

RECHERCHES  
EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES  
ET DES CULTURES

## Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

8-1 | 2011

Les langues tout au long de la vie : Permanences et évolutions en didactique des langues

---

### Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration

Véronique Castellotti

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2278>

DOI : 10.4000/rdlc.2278

ISSN : 1958-5772

#### Éditeur

ACEDLE

#### Référence électronique

Véronique Castellotti, « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 8-1 | 2011, mis en ligne le , consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2278> ; DOI : 10.4000/rdlc.2278

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



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

---

# Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à / par la dé-centration

Véronique Castellotti

---

1

Les paradoxes d'aujourd'hui sont les préjugés de demain

(M. Proust – Les plaisirs et les jours, 1896)

[les idées et les formes de pensée] circulent dans la société comme un déjà dit qui ne cesse de se redire, bien que quelque peu transformé. Et c'est cette succession de transformations qui finit par créer, à la longue, de nouvelles idées et de nouvelles formes de pensée

P. Charaudeau, Préface à la Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE, G.D. de Salins, Didier-Hatier, 1996).

## 1. Introduction

- 2 La DDL s'est construite, depuis quelques décennies principalement<sup>1</sup> comme un domaine plaçant l'intervention au cœur des problématiques qu'elle développe, des théories qu'elle propose et des actions dans lesquelles elle s'investit. Robert Galisson la comparait souvent à la médecine, au sens où ces deux domaines relèvent d'abord pour lui d'une dimension praxéologique, c'est-à-dire d'une réflexion et d'une connaissance sur l'action humaine visant une intervention opératoire (voir par exemple Galisson, 1990a). Mais il précisait bien aussi qu'il ne s'agissait en aucun cas de réduire la DDL à une technologie (réduite à un travail sur les moyens, les outils, ce que fait la méthodologie) ni de la concevoir comme une science au sens "positif" du terme, mais bien de la penser comme un humanisme, en faisant porter le "travail sur la fin (l'homme)" (Galisson, 1990b : 91), ce qui conduit aussi à y réintroduire pleinement les dimensions historique, terminologique et déontologique.<sup>2</sup>

- 3 C'est aussi l'orientation que je développerai ici, en proposant les grandes lignes d'une réflexion sur certaines des catégories dominantes en DDL avant d'envisager quelques caractéristiques d'une recherche qualitative en DDL, fondée sur l'étude et l'interprétation des relations construites dans le processus d'appropriation.

## 2. La didactique des langues : quelles centrations, pour quelles recherches ?

- 4 Avant de développer plus précisément quelques réflexions sur les objets successifs de centrations de la DDL, je commencerai par formuler quelques remarques sur le statut de la "nouveau" ou de l'"innovation" dans ces recherches, comme dans la plupart des sciences humaines et sociales (SHS), en partant d'une réflexion plus générale sur les finalités des SHS :

Une des tâches des sciences sociales est alors de garder visible ce qui a tendance à redevenir invisible ou de rendre de nouveau visible ce qui a déjà été découvert mais que nous avons perdu de vue ; bref, empêcher que soit recouvert ce qui a été découvert ou découvrir une autre fois ou autrement la même chose. D'où un rapport particulier à l'histoire, y compris à l'histoire des savoirs : il faut reculer pour redécouvrir ce qui a été couvert ou pour faire la lumière sur les tenants et aboutissants d'un problème actuel d'ordre social ou culturel. Certaines découvertes sont alors récurrentes et peuvent être formulées de différentes façons, ce qui influe, selon le cas, sur la reconnaissance de la nouveauté et sur la portée de la découverte. (Pires, 1997 : 18)

- 5 En me référant à ces remarques, je commencerai donc par gloser différents termes composant l'intitulé que j'ai choisi de donner à cette contribution. Énoncer un paradoxe consiste à aller à l'encontre de l'opinion commune. En ce sens, la phrase de Marcel Proust placée en exergue de ce texte me semble tout à fait évocatrice d'un phénomène récurrent auquel, même si nous en sommes conscients, nous échappons rarement : celui d'avoir le sentiment d'inventer ou, pour le moins, d'innover. Mais ce que nous nous représentons comme une innovation n'est bien souvent qu'une re-construction, qu'une relecture de phénomènes présentant une relative constance et parfois déjà décrits et analysés de façon très proche de celle qui nous semble originale ou, du moins, de nature à renouveler la conception qui s'y traduit.

- 6 Observons, par exemple, le texte suivant :

Apprendre, c'est accéder à la reconnaissance d'une réalité inconnue en se servant d'une réalité qui est déjà connue (...) À chaque fois qu'il est question d'apprendre quelque chose, on rencontre, en effet, les trois éléments suivants : (1) quelque chose d'inconnu, vers lequel on tend ; (2) quelque chose de connu par le moyen duquel il est possible d'arriver à l'inconnu ; (3) un effort de passage et, de là, le passage lui-même. À la vérité, le processus d'apprentissage (...) ressemble à un processus qui se déroule à partir d'un point mobile donné sur lequel il s'appuie pour, de là, s'élancer vers un autre point éloigné du premier. L'apprentissage est donc vraiment un processus.

