Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ?

Emmanuelle Huver

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/273>

DOI : 10.4000/rdlc.273

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Emmanuelle Huver, « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 24 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/273> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.273>

Ce document a été généré automatiquement le 24 juin 2020.

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

---

Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ?

Emmanuelle Huver

- 1 Dans une réflexion qui se donne pour projet de « prendre la diversité au sérieux » en didactologie / didactique¹ des langues – DDdL (cf. également, à ce sujet, l'introduction de Huver et Bel, 2015)², la question des rapports entre contextualisation et universalisme constitue un passage obligé.
- 2 On pourrait en effet penser que l'universalisme constitue une forme de négation complète de la diversité, alors que la contextualisation en serait la forme la plus aboutie. C'est en tout cas souvent dans ces termes que la problématique est posée, notamment dans les travaux portant sur la contextualisation. Je développerai ici l'idée que cette dichotomisation « en face à face »³ mérite d'être nuancée et, surtout, interrogée au filtre des conceptions de la diversité qui fondent ces deux approches de la didactique, conceptions qui, au fond, ne sont peut-être pas si opposées que l'on pourrait le penser à première vue.
- 3 Certains des éléments de cet argumentaire ont déjà été exposés ailleurs (Huver, 2014) : bien que développés en dehors du projet Diffodia, ils ont également fait l'enjeu de nombre de discussions au sein du projet lui-même, discussions qui se sont avérées centrales, non seulement pour les réflexions développées, mais également pour les modalités de construction d'un « commun » dans le cadre de ce projet – au-delà et avec la diversité et l'hétérogénéité des parcours, des enjeux et des projets de ses membres. C'est donc à ce titre que je les rappellerai ici, tout en les approfondissant et en tentant de prolonger la réflexion.

Préalable : universel et uniforme

4 Avant de revenir sur les liens entre universalisme et contextualisation, il importe de souligner le fait que la notion d'universel entretient des relations complexes avec celle d'uniforme. Elles peuvent en effet être considérées comme des notions distinctes (Jullien, 2008). Mais le terme *universel* peut également être interprété comme l'expression euphémisée de l'imposition (impérialiste) de modèles et de valeurs « occidentaux » (Wallerstein, 2008) et donc comme une uniformité (ou plutôt une tentative d'uniformisation) qui ne dit pas son nom. Il n'est pas possible d'approfondir sérieusement ce point dans les limites de cette introduction et ce n'est pas non plus son objet. Pour mon propos, je me limiterai donc à préciser que :

1. dans cet article, le terme *universel* (et son substantif *universalisme*) sera à la fois employé dans son acception courante (« qui est valable pour tous les individus ») et dans la seconde acception évoquée ici. Cette acception est en effet au fondement de l'expression, d'usage courant en DDdL, d'« universalisme méthodologique », dans la mesure où cette expression renvoie à des formes de diffusion, voire d'imposition, de méthodologies particulières, généralement importées de France, ou plus généralement « de l'Occident »⁴ (par le biais, notamment, des méthodes et des formations d'enseignants), dans une visée, essentiellement, de diffusion de la langue enseignée, en l'occurrence le français, et, par ce biais, de certaines conceptions – politiques – du monde, de l'éducation, de la formation.
2. De ce fait, *universel* et *uniforme* seront considérés comme des termes si ce n'est synonymes, au moins en très forte co-relation, l'uniformisation étant d'une certaine manière la conséquence de l'universalisme ainsi entendu.
3. Le fait de centrer nos réflexions sur la transmission et l'appropriation du *français* est, de ce point de vue, particulièrement signifiant. L'histoire (et la situation actuelle) du français, et plus particulièrement encore de ce qui constitue toujours⁵ son centre, la France, contribue en effet à poser la question de l'universalisme de manière singulière. L'histoire de la colonisation puis de la décolonisation et de la période postcoloniale (et notamment des politiques linguistiques dans ces différentes périodes) joue ici un rôle central, dans la mesure où elle a généré des relations particulières entre la France et ses anciennes colonies, y compris du point de vue des relations au français et à son enseignement / apprentissage. Le fait que l'universalisme soit régulièrement explicitement mis en lien avec des formes de colonialisme ou de néo-colonialisme⁶, plus ou moins conscientes et/ou explicites, est, de ce point de vue, loin d'être anodin.

La contextualisation comme « antidote » à l'universalisme

- 5 L'universalisme a depuis longtemps et de diverses manières été dénoncé en DDdL⁷, au titre de différents arguments : non pertinence didactique, non prise en compte des spécificités locales (si ce n'est de manière superficielle, voire « folklorisée »), non prise en compte de l'histoire du français dans les différents espaces concernés, pensée franco-centrée, voire néocoloniale, plus ou moins implicite / explicite (Spaëth 1998 ; Puren 2005 ; Chaudenson 2008, Blanchet et Asselah-Rahal, 2008 ; Castellotti et Moore 2008).
- 6 Les notions de contexte et de contextualisation sont apparues, notamment à partir des années 2000⁸, comme une voie, voire comme une solution, à privilégier pour sortir (définitivement ?) de cet universalisme uniformisant, quand bien même il serait

(superficiellement) décliné dans des « versions locales » (Besse, 2011 : 153). La contextualisation a donc été érigée, historiquement, en face à face de l'universalisme, pour en constituer la critique radicale.

