la totalité des aspects concernés, mais de ne pas considérer que l'un d'entre eux est déterminant à lui seul pour orienter les situations et le processus d'appropriation. La question de l'histoire et de son interprétation pose alors le problème de la relation, déjà évoqué à plusieurs reprises.

Action ou relation ?

- 45 La question de la relation est en effet centrale puisqu'elle constitue, de mon point de vue, l'orientation fondamentale des recherches sur l'appropriation des langues. Cette arête s'intéressera plus particulièrement à ce choix d'orientation, en opposition à celle qui est actuellement dominante, à travers notamment la diffusion urbi et orbi du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), l'approche dite « actionnelle ».

- 46 Si on se préoccupe de l'appropriation linguistico-culturelle, une des premières questions à se poser (et qui ne l'est quasiment jamais, en DDL), est sans doute la façon dont on conçoit ce que sont les langues, ou plutôt, tout ce qui concerne la sphère linguistico-culturelle, à travers ce qu'on appelle, selon les cas, les « langues », le « langage », le « discours » et que D. de Robillard (2008) nomme « L ». Je ne dispose pas ici d'un espace suffisant pour développer ce point, qui mériterait au moins un article (un livre ?) à lui seul, je réduirai donc le questionnement à une dichotomie rapide entre une conception du « L » comme *système* et une conception du « L » comme *expérience*. En opérant ainsi, je n'oppose pas une « réalité » à une autre, je commente des choix : ce sont en effet les chercheurs que nous sommes qui choisissons leur positionnement. Lorsqu'on considère les langues prioritairement comme des systèmes, ou comme des objets, ou encore qu'on les réduit à des « codes » en adoptant une perspective « technolinguistique » (ibid.), elles sont alors constituées en « Langues Stabilisées-Décontextualisées-Déshistoricisées-Homogénéisées » ou LDSH (ibid. : 133), dont le prototype est la langue standard. La didactique des langues, de tous temps, s'est appuyée quasi uniquement sur cette conception, bien commode pour éviter de se poser des questions liées à la diversité des situations d'appropriation, d'autant qu'elle semblait correspondre aux demandes, elles aussi imprégnées des représentations dominantes. En effet, dans cette orientation, on réifie et on fige des systèmes linguistique comme « outils de communication » (et de communication uniquement) qui, dans une perspective de mise en œuvre principalement fonctionnelle, voire instrumentale, peuvent être rapidement mobilisés pour un certain type d'action, prédéterminée. La stabilité et l'homogénéité supposées sont censées garantir la compréhension, grâce à une forme de « transparence » du sens¹³.
- 47 Le deuxième positionnement consiste à considérer les « langues » comme des expériences, en adoptant une perspective « ontolinguistique » (ibid.), qui postule que les groupes humains « construisent des langues pour manifester leur existence, donc leurs relations à l'autre » (ibid. : 137). Ces « langues » sont alors constituées comme des « Langues Instables-Contextualisées-Historicisées-Hétérogènes (LICH) ». Dans cette orientation, elles adviennent dans les relations, avec des enjeux politiques, éthiques, humains et contribuent, avec d'autres expériences (notamment perceptives, et pas seulement « rationalisées » et explicites) à instaurer le sens, dans tous les usages sociaux, qu'on les considère comme des « pratiques » ou comme des « représentations ».
- 48 Du point de vue d'un questionnement sur l'appropriation, ces deux conceptions correspondent à deux directions en partie complémentaires, mais de façon hiérarchisée : il s'agit de choisir laquelle est prépondérante et sert de base à l'autre : est-ce une « logique de la communication » (Watzlawick, 1979) ou une « dynamique de la relation » ?
- 49 Si l'on choisit la première option, qui est l'orientation ultra-dominante depuis plus d'un siècle en DDL¹⁴ avec, en particulier, l'avènement de la méthodologie directe (MD) et de ses avatars successifs¹⁵, c'est depuis lors principalement, en tout cas dans les recherches du domaine, une dimension *praxéologique* qui prime, donc qui gouverne et oriente l'ensemble du processus d'appropriation, centré sur des *besoins* identifiés, se réalisant dans des *actions* (tâches, activités, etc.) délimitées, et tendu vers un *résultat* stable, donc aisément mesurable.

- 50 En revanche, la deuxième option se fonde sur une approche *relationnelle*, dans laquelle le processus se réalise dans des démarches *réflexives*, fondées sur et orientées par la confrontation d'expériences entre des *personnes*, tendues entre une *histoire* (à partir de) et un *projet* (en vue de). C'est donc dans des *parcours* et des *situations* que s'instaure le processus, et non en fonction de « besoins » déterminés de l'extérieur.
- 51 Ce qui gouverne l'ensemble, c'est dans le premier cas une conception qui relève avant tout de la praxis, c'est à dire d'une activité orientée en vue d'un faire et d'un résultat ; dans la deuxième conception, c'est une mise au premier plan de l'être et de l'expérience, au sens phénoménologique brièvement esquissé ci-dessus, expérience sans cesse réflexivée et réinterprétée pour se confronter aux autres et à leur propre lecture de cette expérience :
- 52 La perspective herméneutique fait l'hypothèse que c'est autant l'héritage historique que l'anticipation d'enjeux (à partir de notre histoire et de notre projection-jction) qui suscite la construction de différences / analogies attribuées aux autres face à soi pour pouvoir structurer la relation. (Robillard, 2011 : 27).
- 53 Ce choix n'implique pas de nier la dimension communicative de l'appropriation des langues. Mais dans cette orientation, elle est pensée comme « seconde », c'est-à-dire comme subordonnée à la dynamique relationnelle, se réalisant avant tout dans le processus d'interprétation conçu comme la « clé de voûte de l'ensemble », comme l'explicite aussi M. Debono :
- Il ne s'agit pas, en effet, d'« oublier » la transmission du savoir et du savoir-faire linguistique – et de ce point de vue la PL [pragmatique linguistique] a des arguments –, mais il s'agit bien plutôt de ne pas « tromper » sur le pouvoir de ces savoirs et savoir-faire linguistiques : l'enjeu de la DLC étant la rencontre de l'autre, elle doit avertir que l'autre n'est pas « décodable » : et c'est là que l'herméneutique peut aider à construire une perspective interculturelle en DLC. (Debono, 2013 : 443).
- 54 Ce positionnement, qui accorde une importance capitale à l'interprétation, pose la question de la conception et de la place de la compréhension en DDL, que je poserai avec ma quatrième arête.