- 7 À sa lecture, on pourrait supposer qu'il s'agit d'un écrit relativement récent ou, en remontant un peu dans le temps, imaginer qu'il provient d'un écrit de Piaget, de Leontiev ou de Vygotski. Or, c'est une traduction d'un extrait des écrits de Comenius, publiés en 1648 (Comenius, rééd. et trad. 2005). Une pensée qu'on interprète ainsi, à un moment et en un lieu, comme paradoxale, peut donc être un préjugé non seulement de demain, mais peut-être aussi d'hier, ou d'ailleurs ; je ne prétends donc pas innover, mais seulement

poser un regard critique sur quelques éléments de la doxa actuelle en didactique des langues, tout en étant consciente que, en pourfendant l'opinion dominante commune du moment, je ne fais probablement qu'exhumer des doxa antérieures.

- 8 Si je dresse un panorama rapide de l'histoire relativement récente de la didactique des langues (pour aller vite, depuis un siècle environ), je pense qu'on peut l'interpréter comme une succession de centrations alternatives ou complémentaires, portant à chaque fois sur un aspect différent de l'action didactique : la méthode, l'enseignant, la langue, l'apprentissage, l'apprenant, et, plus récemment, le plurilinguisme.
- 9 Quel que soit l'aspect sélectionné, on peut observer qu'il s'agit toujours de le considérer comme un "objet" uniforme, prépondérant et homogène, ce qui correspond au principe même de centration et qui se traduit notamment par l'emploi de déterminants singuliers et définis (le / la). Ce positionnement conduit à isoler, séparer et stabiliser des aspects qu'il conviendrait au contraire de construire comme hétérogènes, évolutifs et en constante interrelation les uns avec les autres.
- 10 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.
- 11 En centrant, on unifie et on homogénéise, à partir de catégories conçues a priori comme universelles, sans discuter les conditions et les circonstances de leur construction et des différentes représentations qu'elles engendrent, dans l'histoire et dans le temps. La catégorisation est indispensable pour imaginer, penser, conceptualiser, réfléchir, débattre, apprendre. Mais en figeant les catégories, on les empêche de remplir leur fonction heuristique et critique, on ne fait bien souvent que se conformer à des pré-construits sans interroger leur pertinence pour interpréter la situation, on reproduit une doxa qui, non seulement, ne favorise pas la recherche, mais qui risque aussi d'empêcher son développement (voir aussi Castellotti, 2009).
- 12 Je proposerai quelques exemples de catégories emblématiques de "permanences" ou d'"évolutions" en DDL, parmi d'autres, qu'il me paraît utile d'explorer pour examiner en quoi elles peuvent (ou non) constituer des points d'immobilisme ou de dynamisme, des secteurs de réflexion occultée, jusqu'à, parfois, se transformer en lieux communs.
- 13 Ainsi, lorsqu'on parle de "didactique des langues", expression qui relève d'une certaine permanence, comment comprend-on "langue" ? Que l'on s'en tienne aux définitions des (socio)linguistes, ou que l'on adopte un point de vue plus psycho-pédagogique, on peut relever des interprétations relativement concordantes sur le fait que ce que l'on s'approprie / transmet ne relève pas de "langues", mais bien de discours, ou d'usages linguistico-culturels. Mais le fait même d'utiliser "langue" n'est pas anodin et a des conséquences du point de vue des usages<sup>3</sup> d'appropriation / transmission : une langue est perçue, de façon plus ou moins explicite, comme un objet, stable, fini, homogène et standardisé, et cela n'est que très rarement remis en question dans la plupart des travaux de recherches en DDL. Alors que l'emploi de "discours" ou "usages" conduirait plus probablement à interroger les variations de ces usages et leurs inscriptions

situationnelles (historiques, spatiales, sociales, etc.), qui ne sont à l'heure actuelle que très rarement mobilisées, autrement que de façon marginale, dans des perspectives didactiques.