- 7 Actuellement, le terme est abondamment utilisé, mais force est de constater que cet usage se fait sur le mode de l'incantation plus que d'une réelle problématisation. Il s'agit donc d'interroger non seulement les conséquences pour la DDdL de cette montée en puissance du « contexte », mais aussi la notion de contexte elle-même, dont on verra qu'elle est sans doute, dans son acception même, porteuse d'une histoire et de connotations qui auraient pu / dû supposer vigilance, voire circonspection.

Antidote ou succédané ?

- 8 Dans l'article évoqué supra (Huver, 2014) et auquel je renvoie pour un argumentaire plus approfondi, l'idée principalement développée est que la contextualisation peut *in fine* être considérée comme un prolongement de l'universalisme, un succédané de celui-ci (pour filer la métaphore pharmacologique), dans la mesure où elle prend essentiellement, voire uniquement, en compte la diversité sociolinguistique et la diversité (socio)culturelle (la prise en compte des cultures éducatives, cultures d'enseignement cultures d'apprentissage en constituant une possible déclinaison – pour un exemple de prise en compte dans ce numéro : cf. Cuet). La diversité didactique⁹ reste quant à elle un « point aveugle » des réflexions, engendrant de fait des discours et des actions de formation très prescriptives, voire normatives quant à ce que serait « un bon enseignement de langues », lequel serait nécessairement « interactif », « communicatif », « centré sur l'oral » entre autres caractéristiques (visées d'ailleurs interrogées dans ce numéro par C. Doucet). L'article produit différents exemples à l'appui de cette thèse (CECR, projet CECA, projet IFADEM, etc.), que je ne développerai donc pas ici, mais dont la liste peut être complétée par quelques-uns des articles de ce numéro (Liang et al. ou Perche, par exemple), l'enseignement / apprentissage du français en Chine constituant à cet égard un révélateur particulièrement puissant, du fait que l'altérité est généralement posée comme extrême entre la France (et, plus largement « l'Occident ») et la Chine.
- 9 Je ne reviendrai pas non plus en détails sur les conséquences (didactiques et symboliques) de cette non-prise en compte de la diversité didactique en termes de hiérarchisations de pratiques, de dévalorisation de certaines d'entre elles au motif qu'elles seraient « traditionnelles » et de rapport au progrès et à l'innovation que cela présuppose : je renvoie pour cela à l'article en question, ainsi qu'à un ensemble d'articles qui proposent de considérer la « méthode chinoise » comme un espace de négociation des positionnements et notamment des positionnements identitaires (cf. Mao et Huver ici-même ou Goï et Liang, 2015), et ce à l'encontre de l'entrée dominante par la caractérisation méthodologique (dont procèdent par exemple Liang et al. ou encore Perche).
- 10 Tentons maintenant de densifier la réflexion, en explorant d'autres arguments.

Contexte, contextualisation : erreur de médication ?

- 11 J'ai jusqu'à présent développé l'idée que la contextualisation ne serait, au final, pas tant une critique de l'universalisme que son prolongement sous couvert de prise en compte de la diversité sociolinguistique et culturelle. Face à cela, il serait tentant de mettre en évidence d'autres paramètres à intégrer à l'analyse. C'est ainsi que pourrait être compris mon constat d'absence de prise en compte de la diversité didactique. Cependant, cela pourrait laisser penser (même si ce n'est pas mon objectif) qu'il suffirait de prendre en compte aussi cette forme de diversité pour que le processus de contextualisation parvienne à son « achèvement ». On pourrait alors compléter la liste des caractéristiques à prendre en compte ad libitum, dans une quête exhaustive qui ne peut qu'être illusoire.
- 12 Une autre manière de faire est de revenir sur la notion de contexte, pour procéder à son historicisation en DDdL (ce travail essentiel ayant été entrepris par Castellotti, 2014) et pour en interroger les fondements et les implications. J'en évoquerai ici plus particulièrement deux.