Produire ou comprendre ?

- 55 Une orientation relationnelle et herméneutique, donc centrée sur la perception, l'expérience et l'interprétation, amène une interrogation sur le processus d'appropriation : si s'approprier, c'est se transformer au contact des autres, comment justifier que le processus soit principalement fondé, comme c'est le cas dans la plupart des approches méthodologiques en DDL, au moins depuis plus d'un siècle, sur la production, dans une perspective où on est capable d'anticiper l'effet que cette production va avoir sur son interlocuteur ? La question même de l'altérité, ainsi que celle de la relation, obligent à se poser *d'abord* la question de la compréhension. Or, la compréhension est le parent pauvre et la portion congrue, aussi bien des approches méthodologiques pour l'enseignement des langues que des recherches en DDL et, lorsqu'elle est prise en compte, ce n'est que dans une perspective sous-jacente de production. Cette orientation est cohérente avec la conception directe et transparente de la construction du sens qui est portée par les approches pragmatiques, qui amènent

à croire qu'on peut toujours, même si c'est parfois long ou malaisé, comprendre les autres.

- 56 Mais précisément, s'il s'agit d'un « autre », au sens fort du terme, comment peut-on imaginer le « comprendre » ? Pendant des millénaires, La Chine et la France n'ont – à quelques rares exceptions près – quasiment rien vécu / expérimenté / pensé / construit ensemble, il serait donc curieux que, Français et Chinois, nous puissions nous *comprendre*, comme l'explique aussi D. de Robillard (2011).
- 57 Les tentatives de « comprendre » l'altérité se déclinent de différentes façons : principalement en majorant le facteur « espace » (ce que fait l'anthropologie) ou en majorant le facteur « temps » (ce que fait l'histoire), tandis que des interrogations sur les dimensions sociale et culturelle tentent de faire se rejoindre les deux. D'un point de vue historique, en parlant de « l'homme de l'an mil », C. Dufour nous renvoie ainsi à cette *incompréhension constitutive* :
- « Peut-être nous est-il impossible de comprendre à quel point nous ne comprenons rien à cet homme-là [l'homme de l'an mil] ? Peut-être est-il si loin de nous qu'aucune rencontre n'est possible ? » (Dufour, 2011).
- 58 Lorsque nous faisons l'expérience des « autres en langue » (Debono, 2010), n'est-ce pas, au fond, le même processus qui est à l'œuvre ? Même en faisant nôtre le « code linguistique », y compris à un degré « avancé », pouvons-nous réellement imaginer que nous comprenons nos interlocuteurs ?¹⁶ Ou, a contrario, ne pouvons-nous plutôt imaginer que ce soit précisément l'incompréhension, liée à l'altérité, qui pousse à la rencontre, à la relation ?
- 59 C'est en tout cas ce à quoi nous invitent les approches herméneutiques :
- « L'herméneutique se trouve, en effet, provoquée par ce qui n'a pas été compris ou ce qui est incompréhensible, ce qui nous engage sur la voie du questionnement et qui nous oblige à comprendre. » (Gadamer, 2005 : 87)
- 60 Or, dans l'histoire de l'enseignement des langues, on ne trouve, comme je l'ai rappelé ci-dessus, à quelques très rares exceptions près, quasiment aucune trace d'un questionnement premier, central et explicitement formulé sur « comprendre », excepté peut-être dans la thèse de H. Besse (voir Besse, 2000). Apprendre une langue, dans la vulgate didactique, c'est d'abord et avant tout apprendre à parler (et secondairement, à écrire), avec une mise au premier plan, ni argumentée ni discutée, de la dimension pratique ou « communicative » (bien avant l'approche du même nom). Pourtant, y compris d'un point de vue très concret et pratique, la compréhension joue un rôle fondamental :
- « Les situations les plus fréquentes [...] qui requièrent des capacités d'interaction langagière impliquent en premier lieu de pouvoir se repérer (au sens propre du terme : reconnaître, (se) situer, interpréter) dans l'environnement sonore, graphique et non verbal auquel on est confronté dans cette rencontre, matérielle ou "virtuelle". » (Castellotti, 2011).
- 61 Je reviendrai ci-dessous sur quelques pistes qui pourraient contribuer à jeter les bases d'une « didactique de la réception-compréhension »¹⁷. Mais il faut auparavant questionner la conception de la recherche en DDL sous-tendue par cette occultation de la dimension réceptive. En effet, la valorisation des aspects productifs, visant principalement des résultats, conduit à s'interroger prioritairement sur le *comment* : comment produire ces résultats, de la façon la plus efficace possible, ce qui revient à s'intéresser principalement (voire exclusivement) aux méthodes (au sens large : méthodologie, méthode, techniques, dispositifs, etc.) susceptibles de permettre

d'atteindre ces résultats. En procédant ainsi, l'évaluation, avec ses procédures quantifiées de contrôle (voir Huver & Springer, 2011) devient la clé de voûte du système et légitime en retour les mises en œuvre homogénéisantes et technicistes qui la préparent.