- 14 De même, parler de langue "étrangère" pose aussi question, bien que cette catégorie ne soit que très peu commentée, discutée ou critiquée. Or, le fait même de qualifier d'étrangère une "langue" dont on vise l'appropriation conduit à s'interroger sur ce statut d'"étrangeté" : "il est bien évident [...] qu'une langue cesse d'être étrangère au fur et à mesure qu'on avance dans son apprentissage !" (Dabène 1990 : 15). La qualité d'étranger renvoie en effet à une dimension d'extériorité (marquée par la notion de frontière, qui "crée" l'étranger), de différence plus ou moins réductible. Le risque est grand de craindre de ne jamais pouvoir s'approprier cette langue, catégorisée comme "étrangère" par ceux qui se considèrent comme ses "propriétaires" légitimes et qui pérennisent la représentation puriste d'une langue difficile, qui serait particulièrement "claire" et "riche", dans la lignée de l'idéologie promue par Rivarol au XVIII<sup>e</sup> siècle (voir aussi Castellotti sous presse).
- 15 Comme l'avaient déjà amorcé les réflexions de L. Dabène (1994), on peut aussi s'interroger sur la variabilité du degré d'étrangeté ou de "xénité" (définie comme "interprétation de l'altérité", Weinrich, 1986 : 188), y compris du point de vue de catégories construites et réifiées en linguistique, comme celle de langues qui seraient, une fois pour toutes "voisines" ou "parentes" ; on pourrait se demander à ce propos s'il s'agit alors, comme le prétendent les théories linguistiques structurales, de "proximité linguistique" fondée sur des critères typologiques et / ou génétiques absolus et intangibles ou s'il ne s'agit pas plutôt de "familiarités" construites historiquement et culturellement. Dans ce cas, la dimension strictement linguistique (au sens traditionnel du terme) ne serait qu'une caractéristique parmi d'autres fondants cette familiarité. Christine Cuet montre par exemple, à travers les réflexions qu'elle propose à partir de son expérience d'élaboration d'un manuel de français destiné à des Chinois (Cuet, 2009), qu'il existe des formes de familiarité linguistique perçues entre l'anglais et le chinois, par exemple du point de vue de la syntaxe, alors qu'il ne viendrait à l'idée de personne, a priori, de catégoriser l'anglais et le chinois comme des langues "voisines". D'un autre point de vue, c'est sur des familiarités extralinguistiques que se fondent certaines approches didactiques visant à développer des formes d'intercompréhension bien au-delà des langues supposées "voisines" (voir notamment le programme européen Intercom : <http://www.intercomprehension.eu/>, Castellotti 2007, Capucho et Pelsmaekers, 2008).
- 16 Outre ces expressions, témoignant d'une certaine permanence dans le domaine, on peut constater que des catégories relevant plutôt d'une évolution de la DDL ne sont pas davantage couramment interrogées.
- 17 Ainsi, les termes "plurilingue" et "plurilinguisme", apparus récemment en didactique et dont j'ai moi-même abondamment contribué à répandre l'usage, ont acquis ces dernières années une forme d'incontournabilité au point qu'on ne compte plus les manifestations scientifiques recourant à ce terme. C'est pourquoi j'ai proposé à plusieurs reprises d'interroger ces expressions, les représentations qu'elles véhiculent et les enjeux qui les accompagnent (voir en particulier Castellotti 2006 et 2010).
- 18 En effet, outre le fait que les plurilinguismes présentent des caractéristiques diverses (tous les plurilinguismes ne relèvent pas des mêmes statuts psycho-sociolinguistiques), il semble que le terme même de "plurilinguisme" engendre un malentendu persistant, en renvoyant de façon dominante à une quantité de langues supposées différentes (relevant

plutôt du multilinguisme), plutôt qu'à une conscience de la pluralité linguistique et culturelle inhérente à tout échange discursif, quel que soit le nombre de "langues" concerné.

- 19 On entretient ainsi une confusion entre ce que je distinguerai comme un polyglotte d'une part et un plurilingue d'autre part. D'un point de vue littéral, "polyglotte" et "plurilingue" l'un forgé sur les racines latines, l'autre sur les racines grecques, sont quasi strictement équivalents, "poly" évoquant toutefois peut-être davantage le grand nombre que "pluri", qui contient aussi une image de variété ; les nuances, si elles existent, sont toutefois ténues. La distinction que je propose, de façon arbitraire, n'est donc pas fondée sur l'étymologie, mais vise plutôt à mettre en évidence deux représentations fondamentalement différentes. Le polyglotte, pour moi, renvoie à une conception quantitative et perfectionniste, centrée sur un résultat : il parle / comprend quasiment "parfaitement" un grand nombre de langues, qu'il manie avec aisance ; alors que le plurilingue renvoie à une conception qualitative et variable se traduisant dans une posture : il est capable de bricoler, de se débrouiller pour construire du sens et des échanges dans des situations diversifiées, avec un répertoire pluriel comprenant des éléments linguistiques et culturels variés. C'est dans ce sens qu'il est mobilisé pour construire la notion de "compétence plurilingue" (Coste, Moore & Zarate, 1997, Moore & Castellotti, 2008) mais, malgré des mises au point régulières, l'amalgame persiste au profit d'une conception "multilingue" ou "polyglotte".
- 20 Ce malentendu entretenu sur les termes, renvoyant à des images dominantes figées, produit des conséquences non négligeables sur le plan des politiques éducatives et des objectifs d'apprentissage. En effet, en visant à promouvoir une "didactique du / des plurilinguismes" (Candelier & Castellotti, à par.), on contribue notamment, avec l'emploi d'une telle terminologie, à entretenir l'interprétation majoritaire qui consiste avant tout (et souvent uniquement) à mettre en œuvre des enseignements de plusieurs langues, même si l'on s'attache à définir autrement cette didactique, fondée en particulier sur la confrontation expérientielle à la pluralité et sa mobilisation dans l'apprentissage.
- 21 C'est la raison qui m'a conduite, dans le titre de cette contribution, à substituer à cette expression celle d'"éducation à / par la dé-centration". Ce qui apparaît en effet primordial dans les objectifs visés n'est pas tant, en effet, le pluriel que, surtout, le divers et l'hétérogène comme constituant les fondements mêmes du processus d'appropriation.
- 22 Enfin, dernière centration en date, qui témoignerait également d'une forme d'évolution des orientations en DDL, plutôt marquées jusqu'à une date récente par une tentation fortement universaliste (cf. Castellotti & Moore, 2009), celle visant, a contrario, à insister tout particulièrement sur les "contextes" de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Cette catégorie s'avère, comme les précédentes, porteuse d'un important vecteur de figement et de stabilité : les composantes des "contextes" se réfèrent en effet quasi uniquement à des caractéristiques relevant de dimensions nationales<sup>4</sup> qui (pré)détermineraient des "cultures" d'enseignement et d'apprentissage dont on pourrait isoler les éléments principaux pour les comparer entre eux (voir par exemple les éléments de définition du projet CECA : <http://ceca.auf.org>).
- 23 La conception ainsi construite, empreinte d'une composante culturaliste, se traduit par l'adoption de catégories d'analyse inévitablement stéréotypées et artificiellement homogénéisées comme "la méthode chinoise" ou "les apprenants asiatiques".