Réification, juxtaposition

- 13 Tout d'abord, on peut constater que nombre de travaux mobilisant la notion de contexte ou encore la notion de culture (dont on a vu ici qu'elles étaient étroitement liées en DDdL) comme principal facteur explicatif aboutissent à une réification des phénomènes qu'ils se donnent pour objectif, précisément, de « décrire » - la réification résidant justement dans l'idée qu'un contexte ou une culture existerait de manière autonome en tant qu'entité homogène et serait (donc) descriptible (c'est-à-dire possible à appréhender en dehors du point de vue de la personne qui procède à la description ; cf. infra 4.2.). Cette réification va souvent de pair avec un constat d'incommensurabilité et avec l'impossibilité de comparaison qui en découle (puisque'on ne pourrait comparer que ce qui est comparable – cf. Huver 2013b, mais aussi Détienne 2000), ce dont la Chine constituerait d'ailleurs le parangon (Debono, 2015 ; Mao et Huver ici-même).
- 14 Que faire de cette diversité, indéniablement reconnue certes, mais de manière réifiée¹⁰ ? Une première option, liée à l'impossibilité de comparaison et à l'incommensurabilité qui la fonde, est de concevoir des dispositifs / méthodologies / outils / pratiques de classe correspondant, pratiquement terme à terme, aux cultures ou aux contextes décrits, éventuellement sur la base d'une combinaison « éclectique » de possibilités didactiques (cf. Perche, ici-même) – ce qui revient, de fait, à juxtaposer les contextes et les pratiques qui en découlent (Debono et Pierozak ici-même ; Huver 2013 ; Debono et al., 2013). Une autre option (pas complètement opposée à la première) est de procéder par « assimilation », c'est-à-dire de tenter de « résorber » la diversité en la fondant dans un modèle censé valoir génériquement, moyennant quelques aménagements (cf. Liang et al. ici-même, qui postulent le caractère générique de l'ANL, du fait de l'universalité des processus cognitifs qu'elle est censée plus particulièrement « activer »). Nous voici donc, d'une autre manière, revenus à notre point de départ, entre universalisme et contextualisation, les deux notions entretenant, on le voit, des liens bien plus complexes que la seule relation d'antinomie¹¹.

Extériorité de l'interprétant, unicité des interprétations

- 15 Deuxièmement, les démarches de contextualisation ont été initialement fondées sur des objectifs de « description » (cf. pour un exemple récent et très significatif : Jeannot-Fourcaud et al., 2014). Le modèle SPEAKING de Hymes joue ici un rôle charnière, si on considère son importation de la sociolinguistique et le rôle important qu'il a joué en DDdL, via les travaux de G.-D. de Salins (1992) par exemple. Le contexte est alors défini par un ensemble de traits constitutifs qu'il s'agirait de dégager pour permettre une description exhaustive et « vraie ». Cette visée initiale s'est certes trouvée largement complexifiée par la suite¹² en mettant en évidence le caractère construit – et donc relatif – du contexte : soit par la critique de l'idéal d'exhaustivité à laquelle est opposé le principe de sélection des traits (Porquier et Py, 2003), soit que le contexte serait construit dans et par les interactions (et non par les interprétants : cf. Gajo et Mondada, cités dans Castellotti, 2014). Mais ce qui se trouve ici transversalement décliné, bien que sous des apparences très diverses, c'est l'idée d'une extériorité de l'interprétant, en l'occurrence du chercheur, puisque soit les signes produisent le sens (Boutet, 1994 ; Blanchet et Rispail, 2011), soit la question de l'implication de l'interprétant n'est pas réellement problématisée. Cette implication n'est certes pas éludée (plusieurs travaux mentionnent en effet que le « regard construit l'objet »). Ce qui, en revanche, est très généralement éludé, c'est d'une part *qui* est ce regard et, d'autre part, quels sont les arguments venant à l'appui des choix effectués. En d'autres mots, c'est :

le « point de vue » à partir duquel elles [les recherche en DDdL] isolent certains des paramètres, pourquoi et comment elles privilégient ceux-là plutôt que d'autres et comment / en fonction de quoi / pour quel projet se construit l'interprétation du / de la chercheur-e à partir de ces étapes de description, de tri et d'analyse. (Castellotti, 2014 : 121).

- 16 ... de même que n'est généralement pas évoqué le fait qu'il puisse y avoir plusieurs interprétations (plusieurs réceptions) d'une « même » situation, ni a fortiori, ce qui est fait (ou non) avec cette pluralité interprétative. C'est justement sur la base de ce constat que le projet Diffodia s'est développé pour tenter d'explorer d'autres voies, prenant au sérieux non seulement la diversité des interprétations, mais aussi la diversité des enjeux, des projets, des histoires, des parcours qui les fondent, sans occulter, non plus, leurs dissymétries (sur ce point, cf. : Huver, 2013 ; Bel et al. 2013 ; Bel et Feussi et Mao et Huver ici-même).
- 17 Au final, entre une contextualisation « faible » (au risque de l'universalisme) et une contextualisation « forte » (au risque de l'incommensurabilité), ne se trouve-t-on pas irrémédiablement devant une aporie, qui suppose dès lors de poser autrement la question, en se demandant si ce n'est pas la notion elle-même qui constitue le « mal » plutôt que le « remède » (cf. également Debono et Pierozak, ici-même) et s'il ne serait pas, alors, plus pertinent de « parler de la diversité sans [la notion de] contexte » (Huver, 2014).