- 62 La propension à mettre en cause l'efficacité des « méthodes » n'est ainsi toujours fondée que sur l'analyse de résultats de productions, considérées comme des indices fiables d'un « niveau de maîtrise » réputé comparable ; ce qui conduit la plupart des études à postuler de façon « évidente » (sans jamais l'argumenter), comme je l'ai noté ci-dessus, que si les « résultats » sont mauvais, c'est parce que la « méthode » est mauvaise ou inadaptée. Or, à toutes les époques, et avec des « méthodes similaires », on a toujours obtenu, dans des situations diverses, des « résultats » (si tant est qu'on puisse les mesurer) très différents. En outre, ces postulats sont formulés par des chercheurs travaillant très majoritairement dans des pays ou régions du monde dont ils n'interrogent ni l'histoire, ni les politiques linguistiques ni les idéologies dominantes en matière de langue alors que, généralement, il s'agit – est-ce un hasard ? – de pays ayant une histoire et une idéologie très fortement monolingue, une histoire de domination coloniale et des traditions scolastiques très fortes (ex : la France et plus largement l'Europe occidentale, ou encore le Japon, ...)¹⁸. Ces travaux ne se posent non plus jamais la question de la diversité des élèves ou étudiants, de leurs histoires, expériences, parcours, en particulier du point de vue linguistique, ni des projets qu'ils ont avec les langues en question, pas plus que celle de la diversité des enseignants, des concepteurs de manuels ou de programmes.
- 63 Dans cette orientation, avec les modalités d'apprentissage et d'enseignement proposées depuis le SGAV jusqu'aux approches neurolinguistiques (qui, lorsqu'on les regarde de près, fonctionnent sur des présupposés très voisins – voir, pour une présentation de l'ANL, Germain et Netten 2012), on raisonne comme si toutes les personnes étaient interchangeables et comme si la cognition fonctionnait de façon homogène, répétitive et universelle, a-situationnelle et in-humaine¹⁹. Pourtant, y compris certains chercheurs ayant mobilisé l'imagerie cérébrale pour approfondir la réflexion sur les processus d'acquisition linguistique insistent sur l'importance, voire la nécessité d'y associer un travail sur les aspects biographiques de ces processus, apportant des éléments indispensables pour en proposer une *interprétation* (voir en particulier Lüdi, 2005).
- 64 Il est donc déterminant, dans la perspective que je propose, de ne pas limiter les interrogations au « comment », mais bien de réintroduire un questionnement fondamental sur le « pourquoi / pour quoi » et de distinguer ce qui relèverait, d'une part, d'un « apprendre de la langue » et ce qui, d'autre part, serait sous-tendu par un réel projet d'appropriation, qu'il soit ou non explicite. En effet, si on apprend une langue uniquement pour des raisons instrumentales et pragmatiques, les *significations* peuvent assez rapidement être transparentes ou, tout au moins, partagées ; mais si on vise à *faire sens* dans un processus d'appropriation relationnel, alors, cela s'appuie sur une confrontation, avec d'autres, de l'expérience du monde, nécessairement non complètement « transparente ».
- 65 Si les élèves et étudiants n'apprennent pas, ce n'est peut-être pas, en tout cas pas seulement parce que la méthode est mauvaise, mais parce que ce ne sont pas des *apprenants*, justement : ils n'ont construit de projet²⁰, ni individuel ni collectif, pour « porter » une posture appropriative.

Dernière arête : universel ou diversitaire ?

- 66 En présentant ma première arête, j'ai déjà, en partie, répondu à cette question. Je voudrais cependant la reposer autrement. On oppose en effet, le plus souvent, l'universalisme au relativisme, ce qui tourne vite à des propos tranchés a priori, sans réelle argumentation ni possibilité de débat.
- 67 I. Wallerstein (2008) montre que l'idée qu'il existerait des valeurs universelles se rattache à deux types de prémisses, religieux (elles nous ont été révélées) ou philosophiques (elles relèvent d'un « droit naturel »), et que « tous les systèmes historiques connus ont prétendu être fondés sur des valeurs universelles » (Wallerstein, 2008 : 63). Il s'attache en particulier à développer l'idée que, dans la période récente, c'est un « universalisme scientifique » qui s'est imposé, postulant que des règles « objectives » gouverneraient les phénomènes, en tous temps ; s'impose alors un « discours de la certitude » qui permet de présenter l'universalisme sous une forme idéologiquement neutre, et qui consacre une « fracture épistémologique entre sciences et humanité » :
- Le concept d'une science extérieure à la « culture », qui serait d'une certaine façon plus importante que la culture, est devenu le dernier domaine où fonder la légitimité de la distribution du pouvoir dans le monde moderne. (Wallerstein, 2008 : 120).
- 68 L'intérêt de s'interroger sur l'universel est alors peut-être davantage dans un questionnement sur les usages qui en sont faits : qui prône l'universel ? Quel universel ? Et pour quoi ? L'universel « de surplomb » (Merleau-Ponty, 1960) est celui créé par l'Europe pour « orienter » (Diagne, 2013) le monde en fonction des choix qu'elle fait.
- 69 Outre cet aspect largement documenté, ce n'est actuellement, en DDL, peut-être pas tant la question de l'universel qui est posée, que celle de l'uniforme, ce qui nous relie aux interrogations précédentes : si on se situe dans une perspective appropriative, ne s'agit-il pas plutôt de se demander si on s'appuie sur une conception uniforme des êtres humains, ou sur leur hétérogénéité constitutive ?
- 70 Ce sont toujours des personnes, dans leur diversité, qui s'approprient (ou pas) en faisant (ou pas) l'expérience de la diversité, en prenant (ou pas) le risque de (se) changer, en acceptant (ou pas) de prendre des risques et de se mettre en insécurité. Chacun le fait à sa manière, sans que quiconque (y compris les intéressés) puisse contrôler totalement ce processus.
- 71 C'est en ce sens qu'on peut considérer l'hétérogénéité comme constitutive, ce qui implique que le projet d'une histoire commune n'a de sens que si ceux qui la construisent se pensent différents, en considérant l'autre comme un autre, et non comme un « autre même » :
- C'est seulement en ouvrant de l'écart et de la distance que l'on peut faire surgir de l'autre qui ne soit donc pas collé à soi, annexé ou même aliéné par soi [...] mais qui puisse effectivement se constituer en autre et, par suite, s'établir en vis-à-vis. [...] Il faut de l'autre, donc à la fois de l'écart et de l'entre, pour promouvoir du commun. Car le commun n'est pas le semblable : il n'est pas le répétitif et l'uniforme, mais bien leur contraire. (Jullien, 2011 : 72).
- 72 Je propose donc de mettre en exergue la saillance de l'arête : l'important, c'est la ligne de crête, c'est ce qui gouverne (qui donne le sens) à l'ensemble du processus...