- 24 Or, dans de nombreux cas, comme je l'ai déjà noté, "les attentes et les objectifs peuvent être extrêmement diversifiés au sein d'un même environnement ou, inversement, peuvent être remarquablement partagés d'un contexte national à un autre " (Castellotti & Nishiyama, sous presse ; voir aussi Besse, 2009). On peut ainsi imaginer qu'il existe bien davantage d'éléments communs entre un étudiant de français chinois et un étudiant de français norvégien qui ont choisi tous deux de venir faire des études universitaires en France qu'entre ce même étudiant chinois et une personne de la bourgeoisie chinoise souhaitant suivre des cours à l'Alliance française de façon "désintéressée", pour sa "culture personnelle" (Besse, 2009 : 10).
- 25 Le poids de ces centrations successives sur des catégories figées, conçues et perçues comme homogènes et peu questionnées, relève fondamentalement d'une conception dominante qui sous-tend la recherche contemporaine sur l'apprentissage des langues, et qui place les "méthodes" et les "techniques" au centre de l'intérêt et des questionnements de recherche de la DDL. Cette tendance est probablement héritée du courant "technolinguistique" dominant également en sciences du langage<sup>5</sup>, malgré les efforts d'autonomisation menés en DDL dans les années 80-90 (voir Galisson, Op.Cit.). Si l'on considère en effet que la langue est un objet (ou une "chose", voir Sériot, 2010) qu'il s'agit de "maîtriser" en utilisant au mieux les capacités de son cerveau, il est cohérent de vouloir mettre en œuvre la méthode la plus adéquate pour ce faire.
- 26 Les effets de cette orientation sont très perceptibles dans les opinions courantes dans la société sur l'apprentissage des langues, comme en témoignent les nombreuses publicités que l'on peut observer dans le métro parisien ou qui inondent l'Internet, et qui vantent LA meilleure méthode / technique pour pratiquer les langues, en particulier l'anglais :
- "Découvrez LA technique qui fait parler anglais"  
**Utilisez enfin tout le potentiel de votre mémoire grâce à une technique unique et brevetée**  
**Apprenez 2 fois plus vite qu'avec une méthode traditionnelle**  
**Communiquez en temps réel à la manière d'un véritable "surdoué" en langues**  
 (Le comptoir des langues : <http://cgi.dolist.net/online.asp?l=1849-15077361-12771-f7c02204>) consulté le 19 février 2011
- 27 C'est cette orientation que je proposerai de dépasser dans une deuxième partie de ce texte, en faisant porter la réflexion première sur le "pourquoi" de l'appropriation avant d'envisager le "comment", ce qui conduit, de mon point de vue, à restaurer une certaine forme de permanence consistant à concevoir l'altérité comme fondement de tout processus d'appropriation linguistico-culturelle.

### 3. Permanences et évolutions : vers une didactique de la dé-centration ?

- 28 Si donc, dans une tout autre conception, on prend en compte toutes les dimensions des phénomènes d'appropriation langagière (non seulement cognitives, ni même communicatives, mais aussi expressives, affectives et identitaires / altéritaires), l'objectif n'est plus d'acquérir des techniques, des mécanismes, des automatismes mais, fondamentalement, de construire une relation dans et par l'altérité linguistique et culturelle. Quels que soient ses projets, et à des degrés plus ou moins exigeants, aborder une nouvelle "langue", c'est en effet, avant tout, entrer dans une rencontre avec d'autres, différents, et accepter de se transformer à leur contact en devenant soi-même un "autre"

(Ricoeur, 1990) mais tout en conservant une grande partie de ses repères, qui constituent l'appui de la confrontation mutuelle :

"(Se) représenter", catégoriser, dans cette perspective, devient une activité historico-politique : toute catégorisation, même en apparence les plus anodines (quoi de plus négligeable que des "phonèmes", confettis sonores dénués de signification ?) repose sur une jectation dans le monde, une manière de se projeter avec les autres dans le monde, ce qui en fait tout sauf une simple activité de connaissance "purement intellectuelle" et permettant une connaissance "neutre" du monde et des autres. (*Robillard, à par.*)