Dépasser l'aporie – déplacer la réflexion : vers une « didactique douce »¹³ ?

- 18 Comme souvent, dépasser une aporie suppose de déplacer les termes et les enjeux de la réflexion. Je citerai ici trois voies particulières, qui n'épuisent pas l'ensemble des possibilités¹⁴.
- 19 Une première voie consiste à déplacer la réflexion d'un pôle centré sur l'élaboration d'outils (que d'aucuns pourraient également qualifier d'interventionniste¹⁵) vers un pôle plus conceptualisant. Dans ce cadre, travailler la question – centrale – de la diversité en DdL en se passant de la notion de contexte consiste en une conceptualisation et une historicisation des notions impliquées. Ceci peut déboucher sur :
- l'inscription des termes existants dans des réseaux notionnels qui en explicitent les conceptions et arrière-plans fondateurs (Huver, 2014) ;
- et /ou
- la mise en évidence des traditions (notamment philosophiques et épistémologiques) dont les termes procèdent, pour, éventuellement, proposer d'autres termes renvoyant à d'autres univers de références, d'autres fondements philosophiques, d'autres conceptions de l'être humain (cf. par exemple l'opposition contexte / situation in Castellotti, 2014).
- 20 Même si je ne m'attarderai pas ici davantage sur ces aspects, dans la mesure où ils ont été amplement traités ailleurs, il m'importe cependant d'indiquer qu'une partie du projet Diffodia a, précisément, porté sur cette facette de la réflexion : si celle-ci s'est bien entendu nourrie de réflexions menées plus largement au sein d'espaces attenants (l'équipe de recherche PREFics-Dynadiv, notamment), le projet a ainsi constitué une occasion forte, pour ceux qui s'y sont investis, d'aborder ces problématiques, de les développer, de les densifier et de les prolonger en dehors du projet lui-même.
- 21 Une seconde façon de déplacer la réflexion autour de « contexte » consiste en un déplacement du pôle de la production vers le pôle de la réception, en partant non pas des signes, traces, dispositifs, manuels, méthodologies¹⁶ etc., mais du *sens* de ceux-ci pour les différentes personnes et/ou instances impliquées (dont les chercheurs eux-mêmes). Il s'agit alors de s'intéresser aux manières, diverses et singulières, dont les personnes perçoivent et s'approprient ces outils et leur donnent sens à partir de leurs expériences, de leurs parcours, de leurs projets mais aussi à partir d'une histoire et d'enjeux plus collectifs (sociaux, politiques) et de ce qu'ils en perçoivent. C'est pourquoi, la question du croisement des interprétations (cf. Huver et Bel, 2015 ; Huver, 2013) a occupé une place si importante au sein de Diffodia et qu'elle a progressivement été articulée à la question des parcours, d'enseignants, d'apprenants... mais aussi de chercheurs.
- 22 Car (et ce sera mon troisième point), si un certain nombre de travaux posent déjà, d'une certaine manière, la question, si ce n'est de la réception, au moins des représentations, peu d'entre eux y intègrent franchement (et y problématisent) les réceptions des chercheurs. Or, dans les travaux de recherche, ce sont les chercheurs qui, *in fine*, sélectionnent, décident, orientent leurs propos, en fonction de l'expérience qu'a constitué la recherche, certes, mais aussi en fonction d'expériences plus larges (leur expérience de vie, par exemple), d'enjeux personnels et professionnels, de projets, etc., éléments qui, logiquement, devraient également être explicités. La tâche est d'autant

plus difficile lorsque l'article est écrit à plusieurs mains et que plusieurs enjeux, projets, manières de faire sens, de fait, s'entrecroisent voire, parfois, s'affrontent (Bel et al. 2013 ; voir également ici-même : Bel et Feussi ou encore Mao et Huver).