Quelles directions pour une DDL diversitaire ?

- 73 Je reprendrai, dans cette partie conclusive, quelques-unes des remarques formulées dans les paragraphes précédents pour examiner leur transformation dans une perspective diversitaire, c'est à dire qui choisit de considérer la diversité comme significativement constitutive des relations humaines. Ce choix implique de placer la variabilité et la relation au cœur du processus d'appropriation, et donc, s'appuie sur quelques postulats de base qui consistent à y inclure tout ce qui varie et relie : l'expérience, l'instabilité, la réflexivité, tant du point de vue des « langues » concernées (qu'elles soient considérées comme « premières » ou « étrangères »²¹) que des conditions de l'appropriation.

Retour sur les recherches en DDL

- 74 La DDL s'est peu à peu constituée en domaine de *recherche*, avec une intensification au cours des années 1970-1980, en particulier en France et de façon plus diffuse en Europe. Cette évolution s'est effectuée en marquant une opposition à l'égard des postulats de la linguistique appliquée et donc en affirmant une autonomie vis-à-vis de la tutelle de la linguistique, alors principalement dominée par les tenants d'un « noyau dur » (syntaxe – phonologie – morphologie), quelle que soit par ailleurs leur obédience (généralistes, structuralistes, fonctionnalistes, etc.). Il n'en reste pas moins qu'une didactologie-didactique des langues a besoin d'une théorie de la « langue » (au sens large du « L », voir ci-dessus). Compte tenu des options principalement « communicatives » pour les enseignements de langues en vigueur en Europe depuis au moins la fin du XIXe siècle, le choix d'avoir recours, à ce moment, à la pragmatique linguistique et à l'ethnographie de la communication comme appuis théoriques principaux à ce « tournant » apparaît, somme toute, cohérent et « économique ».
- 75 Ce qui est en revanche discutable, c'est le fait que cet *impensé* communicationnel n'ait été, semble-t-il, ni initialement argumenté ni discuté ensuite dans les recherches du domaine, et ne se soit imposé qu'en « négatif » : de même que la méthodologie directe s'est imposée en réaction aux méthodes traditionnelles calquées sur l'enseignement des langues anciennes, de même, les références à la pragmatique linguistique et à l'ethnographie de la communication, du point de vue de la recherche, ont été mobilisées principalement en réaction à la domination d'une linguistique structurale étroite. Mais, dans un cas comme dans l'autre, les présupposés et orientations de fond ne sont pas réellement explicités, en particulier le fait que ce n'est pas parce qu'on *communique* avec quelqu'un et qu'on *interagit* que, nécessairement, on *entre en relation* avec lui.
- 76 Lorsque D. Hymes propose d'« étendre le domaine de la linguistique à la pragmatique, au discours, au texte, etc. » (Hymes, 1984 : 12), cela a pu être interprété, à l'époque, comme un moyen approprié pour la DDL de se détacher de la linguistique « traditionnelle », centrée quasi-uniquement sur le système. Mais, au fond, cela ne fait-il pas que déplacer la tutelle, sans interroger les orientations épistémologiques sous-jacentes aux conceptions dominantes de l'appropriation des langues ?
- 77 Avec la mise en exergue de la notion de compétence de communication, qui a eu la fortune que l'on sait en DDL, tout se passe comme si on procédait à une théorisation, en

quelque sorte a posteriori, de la primauté de la communication, à la fois comme fondement et comme but ultime pour l'apprentissage des langues, mais sans pour autant l'argumenter.

- 78 Si on relit Hymes (1984), du point de vue de ses usages en DDL comme l'ont fait récemment D. Coste, J.-F. de Pietro et D. Moore (2012), on peut en conclure que la notion de compétence de communication a consisté principalement à « intégrer une théorie linguistique à une théorie de la communication et de la culture » (ibid. : 107), mais sans questionner cette prédominance communicationnelle. Il s'agit, de mon point de vue, d'une entreprise qui s'inscrit dans une philosophie empiriste et pragmatiste, considérant l'action et les relations utilitaristes comme fondement de la connaissance.
- 79 En examinant de plus près la mobilisation par la DDL de la notion hymesienne de compétence de communication, D. Coste, D. Moore et J.-F. De Pietro affirment que ce serait la nature « par définition réductrice et, d'une certaine manière normative, homogénéisante » de la didactique qui lui aurait interdit de prendre en compte ce qu'ils considèrent comme la « complexité » et la « subtilité » du modèle de Hymes concernant les *ways of speaking* (ibid. : 112). Outre les critiques pouvant être formulées à propos du modèle lui-même (qui comme il l'écrit lui-même, « privilégie une perspective centrée sur l'action » (Hymes, 1984 : 195)), c'est cette vision de la didactique vue comme *essentiellement* réductrice et homogénéisante que je souhaiterais mettre en question.
- 80 Je proposerai en effet, à l'inverse, de commencer par *pluraliser et hétérogénéiser* aussi bien les « langues » que les représentations des parcours d'appropriation et leurs modalités. Si l'on prend, parmi d'autres, l'exemple des formations linguistiques à l'université, on peut constater que, excepté dans des cas très spécifiques²², elles sont construites sur l'idée que l'objectif est de parvenir à un apprentissage le plus complet et le plus « parfait » possible d'une langue supposée stable, de façon « objective » et uniforme²³ pour les personnes d'un même groupe. Mais ces groupes mêmes sont fondamentalement hétérogènes et ce, d'autant plus dans un environnement mondialisé au sein duquel les histoires et les projets n'ont que peu en commun, d'une personne à une autre. La seule possibilité de prendre au sérieux la notion d'apprenant comme quelqu'un qui *s'approprie* dans la relation et pas comme quelqu'un qui assimile ce qu'on prévoit pour lui, même si on y inclut des formes de contextualisation, implique de ne pas uniformiser a priori les modes et les parcours d'appropriation, mais au contraire de les personnaliser et de les diversifier.
- 81 Quelles conséquences concrètes pour la recherche en DDL et, plus largement, pour les situations d'apprentissage et d'enseignement des langues?