- 29 Le choix d'orientation qu'on définit a alors des conséquences importantes, sur plusieurs points :
- sur les sujets des recherches (ex. : on ne travaille pas "sur les langues" mais "avec des personnes" ;
  - sur la conception des recherches, leur construction, leur "diffusion" ;
  - sur les conceptions de l'appropriation et des formes d'enseignement qui vont l'accompagner, la guider.
- 30 Plutôt qu'une évolution nourrie de centrations successives sur des aspects partiels, on favorisera ainsi une forme de permanence sur un temps long, visant à pérenniser une orientation "humaniste" ou "relationnelle" de l'appropriation et de l'éducation linguistique (au sens de l'Educazione linguistica, prenant en compte toutes les dimensions de la sphère langagière, voir Costanzo, 2002).
- 31 Il ne s'agit donc pas d'une permanence figée, mais d'une forme de permanence critique, qui rende conscient à la fois des orientations fondamentales, mais aussi de leurs reconstructions historiques / géographiques / politiques, etc. et des éléments conjoncturels qui s'y combinent. Les permanences, en effet, n'empêchent pas les évolutions mais, selon les périodes et le point de vue adopté, leur combinaison se construit de façon variable. On peut alors s'attacher davantage aux aspects fondamentaux de la relation didactique, qui ne se modifient pas de façon substantielle et considérer ainsi que c'est la permanence qui prévaut ; ou bien on privilégie la dimension évolutive, liée aux aspects historiques, spatiaux, sociaux qui infléchissent cette relation et viennent la "colorer". Dans ce cas, les évolutions (nécessaires) ne constituent pas pour autant des ruptures, pas plus qu'elles ne relèvent de "progrès" conçus comme des avancées linéaires vers un "mieux" impliquant un objectif unique et stable vers lequel tendre, et excluant la pluralité et la variabilité des situations, des personnes, des histoires et des projets.
- 32 Dans cette orientation, on ne se situe pas seulement dans une didactique de la pluralité, au sens où à la fois les objectifs, les contenus et les modalités d'appropriation sont ancrés dans la pluralité linguistique et culturelle, mais aussi, et peut-être surtout, dans une didactique de la dé-centration, au sens d'une perspective d'éducation-formation À et PAR la décentration. Comme le notait B. Py il y a déjà vingt ans, "l'acquisition d'une langue étrangère présuppose que l'on admette à la fois que c'est bien une langue, et qu'elle est différente" (Py, 1992 : 115). Cela implique non pas d'adopter "le point de vue de l'autre" ou de "se mettre à sa place", mais bien de se situer dans une posture de confrontation permanente entre des repères différents, ce qui provoque nécessairement des divergences d'interprétation et d'inévitables "malentendus". Contrairement à ce que professent de nombreux travaux sur "l'interculturel", je ne pense pas, en effet, que l'objectif puisse être d'"éviter" les malentendus (ce qui supposerait qu'il n'y a plus de



différence), mais plutôt d'être capable de s'attendre à ce qu'ils apparaissent (ce qui disqualifie, alors, la notion de "choc" souvent utilisée pour désigner ces situations).

- 33 Le souci de permanence, dans cette perspective, ne relève pas d'un figement de catégories préétablies, mais consiste à s'appuyer sur la constance d'une conception fondamentalement relationnelle de l'appropriation et de l'éducation<sup>6</sup> centrée sur les échanges et la construction du sens ou, plus exactement, de la signification. Cette orientation pose de façon primordiale la question de la compréhension, qui est restée, dans la période récente en particulier, le "parent pauvre" de la DDL et des objectifs qu'elle promeut.
- 34 Mettre en avant la compréhension, en cohérence avec l'orientation interprétative, implique de poser en premier lieu la question des significations construites, des manières d'être au monde, de se positionner vis à vis des autres, de l'inconnu, de la différence, comme l'explique aussi D. de Robillard (Op. cit.). Et la question du sens, et tout particulièrement du "sens étranger" (voir Besse, 2000) auquel l'apprenant devrait pouvoir accéder, est au cœur même du projet de la DDL.
- 35 Mais, du fait des orientations "technicistes" dominantes à la fin du XXe siècle, la DDL a largement sous-valorisé la dimension de la compréhension (ou de la "réception"), au profit d'un objectif premier de production. Même dans la période où la méthodologie SGAV était dominante, l'accent mis sur la dimension perceptive et réceptive, sous l'influence notamment de la méthode verbo-tonale, était essentiellement conçue comme étant au service de l'expression la plus "parfaite" possible, avec en point de mire la "cible" du locuteur "natif", voire "idéal". Dans cette perspective, l'objectif n'est pas, fondamentalement, de comprendre l'autre, mais de l'égaliser, de devenir "le même" que lui, en effaçant les traces de son parcours d'appropriation (et notamment, en tant qu'emblème particulièrement audible, son accent, voir Porquier & Py, 2004 : 113).
- 36 Plus récemment, les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), avec une orientation plurilingue affichée<sup>8</sup>, prônent une forme de dissociation des différentes capacités et défendent l'intérêt, dans certains cas, de développer des "compétences partielles" travaillant plus spécifiquement, par exemple, la compréhension. Cette orientation se matérialise en particulier à travers le développement d'approches intercompréhensives (voir par exemple Dabène & Degache 1996, Escudé & Janin 2010) qui se détachent quelque peu de la conception "native" en valorisant l'approximation et l'appui sur les repères préalablement construits ainsi que la mise en relation des similitudes et des différences.
- 37 Mais cette approche, pas plus que les propositions du CECR, ne tire toutes les conséquences d'une intégration à part entière d'un objectif de compréhension, dans une perspective plurielle et diverse. En effet, à l'heure actuelle, les principaux travaux portant sur la compréhension demeurent centrés sur une représentation stable des "langues" et omettent de réfléchir aux implications d'une mobilisation de la variation comme "base" même du processus.
- 38 Le CECR a institué également une catégorie "médiation" visant à prendre en compte les usages interlinguistiques et à s'intéresser aux activités qui en découlent, en particulier celles de traduction et d'interprétation, mais sans, là non plus, en retenir les implications profondes du point de vue des dimensions interprétatives et "interculturelles" dans la construction de significations à la fois partiellement différentes<sup>9</sup> et possiblement partagées.