- 23 L'explicitation des divers éléments de construction du sens par le(s) chercheur(s) – y compris les éléments expérientiels au sens large – deviennent alors un moment incontournable de la démarche de recherche, prioritairement même aux questions de méthode, qui deviennent, elles, dans ce cadre, secondaires (Gadamer, 1996). Il n'est par exemple sans doute pas complètement anodin d'être Français et/ou Canadien et/ou Chinois, et/ou Camerounais (pour citer quelques-unes des nationalités des chercheurs de ce numéro) pour traiter du domaine appelé « français langue étrangère », parce que se jouent là des questions d'autorité et de légitimité liées à l'histoire de la diffusion du français (et à la place de la France dans cette histoire) et aussi parce que les rapports aux langues, à l'éducation, à la société instaurés (au moins partiellement) par les Etats (c'est-à-dire par leurs politiques, mais aussi par leur histoire, ce que Gadamer appelle « la tradition ») imprègnent les personnes qui y sont élevées, scolarisées, socialisées. Il ne s'agit pas de revenir à l'idée d'un conditionnement culturel strictement connecté à une appartenance nationale particulière, unique et homogène, mais de ne pas sous-estimer cette influence, *tout en la resituant dans des parcours individuels*, que le caractère singulier, divers, composite, imprédictible, vient, précisément nuancer, modaliser, modifier, complexifier (d'où l'importance accordée à la notion de parcours dans le projet Diffodia).
- 24 La conséquence, au plan épistémologique et éthique, est que le chercheur ne peut plus adopter une position de neutralité ou de surplomb (le corollaire étant de faire le deuil de la scientificité, dans son sens classique, en tout cas, et de renoncer à la posture d'expert pourtant souvent attendue de la part des institutions). Travailler avec son expérience, à partir de sa propre contingence et *avec les éléments non totalement rationnels / rationalisables*¹⁷ qui la composent, suppose au contraire un travail constant de réflexivité, qui ne peut advenir que par la rencontre / confrontation avec « de l'autre » (ce que D. de Robillard appelle alter-réflexivité), tant une partie de ces arrière-plans est incorporée, voire parfois inconsciente, ou encore inavouée, dissimulée.
- 25 Si on prend l'exemple des travaux sur la Chine, il est frappant de constater que les comportements des Chinois sont ordinairement expliqués par l'influence du confucianisme et/ou du taoïsme, d'une part en négligeant d'autres influences et, surtout, en ne posant jamais, réciproquement, la question des influences théologiques, en l'occurrence judéo-chrétiennes, dont les chercheurs « occidentaux » peuvent porter l'empreinte, comme si cette empreinte n'existait pas, comme si les « Occidentaux » avaient réussi à se « déprendre » de l'influence de la religion. On reconnaît là une ligne de partage héritée des Lumières (raison / religion ; croire / savoir, etc.), d'autant plus problématique qu'elle se superpose, en DDdL, à une distinction opérée entre des usages qualifiés de modernes (ou innovants) et des usages qualifiés de traditionnels – distinction qui serait à questionner au filtre des travaux interrogeant la notion de modernité (Latour, 1991) ou visant à expliciter la « *généalogie théologique de l'économie et du gouvernement*. » (Agamben, 2008).
- 26 Cet exemple montre bien la pertinence qu'il y a à développer des travaux d'anthropologie « réciproque » des usages didactiques (cf. par exemple les travaux de Gruzinski en histoire ou encore de l'Institut *Transcultural*, fondé par A. le Pichon et U. Eco en anthropologie)... qui ne manqueraient sans doute pas de sel, et qui, plus

sérieusement, constitueraient une base pertinente pour une didactique des langues dite « diversitaire », là où le couple contextualisation / universalisme finit par enfermer la réflexion sur elle-même.

Quelques pistes de lecture

- 27 Même si les réflexions développées dans cette introduction débordent de celles qui ont été développées dans le cadre de Diffodia, ce projet les porte cependant aussi en germes, dans la mesure où il a constitué, pour celles et ceux qui y ont participé, une occasion d'initier (ou d'approfondir) une réflexion sur ces problématiques. Pour rappel, je relèverai notamment : la critique de l'universalisme et du culturalisme (qui a ouvert la porte à la critique du couple universalisme / contextualisation), la notion de parcours, l'articulation de la didactique à des enjeux / projets / histoires socio-économiques, politiques et stratégiques plus larges, la démarche de recherche adoptée (fondée, principalement, sur le croisement des interprétations, dans cette optique d'altérations plurielles¹⁸) mais aussi les modalités d'écriture de la recherche, puisque certaines formes d'écriture réflexives ont été tentées (Bel et al., 2013 ; Bel et Feussi ainsi que Mao et Huver ici-même), dont certaines assez inhabituelles dans la sphère académique (Goï et Torres, 2013).
- 28 Au-delà du projet lui-même, et même si je laisse au lecteur le soin de se frayer son propre chemin, les articles publiés ici, tous issus de son colloque de clôture, peuvent être lus :
- Comme un sous-ensemble d'un recueil plus vaste des articles issus du colloque, dont on trouvera l'autre partie dans Huver et Bel (2015) ;
  - Comme un itinéraire à travers la réflexion proposée dans cette introduction (qui fait aussi fonction de mise en perspective à bien des égards). On peut ainsi déceler différents types de positionnements au regard de la problématique universalisme / contextualisation : de la critique radicale de la notion de contextualisation (Pierozak et Debono) à la forte mobilisation des notions de contexte (Doucet) et de culture (Perche), en passant par la présentation de dispositifs universalistes (dont l'adaptation culturelle est considérée comme secondaire : Liang et al.) ;
  - Comme un sentier visant à explorer les voies d'une didactique que l'on a qualifiée ici de diversitaire (i.e. prenant la diversité au sérieux) : diversité linguistique et culturelle dans les démarches didactiques proposées (Maizonniaux, Cuet), diversité didactique visant à interroger la pertinence d'une hégémonie des approches communicatives (Doucet), diversité des parcours (Bel et Feussi, Mao et Huver), ancrage des méthodologies / démarches / outils / dispositifs dans des situations et des histoires politiques, économiques, stratégiques particulières (Bel et Feussi, Mao et Huver) ;
  - A ces articles de recherche s'ajoutent des articles pédagogiques, qui ne sont pas passés par les mêmes voies de sélection et d'évaluation, et dont l'objectif réside essentiellement non pas dans une réflexion théorique, mais dans la présentation réflexive de dispositifs / pratiques de classe intégrant la question de la diversité sous ses différentes formes.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrage publié chez L'Harmattan et rassemblant d'autres textes issus du même Colloque Canton-Tours 2013 :

