



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 23 – janvier 2014

*Inaccessibles, altérités, pluralités :
trois notions pour questionner les langues
et les cultures en éducation*

Numéro dirigé par Cécile Goï, Emmanuelle
Huver et Elatiana Razafimandimbimanana

SOMMAIRE

Cécile Goï, Emmanuelle Huver, Elatiana Razafimandimbimanana : *Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation.*

Cécile Goï : *Élèves allophones nouveaux arrivants et altérité en éducation : de l'inaccessible des pratiques des enseignants et des chercheurs à l'ineffable ontologique de l'être.*

Elatiana Razafimandimbimanana : *Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique.*

Emmanuelle Huver : *Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s). Impensé ? Impasse ? Ferments ?*

Ann Feuteun : *Les langues de l'école pour négocier les « inaccessibles des langues » à l'école.*

Joanna Lorilleux : *L'expérience formative à l'épreuve de la catégorisation ?*

Vanessa Andreotti : *Strategic criticism and the question of (in)accessibility of the Other.*

Frédérique Lerbet-Sereni : *L'expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître.*

Valérie Spaëth : *La question de l'Autre en didactique des langues.*

Véronique Castellotti : *L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques.*

Compte-rendu

Fabienne Leconte : Debono Marc, 2013, *Langue et droit – Approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Editions modulaires européennes, collection Proximités, Bruxelles, 388 pages, ISBN : 978-2-8066-0770-6

GLOTTOPOL – n° 23 – janvier 2014

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

L'HÉTÉROGENEITE, FONDEMENT DE L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE ? VERS DES PERSPECTIVES ALTERDIDACTIQUES¹

Véronique Castellotti

Université François Rabelais, Tours – E.A. 4246 PREFics-DYNADIV

Des trois termes « pluralité », « diversité » et « altérité » plus particulièrement mobilisés dans les réflexions réunies par les coordinatrices de ce numéro, chacun renvoie plus directement à un secteur différent des recherches autour des dimensions linguistiques et de leur appropriation². Ainsi, la didactique des langues a surtout problématisé la question de la pluralité, avec notamment la genèse et l'évolution de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, alors que la sociolinguistique renvoie plutôt à la notion de diversité (même si c'est en partie implicite, à travers principalement des travaux sur la « variation ») pour réfléchir les phénomènes de variabilité sociale, spatiale et identitaire. L'altérité, notion fondatrice de l'ethnologie et de l'anthropologie, a davantage été travaillée, pour les questions linguistiques, jusqu'à une date récente tout au moins³, du point de vue des travaux centrés sur l'acquisition et sur l'énonciation. Mais ces trois dimensions ne représentent peut-être, au fond, que des avatars terminologiques qui renvoient tous à la question plus fondamentale (la quatrième dimension ?) de l'hétérogénéité⁴ qui caractérise les sociétés humaines et donc toutes les relations qui s'y développent, notamment – mais pas seulement – sur le plan linguistique et culturel (voir aussi Castellotti, 2013a).

Qui dit hétérogénéité dit instauration⁵ de diversité et d'altérité, ce qui contribue à mettre en lumière certaines formes d'« inaccessibilités ». L'inaccessible, dans cette perspective, peut

¹ « Education linguistique » est ici employé au sens de *l'Educazione linguistica* (De Mauro, 1983) comme éducation générale, transversale et humaniste, prenant en compte à la fois la diversité des usages et la conscience de cette diversité. La deuxième partie du titre est formulée en écho aux travaux de D. de Robillard, avec qui je travaille depuis 15 ans, en particulier à son ouvrage de 2008, *Perspectives alterlinguistiques*. Je le remercie pour sa lecture attentive et constructive d'une première version de ce texte, dont je reste la seule responsable.

² C'est en effet de ce point de vue que je situerai ma contribution à ce volume, en tant que chercheuse en didactique des langues, avec ma propre histoire, aussi bien professionnelle que personnelle, de confrontation à ces notions.

³ Avec une exception notable dans la période récente, celle des travaux en sociolinguistique de Didier de Robillard, qui a proposé le terme « alterlinguistique » pour désigner le caractère fondamentalement altéritaire des phénomènes linguistiques et de la perspective qu'il convient d'adopter pour les interpréter.

⁴ On peut relever, à travers notamment leurs étymologies respectives, une forme de « parenté » qui regroupe l'ensemble de ces termes : divers renvoyant à « opposé », pluriel à « multiple » et alter à « autre ».

⁵ L'orientation phénoménologique dans laquelle je me situe m'incite à considérer que la diversité, pas plus que l'altérité, n'« existent » en elles-mêmes ; elles ne sont pas non plus « construites », selon la perspective

désigner des phénomènes divers de « non préhensibilité » de certains éléments, ce qui correspondrait à plusieurs degrés de perception, de conscience et, éventuellement de com-/ap-préhension :

- Le premier degré renverrait à ce qui est consciemment perçu mais demeure hors de portée, « non appréhendable », comme le pot de confiture placé trop en hauteur pour qu'on puisse l'atteindre. L'élément ainsi « inaccessible » peut, du fait même de cet « écart », être rendu particulièrement désirable et l'inaccessibilité relative (provisoire, temporaire) constitue un ressort même entraînant l'évolution : en grandissant (en apprenant) on pourra l'atteindre, ce qui constitue le but même de tout apprentissage. On est là très proche de l'idée sous-tendant la « zone proximale de développement » proposée par Vygotski : il s'agit de réduire l'écart pour permettre l'appropriation, mais aussi de conserver un écart pour permettre la prise de risque inhérente à toute forme de changement ;
- On peut poursuivre et étendre ce raisonnement, et considérer que le même type de processus englobe plus largement les relations humaines, du point de vue de ce qui s'y construit comme com-préhension, donc accessibilité relative ; on se situerait alors dans un « deuxième degré », où les autres sont toujours partiellement accessibles (parce que nous sommes tous humains) mais à la fois toujours partiellement inaccessibles, puisqu'ils sont autres, ces deux « parts » restant largement et mutuellement mouvantes ;
- Enfin, on pourrait identifier un degré « suprême » d'inaccessibilité renvoyant à ce qui est inaccessible parce que inconscient et / ou non perçu, non imaginable voire non « senti » ; la part (définitivement et radicalement ?) étrang(èr)e des autres langues et des autres personnes.

Ces trois niveaux invitent à s'interroger plus avant sur les objectifs et les projets sous-tendus par les processus d'appropriation linguistico-culturelle⁶ et les formes d'(in)accessibilité qui y sont construits, voire entretenus pour tenter d'atteindre ces objectifs mais aussi sur l'(im)pertinence du terme même d'« inaccessible ».

Inaccessibilité « constitutive » et inaccessibilité entretenue

Dans un livre plein d'humour paru récemment et intitulé *L'histoire de France pour ceux qui n'aiment pas ça*, Catherine Dufour, également auteure de romans de science-fiction (ce n'est sans doute pas un hasard) s'interroge sur le degré de compréhension qui peut résister à l'éloignement temporel : « 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 ? » (*Le Monde*, 10 août 2012).

Ce point de vue, poussé à son extrémité, reviendrait à affirmer que l'éloignement temporel provoque une altérité radicale, en ce sens totalement (constitutivement ?) inaccessible ; il est probablement à la fois à étendre et à relativiser. À relativiser tout d'abord, car pour rencontrer, faut-il nécessairement comprendre ? Ou ne peut-on considérer au contraire que c'est l'incompréhension (donc l'« inaccessibilité » ?) liée à l'altérité qui permet la rencontre, comme le propose le poète Edmond Jabès :

« Le vrai dialogue ne peut naître qu'entre deux étrangers. Chacun attend de l'autre ce qui l'éveillera à lui-même. » (cité par Besse, 2009 : 23)

consciente qu'implique à mon avis ce terme. J'essaie de traduire par « instauration » l'idée qu'elles relèvent des êtres qui les conçoivent, sans dépendre pour autant de leur seule « action » explicite.

⁶ Si je me place de ce point de vue, c'est parce que c'est celui qui occupe la grande majorité de mes travaux depuis une trentaine d'années.