- 39 Dans cette perspective, comprendre ou plutôt interpréter, suppose donc un échange, une confrontation, et un projet relationnel, dont la conséquence est qu'il n'y a pas d'interprétation "stable", que celle-ci ne peut être construite qu'en situation :
- "comprendre ne saurait se concevoir sans un point de vue, des coordonnées temporelles et culturelles, et la possibilité qu'on " comprenne" de plusieurs manières différentes sans être capable de désigner la meilleure ou " la" bonne. Comprendre qui, quand, à partir de quoi, en vue de quoi ?" (*Robillard, Op. cit.*)
- 40 Il n'est donc pas surprenant que ces catégories soient largement minimisées, voire ignorées dans les matériaux pédagogiques et, encore plus, dans les dispositifs évaluatifs se réclamant du CECR : en effet ces outils, destinés à une large gamme de publics et de situations, sont nécessairement marqués par une dimension principalement a-contextuelle et ne peuvent donc logiquement prendre en compte la dimension relationnelle et les enjeux qui lui sont liés.
- 41 Si l'on vise en revanche à contextualiser les apprentissages, il s'agira de reconstruire des objectifs situés en fonction à la fois d'histoires et de projets différents, sans préjuger a priori des catégories pertinentes pour décrire les situations concernées (voir aussi Castellotti & Nishiyama, sous presse).
- 42 L'orientation fondamentale proposée ici pour réfléchir sur l'appropriation et, plus généralement, sur les échanges langagiers, est particulièrement visible lors de l'accès à une langue "étrangère", mais elle est également présente dans les échanges dits "endolingues" c'est à dire dans lesquels "les divergences entre les répertoires [des participants] sont nulles" (Py, 2004 [1985] : 175). Or, les divergences ne sont jamais nulles ; B. Py lui-même, quelques lignes plus bas, signale que "conversations exolingues et endolingues constituent les pôles idéaux d'un axe de variation continue", et prend le soin de décrire ensuite ce qui se passe "près du pôle" endolingue ou exolingue.
- 43 Ces catégories ne représentent donc que des tendances et on peut considérer qu'il existe toujours, de manière plus ou moins significatives, des formes de variation et d'inégalité dans les répertoires des interlocuteurs, y compris lorsqu'ils partagent la même "langue", qui conduisent inévitablement à des divergences interprétatives et à des incompréhensions et malentendus plus ou moins explicites.

## 4. Quelques éléments de conclusion et de perspective - ou : entre deux évolutions, quelle permanence ?

- 44 Les orientations majeures présidant à la conception, à la construction et à l'évolution de la grande majorité des cours et des matériaux d'appui pour l'apprentissage et l'enseignement des langues reposent sur une forme de mythe sinon permanent, du moins particulièrement tenace en DDL. Ainsi, lorsque l'on "apprend une langue" ce ne pourrait être que complètement et parfaitement, comme sa langue "première" et essentiellement dans une perspective centrée sur soi-même comme "produisant" du discours, sans se préoccuper de la dimension altéritaire ni des usages vraisemblables ou probables qui seront développés avec / dans cette langue.
- 45 Or, les situations les plus fréquentes (voyage / séjour / présence dans les pays concernés ou interactions à distance avec des locuteurs ou des productions culturelles) 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" ; et cela, de façon au moins autant (et souvent bien plus) immédiate et cruciale que le fait de pouvoir s'exprimer et se faire comprendre.

- 46 Tout un chacun, par exemple, a pu faire l'expérience des manuels de conversation utilisés pour "se débrouiller" dans un pays dont on ne connaît pas la langue<sup>10</sup> ; pour peu que la transcription phonétique soit relativement efficace, on peut, à l'aide de ces outils, reproduire facilement et de façon parfois très convaincante des phrases toutes faites destinées à formuler des demandes. Mais que faire lorsque vous avez tellement bien reproduit votre interlocuteur qu'il vous répond tout aussi "aisément", sans que vous ne puissiez rien comprendre de son discours ?
- 47 La permanence que je souhaite (ré)instaurer, à l'issue de ce tour d'horizon de quelques évolutions en DDL et des centrations qui les ont accompagnées, est celle du primat de la question du sens et de sa co-interprétation, dans un projet relationnel plaçant l'altérité au cœur du processus d'appropriation. Dans une telle perspective, les évolutions sont constantes, en cohérence avec la variation des situations et avec une explicitation de l'historicité et de la spatialité des phénomènes, donc de la construction des catégories.
- 48 Accéder au "sens étranger" (Besse, 2000) revient ainsi, sans doute, à admettre que l'autre / les autres langue(s) comporte(nt) toujours une part de différence, à laquelle on ne peut totalement accéder ; ce qui se traduirait alors, d'abord, par une prise de conscience des conséquences profondes de l'altérité et de l'irréductibilité de la part incompréhensible (parfois minime certes, mais toujours présente) de l'autre et de sa parole.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Besse H. (2009). "Pourquoi apprend-on encore le français comme langue étrangère", *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, n° 1. pp. 9-25.

Besse H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse pour le doctorat d'état en linguistique sous la direction de J.C. Chevalier. Université Paris 8 Saint-Denis.

Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier / CREDIF, Collection Essais.

Candelier, M. & Castellotti V. (sous presse) "Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s)" In Simonin, J. & Wharton, S. *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS Editions.

Capucho, F. & Pelsmaekers, K. (2008). *Au-delà des familles de langues : le projet EU&I. Les Langues Modernes*, 1/2008, Paris : APLV. pp. 75-80.

Castellotti, V. (à par.). "Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues" In Goï, C. *Diversité, pluralité, hétérogénéité : quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Recherches qualitatives n° Spécial*.

Castellotti V. (sous presse). "Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ?" dans Dervin, F & Badrinathan, V. (dir.). *L'enseignant non natif : Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*. Fernelmont : Editions modulaires européennes.

Castellotti, V. (sous presse), "Enseignement du français et plurilinguisme au Japon : pour une didactique contextualisée". *Revue japonaise de didactique du français*. vol. 5, n° 1 "Études didactiques".

Castellotti, V. (2010). "Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité". *Les Cahiers de l'Acledle* Volume 7-2010, <http://acedle.org/spip.php?article2864>

Castellotti V. (2009). "Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ?". *Le français aujourd'hui* n° 164. pp. 109-114.

Castellotti, V. (2008). "L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue ?". Actes du colloque *Dialogos em Intercomprensao*, Lisbonne : UCP, septembre 2007.

Castellotti V. (2006). "Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives". *Les Cahiers de l'ACEDLE* n° 2, Actes du colloque ACEDLE 2005 "Recherches en didactique des langues", pp. 319-331, <http://acedle.org/spip.php?article438>

Castellotti, V. & D. Moore (2005). "Cultures métalinguistiques, répertoires pluriels et usages d'appropriation", In Beacco, J.-C. et al. (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF. pp. 107-132.

Castellotti, V. & Moore, D. (2008). "Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21<sup>e</sup> siècle ?" In Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF / Éditions des Archives contemporaines. pp. 181-201.

Comenius (Jan Amos Komenski) (2005) [1648]. *Linguarum methodus novissima* texte en latin avec traduction français en regard, édité par G. Bibeau, J.A. Caravolas & C. Le Brun Gouanvic, trad. par J. Honoré. Genève : Droz.

Costanzo E., (2002). *L'Éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie, une expérience pour l'Europe ?* Etude de référence. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. (2004). "De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue". In Auchlin A. et al. (éds.). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Nota Bene, pp. 67-85.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cuet, C. (2009). "L'enseignement plurilingue en Chine : une voie pour la recherche ?" in Forlot, G. (dir.). *L'anglais et le plurilinguisme*. Paris : L'Harmattan, Collection Espaces discursifs. pp. 117-140.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Dabène, L. & Degache, C. (Dir.) (1996). *Comprendre les langues voisines, études de linguistique appliquée* n° 104.

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *L'intercompréhension*. Paris : CLE International, Collection DLE.

Galisson, R. (éd.) (1990). *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, Études de linguistique appliquée* n° 79.

Galisson, R. (1990a). "Témoignage en miettes ". *Etudes de linguistique appliquée* n° 79, pp. 76-85 [paru initialement dans Lehman, D. éd. 1988, *La didactique des langues en face à face*, Paris, Hatier / CREDIF. pp. 57-70].

Galisson, R. (1990b). "Formation à la discipline et discipline en formation", *Etudes de linguistique appliquée* n° 79, pp. 87-96 [paru initialement dans *Travaux de didactique du FLE* n° 21, 1989]

Moore, D. & Castellotti, V. (dir.) (2008). *La compétence plurilingue : Regards francophones*. Berne : Peter Lang, Collection Transversales.

Pires, A. (1997). "De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales" In Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, pp. 3-54. [http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/quelques\\_enjeux\\_epistem\\_sc\\_soc/enjeux\\_epistem\\_sc\\_soc.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/quelques_enjeux_epistem_sc_soc/enjeux_epistem_sc_soc.html)

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

Py, B. (1992) "Acquisition d'une langue étrangère et altérité", In *Langue, littérature et altérité, Cahier de l'ILSL* n° 2, Lausanne, pp. 113-126, repris dans Gajo L. et al. (dir) 2004, *Un parcours au contact des langues, textes de B. Py commentés*, Paris : Didier / CREDIF, Coll. LAL.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil, Collection Points Essais.

Robillard, D. de (à paraître). "Les vicissitudes et tribulations de « comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ?" dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.) *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*. Paris : Editions des Archives contemporaines / AUF.

Robillard, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan, Collection Espaces discursifs. Volume 1- *Démons*, Volume 2 - *Ornithorynques*.