Huver E. & Bel D. (coord.) (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altérer, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?, Paris : l'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs.

Autres références bibliographiques :

Agamben G. (2008). Le règne et la gloire : pour une généalogie théologique de l'économie et du gouvernement, Paris : Seuil.

Bel D., Huver E., Liang M. & Mao R. (2013). « A la recherche de la »méthode chinoise« – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations », Castellotti V. dir., Le(s) français dans la mondialisation, Bruxelles : EME, 405-422.

Besse H. (2011). « Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR », In : Castellotti V. et Nishiyama J. coord., Contextualisations du CECR – Le cas de l'Asie de l'Est. Recherches et applications – Le français dans le monde, n° 50, 150-162.

Blanchet P. (2009). « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », Cahiers de linguistique, n° 35/2, 165-183.

Blanchet P. (1998). Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère. Louvain la Neuve : Peeters.

Blanchet P. & Asselah-Rahal S. (2008). « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », In : Blanchet P., Moore D., & Asselah-Rahal S. (coord.), Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Paris : Éditions des archives contemporaines, 9-16.

Blanchet P. & Rispail M. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite 'de terrain' » dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. AUF / Editions des Archives Contemporaines, 65-69

Boutet J. (1994). Construire le sens, Frankfurt / Main : Peter Lang.

Castellotti V. (2014). « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? », In : Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. & Spaëth, V., (coord.), Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues, http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf.

Castellotti V. (2010). « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », Cahiers de l'Acedle, n°7, 181-207, http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf.

Castellotti V. & Moore, D. (2008). « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? », In : Blanchet P., Moore D., & Asselah-Rahal S. (coord.),

- Perspectives pour une didactique des langues contextualisée. Paris : Éditions des archives contemporaines, 181-201.
- Coste D. (2013). « Diffusion, appropriation, glocalisation », dans Castellotti, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes, 447-463.
- Coste D. (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*. Paris : Hatier.
- Chaudenson R. (2008). « Pour et vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie. Des Seychelles (décembre 2006) à Haïti (novembre 2008) ». In : Chaudenson R. (coord.), *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.
- Debono M. (2015). « Un barbare en didactique / un didacticien en Asie : petit détour littéraire pour éclairer certains enjeux des travaux sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage en didactique des langues-cultures », Huver E. & Bel D. (coord.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, Paris : l'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs.
- Debono M., Huver E. & Peigné C. (2013). « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 10/3, 135-152, http://acedle.org/IMG/pdf/08Debono_Huver_Peigne_RDLC_v10n3.pdf.
- Détienne M. (2000). *Comparer l'incomparable*, Paris : Folio.
- Ellul J. (1990) [1954]. *La Technique ou l'Enjeu du siècle*, Paris : Economica.
- Gadamer H.-G. (1996) [1960, éd. all.]. *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Galisson R. (1990). « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 79.
- Goï C. et Liang M. (2015). « Revendications didactiques des enseignants de FLE en Chine, mobilité, et construction professionnelle : en finir avec » l'enseignant-chinois type « ? Regards franco-chinois », Huver E. & Bel D. (coord.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, Paris : l'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs.
- Goï C. et Torres C. (2012). « Didactique du français comme langue étrangère en contextes français et mexicain : quel(s) professeur(s), quelle(s) pratique(s) pour l'enseignement du français ? », in : Castellotti V. (dir.), « *Les français dans la mondialisation* », Fernelmont : E.M.E., 215 à 232.
- Heidegger M. (1973) [1953, éd. all.; 1958, trad. fr.]. « La question de la technique », *Essais et conférences*, Paris : Gallimard, 9-48.
- Huver E. (2014). « Parler de la diversité sans » contexte « ? », *Colloque international Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Paris, 23-25 janvier 2014, 140-154.
http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf.
- 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 », Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME, 349-365.