Mais il est aussi, ensuite, à étendre de la dimension temporelle à la dimension spatiale, au sens où, dans les deux cas, une certaine forme de « distance », héritée, construite, voire entretenue, tend à instaurer une forme plus prégnante d'incompréhension et où les deux dimensions se conjuguent pour rendre encore plus indiscernables les caractéristiques de lointains « autres ».

Mais les « autres » ne « sont » pas nécessairement distants ni lointains et chacun sait qu'on éprouve beaucoup plus de difficultés à accepter l'altérité d'un voisin ou d'un proche que celle d'un inconnu rencontré plus ou moins au hasard ; on peut noter à propos de cette altérité « familière » que le terme *autrui* est considéré en philosophie comme le plus « acceptable » pour traduire le concept allemand *Mitmensch*, littéralement « l'homme-avec <-moi> » (Launay dans Cassin, 2004 : 809), qui introduit, au-delà d'un « il », un « tu » qui accompagne le « je » dans son rapport au monde. C'est cet « *autrui* », et l'importance de sa part dans la survie même de Robinson en tant que figure humaine, que Michel Tournier met en exergue lorsqu'il revisite cette légende en l'intitulant précisément *Vendredi* et non *Robinson...* (Tournier, 1972).

La question, peut-être plus fondamentalement sous-jacente à ces remarques, consiste à se demander quel projet sous-tend la volonté d'« accéder à » ou encore d'« appréhender » les autres. En effet, le fait de percevoir quelqu'un comme *autre* signifie qu'une part de lui-même, si minime soit-elle, résiste irrémédiablement au fait de pouvoir y accéder ; ou alors, si on vise à supprimer cette différence, on nie précisément le fait qu'il soit autre, ce qui revient *de facto* à le faire disparaître, à l'annihiler en tant qu'être distinct de soi ; en revenant aux vers d'E. Jabès, s'il n'y a plus d'hétérogénéité, comment engager une relation ? Cette réflexion a été abondamment documentée au XX^e siècle, en particulier à propos des origines et du développement du totalitarisme qui a profondément marqué son histoire et je n'ai ni les moyens ni la prétention d'y revenir ici.

Compte tenu de ces remarques, le terme d'(in)accessible n'est sans doute pas le plus adapté pour réfléchir et théoriser les rapports ressentis, imaginés et construits dans les relations humaines. Outre qu'il renvoie plus ou moins explicitement à des « entités » qui seraient conçues comme (in)accessibles « en elles-mêmes », celui-ci conduit en effet à passer plus ou moins sous silence la dimension sensible et intuitive que l'on pourrait réintroduire au moyen de la notion de perception, qui convoque à la fois la présence du corps, mais aussi de l'inconscient (ou tout au moins de l'implicite) dans ces relations⁷.

Selon M. Merleau-Ponty (1985 [1945]), il existe une forme de présupposition du monde qui précède la connaissance, à travers ce qu'il nomme « perception », qui mobilise fortement l'appareil sensoriel (yeux, ouïe, etc.) qu'on ne saurait, selon lui, réduire à un rôle de « transmetteur ». La perception, telle qu'il la conçoit, contribue à construire le sens en convoquant nos expériences, confrontées à d'autres :

« le monde phénoménologique, c'est, non pas de l'être pur, mais le sens qui transparait à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne. » (op. cit. : XV).

Un projet d'appropriation, alors, ne se traduit peut-être pas dans des modes d'accessibilité, en ce que ceux-ci induisent une forme de volonté, d'acte plus ou moins délibéré, ou tout au moins de conscience (il s'agit toujours d'accéder à quelque chose ou à quelqu'un qu'on se

⁷ L'étymologie du verbe percevoir présente l'intérêt de renvoyer à la fois à « éprouver, ressentir, apprendre, connaître » (Fichant dans Cassin, 2004 : 909) et, surtout, la notion de perception telle que l'a construite Merleau-Ponty réintroduit le corps comme élément fondamental dans le processus perceptif, y englobant des aspects conscients aussi bien qu'inconscients (Merleau-Ponty, 1985 [1945]).

représente, qu'on imagine), mais plutôt dans des modes de sensibilité ou de perception, celle-ci se modifiant selon les sujets et les situations, comme le montre M. Merleau-Ponty à propos de ce qu'on perçoit différemment des lignes de même longueur, se terminant selon les cas par une limite tournée vers l'intérieur ou vers l'extérieur (> / <).

« l'une des lignes cesse d'être égale à l'autre sans devenir « inégale » : elle devient « autre ». C'est à dire qu'une ligne objective isolée et la même ligne prise dans une figure cessent d'être, pour la perception, « la même ». » (op. cit. : 18).

Plutôt qu'imaginer alors qu'on puisse « accéder » aux autres, il est probablement plus pertinent de concevoir le projet d'accepter de se représenter l'*écart*⁸ entre les autres et soi tout en partageant avec eux des formes communes d'humanité, les parts « commune » et « diverse » étant constituées historiquement, spatialement, et socialement. Ce qui fonde la rencontre, c'est alors non l'accessibilité des autres, mais la relation altéritaire qu'on peut établir avec eux, en faisant « travailler des écarts » (Jullien, 2011) en sachant que cette relation s'appuie toujours, de part et d'autre, sur sa propre histoire et ses expériences, dont une partie aussi demeure « inaccessible » pour soi-même parce qu'inconsciente ou, pour le moins, implicite.

Ces considérations d'ordre général, que l'on peut appliquer à toutes les formes d'appropriation, acquièrent un relief particulier dans le domaine linguistique, à condition de prendre en compte de façon interreliée toutes les fonctions attachées à celui-ci, aussi bien expressive que communicative, intellectuelle que formative, identitaire que cognitive. Or, le plus souvent, en particulier pour ce qui concerne les modes d'éducation et d'appropriation construit dans les espaces institutionnels, notamment scolaires et universitaires, une partie seulement de ces fonctions est visée et mobilisée, ce qui implique du point de vue de la didactique des langues une sous-estimation des phénomènes évoqués, en lien à la réification de « langues », conçues comme des matières inertes auxquelles, précisément, il suffirait d'« accéder ».

L'appropriation d'une « langue » : quel projet ?

La construction de « langues », conçues comme des objets, obéit à un certain nombre d'objectifs pratiques ou « technologiques », comme le rappelle S. Auroux, dont, tout particulièrement, celui de les outiller pour pouvoir plus facilement les transmettre, notamment par l'enseignement. Mais, alors que R. Magritte juge important de préciser que la représentation (aussi détaillée et approchante soit-elle) qu'il donne d'une pipe n'« est » pas une pipe, ni les linguistes ni les enseignants de langues ne pensent généralement utile d'explicitier ou de diffuser par l'expérimentation que ce qu'ils décrivent ou transmettent n'« est » pas une langue. En outre, cet « objet » langue a trouvé une forme d'aboutissement d'autant plus effectif et prégnant avec la construction de la plupart des États Nations, pour lesquels il devient à la fois un emblème et une condition d'existence, ce qui aboutit à des superpositions peu interrogées entre langues et nationalités (voir Baggioni, 1997).

Cette histoire a durablement marqué les imaginaires collectifs construits autour des dimensions linguistiques, comme en témoignent les représentations imagées que proposent des enfants invités à dessiner « ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues » (voir par exemple Moore et Castellotti, 2001). Ceux-ci ont alors abondamment recours à des drapeaux colorés de différents pays pour identifier, dans les cerveaux de leurs

⁸ François Jullien (2011) propose de substituer à la notion de *différence*, impliquant des formes d'identité et de classification, celle d'*écart* qui, en mettant en exergue ce qui est « entre », conduit à mettre en tension les entités et à ouvrir pour la pensée un espace de réflexivité.

locuteurs, les langues à leur disposition, celles-ci étant le plus souvent délimitées dans des espaces clos.

L'exemple du français, notamment dans l'histoire de sa transmission à / par l'école, est éclairant sur le fait que l'éducation scolaire renforce largement ce processus. S. Branca-Rosoff, se référant aux travaux de R. Balibar (1985), rappelle que s'institue au XIX^e siècle une différenciation entre les élèves des réseaux « primaire » et « lycée »⁹, les premiers étant limités à une réflexion avec et sur la langue nationale, alors que les seconds conservaient la réflexion contrastive et la comparaison avec le modèle latin¹⁰.