Dé-méthodologiser la (recherche en) DDL

- 82 Une première conséquence est bien sûr de s'intéresser tout d'abord et principalement, comme je l'ai formulé ci-dessus, au *pourquoi*, autrement dit de renverser le positionnement habituel de l'offre et de la demande : pourquoi et pour quoi les « apprenants » considérés ont fait le choix²⁴ de s'approprier le /du français, pour quel projet ? De quel français s'agit-il : d'un français « hexagonal » ou « francophone » ? D'un français « littéraire / culturel », « professionnel », « de communication courante » ? Qu'il s'agit avant tout de pouvoir comprendre, parler, écrire ? Dans quels types de situations ?, etc. Certes, tout cela ne découle pas « automatiquement » des histoires et des projets des étudiants, qu'ils ne s'explicitent que partiellement, et qui

peuvent aussi évoluer ; et cela dépend encore moins de « besoins » qu'on pourrait déduire d'une analyse des situations ; mais on peut supposer que des modalités de réflexion à la fois biographiques (pour les personnes : élèves, enseignants, chercheurs) et socio-politiques (pour les pays et sociétés concernés, qu'ils soient « consommateurs » ou « producteurs » de démarches didactiques) contribuent à un premier balisage des situations potentiellement diversifiées avec lesquelles on *fabrique* la recherche et en fonction desquelles on peut réfléchir les situations hétérogènes d'appropriation.

- 83 Une telle perspective construit tout autrement la représentation du processus : il n'y a plus alors d'« objectif » ni de « cible » (voir aussi Castellotti, 2014a), toute transformation s'opérant avec l'ensemble de l'expérience de la personne concernée et « touchant » aussi sa / ses L1. Cette réflexion s'inscrit dans la perspective herméneutique déjà évoquée qui, à la *méthode* des sciences, oppose la *compréhension* de « l'expérience du monde social » (Gadamer, 1996 : 20).

Dé-scolariser la (recherche en) DDL

- 84 Une deuxième conséquence, solidaire de la précédente, se traduit par le choix de favoriser une forme de « *déscolarisation* » de la recherche en DDL, pour la sortir de son cadre (carcan) stable, positif, normatif, si on reste cohérent avec la perspective appropriative proposée. Cela implique de mettre en question les impensés du domaine et les catégories doxiques dont quelques-unes ont été évoquées ci-dessus, qui ont quasiment toujours été présentées, jusqu'alors, comme des évidences ou des certitudes : il existerait une (des ?) meilleure(s) méthode(s), définie(s) par les « progrès » des recherches, dont on pourrait mesurer l'efficacité et qui, moyennant « adaptation », « transposition » ou « contextualisation » relèverai(en)t de principes et de notions universels.
- 85 Dans le « concret » des usages d'appropriation / transmission, cela se traduirait notamment en invitant à une prise en compte, comme évoqué ci-dessus, des histoires culturelles et langagières des personnes, mais aussi de ce qui se passe – diversement pour chacun – en dehors des lieux et des temps « réservés » à l'apprentissage et à l'enseignement, comme le proposent aussi des didacticiens d'autres domaines :
- 86 La didactique des sciences expérimentales ne se réduit pas au cours de sciences. Elle s'intéresse à toutes les situations d'appropriation de savoirs scientifiques. Le musée, l'exposition, de même que les textes ou les documents iconiques en constituent d'autres exemples. (Astolfi & Develay, 1989 : 10).
- 87 Il convient alors d'identifier et de prendre en compte les nombreuses situations d'appropriation de savoirs, capacités et attitudes liées au domaine linguistique, qui ne se limitent évidemment pas non plus au cadre scolaire ou « éducatif », même élargi, ni aux situations de « communication courante », généralement caricaturées dans les manuels de langue.
- 88 Cette « déscolarisation » invite à privilégier la mise en œuvre de modalités souples et réflexives, faisant alterner des travaux et activités très divers²⁵ ; aucun exercice (au sens large du terme) ou « dispositif » n'étant « traditionnel » ou « innovant » en lui-même, mais prenant sens (ou pas) dans les projets individuels ou collectifs.

- 89 Cette option dé-scolarisante ne peut être pensée sans mettre en question la conception de l'évaluation et son rôle central dans les situations d'appropriation, du fait même de leur forte inscription scolaire. Un choix de ce type implique de passer d'une logique de « contrôle » à une dynamique de « reconnaissance » (Huver, 2014, Cassin, 2014), et à une remise en cause même de l'évaluation comme garante de la pertinence et de la qualité des formations.