Weinrich, H. (1986). "Petite xénologie des langues étrangères", *Communications* n° 43, pp. 187-203, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1986\\_num\\_43\\_1\\_1647](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1986_num_43_1_1647)

## NOTES

1. L'appellation "didactique des langues" s'impose véritablement en France avec la parution en 1976 du Dictionnaire de didactique des langues, dirigé par R. Galisson et D. Coste. Elle marque une rupture avec les conceptions "applicationnistes" considérant les recherches sur l'apprentissage et l'enseignement des langues comme des sous-produits de disciplines comme la linguistique, les sciences de l'éducation ou la psychologie (voir notamment Galisson 1990).
2. Terme auquel, pour ma part, je préfère "éthique", renvoyant à une posture située et adaptable, plutôt qu'à des codes formulés a priori.
3. Le terme "usage" est employé à dessein pour désigner le fait que les activités humaines relève à la fois de pratiques et de représentations, sans qu'on puisse nettement les distinguer ni clairement les séparer (voir Castellotti & Moore 2005).
4. La dimension nationale étant parfois étendue à des régions plus étendues, voire à des continents qui relèveraient de mêmes "cultures éducatives".
5. C'est un courant fortement dominant aussi en psychologie, avec la montée en force des approches cognitivistes. On notera cependant que la plupart des autres "sciences humaines", comme la philosophie, l'histoire et l'anthropologie notamment, n'ont pas suivi ce chemin ; une

part importante des chercheurs de ces domaines privilégient en effet depuis plusieurs décennies une critique du structuralisme et du positivisme et impulsent une réflexion argumentée sur les fondements relationnels et interprétatifs de leurs épistémologies (voir notamment, pour l'anthropologie, les travaux de F. Affergan ou de G. Balandier).

6. J'emploie à dessein les termes d'"appropriation" et d'"éducation", plutôt que ceux d'"apprentissage" et d'"enseignement" ou de "transmission", pour bien marquer l'orientation qui sous-tend les processus en jeu, à savoir l'importance des significations accordées à ceux-ci pour les personnes concernées (apprenants et éventuellement enseignants).

7. On se souvient ainsi de l'interdit de la mise en relation avec l'écrit dans les débuts de l'apprentissage, dans le but de contourner (ou de contrer) les effets du "crible phonologique" et d'éviter une source d'erreur susceptible de d'empêcher l'acquisition d'une prononciation "parfaite" (voir pour plus de détail la préface de Voix et Images de France et Besse, 1992).

8. Dont les caractéristiques reviennent à "désatomiser [...], décloisonner [...], déshomogénéiser [...], dénativiser [...], défiger l'objectif [...], complexifier [...]" l'enseignement des langues (Coste, 2004).

9. La différence conduit nécessairement à des formes de d'incompréhension, donc de possibles conflits. Une relation interculturelle, au sens plein du terme, se traduit donc en premier lieu par une confrontation d'interprétations différentes, voire opposées. Il s'agit alors d'admettre que l'altérité existe et d'être capable d'en supporter l'existence, alors même qu'on ne la "comprend" pas (voir Abdallah-Preteceille, 1996).

10. Il existe même des fascicules censés être "universels" parce que s'appuyant exclusivement sur la dimension non verbale (voir Gepalemo, édité par le Routard).

## RÉSUMÉS

Il existe une forme de consensus social, peu interrogé, selon lequel les recherches ont pour objectif de produire de l'innovation. Qu'en est-il en didactique des langues (DDL), domaine "carrefour" dont la plupart des acteurs revendiquent une visée interventionniste ? Ne s'agit-il pas plutôt, dans cette perspective, de mettre en débat la question du sens des interventions et de leur pertinence, en fonction des situations dans lesquelles elles se construisent ? Pour réfléchir aux conséquences d'une telle orientation, je questionnerai quelques éléments de permanence et / ou d'évolution en didactique des langues autour de l'alternative entre centration et diversification, en m'arrêtant sur quelques termes et expressions emblématiques des catégories produites pour construire les recherches en didactique des langues au cours des dernières décennies. À partir de ces réflexions, appuyées à la fois sur mon expérience d'enseignante et de chercheuse en DDL et sur les travaux produits collectivement depuis une quinzaine d'années, en particulier pour tenter de construire une didactique de la pluralité, je proposerai quelques pistes visant à déplacer certains questionnements pour mieux décentrer les recherches et interroger leur adéquation à des espaces, des histoires, des projets.

Assuming that the aim of research is to foster innovation refers to a social consensus that is rarely questioned. Does this hold true in language didactics, a scientific domain that is at the crossroads of several disciplines and where most actors claim to produce intervention-research ? Would it not rather be a matter of questioning the objects of such interventions and the relevance between them and the situations in which they are determined ? In order to study the

consequences of the latter, I shall question the permanent and / or changing constructs in language didactics as related to the alternative between concentration and diversification. I will closely examine some emblematic expressions of the categories that have been produced to construct research in language didactics over the last few decades. This work is based on my experience as a teacher and researcher in language didactics as well as on that of collective research for the past fifteen years. I have particularly been aiming to develop a didactics of / for plurality. The purpose here is to displace some problematics and redefine research by questioning its relevance with associated spaces, histories and projects.

## INDEX

**Mots-clés** : didactique des langues, pluralité, décentration

**Keywords** : language didactics, plurality, diversification

## AUTEUR

### VÉRONIQUE CASTELLOTTI

Véronique Castellotti est professeure des universités en sciences du langage (didactique des langues) à l'université François Rabelais, membre de l'équipe d'accueil 4246 Dynadiv (Dynamiques et enjeux de la diversité : langues, cultures, formation). Elle travaille sur les dynamiques associant pluralité linguistique et appropriation, notamment du point de vue de la demande internationale et des contextes migratoires, en approfondissant les conditions de construction d'une éducation à et par la pluralité.

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

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

Adresse : Université François Rabelais, UFR de lettres et langues, 3 rue des Tanneurs – 37041 Tours cedex 01.