« L'abandon du latin, la pratique unique de la langue nationale, se confondaient pour les écoliers du primaire avec l'expression de la réalité alors que les lycéens étaient invités à considérer les façons dont le langage littéraire s'écarte toujours du français commun. La forme simple était décodée comme un style au lycée ; à l'école, elle semblait dire objectivement le monde. » (Branca-Rosoff, 2001 : 17)

Cette confusion « une langue = une réalité » se traduit de plusieurs façons. Les langues sont alors constituées, dans les imaginaires collectifs, de deux points de vue principalement. Tout d'abord, d'un point de vue linguistique et cognitif, elles se présentent comme des ensembles finis, stables, homogènes, composés d'éléments combinés que l'on peut isoler (les mots, phrases, accents, etc.), qui constituent des sortes de catalogues et que l'on peut apprendre de façon relativement simple, en mémorisant les éléments puis en reconstituant les modes d'assemblage, comme on le ferait d'un puzzle ou d'une construction en lego. Ensuite, d'un point de vue identitaire, elles renvoient aussi à des ensembles finis, stables et homogènes, correspondant de façon univoque à un pays, voire à un « peuple » et à sa « culture » (voire son « génie »), ou encore, dans les situations de minorisation, à une « communauté », un « groupe » ou une « ethnie », toutes notions essentialisées et cristallisées dans le même mouvement.

Apprendre une langue ou se l'approprier, reviendrait alors à saisir¹¹ cette essence, tant linguistique que culturelle, perçue comme fixe, à y accéder dans sa totalité, pour en devenir un locuteur parfaitement compétent. Les conceptions quasi-unanimes des professionnels du secteur, ainsi que celles qui président à l'élaboration des matériaux supports d'enseignement et d'apprentissage sont guidées par cette double logique, dont on peut déceler les traces récurrentes dans la terminologie employée par les chercheurs en didactique, les formateurs et les enseignants pour gloser et analyser les processus d'apprentissage et d'enseignement, mais aussi en construire les modalités didactiques.

Ainsi, par exemple, comme on peut le lire à de nombreuses reprises dans les Instructions officielles pour l'école primaire en France, l'objectif ultime est de « maîtriser la langue » ou encore, comme l'illustre avec humour et talent Alain Le Sault (2001), de la « posséder » :

⁹ Ces deux « ordres » de scolarisation ont subsisté jusqu'au milieu du XX^e siècle, avant la création des premiers « cours complémentaires » et le mouvement progressif de démocratisation scolaire. On peut noter sur ce point que ce sont les élèves qui ont alors, pour la plupart, une réelle pratique de l'hétérogénéité linguistique, à travers notamment les parlers régionaux ou (déjà) les langues de la migration, que l'on prive d'une réflexion contrastive et d'une conscience plurielle.

¹⁰ On pourrait considérer qu'un certain nombre de tentatives récentes, notamment celles développées à partir de l'orientation *language awareness* (Hawkins, 1987) de remettre « la diversité au fondement des activités réflexives » (De Pietro, 2003) visent plus ou moins explicitement à réinstaurer cette éducation langagière comparative. Une question est de savoir, aussi bien dans le passé qu'aujourd'hui, dans quelle mesure ces activités contrastives mobilisent (ou non), par delà de simples exercices techniques, les expériences perceptives plurielles des élèves (voir aussi Feunteun, 2007).

¹¹ « Saisir » pouvant ici être compris dans ses différents sens : celui de prendre possession (jusqu'à réquisitionner ?), mais aussi celui de connaître et de comprendre, avec l'idée d'une préhension complète et totale, contrairement à ce que défendent la plupart des chercheurs en acquisition pour qui la « saisie » n'est que ponctuelle, alors que la « prise » indiquerait une forme plus complète d'appropriation.



Bien sûr, on peut avoir des interprétations différentes de ce que signifient « posséder » ou « maîtriser ». Il n'en reste pas moins que, dans le sens commun, ces deux termes renvoient à l'idée d'une domination la plus complète possible sur un « objet » ; la plupart des linguistes, que D. de Robillard (2008) nomme « technolinguistes », travaillent d'ailleurs explicitement sur des « objets-langues » considérés comme des systèmes clos, se suffisant en eux-mêmes et fondamentalement distincts les uns des autres.

L'objectif à atteindre se transforme alors en « cible », objet unique aux contours aussi strictement et visiblement délimités que la « source » qui serait à l'origine d'une trajectoire ainsi définie comme parfaitement rectiligne et linéaire, sans l'ombre d'un écart ou d'une approximation qui ne pourraient, dans cette représentation, conduire qu'à la déviance, donc à « rater la cible » en produisant un résultat imparfait ou partiel. On objectera que ces métaphores ne servent qu'à illustrer un processus pour mieux le rendre « accessible », précisément, mais la dénomination a un pouvoir redoutable, et si « *tout le monde sait que cette perfection confondante, cette recherche d'un faux semblant relève du leurre* » (Coste, 2003 : 18), on peut se demander qui / ce que ce leurre permet d'attirer. Les principales opérationnalisations didactiques (élaborations de programmes, de référentiels, de cours, de manuels et de certifications) se construisent en effet quasi-unaniment sur les pré-supposés induits par ce « leurre » qui continue à perdurer, y compris dans les productions des chercheurs et, plus insidieux encore, dans la formation des enseignants. Il n'est qu'à voir le peu de fortune des notions ayant contribué, même modestement, à apporter du flou et de l'approximation dans cet édifice, comme en particulier celle d'interlangue, dans les travaux en didactique des langues et le peu de réflexion qu'elle y suscite au-delà de quelques développements généraux sur les processus acquisitionnels.

On est loin de l'objectif de J. M. Klinkenberg (2001) qui propose de désessentialiser les langues pour rendre aux citoyens leur pouvoir sur elles. L'illusion d'une accessibilité parfaite procède en effet d'une idéologie totalisante, visant à effacer l'altérité. On a pu en trouver récemment quelques indices dans le *Référentiel FLI* (institué en France par la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté du Ministère de l'intérieur), à travers les définitions proposées de ce que serait un « français langue d'intégration » ainsi que les arguments qui sont développés pour fonder sa légitimité. Le préambule de ce texte stipule

ainsi, notamment, que « Pour les 130 000 étrangers qui deviennent Français chaque année, la langue française doit pouvoir devenir une langue première » (Vicher, 2011 : 4).

De telles représentations, qui conduisent à « hypostasier les langues » (Klinkenberg, 2001), mais aussi les cultures (Dervin, 2012), voire des « langues-cultures » dont l'association et la symétrie ne sont que très rarement interrogées (voir cependant Debono, 2010), influent largement sur le processus d'appropriation, en lui enjoignant des objectifs inatteignables, voire inaccessibles (!) et en le réduisant le plus souvent à ses résultats, nécessairement imparfaits.

Je proposerai ici, dans la continuité de mes travaux, d'envisager d'autres projets, fondamentalement instables, pour imaginer et interpréter autrement les parcours d'appropriation linguistico-culturelle.

Pluralités altéritaires et hétérogènes en DDL

Parallèlement (et en partie concurremment) à la représentation culturaliste des langues renvoyant à une forme de correspondance directe entre langues et cultures (cultures le plus souvent interprétées comme émanations de nations), se développent d'autres représentations « ordinaires » et tout aussi prégnantes de l'altérité linguistique faisant apparaître les « langues » comme diverses « traductions » renvoyant toutes à la même « réalité idéale » universelle. Ces représentations, qui apparaissent quelque peu « naïves », participent pourtant plus largement du courant rationaliste très prégnant dans l'histoire de la linguistique (et qui trouve son apogée dans le générativisme). S. Auroux note ainsi :

« C'est comme si la pensée était une langue universelle implicite dans laquelle chaque langue réelle trouverait son exacte correspondance. Au XVIII^e siècle, les auteurs rationalistes (Beauzée) de grammaires générales faisaient de cette langue universelle implicite (la pensée) la condition de possibilité de la communication. » (Auroux, 1998 : 77)

On peut remarquer là encore que, alors même que ce type de représentation a maintes fois été discuté et critiqué, des conceptions de cet ordre continuent à imprégner très profondément non seulement l'opinion « ordinaire » mais aussi, de façon durable, les usages de professionnels (voire de chercheurs) opérant dans le champ de la DDL. On peut alors continuer à interroger la terminologie qui, en sciences humaines probablement davantage que dans d'autres domaines plus « formalisés », pèse énormément dans la construction des représentations. Au-delà du terme même de « langue », dont l'emploi renvoie à des conceptions essentialisantes et réifiantes comme je l'ai rappelé ci-dessus (voir aussi Robillard 2008), on peut supposer que la propension à qualifier d'« étranger » le sujet même de ce dont on vise l'appropriation contribue à le catégoriser durablement en mettant l'accent sur son *étrangéité intrinsèque et préalable* (mais dont la composition serait en tous points parallèle, correspondante et traduisible de son *alter ego*) plutôt que sur la *relation altéritaire*¹² qu'il s'agit de construire et de développer dans le processus d'appropriation linguistico-culturelle.