- Huver E. (2013b). « Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation », Kara A.-Y., Kebbas M. & Daff M. dir., « Dynamiques plurilingues ; transpositions politiques et didactiques » Cahiers de Linguistique, n° 39/2, 19-30.
- Jeannot-Fourcaud B., Delcroix A. & Poggi M.-P. (2014). Contextes, effets de contexte et didactique des langues, Paris : L'Harmattan.
- Jullien F. (2008). De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures. Paris : Fayard.
- Klinkenberg J.-M. (2013). « La francophonie : pour qui ? pour quoi ? », Castellotti V. (dir.), Le(s) français dans la mondialisation, Bruxelles : EME, 17-38.
- Latour B. (1991). Nous n'avons jamais été modernes - essai d'anthropologie symétrique, Paris : La Découverte.
- Lehmann D. (coord.) (1988). La didactique des langues en face à face. Paris : Credif/Hatier.
- Pelletier P. (2011). L'Extrême-Orient. L'invention d'une histoire et d'une géographie, Paris : Gallimard.
- Porquier R. & Py B. (2003). Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours, Paris : Didier.
- Puren C. (2005). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». Études de Linguistique Appliquée, n°140.
http://www.christianpuren.com/app/download/3897926251/PUREN_2005c_colloque_interdidacticite_ELA+_140.pdf?t=1268691680.
- Robillard D. de (2004). « What we heedlessly and somewhat rashly call 'a language' » : vers une approche fonctionnelle du (dés)ordre linguistique à partir des contacts de langues : une linguistique douce ? », in : Robillard D. de, Blanchet P. & Bothorel A., eds., Epistémologie de la sociolinguistique des contacts de langues, Cahiers de sociolinguistique, n° 8, 207 – 231.
- Robillard D. de (2000). « Histoire de la diffusion du français dans les pays non-francophones : faits et éclairages », Antoine G. & Cerquiglini B. (eds.), Histoire de la langue française. 1945 – 2000. CNRS – Editions, 623 – 641.
- Said E. (2003) (1^{ère} édition en anglais : 1978). L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident, Paris : Le Seuil.
- Salins G.-D. de (1992). Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère. Paris : Didier.
- Spaëth V. (2010). « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle : l'Alliance Israélite Universelle et l'Alliance Française ». Langue française, n°167, 49-72, <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-49.htm>.
- Spaëth V. (2007). Théories, politiques et pratiques de la langue. L'enseignement du français : des colonies au français langue seconde (XIX^{ème} – XX^{ème} siècle. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Spaëth V. (1998). Généalogie de la didactique du français langue étrangère, l'enjeu africain. Paris : CIRELFA – Didier Erudition.
- Wallerstein I. (2008). L'Universalisme européen. De la colonisation au droit d'ingérence. Paris : Demopolis.

NOTES

1. Selon la distinction proposée par Galisson (1990).

2. Cet ensemble d'articles est issu du colloque *Croisements, ruptures, partages, conflit. Quelles approches diversitaires pour la didactique des langues ?*, co-organisé par l'Université F. Rabelais de Tours (EA 4246 PREFics-Dynadiv) et l'International Business College de l'Université Normale de Chine du Sud de Canton. Une autre partie des articles issus de ce colloque est réunie dans un second ouvrage (Huver et Bel, 2015).

Ce colloque constitue la manifestation scientifique finale du projet de recherche Diffodia (*Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements*). D'une durée de 3 ans (2011-2013), partiellement financé par l'AUF et incluant des chercheurs de 5 pays différents (Afrique du Sud, Cameroun, Chine, France, Mexique), ce projet avait pour objectif d'explorer les modalités de prise en compte (ou non) de la diversité / altérité / pluralité – linguistique, culturelle et formative – telle qu'elle est perçue et interprétée dans le cadre de formations de français et/ou de formations professionnelles à l'enseignement du français, dans des environnements universitaires variés. Cf. également : <http://projetauf.wix.com/diffodia> ainsi que Huver (2013).

Le lecteur trouvera en annexe le sommaire du second ouvrage ainsi que la liste de l'ensemble des travaux scientifiques réalisés dans le cadre du projet Diffodia.

3. Pour reprendre les termes de Lehmann (1988)

4. Avec toutes les réserves que l'on peut émettre face à cette catégorisation, la première de celle-ci étant le fait qu'historiquement, l'Occident a été construit relativement à l'Orient (Said, 1978) et, plus spécifiquement, à la Chine (Pelletier, 2011).