Dé-pragmatiser la (recherche en) DDL

- 90 Outre cette hétérogénéisation des langues et des parcours, le fait de prendre au sérieux une dynamique de la relation et de la diversité, revient à « dépragmatiser » la DDL, non pour améliorer son efficacité mais pour lui redonner du *sens*.
- 91 Cela implique, pour les chercheurs du domaine, de commencer par revisiter son histoire et sa doxa, d'en expliciter ses fondements et ses orientations contradictoires et d'y impulser des débats heuristiques : quelles recherches, avec quelles notions et quelle terminologie, pour quels projets d'appropriation linguistique et culturelle ?
- 92 Le choix de considérer que la communication ou l'action ne sont pas premières, mais qu'elles sont subordonnées au projet relationnel apparaît, dans cette perspective, comme la question fondamentale. Si on part de l'idée que le sens n'est pas transparent, les finalités même de la DDL changent : l'objectif n'est pas alors d'enseigner des « langues », mais plutôt de se « laisser enseigner » par elles :
- Il n'est, bien entendu, ni possible ni nécessaire que le même homme connaisse d'expérience toutes les sociétés dont il parle. Il suffit qu'il ait quelquefois et assez longuement appris à se laisser enseigner par une autre culture, car il dispose désormais d'un organe de connaissance nouveau, il a repris possession de la région sauvage de lui-même qui n'est pas investie dans sa propre culture, et par où il communique avec les autres. (Merleau-Ponty, *Signes*, cité par Todorov, 1986 : 26).
- 93 Un des rôles de la DDL serait alors d'aider à entrer en relation avec d'autres, en se laissant *enseigner par leurs langues*, avec (à partir de ?) leur mutuelle in-compréhension.

Imaginer une didactologie-didactique de la réception-compréhension

- 94 Une orientation de l'appropriation des langues ancrée dans la relation, plutôt que dans la communication ou l'action, invite à réfléchir aux façons de prendre au sérieux la rencontre altéritaire que constitue alors le processus d'appropriation. La plus importante serait de redonner une place primordiale à la question de la compréhension dans ce processus. Comme je l'ai rappelé précédemment, la compréhension est le parent pauvre de la (recherche en) DDL²⁶, du fait principalement des aspects évoqués ci-dessus : les dimensions avant tout pragmatiques et scolaires conduisent à instaurer le contrôle comme prééminent. Or, que peut-on contrôler de la compréhension de quelqu'un ? Comment savoir s'il a *vraiment* compris ?
- 95 Le projet n'est donc pas de viser l'appropriation (aussi) parfaite (que possible), mais de considérer que l'in-compréhension (comme l'insécurité) est motrice de l'appropriation. Il consiste ainsi à abandonner l'illusion de l'absolu : entre « tout comprendre » et « ne rien comprendre », quels espaces et quels supports pour apprendre ? Quel travail sur l'approximation (plutôt que l'« erreur »), l'instable, le partiel, l'inachevé, l'incertain ?

- 96 Contrairement à une didactique communicative centrée sur la production, qui peut se développer sans référence explicite au « déjà-là » (le meilleur exemple en est la MD), une didactique de la réception-compréhension rencontre inévitablement la question générale du « contact de langues » et, plus précisément, celle de la traduction, qui constitue une des formes langagières par excellence de l'in(ter)compréhension. Ce n'est donc pas un hasard si les orientations communicationnelles de la DDL, depuis l'avènement de la MD, ont évacué la traduction comme activité à part entière de l'apprentissage, de façon plus ou moins intransigeante²⁷.
- 97 Des orientations alter-didactiques, telles que je les propose ici, qui constituent à la fois une *alternative* relationnelle et contribuent à l'élaboration d'une didactique de et par l'*altérité* ne peuvent faire l'impasse sur la traduction, comme expérience privilégiée de la diversité linguistique, y compris « intra »-linguistique. Il ne s'agit pas de proposer de revenir à la traduction telle que pratiquée de façon très scolastique dans les méthodologies « traditionnelles », mais de se saisir de la question de la traduction, sous toutes ses formes, comme tentative de penser « l'entre-langues » et de confronter des expériences de la diversité linguistique et culturelle. Autrement dit, cela reviendrait, en suivant Diagne (2013), qui développe le concept d'*universel latéral* proposé par Merleau-Ponty, à « regarder les langues depuis la traduction » ou encore à entrer en relation avec « l'autre en langue » (Debono, 2010).
- 98 Je n'ai fait, dans ce texte, qu'ébaucher quelques pistes, esquisser quelques fragments pour contribuer au débat, soulevé dans le cadre du projet DIFFODIA et poursuivi au cours du colloque dont l'actuelle publication est le résultat, pour imaginer une (recherche en) DDL *diversitaire*. Mes propositions visent, modestement, à essayer de mettre en pratique ce que je propose : non pas donner du « prêt à penser » et encore moins du « prêt à enseigner » mais me livrer, avec les participants au colloque et avec mes lecteurs, à une discussion « alter-réflexive » qui permette d'élaborer des perspectives relationnelles en confrontant nos expériences. Il ne s'agit cependant pas d'une entreprise facile, dans la mesure où nous avons tous la tentation de nous situer au centre du monde, même si nous ne vivons pas tous dans l'Empire du milieu.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon : Presses universitaires franc-comtoises.
- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*, Paris : PUF, Que sais-je.
- Bel, D. (2013). *Economie politique du développement du français au niveau universitaire. Entre discours et réalités*. Thèse de doctorat en cours sous la direction de P. Lamarre et R. Fu, université de Montréal et université des langues étrangères de Pékin.
- Besse, H. (2009). « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? » *Revue japonaise de didactique du français* Vol 4, n° 1, 9-25.