Il s'agit alors de placer cette relation altéritaire fondamentalement au cœur de l'histoire et des projets de recherche en DDL, et de (re)lire cette histoire (ou tout au moins des portions de celle-ci) en prenant comme entrée dans cette lecture la dialectique de la fusion / différenciation (Py, 1992), donc plus fondamentalement celle des mouvements qui se tissent entre même et autre, proximité et éloignement, commun et particulier et qui contribuent, de façon instable, à construire cette relation ; comme le propose F. Jullien :

¹² Et non l'*altérité*, qui là aussi apparaîtrait comme une entité figée.

« C'est seulement en rouvrant 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)

Si l'on observe rapidement les grandes lignes caractéristiques des principales orientations didactiques à l'aune de cette problématique, on peut en proposer une lecture à partir de plusieurs exemples s'inscrivant dans cette dialectique. Celui qui me paraît le plus frappant est celui de la méthodologie directe, notamment sous son avatar SGAV (structuro-global audio-visuel), qui se présente à la fois comme relevant d'un fondamentalement « même » (apprendre une autre langue exactement selon le même développement supposé que l'on a acquis sa propre langue) et d'un fondamentalement « autre », en tentant de la mettre absolument et totalement à distance, et en évitant tout « contact » (rapprochement, relation, comparaison, etc.) avec les compétences antérieures censés faire irrémédiablement obstacle à une atteinte parfaite de la cible, à savoir la même compétence que celle des « natifs », tout particulièrement à l'oral.

On favorise ainsi le mimétisme vis-à-vis d'un pan de son histoire, en prétendant calquer les caractéristiques d'une nouvelle appropriation sur celles de l'acquisition « première », tout en niant la suite de sa propre histoire linguistico-culturelle en refusant d'en intégrer les acquis d'expérience dans le processus en cours, et en évitant aussi que le nouvel apprentissage vienne « altérer » le premier, selon une forme d'apartheid¹³ linguistico-didactique.

Outre les démarches méthodologiques, qu'il serait intéressant d'analyser de manière plus approfondie de ce point de vue, d'autres aspects des orientations didactiques peuvent être lus à l'aune de cette dialectique. Ainsi, les représentations concernant des formes d'altérité « radicale » peuvent être alternativement (voire conjointement) et selon les personnes ou les situations, facteurs de blocage, en enfermant dans le refus et en entretenant l'« inaccessibilité », ou au contraire de stimulation en favorisant le désir et en aiguïsant l'imaginaire.

Comme le pot de confiture placé en hauteur, les langues réputées lointaines, donc (?) difficiles excitent généralement davantage l'imagination et le désir que les langues supposées « faciles » parce que génétiquement, typologiquement ou culturellement « proches ». Ainsi, par exemple, l'expression courante « c'est du chinois » renvoie à l'éloignement et à la difficulté d'apprentissage / de compréhension supposées, mais aussi au mystère, au rêve et à l'exotisme qu'ils laissent entrevoir comme autant d'attraits, voire de fascination pour le « radicalement autre » (le « grand autre » de Lacan, repris par François Jullien). Par contraste, la facilité de compréhension supposée de ce qui peut à première vue et de façon (trop) évidente sembler « accessible » parce que moins éloigné dans le temps ou dans l'espace constitue dans certains cas un écran opacifiant ambiguïtés, implicites et malentendus¹⁴. Dans un cas comme dans l'autre, se produisent des formes de réification de la proximité / distance (et donc de la supposée plus ou moins grande « accessibilité ») à partir d'études en typologie des langues notamment, qui ne prennent aucunement en compte de nombreux autres facteurs qui interviennent dans les processus d'appropriation et qui contribuent, alternativement et

¹³ Selon une formule suggérée par D. de Robillard.

¹⁴ On notera à ce propos que les travaux sur l'intercompréhension des langues « voisines », malgré de nombreux projets, expériences et études développés depuis plus de vingt ans, n'ont à ma connaissance produit aucune réflexion théorique approfondie sur le processus de compréhension et d'interprétation ; si, de façon bienvenue, ils accordent un statut légitime à la notion d'approximation, ce n'est toutefois que d'un point de vue empirique et / ou pragmatique (voir notamment Blanche-Benveniste, 2007), sans poser véritablement la question de la construction du sens.

selon les cas, à produire ou réduire l'écart, donc à constituer de l'« entre ». Parmi ceux-ci, on retiendra plus particulièrement, en matière d'apprentissage ou de compréhension, l'histoire entretenue avec / contre les pays (ou régions) et les locuteurs concernés et les dimensions linguistiques et culturelles qui les traversent, les représentations de cette histoire et des relations qu'elle entraîne, le(s) projet(s) d'appropriation, les besoins et attentes tels qu'ils sont perçus par les principaux intéressés.

À des catégories construites ou tout au moins le plus souvent perçues comme des aspects fixes et absolus (proximité / distance, accessible / inaccessible, identité / altérité, pluralité / unicité, diversité / uniformité, etc.), il apparaît plus adéquat de substituer des désignations dont la signification renvoie davantage à des dimensions subjectives, situées, graduées (donc, relatives) comme familiarité, hétérogénéité, perception, tension, qui ne sont pas directement opposables dans des couples constitués de façon binaire et qui sont liées autant (voire souvent davantage) à des phénomènes ressentis qu'à des critères objectivables.

Et dans un mouvement symétrique, pas plus qu'il ne s'agit de rendre les autres semblables à soi, il s'agit non plus de vouloir « devenir totalement autre » dans le processus d'appropriation, dans une forme de « suicide identitaire » auquel renvoie inexorablement la quête du « natif » et de l'« authentique » en didactique des langues.

Une conception plurielle, altéraitre et diversitaire de l'appropriation implique alors de construire autrement la réflexion didactique, tout particulièrement en repensant ses concepts « canoniques », en revenant sur leur évolution et en renouvelant la terminologie pour permettre de penser autrement les relations dans ce processus. Comme le rappelle D. Schnapper en se référant à Pascal, « *le débat sur les termes n'est pas simple manie de chercheur, il est révélateur du « fond du débat »* » (Schnapper, 2007 : 12).

J'illustrerai brièvement ce point en prenant l'exemple de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate 1997), dont une relecture historique montre que, sur le fond, ses caractéristiques constitutives bouleversent de façon radicale cette conception « linéaire » et « complète » de l'appropriation linguistico-culturelle, en la définissant comme fondamentalement composite et hétérogène, marquée par un déséquilibre constitutif et en mettant en ligne de mire des objectifs partiels et relatifs. Cette notion invite aussi à prendre au sérieux les différentes fonctions des dimensions linguistiques rappelées ci-dessus, notamment les aspects identitaires peu souvent mobilisés, ainsi que la complexité des relations linguistico-culturelles et leurs conséquences acquisitionnelles (voir Castellotti & Moore, 2011).