5. Le lecteur ne doit pas voir là une volonté de ma part de considérer la France comme constituant en soi, de tous temps et irrévocablement le centre de la francophonie ou comme devant le constituer. Je ne fais ici que constater la situation actuelle, au filtre de mes expériences de l'enseignement du français à l'étranger ainsi que de mes connaissances dans ce domaine. A l'appui de ce constat, on peut citer les pourcentages de financement par pays des organes de la Francophonie, ou encore les pays prescripteurs et fournisseurs de formations et de manuels, autant d'exemples qui témoignent de la centralité actuelle de la France dans la diffusion du français. Sur ce point, cf. également Klinkenberg (2013), Coste (1984 et 2013), ainsi que de Robillard (2000), en lien avec le terme *diffusion*.

6. Cf. par exemple Blanchet, 1998 : 94-97 et 108-111 ; Blanchet, 2009 : 19 ; Spaëth, 2007 : 21-22 ; Spaëth, 2010 ; Castellotti et Moore, 2008: 211.

7. Il n'en demeure pas moins, néanmoins, qu'il reste actuellement encore extrêmement vivace, si on en juge par l'actuel usage prédominant, dans différents endroits du globe, de manuels et outils didactique universalistes (créés notamment – et significativement – par la France) ou encore par la forte diffusion des évaluations standardisées qui, par définition, uniformisent les conceptions de la langue et les modalités de son enseignement.

8. Même si la prise en compte des " contextes " est plus ancienne en DDL – notamment dans ses interfaces avec la sociolinguistique (cf. par exemple Dabène 1994 – et, pour une historicisation de la notion de contexte, Castellotti 2014).

9. Egalement appelée au sein de Diffodia " diversité formative " (Huver, 2013b), les deux expressions renvoyant indifféremment à la diversité des usages de transmission et d'appropriation des langues.

10. Ce qui, au passage, correspond à une certaine conception de la diversité, pensée comme juxtapositive, ce que je ne développerai pas ici (cf. à ce propos : Castellotti, 2010 ; Huver 2013b).

11. Ainsi, Liang et al. (ici-même) s'inscrivent clairement dans une conception universaliste de l'apprentissage (et de la langue), du fait qu'ils considèrent les processus cognitifs comme universels et primant sur les caractéristiques culturelles et sociales des individus, mais aussi sur

les histoires et les projets tant des individus que des institutions (cf. la conclusion de leur article qui est, à cet égard, particulièrement significative). Il n'en demeure pas moins qu'ils concèdent une nécessaire – mais secondaire – adaptation à " la " culture locale.

A l'inverse, si l'on peut dire, Perche (ici-même) part du constat de l'altérité radicale de la Chine pour la faire entrer dans un " schéma modélisateur " dont ressortent des différences (culturelles) auxquelles sont adaptées des pratiques de classe particularisées, dans l'optique (au moins dans l'idéal) d'amener l'apprenant chinois à " se fondre " dans les approches communicatives.

Dans l'ensemble de ces cas toutefois, le mouvement reste globalement le même, du " un " vers le divers, soit que l'on parte de processus envisagés comme universels et fondant la méthodologie – moyennant quelques ajustements (Liang et al.), soit que l'on considère l'homogénéité comme un idéal à atteindre et dans lequel l'altérité serait, in fine soluble, même si pour cela, il faut faire un détour par la diversité des cultures (Perche).

12. Sans même parler du modèle SPEAKING, qui a fait l'objet de vives critiques (Porquier et Py, 2003, par exemple).

13. Cette expression constitue un moyen de filer la métaphore médicale dans ce texte, mais c'est aussi un clin d'œil à un article de D. de Robillard, qui proposait dès 2004 une " linguistique douce " en des termes qui pourraient facilement être transposés ici (et dont les développements ultérieurs au sein de l'équipe Dynadiv ont largement influencé les présentes réflexions).

14. On pourrait également citer la voie, inter-reliée, de la critique de la technique ou encore du contrôle et de la prédictibilité (cf. pour cela Ellul, 1990 ou encore Heidegger, 1973).

15. Mais on peut également considérer que la réflexion théorisante constitue une forme d'intervention...

16. Que, pour faire vite, je regrouperai sous le terme *outils*.

17. Il faudrait pouvoir également développer ici plus avant une réflexion sur les conceptions de l'être humain, dont les travaux de recherche – et notamment les choix méthodologiques – témoignent (et qui sont donc aux fondements des sciences humaines et des démarches de recherche), d'un être humain entièrement rationnel, assimilable à ses processus cognitifs et que l'on pourrait appréhender au moyen de méthodes expérimentales (direction que semblerait indiquer l'article de Liang et al.) à un être humain non prédictible, non entièrement rationnel etc. Faute d'espace dans cette introduction, je renvoie à l'article de Debono et Pierozak, qui l'évoque brièvement.

18. Plus encore que réciproques, dans la mesure où la réciprocité renvoie plutôt à l'idée de deux instances (et non à plus de deux).

AUTEUR

EMMANUELLE HUVER

Université François-Rabelais de Tours – EA 4246 PREFics-DYNADIV