- Besse, H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse de doctorat d'Etat sous la direction de J.-C. Chevalier, Université Paris 8.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier/CREDIF, collection LAL.
- Breton, P. (1992). *L'utopie de la communication*, Paris : La Découverte.
- Cassin, B. (dir.) (2014). *Derrière les grilles : Sortons du tout évaluation*, Paris : Mille et une nuits.
- Castellotti, V. (2014a). « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques », *Glottopol* n°23, 173-190.
- Castellotti, V. (2014b). « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? » dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.). *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF, 111-124, http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf.
- Castellotti V. (2013). « L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? » dans Beacco, J.-C. (dir.) *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris : Didier, Collection Langues et didactique, 74-98.
- Castellotti V. (2011). « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration », *Cahiers de l'ACEDLE* Vol. 8, n°1, 115-134. <http://acedle.org/spip.php?article3229>.
- Castellotti, V. (2010). « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle* Volume 7-2010, 181-207, <http://acedle.org/spip.php?article2864>.
- Certeau, M. de (2002) [1975]. *L'écriture de l'histoire*, Paris : Gallimard, Folio Histoire.
- Cornu, L. (2013). « Diversité dans la diversité », dans Navet, G. & Villavicencio, S. *Diversité culturelle et figures de l'hétérogénéité*, Paris : L'Harmattan.
- Coste, D. (2003). « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre », *Triangle* n° 19, 15-30.
- Coste D., De Pietro, J.-F., & Moore, D. (2012). « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues », *Langage et société* 1/ 2012 (n° 139), 103-123. URL: www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1-page103.htm.
- Cuet, C. (2009). « L'enseignement plurilingue en Chine. Une voie pour la recherche ? » dans Forlot, G. (dir.) *L'anglais et le plurilinguisme*, Paris : L'Harmattan.
- Debono, M. (2014). « La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements » dans Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.). *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF, 125-139. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf.
- Debono, M. (2013). « Pragmatique, théorie des actes de langage et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives » dans Castellotti, V. (dir.) *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : EME Intercommunications, 423-447.

- Debono, M. (2010). *Construire une didactique interculturelle du français juridique. Approche sociolinguistique, historique, épistémologique*, Thèse de doctorat sous la direction de D. de Robillard, Université François Rabelais, Tours.
- Diagne, S.B. (2013). « L'universel en traduction », Conférence dans *Compliciter l'universel*, Bibliothèque publique d'information, http://archivessonores.bpi.fr/player_export.php?id=3900&autoplay=true&affiche_code_exp=true.
- Dufour, C. (2011). *L'histoire de France pour ceux qui n'aiment pas ça*, Paris : Mille et une nuits.
- Flutsch, L. (2003). *Futur antérieur. Trésors archéologiques du 21^e siècle après J.-C.*, Lausanne : Infolio.
- Foucher, M. (2011). *La bataille des cartes. Analyse critique des visions du monde*, Paris : F. Bourin Editeur.
- Gadamer, H.-G. (2005). *L'herméneutique en rétrospective*, Paris : Vrin.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*, Paris : Seuil.
- Galisson, R. (1990). « Formation à la discipline et discipline en formation : quelques problèmes existentiels », *ELA* n° 79, 87-96.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International.
- Germain C. et Netten J. (2012). « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique », *Neuroéducation - version française*, vol. 1, n° 1, 1-27.
- Grataloup, C. (2009). *L'invention des continents*, Paris : Larousse.
- Huver, E. (2013). « La diversité au centre de projets à construire. Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique des langues : le projet DIFFODIA » dans Castellotti, V. (dir.) *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : EME Intercommunications, 349-365.
- Huver, E. (2014). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches, Université François Rabelais, Tours.
- Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*, Paris : Didier, Collection Langues et didactique.
- Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier/CREDIF, Collection LAL.
- Jullien, F. (2011). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*, Paris : Galilée.
- Jullien, F. (2008). *De l'universel. De l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Paris : Fayard, Collection Points.
- Lüdi, G. (2005). « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues », dans Mochet, M.-A. et al. *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS Editions, 143-154.
- Mao, R. & Huver, E. (à paraître). « Usages de transmission/appropriation du français en Chine : homogénéité de la culture ou diversité des constructions de sens ? », Actes du colloque international *Croisements, ruptures, partages, conflits, quelles approches diversitaires pour la didactique des langues ?*, novembre 2013, Canton.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*, Paris : Gallimard.

Pierozak, I., Castellotti, V., & Robillard, D. de (sous presse) dans Gaillat, Th. et al. (2014) : *Enseigner et apprendre le FLE à l'heure du numérique*. Sèvres / La Réunion: CIEP (édition limitée). En ligne sur le site du colloque: <http://colloque2013.fle.re/>.

Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Didier/CREDEF, Essais.

Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris : Le Seuil.

Robillard, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*, Paris : L'Harmattan, Collection Espaces discursifs (2 vol.).

Robillard, D. de (2011). « Les vicissitudes et tribulations de « comprendre » : un enjeu en didactique des langues et des cultures ? », dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Editions des Archives contemporaines / AUF.

Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris : Folio Essais.

Todorov, T. (1986). « Le croisement des cultures », *Communications* n° 43, 5-26, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_05888018_1986_num_43_1_1637.

Wallerstein, I. (2008). *L'universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence*, Paris : Demopolis.

Watzlawick, P. & al. (1979). *Une logique de la communication*, Paris : Seuil, Points Essais.

NOTES

2. Comme le fait remarquer D. Coste, cette ignorance de l'altérité relève aussi bien des représentations « ordinaires » que « savantes » (Coste, 2003 : 15).

3. Il ne s'agit pas seulement de les *diversifier*, mais de les concevoir comme *porteuses* de diversité

4. Ce texte a bénéficié des relectures de E. Huver, M. Debono et D. de Robillard, que je remercie pour leurs remarques stimulantes, ainsi que des réflexions menées au sein de l'équipe DYNADIV. Je garde cependant la pleine responsabilité des propos tenus ici.

5. Je reviendrai ci-dessous sur ce que j'entends plus précisément par « appropriation ».

6. Il est impossible de résumer en quelques mots la notion d'expérience telle que la conçoit la phénoménologie ; je reprendrai la « première approximation » qu'en donne C. Romano : 1) l'expérience possède un contenu phénoménal. 2) Un phénomène est un mode d'apparition de quelque chose. 3) Toute expérience porte sur quelque chose qui se montre ainsi à nous. 4) L'expérience originaire est la perception (l'être-au-monde). 5) Ce qui se montre peut être considéré comme donné, par opposition à supposé ou inféré. (Romano, 2010 : 472-473).

7. Et non pas seulement de la construire, au sens habituellement donné à ce terme dans les travaux en éducation : si on se place dans une perspective expérientielle, l'appropriation ne peut se limiter à un processus constructiviste rationnel, délibéré et explicite.