Cependant, malgré les importantes inflexions des choix didactiques que ces orientations invitent à opérer, notamment du point de vue des idéologies sur lesquelles elles s'instaurent, ses fondateurs omettent de poser la question de l'indissolubilité des entités « langues » et « cultures ». De même, l'usage et l'institutionnalisation des termes « plurilingue » et « plurilinguisme », bien que relativisés eux aussi et glosés à plusieurs reprises (voir notamment Castellotti, 2006 et 2010 ; Lüdi, 2008 ; Castellotti & Moore, 2009) continuent à entretenir, *de facto*, la confusion avec ce que serait une forme de polyglottisme expert consistant à collectionner une multiplicité de langues soigneusement distinguées (Castellotti 2013b).

Cela revient à ne pas tirer toutes les conséquences du « renversement copernicien » (Blanchet, 2007) que ce mouvement aurait pu provoquer, avec un certain nombre de réactions en chaîne sur la plupart des catégories instituées en DDL. Certaines réflexions ont toutefois commencé à s'aventurer dans cette direction. Ainsi, D. Coste mettait l'accent en 2004 sur les « dérives réductrices [de la notion de compétence de communication] dans nombre de relectures à visée pédagogique » et envisageait alors « quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue », parmi lesquels le fait,

notamment, de « *décloisonner [...], déshomogénéiser [...], dénativiser [...], défiger l'objectif [...], complexifier* » (Coste, 2004 : 76-79) à la fois le processus et ce qui est visé à travers lui.

Mais ces considérations n'ont ouvert la voie qu'à un nombre limité de travaux prenant au sérieux et développant, à la fois sur le plan de la théorisation et des implications éducatives, les nombreuses remises en cause qui pourraient découler de ces remarques critiques. Je prendrai quelques exemples pour illustrer et argumenter ce point de vue.

Je commencerai tout d'abord avec l'exemple de la contextualisation des orientations didactiques. Cette entreprise revient (trop) souvent à reconstruire de l'homogène en mobilisant des catégories censées faire sens a priori : des contextes territorialisés, voire nationaux (*le* contexte d'un pays, voir par exemple le projet CECA, Carette *et al.*, 2012), des contextes situationnels (la migration / l'apprentissage par Internet), des contextes sociolinguistiques (comme par exemple « le milieu homoglotte », voir Rosen & Schaller, 2009) ; plus généralement, l'attention accordée à ces « contextes » vise principalement à prendre en compte pour, le cas échéant, modifier les *modalités* ou les *dispositifs* d'apprentissage et / ou d'enseignement des langues. Mais elle ne s'attache que très rarement à questionner, d'un point de vue à la fois politique et individuel, le *pourquoi* des choix opérés.

D. Coste rappelait lors d'un colloque en 2003, à propos des méthodologies d'enseignement des langues, qu'à travers la « contextualisation », on vise un « processus d'ajustement [...] » et que « le cœur de la méthodologie d'origine est rarement remis en cause et nombre de ces opérations de contextualisation gardent un caractère assez cosmétique. » (Coste, 2006 : 18-19). C'est aussi ce sur quoi j'ai souhaité mettre l'accent plus récemment, à propos de la « contextualisation » du CECR dans un nombre incalculable de pays : « *ce qu'on prétend contextualiser, dans cette optique, se limite fréquemment à la construction de « tâches » adaptées à la « couleur locale ». Le fait de ne pas se limiter à la surface mais de viser une contextualisation des « options fortes » du CECRL en Asie du Nord-Est impliquerait alors de se poser la question du sens que prennent ces orientations* » (Castellotti et Nishiyama, 2011 : 14). Si « contextualisation » il doit y avoir, il faudrait plutôt la comprendre comme « la reconstruction d'objectifs situés, à partir d'orientations fondamentales explicitées concernant les dimensions linguistiques et culturelles et leur appropriation, en fonction de traditions, de demandes, d'attentes et de besoins différents, de manière à la fois plus diversifiée (à l'intérieur d'un même pays par exemple) et plus transversale (commune à des groupes différents, au-delà des frontières nationales). Une question reste alors entière : peut-on contextualiser sans transformer les fondements mêmes des finalités originelles ? » (*Ibidem* : 15).

Mais jusqu'alors, les travaux qui ont exploré la piste de la contextualisation (voir notamment Blanchet & Asselah Rahal, 2009) ne sont pas allés au bout de cette interrogation et certaines des études qu'ils ont suscitées n'ont bien souvent abouti qu'à « réhomogénéiser » et « refiger l'objectif » autour de « contextes » définis a priori (voir par exemple Le Gal, 2011) et rarement conçus comme mouvants, subjectifs, évolutifs et surtout *hétérogènes*.

Je prendrai dans un second temps l'exemple des « *approches plurielles* » (Candelier, 2008) dont la définition récurrente mentionne qu'elles « *mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles* » (Candelier, 2008 : 68). Certes, ces approches¹⁵ présentent le grand intérêt de proposer et de légitimer des formes de didactisation de la pluralité linguistique et culturelle, ce qui constitue une évolution très importante, notamment en faisant évoluer la didactique des langues vers une « *didactique du / des plurilinguisme(s)* » (Candelier & Castellotti, 2013). Elles ont aussi, lorsqu'elles sont mises en œuvre de façon adaptée, l'avantage de faire advenir chez les élèves concernés, en particulier

¹⁵ Au nombre de 4 : L'(les) approche(s) interculturelle(s), la didactique intégrée, l'éveil aux langues et l'intercompréhension.

lorsqu'ils relèvent de situations « monolingues », des formes de conscience de l'hétérogénéité linguistique.

En ce sens, elles correspondent à certains des déplacements mentionnés ci-dessus, en particulier le fait de « décloisonner » et de « défiger l'objectif » ; mais, en maintenant l'existence de « langues » ou de « variétés » distinctement identifiées, aux frontières stables, qu'il s'agit d'isoler et de comparer dans leurs caractéristiques intrinsèques, ces approches ne contribuent pas non plus à hétérogénéiser les représentations linguistiques et culturelles dominantes (voir Robillard, 2008b).

Plus généralement, le choix majoritaire effectué par les promoteurs de ces approches, consiste à mettre l'accent massivement sur la réalisation d'activités et de supports pédagogiques « clés en main »¹⁶, en ne visant que très minoritairement et secondairement¹⁷ la formation des enseignants, donc une transformation de leurs représentations et pratiques.

Mais surtout, on peut s'interroger sur les formes de « banalisation » de la pluralité perçue comme surtout quantitative que peuvent induire de telles approches appliquées sans discernement, ainsi que d'essentialisation d'une supériorité intrinsèque d'un « plurilinguisme » vidé de ses enjeux potentiels et donc, de son contenu altérisant ?

Dernier exemple enfin, celui de l'intercompréhension ; la proposition de substituer à des « cibles » entières, fixes et homogènes l'objectif de construire des « compétences partielles », plus approximatives, a débouché sur la construction didactique d'approches intercompréhensives (voir notamment Dabène et Degache, 1996 ; Escudé & Janin, 2012 ; Caddeo & Jamet, 2013), mais ces dernières ne poursuivent pas non plus jusqu'au bout la réflexion épistémologique induite par ces remises en question. Ainsi, les perspectives qu'elles contribuent à dessiner se limitent le plus souvent à des « voisinages » et des « parentés » linguistiques dont la réalité et la stabilité ne sont que peu mises en cause, ni même interrogées (Castellotti, 2008 ; voir cependant pour un contre-exemple Capucho, 2011), alors qu'on pourrait leur substituer une réflexion questionnant les multiples facteurs contribuant aux *familiarités*¹⁸ perçues et engager un travail de réflexion approfondie sur le rôle et la place de la compréhension (au sens plein du terme) dans les processus d'appropriation linguistico-culturelle.

En outre, ces trois exemples¹⁹ témoignent à mon avis d'un certain nombre de caractéristiques plus largement partagées à propos du domaine de la didactologie / didactique des langues : on y perçoit une conception de la didactique comme principalement cantonnée à ce qui se passe dans la classe, à ses aspects principalement méthodologiques, et consacrant le primat de la communication aux dépens des autres fonctions des langues, en particulier leur dimensions identitaires et subjectives.

¹⁶ On exceptera les propositions didactiques se rattachant à cette orientation mais valorisant, plutôt que la constructions d'outils, des approches centrées sur des dynamiques biographiques invitant enseignant et élèves à opérer un travail réflexif sur leurs parcours et expériences socio-langagiers. Voir à ce propos, notamment, Molinié, 2013.

¹⁷ « dans le projet [...] il était prévu que les maîtres bénéficient « d'une formation/sensibilisation peu importante correspondant à ce qu'on pourrait raisonnablement attendre d'une extension ultérieure de la démarche dans d'autres classes voire d'une généralisation du dispositif » (Candelier, 2003 : 248).

¹⁸ *Familiarité* se substituant ici à « parenté » ou « voisinage », précisément avec l'objectif de mettre en question le caractère « réel » et « stable » des éventuels rapprochements ou distance perçus. L'anglais par exemple, de par son statut, est perçu comme « familial » par nombre de personnes, même s'il n'entretient pas de « parenté linguistique » avec les langues qu'elles pratiquent.

¹⁹ Il ne s'agit pas pour moi de m'extraire des interrogations critiques que je formule à partir de ces trois exemples : j'ai en effet largement contribué, par mes travaux, à populariser les notions et orientations qui sous-tendent ces approches. Cependant j'ai aussi toujours, dans les opérations de recherche auxquelles j'ai participé, fait part de la plupart des critiques reproduites ici, que je conçois comme constructives et nécessaires au débat.

Conclusion. L'appropriation : un « inaccessible constitutif » ?

La principale conclusion des réflexions proposées de façon brève ici est sans doute que l'appropriation, dans la version « phénoménologique » qui en est donnée, ne peut se réduire aux résultats de la didactisation consciente et explicite d'un certain nombre d'éléments nécessaires, certes, pour alimenter le processus, mais en aucun cas suffisants pour lui donner et en soutenir l'« impulsion ». Les principaux travaux sur l'acquisition précisent en effet que, même non consciente, cette impulsion constitue une composante absolument indispensable à l'apprentissage linguistique (voir par exemple Klein, 1989). En effet, didactiser, dans son sens le plus courant, entraînerait précisément une rationalisation et un contrôle des opérations en jeu, à ce titre toujours « accessibles », peu compatibles avec l'orientation développée dans ce texte.

Les travaux de recherche font généralement référence à cette impulsion à travers le terme de « motivation » (voir par exemple Raby et Narcy Combes, 2009), ou plus généralement au moyen des notions d'attitudes ou de représentations, dont D. de Robillard (2011) rappelle qu'on n'en construit pas à propos de ce qui nous indiffère. L'impulsion ne se développe donc qu'en fonction de ce qui fait sens, des enjeux liés aux situations d'appropriation en fonction des histoires et des projets des personnes concernées. Ceux-ci peuvent être très diversifiés, implicites et mouvants, mais on peut probablement, pour mieux y réfléchir, les réunir provisoirement en trois ensembles²⁰.

- un premier ensemble de situations où les enjeux sont quasiment inexistantes (ou pour le moins très faibles) ; de nombreuses situations scolaires peuvent y être rattachées, dans la mesure où la plupart des élèves (ou leurs parents, lorsqu'ils sont très jeunes) n'ont pas véritablement construit de projet, ni ne sont inclus dans des projets politiques « forts » de leurs sociétés concernant les dimensions linguistiques des situations éducatives ;
- un deuxième ensemble où les enjeux sont importants pour des raisons fonctionnelles, pragmatiques ; c'est le cas par exemple de nombreuses situations professionnelles ou d'étude où les dimensions linguistiques peuvent avoir un impact sur les parcours de formation ou l'employabilité ;
- un troisième ensemble regroupant des situations comportant des enjeux fondamentaux pour des raisons identitaires et / ou relationnelles, comme celles de couples mixtes, de migration ou d'exil, d'adoption internationale, etc.

On a ainsi coutume de plaisanter, en didactique des langues, sur les avantages de la « méthode de l'oreiller » qui désigne le processus d'appropriation mis en œuvre par des amoureux ne partageant pas de langue commune. Si, dans cette situation, la réussite est bien souvent au rendez-vous, n'est-ce pas justement, plutôt qu'un point de méthode, une question d'enjeu, au sens où l'appropriation linguistique est associée, fondamentalement, au risque de continuité ou de rupture de la relation ?

Ces ensembles, rapidement esquissés pour les besoins de la réflexion, ne sont pas non plus nécessairement distincts ni fixes. On peut imaginer beaucoup de situations mêlant certaines caractéristiques des deux derniers notamment, les enjeux fonctionnels et identitaires s'y entremêlant largement.

Se placer au niveau des enjeux, c'est aussi dépasser le niveau de la *communication*, voire de *l'inter-action*, qui est généralement assigné comme but ultime aux modalités d'appropriation linguistique et culturelle, aussi bien dans les approches méthodologiques dominantes ayant cours depuis les années 1950 (SGAV, communicative, actionnelle) que

²⁰ Ces ensembles ne sont pas associés, comme l'étaient les « publics » fixes définis dans *Un niveau-seuil* (1976) en fonctions de « besoins » ni d'« objectifs fonctionnels » préalablement définis ; ils renvoient, de façon instable, évolutive et mouvante, à des *situations* qui se redéfinissent en fonction des enjeux qui les caractérisent, à la fois du point de vue des *histoires* et des *projets* qui les constituent.

dans les orientations « sociodidactiques » plus récentes (voir notamment Blanchet, 2010), pour se situer dans une perspective avant tout relationnelle.

Ce qui est finalement en-jeu, par-delà ce qui apparaîtrait ou non « accessible »²¹, est d'accepter que des pans entiers du processus échappent au contrôle, tant des apprenants que des enseignants et formateurs, d'accepter de ne jamais pouvoir s'appropriier / posséder / maîtriser « toute » la langue, ni observer, analyser, évaluer « tout » le processus, même lorsqu'il s'agit de sa première langue de socialisation ou de scolarisation. La recherche de l'appropriation parfaite, dont témoignent les termes et expressions revisités ci-dessus, inhibe le rôle de l'imprévu, de l'inattendu, de l'incertain, de l'imaginaire qui caractérisent pourtant au plus haut point, si l'on accepte de les percevoir, les situations d'expression et de communication, ainsi que les processus d'appropriation²². Elle gomme (ou masque) aussi très largement la part et la place de la réception / compréhension, donc de l'interprétation inhérente à la relation altéritaire, dans le processus : celle-ci n'est, dans la quasi totalité des méthodologies de l'enseignement des langues (voir par exemple Germain, 1993), travaillée que dans une perspective d'amélioration de la communication, voire même de la production ; la compétence est quasiment toujours appréciée en fonction de la capacité à *parler* une langue.

Il en est de même pour la recherche ; traditionnellement, la pratique ethnographique, fortement revendiquée actuellement en DDL et en sociolinguistique, tend à vouloir rendre le plus accessible possible des « données » qui, même lorsqu'elles sont revendiquées comme « construites », semblent demeurer atteignables, compréhensibles et partageables par quelque chercheur(e) que ce soit, sans s'interroger ni sur la part apportée par ce(tte) chercheur-e dans son interprétation, ni sur les dimensions perceptives et implicites qui contribuent largement à instaurer la relation de recherche. Dans la version longue du film *La sociologie est un sport de combat*, consacré par P. Carles en 2001 à P. Bourdieu, ce dernier explique que la manière dont il a interprété la situation algérienne au début de sa vie professionnelle, ainsi que les travaux qui s'en sont suivis, ont été largement influencés par sa propre histoire personnelle. Il n'a pourtant pas, à ma connaissance, intégré, théorisé, ni travaillé explicitement d'un point de vue épistémologique cette dimension dans les travaux concernés et il a fallu attendre plusieurs décennies pour qu'il aborde publiquement cette question, dans une production précisément « non scientifique ». Et la plupart des chercheurs en sciences humaines et sociales aujourd'hui, à quelques exceptions près, ne théorisent pas davantage ce pan de leur activité et se gardent bien d'y former leurs doctorants.

Dans une perspective interprétative qui visibilise la part des chercheurs dans leur travail, ces derniers peuvent probablement « approcher » et percevoir (eux aussi !) certains aspects des processus d'appropriation et des représentations auxquelles ils donnent lieu, mais ne peuvent les « décrire » ni les « analyser », au sens où un médecin légiste le ferait d'un organe prélevé sur un corps sans vie. En revanche, ils peuvent en proposer leur lecture et les *traduire* (voir Castellotti, à par.), en s'appuyant sur leur connaissance et leur interprétation des autres recherches du domaine, tout en explicitant d'où ils écrivent / parlent, en fonction de leur propre histoire et de leurs expériences, réflexivées (voir Robillard, 2009).