8. Cela inclut les manuels, curricula, modalités d'évaluation, mais aussi les descriptions et analyses d'interactions de classe, visant à mettre en exergue des régularités susceptibles de documenter les « bonnes pratiques ».

9. Ce que j'entends ici par « histoire » renvoie au double sens du *Geschichte* allemand, à savoir à la fois les histoires singulières et le travail réflexif de récit de ces histoires (voir pour plus de précisions l'entrée « histoire » dans Cassin, 2004).

10. notamment en promouvant des approches dites « diversitaires ».

11. Voir notamment Geertz, C. 1985, « The Uses of Diversity ». *The Tanner Lectures on Human Values*, The University of Michigan, http://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/g/geertz86.pdf ; Wieviorka, M. « L'intégration, un concept en difficulté », *Cahiers internationaux de sociologie* n° 125, 2008/2 ; *Raisons politiques* n° 35, 2009/3.
12. Mais est-ce que, précisément, « promouvoir » la diversité, ce n'est pas déjà l'essentialiser, donc la détruire ?
13. Même dans les approches qui se réclament de l'ethnographie de la communication, où le sens se « négocie dans l'interaction », on n'éprouve pas de doute sur le fait que le processus va aboutir à une forme « réussie » de résultat.
14. Elle avait été déjà envisagée à d'autres périodes historiques, mais c'est à partir de la fin du XIXe siècle qu'elle commence à être théorisée comme telle.
15. Je ne peux ici développer ce point, qui le sera dans une publication prochaine. Très rapidement, je défends ici l'idée que les approches « communicatives » (au sens large du terme, du SGAV à l'approche actionnelle) sont les héritières de la MD.
16. Cela étant aussi applicable aux relations en langue « première ».
17. En empruntant aux réflexions menées dans notre équipe à partir des travaux fondateurs de D. de Robillard pour une « sociolinguistique de la réception ».
18. Je n'ai en revanche jamais eu connaissance de travaux de ce type concernant l'Afrique, l'Inde, ou encore l'Europe orientale... Et nous avons tous des expériences d'apprenants chinois ou russes s'exprimant de façon quasi « irréprochable » en français, alors qu'ils l'avaient appris uniquement au moyen de méthodes considérées comme « traditionnelles ».
19. Comme le montrent aussi, dans une autre perspective, P. Anderson (1999) à propos de la transparence du « sujet » postulé dans ces approches, ou encore P. Breton (1992) pour qui elles renvoient à un « homme sans intérieur ».
20. Le « projet » évoqué ici est celui qui correspond aux enjeux qui meuvent les personnes et non celui proposé de l'extérieur, notamment dans les approches dites actionnelles.
21. Je ne reviens pas ici sur les problèmes posés par ces catégories, qui font aussi partie de la doxa et qu'il convient également de mettre en question. Mais si je le mentionne, c'est pour préciser que les orientations présentées concernent la L1 au même titre que les autres.
22. Comme celui des formations à l'intercompréhension simultanée de plusieurs langues, qui tentent de mettre en œuvre la construction de « compétences partielles », voir pour une synthèse le réseau REDINTER : <http://www.redinter.eu/web/>
23. Même si certaines modalités d'apprentissage, notamment en ligne, prennent en compte le fait que les élèves peuvent se composer des chemins en partie différenciés, l'objectif fixé et le résultat attendu ne varient pas.
24. Plus ou moins « contraint » et explicite, certes, mais il s'agit toujours d'un choix, même si leur famille ou la société l'a fait pour eux, même si c'est par défaut...
25. Il ne s'agit pas du tout, en l'occurrence, de prôner une variante de l'« éclectisme méthodologique » (qui consisterait à juxtaposer des prescriptions de façon pragmatique), mais d'ouvrir les possibles.
26. En tout cas, la compréhension au sens plein du terme, qui ne se résume pas aux activités de décodage occupant, elles, une part importante de travaux en DDL.
27. La méthodologie directe et le structuro-global audio-visuel la considérant comme proprement nocive et susceptible d'empêcher l'apprentissage, l'approche communicative la tolérant comme inévitable, mais sans pour autant lui redonner une place légitime dans le processus.

RÉSUMÉS

La didactique des langues et les recherches qui lui sont associées se développent, depuis plusieurs décennies, sans vraiment interroger sur quoi se fondent les orientations qui guident les réflexions de ce domaine. Une doxa se constitue ainsi peu à peu à partir d'évidences et d'impensés. Ce sont quelques unes de ces « évidences » qu'il s'agira de discuter dans cette contribution, pour retrouver un débat nécessaire à toute perspective de recherche qui prétend mettre la diversité au cœur de ses questionnements. Cinq entrées notionnelles, ou « arêtes » seront plus particulièrement interrogées avant de proposer quelques pistes pour renouveler la réflexion et imaginer une didactique relationnelle, donc, diversitaire.

INDEX

Mots-clés : appropriation, didactique des langues, diversité, relation, FLE

AUTEUR

VÉRONIQUE CASTELLOTTI

Véronique Castellotti est professeure des universités à l'université François-Rabelais de Tours. Elle est directrice adjointe de l'équipe de recherche E.A. 4246 PREFics et responsable de l'équipe PREFics-DYNADIV à Tours.

Ses recherches portent plus particulièrement sur la pluralité linguistique et culturelle en situation d'appropriation, en abordant notamment les questions de migration et de mobilité internationales, d'éducation à / par la pluralité, de formation des enseignants, et en privilégiant un travail sur les représentations et les idées sociolinguistiques et didactiques.

Courriel : veronique.castellotti[at]univ-tours.fr

Toile : <http://www.univ-tours.fr/vcastellotti>

Adresse : Université François Rabelais, Equipe PREFics-DYNADIV, UFR de Lettres et langues - 3, rue des Tanneurs 37041 Tours cedex 01