Si l'on revient à la sphère plus directement didactique, Henri Besse rappelle à plusieurs reprises que les modalités (ce qu'il nomme « techniques ») mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage des langues reposent sur des « présupposés qui relèvent de représentations plus ou moins conscientes, transmises par les cultures ordinaires ou par la vulgarisation des

²¹ Les termes « accessible » et « inaccessibles » ne me paraissant toutefois, comme je l'ai noté *supra*, pas satisfaisants : (in)accessible par quels sens ? pour qui, quand ? de façon consciente et / ou explicite ou non ?

²² Cela entraîne de fait une forte minimisation du rôle des certifications en DDL, dont la raison d'être même est fondamentalement opposée au point de vue défendu ici.

sciences, elles-mêmes orientées par ce que nous appelons des (pré)conceptions qui ne sont que rarement explicitées, celles que l'Occident a développé depuis plus de deux millénaires à propos du langage et des langues, de son développement et de leur apprentissage » (Besse, 2000 : 1347-1348).

Ce soubassement des orientations didactiques a été en partie exploré dans sa dimension culturelle (sous la forme notamment de travaux sur les « cultures éducatives et linguistiques », voir par exemple Beacco *et al.*, 2005) mais sans, le plus souvent, insister sur la part historique et politique, et encore moins sur les dimensions subjectives qui caractérisent et transforment les traditions concernées. Cela concourt le plus souvent à naturaliser ces aspects, renvoyant là encore à des « contextes » nationaux figés (« la méthode chinoise »), voire à des généralisations abusives (« les apprenants asiatiques »), mais sans réflexion sur ses propres préjugés orientant inévitablement les interprétations construites vis-à-vis des « autres » (voir aussi Huver, à par.).

Or, les perceptions et les représentations ne sont ni directement « accessibles » et encore moins aisément « dicibles » ou « transformables », contrairement à ce que laissent entendre nombre de travaux ayant abondamment mobilisé, dans les deux dernières décennies, la question des représentations en DDL²³.

Les orientations esquissées dans ce texte invitent à repenser ce que pourrait être une réflexion problématisant le processus d'appropriation dans le domaine linguistique et les moyens contribuant, au moins pour partie, à le favoriser à travers les modalités d'enseignement et, plus largement, d'éducation et / ou de transmission²⁴. Cela implique tout d'abord d'accepter les formes d'« inaccessibilité constitutive » évoquées ci-dessus : plutôt que de « faire apprendre », il s'agit de créer les conditions et les moyens de laisser apprendre / acquérir / s'approprier, sans y apposer de contrôle systématique. Cette dimension apparaît de façon manifeste dans la plupart des récits d'apprentissage, y compris ceux ayant suivi des voies institutionnelles :

« Tout ne s'apprend pas, tout ne se maîtrise pas dans une langue, même dans notre langue maternelle. [...] Ce que je dis ou écris n'est qu'une certaine façon, maladroite ou inappropriée quelquefois, d'activer la langue. Bref, il y a des choses qui résistent à l'apprentissage » (Mizuyabashi, 2011 : 163).

Michel Verret posait déjà, il y a près de 50 ans, la question de la « déscolarisation de la didactique » (Verret, 1975 : 372), même s'il jugeait alors cette évolution peu plausible compte tenu des tendances à l'œuvre dans la société. Il insistait en particulier sur les savoirs jugés « socialement non scolarisables », notamment :

« les savoirs empiriques, pour autant que leur syncrétisme les voue précisément à l'acquisition globale et personnelle, par les voies intuitives de la familiarité mimétique, sans qu'on sache jamais précisément quand on apprend, ni ce qu'on apprend exactement. Sait-on même qu'on apprend à parler, à écouter, à s'habiller, à plaisanter ? » (Ibid. : 147-148).

Il proposait alors, notamment, de mobiliser les « voies intuitives de la familiarité mimétique » (*Ibid.*), ce que je réinterprète ici comme la capacité à mobiliser pleinement les

²³ À la suite de réflexions tout à fait importantes sur la prise de conscience des phénomènes représentationnels dans les processus d'appropriation (voir notamment Zarate 1992, Matthey 1997, Moore (dir.) 2001), on a vu en effet se développer toute une série d'études laissant penser qu'il suffisait d'administrer des questionnaires ou de pratiquer des entretiens pour mettre au jour « directement » ce qui alors est nommé « représentations » mais qui ne relève bien souvent que d'une collection d'opinions.

²⁴ au sens large du terme, et non à celui souvent restrictif qu'il a acquis dans un certain nombre de travaux en pédagogie et éducation, qui le réservent pour désigner un modèle magistral opposé à des orientations socio-constructivistes.

aspects sensibles et perceptifs dans les processus d'appropriation. Louise Dabène avait déjà elle aussi, dans une moindre mesure mais avec des arguments proches de ceux-là, souligné les caractéristiques particulières, à prendre en compte d'un point de vue didactique, de la discipline scolaire « langue étrangère », soulignant certaines particularités liées notamment à la place des dimensions langagières dans la socialisation ainsi qu'aux visées assignées à l'apprentissage des langues²⁵ (Dabène, 1990).

Mais, m'objectera-t-on, quelle place et quel rôle reste-il, dans cette perspective, pour les enseignants et, a fortiori peut-être, pour la recherche en didactique ? Celui, fondamental de mon point de vue, d'aider à créer des conditions suffisamment diversifiées et altéritaires pour que la relation **alterlinguistique et alterculturelle** puisse s'instaurer et que l'appropriation puisse se construire, en se fondant sur l'hétérogénéité linguistique, culturelle, humaine, et en y incluant pleinement le risque, l'insécurité, l'instable, le relationnel, l'imparfait et le sensible. C'est là un choix probablement moins confortable, mais sans doute aussi plus motivant pour imaginer l'avenir de la DDL.

Cela implique de réfléchir à des formes de relativisation et d'ajustement du pouvoir et des responsabilités de chacun (voir Beacco, 2013) dans la relation d'enseignement et dans la relation de recherche, en imaginant les moteurs d'une « *didactique de la diversité et de l'hétérogénéité, du mouvant et du composite, du paradoxe et de la différence* » (Castellotti et Moore, 2009 : 212) en redonnant à l'hétérogénéité, comme le propose Christine Deprez (2012), une fonction fondamentalement dynamique. La recherche en DDL ne se réduirait plus alors, comme elle le fait trop souvent, à impulser des travaux soit descriptifs soit prescriptifs, mais elle retrouverait une place à sa mesure en articulant choix politiques et aspects pratiques, travail de recherche et action éducative, appui terminologique et formation des enseignants autour d'une perspective hétérogénéisante et altéritaire.

Comme pour toute recherche en sciences humaines, cela implique de situer l'écriture et la réflexion terminologique au centre de ses préoccupations : en laissant (perce)voir la fabrique de la connaissance, on rend sans doute celle-ci plus « accessible » ou plutôt... perceptible ?

Bibliographie

- AUROUX S., 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Mardaga, Bruxelles.
- AUROUX S., 1998, *La raison, le langage et les normes*, PUF, Paris.
- BAGGIONI D., 1997, *Langues et nations en Europe*, Payot, Paris.
- BALIBAR R., 1985, *L'institution du français. Essai sur le colingisme des Carolingiens à la République*, PUF, Paris.
- BEACCO J.-C. (dir.), 2013, *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Didier, Paris.
- BESSE H., 2009, « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que 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 l'obtention du doctorat d'Etat sous la direction de Jean-Claude Chevalier, Université de Paris VIII – Vincennes Saint-Denis.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2007, « Formes de compréhension approximative » dans Castagne E. (coord.) *Les enjeux de l'intercompréhension*, Epure, Reims, pp.167-179.

²⁵ La principale différence résidant dans le fait qu'on fixe généralement un objectif beaucoup plus ambitieux, en matière de compétence, aux enseignements de langue qu'aux autres enseignements : on n'attend pas en effet de l'école qu'elle forme des historiens, des mathématiciens ou des artistes, mais en revanche, on pense que les élèves sortant du système scolaire devraient pour le moins être capables de mettre en œuvre une compétence effective et quasi « parfaite » dans plusieurs langues.

- BLANCHET P., 2007, « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologiques sur l'étude des phénomènes linguistiques, dans Blanchet, P. Calvet, L.J. & Robillard, D. de, *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, L'Harmattan, Paris, 229-294.
- BLANCHET P., 2010, « 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 », dans Feussi V., Eyquem-Lebon M., Moussirou Mouyama, A. et Blanchet P., *Cahiers de linguistique, Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, n° 35/2, 2009 [2010], 165 -183.
- BLANCHET P. & ASSELAH-RAHAL S., 2009, « Introduction : Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF / Editions des Archives contemporaines, Paris, 9-16.
- BRANCA-ROSOFF S. (dir.), 2001, *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Editions de la MSH, Paris.
- CADDEO S. et JAMET M.-C., 2013, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck, Bruxelles.
- CANDELIER M., 2008, « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. Le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, n°5, 65-90, <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- CANDELIER M. & CASTELLOTTI V., 2013, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s), dans Simonin J. & Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, ENS Editions, Lyon, 179-221.
- CAPUCHO M. F., 2011, « IC fra lingue appartenenti a diverse famiglia linguistica », in De Carlo M. (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts editore, Porto S. Elpidio.
- CARETTE E., CARTON F & VLAD M., 2012, *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*, PUG, Grenoble.
- CASSIN B. (dir.) 2004, *Vocabulaire européen des philosophies*, Le Seuil, Paris.
- CASTELLOTTI V., (à par.), « L'écriture de la recherche comme traduction, entre tradition(s) et trahison. Ou D'une traduction à d'autres », dans Castellotti V. et Razafimandimbimananana E., *Écritures Paroles de chercheurs. Épistémologies, identités, imaginaires*, Editions modulaires européennes, Fernelmont.
- CASTELLOTTI V., 2013a, « S'approprier une langue : une confrontation à l'altérité et une mobilisation de l'hétérogénéité », dans Laroussi F. & Penloup M.-C. (dir.), *Identités langagières*, PURH, Mont Saint Aignan.
- CASTELLOTTI V., 2013b, « L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ? » dans Beacco, J.-C. (dir.) *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Didier, Paris, pp.74-98.
- 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, pp.181-207, <http://acedle.org/spip.php?article2864>.
- CASTELLOTTI V., 2009, « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme DES autres ? », Dans *Cahiers de sociolinguistique* n°14, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Robillard D. de (dir.), pp. 129-144.
- CASTELLOTTI V., 2008, « L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue ? », Actes du colloque *Dialogos em Intercomprensao*, UCP, Lisbonne, septembre 2007.

- CASTELLOTTI V., 2006, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives », dans Macaire D. (dir.) *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. & MOORE D., 2011, « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept », dans Blanchet P. & Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives contemporaines / AUF, Paris, pp. 241-252.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2009 « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? », dans Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF / Editions des Archives contemporaines, Paris, pp. 197-217.
- CHEVALLARD Y., 1991, *La transposition didactique*, La pensée sauvage, Grenoble.
- COSTE D., 2004, « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue », dans Auchlin A. et al. (éds.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Nota Bene, pp. 67-85.
- COSTE D., 2003, « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre ». *Triangle*, n° 19, Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères, pp. 15-30.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DABENE L., 1990, « Langues vivantes : une discipline à part », *Les Cahiers pédagogiques* n° 284-285, p. 19.
- DABENE L. & DEGACHE C. (éds), 1996, « Comprendre des langues voisines », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 104.
- DEBONO M., 2010, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Thèse de doctorat sous la direction de D. de Robillard, Tours, Université François Rabelais.
- DE MAURO, T., 1983, *Sette lezioni sul linguaggio e altre interventi per l'educazione linguistica*. Milan, Franco Angeli Ed.
- DE PIETRO J.-F., 2003, « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères* n°28, pp. 161-185.
- DEPREZ C., 2012, « De l'hétérogénéité à la variation et quelques observations sur la langue du milieu » dans Dreyfus M. & Prieur J.-M., *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Michel Houdiard Editeur, Paris, pp. 39-49.
- DERVIN F., 2012, *Impostures interculturelles*, L'Hamattan, Paris.
- ESCUDE P. & JANIN P., 2012, *L'intercompréhension*, CLE International, Paris.
- FEUNTEUN A., 2007, *S'approprier des langues à l'école. Une co-construction perceptive chez des enfants de 5 à 7 ans*, Thèse de doctorat en sciences du langage sous la direction de V. Castellotti, Tours, Université François Rabelais.
- HAWKINS E., 1987, *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press
- HUVER E., à par., « La diversité au centre de projets à construire. Réflexions autour d'un projet de recherche en DDL : le projet DIFFODIA », dans Castellotti V. (dir.). *Le(s) français dans la mondialisation. Patrimoine(s) à diffuser ou projet(s) à construire ?* Actes du colloque de Tours, 24-26 mai 2012.
- JULLIEN F., 2011, *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*, Galilée, Paris.
- KLEIN W., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, A. Colin, Paris.
- KLINKENBERG J.M., 2001, *La langue et le citoyen*, PUF, Paris.

- LE GAL D., 2011, *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du français langue étrangère au Brésil*, Thèse de doctorat sous la direction de P. Blanchet, Université européenne de Bretagne.
- LE SAULT A., 2001, *Ma maîtresse a dit qu'il fallait bien posséder la langue française*, Payot et Rivages, Paris.
- LÜDI G., 2008, « Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielle » dans Moore D. & Castellotti V., *La compétence plurilingue : regards francophones*, Peter Lang, Berne.
- MERLEAU-PONTY M., 1985 [1945], *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris.
- MOLINIE M., 2013, « Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative », dans Anciaux F., Forissier T. & Prudent L.-F., *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*, L'Harmattan, Paris.
- MIZUYABASHI A., 2011 *Une langue venue d'ailleurs*, Gallimard, Paris.
- MOORE D. & CASTELLOTTI V., 2001, « Comment le plurilinguisme vient aux enfants » dans Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen, P.U.R., pp.151-189.
- PY B., 1992, « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », *Cahiers de l'ILSL* n° 2, pp.113-126.
- RABY F. & NARCY-COMBES J.-P. (Dir.), 2009, « La motivation pour l'apprentissage d'une langues seconde », *LIDIL* n° 40, <http://lidil.revues.org/index2896.html>.
- ROBILLARD D. de, 2011, « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures » dans Blanchet P. & Chardenet P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des Archives contemporaines / AUF, pp. 21-29.
- ROBILLARD D. de, (dir.) 2009, « Réflexivité, herméneutique : vers un paradigme de recherche ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, Presses universitaires de Rennes.
- ROBILLARD D. de, 2008a, *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan.
- ROBILLARD D. de, 2008b, « Langues / systèmes / didactique, diversité, identités », *Le français aujourd'hui* n° 162, pp.11-19.
- ROSEN E. & SCHALLER P., 2009, « Pour une nécessaire contextualisation du CECR en milieu homoglotte », dans Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF / Editions des Archives contemporaines, pp.167-178.
- SCHNAPPER D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Folio Actuels, Paris.
- TOURNIER M., 1972, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, Seuil Folio, Paris.
- VERRET M., 1975, *Le temps des études*, Champion, Paris.
- VICHER A. (dir.), 2011, *Référentiel FLI. Français langue d'intégration*, DAIC / ECRIMED, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : N. Auger (Université de Montpellier) – Philippe Blanchet (Université Rennes 2) – Didier de Robillard (Université F. Rabelais, Tours) – Muriel Molinié (Université de Cergy-Pontoise) – Isabelle Pierozak (Université F. Rabelais, Tours) – Marie-Madeleine Bertucci (Université de Cergy-Pontoise) – Silvia Lucchini (Université Catholique de Louvain) – Marie-Claude Penloup (Université de Rouen) – Gabrielle Budach (Université de Southampton).

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425