



HAL
open science

La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatico-centrée au service de la diffusion du français

Véronique Castellotti

► To cite this version:

Véronique Castellotti. La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatico-centrée au service de la diffusion du français. Jean-Marc Defays. Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015, 1, EME Editions, pp.63-78, 2015, Proximités Didactique, 978-2-8066-3279-1. hal-01294806

HAL Id: hal-01294806

<https://hal.science/hal-01294806>

Submitted on 16 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Paru dans

DEFAYS, J.-M. et al. 2015, *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*, Vol. 1, 63-78.

La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatico-centrée au service de la diffusion du français

Véronique Castellotti

Université François Rabelais, Tours,
EA 4246 PREFics-DYNADIV

Les années 1970 et 1980 ont constitué, pour la didactique du FLE/S, une période de « bouillonnement », de discussions animées, de controverses autour de l'élaboration d'un domaine d'intervention et de théorisation. Lorsque la didactologie / didactique des langues s'est en effet peu à peu imposée comme domaine de recherche et de formation universitaire à part entière, un débat s'est développé pour identifier les fondements de ce secteur et en particulier pour penser, d'une part, les relations entre ce secteur et les disciplines « connexes », principalement les sciences du langage (Coste, 1987) et, d'autre part, les articulations entre de nécessaires interventions ou *implications*, liées au caractère praxéologique du domaine et les théorisations que requiert toute discipline ayant des préoccupations de recherche¹.

Les vingt dernières années, en comparaison, semblent aseptisées, malgré quelques sursauts ponctuels. Car au cours des années 1990 et

¹ Ce questionnement touche aussi bien d'autres disciplines, comme l'économie, ou la médecine par exemple.

2000, ce débat a peu à peu tourné court, au profit de réponses à des sollicitations extérieures au domaine ayant trait, principalement, à des aspects sociétaux et/ou « humanitaires » liés aux langues, entraînant des formes de réponse en urgence : place des langues dans l'accueil et l'insertion des migrants, réponse à la moindre demande de français dans le monde, préservation du multilinguisme européen, etc. Si, au cours de cette période, la didactique du FLE/S a gagné en crédibilité du point de vue de ses terrains d'intervention et a acquis une forme de légitimité sociale et institutionnelle, sur le plan des recherches en revanche, elle ne semble plus que rarement s'interroger sur les concepts qui la fondent et sur des orientations pourtant susceptibles de faire débat².

On peut ainsi constater, lorsqu'on relit l'évolution du domaine de la recherche en didactique des langues (ou *didactologie*, pour la différencier des aspects uniquement praxéologiques, voir Galisson, 1990) depuis une quarantaine d'années, qu'un certain nombre d'évidences et d'impensés se sont installés et que des catégories canoniques s'y sont insensiblement constituées en *doxa* (Castellotti, 2009) sans que leur histoire ne soit réellement travaillée ni qu'on interroge l'évolution de leur pertinence. Dans les années récentes, l'imposition, bien au-delà de son aire d'influence originellement prévue, du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais, CECRL), sans réelle interrogation argumentée sur ses orientations sous-jacentes, a renforcé ce processus. En effet, dans le domaine du français plus particulièrement, si certains travaux s'interrogent sur la diversité des situations d'enseignement, bien peu thématisent la diversité des projets d'appropriation ou celle des francophonies et leurs prises en compte, aussi bien du point de vue des politiques linguistiques que des questions plus didactiques.

² Cette situation n'est pas exceptionnelle et est aussi liée aux évolutions générales des politiques de recherche, valorisant la productivité et la rentabilité et s'appuyant de façon grandissante sur la concurrence et l'évaluation.

Avec l'accentuation de la mondialisation, les projets d'appropriation du français sont de plus en plus variés et reposent sur des histoires très différentes : histoire des personnes et des sociétés avec le français, âge du début d'apprentissage, parcours de formation antérieure, biographies linguistico-culturelles, objectifs envisagés, mais aussi traditions (pas uniquement nationales) dans lesquelles elles s'inscrivent. La question se pose donc des rôle(s) et place(s) du/des français avec (et contre) les *autres* langues ainsi que le positionnement des personnes concernées dans cette francophonie en devenir, sans pour autant prendre appui sur l'image « d'une langue exprimant fatalement la diversité culturelle » (Klinkenberg, 2013). Il s'agira plutôt de s'interroger sur la possibilité de construire avec le français des perspectives d'appropriation que je qualifie de relationnelles et diversitaires (Castellotti, sous presse).

A partir de cette très rapide interprétation de la situation de la DFLE/S³, la présente contribution vise à réfléchir plus directement le rôle de la domination d'une forme d'« inconditionnalité » du CECRL, plus particulièrement associée à la diffusion du français⁴, dans cette situation. Dans quelle mesure, plus précisément, le fait de valoriser une orientation dont l'évaluation de compétences devient l'aspect cardinal, tend-il à appauvrir le débat autour de l'appropriation des langues à partir d'un point de vue quasi exclusivement pragmatico-centré ? Et comment cette uniformisation didactique contribue-t-elle à perpétuer un pilotage du FLE du point de vue de sa diffusion, plutôt que de son appropriation avec, de ce fait, un rôle prépondérant pour le « Nord » et en particulier pour la France ?

³ Je n'ai pas la place de l'étayer suffisamment ici, mais je proposerai un argumentaire plus conséquent à ce propos dans une future publication en cours de rédaction, à laquelle je préleve quelques éléments pour nourrir le présent chapitre.

⁴ Il s'avère en effet, lorsqu'on échange sur ces questions avec des collègues de différentes parties du monde, que la promotion du CECRL va très souvent de pair avec la diffusion du français, beaucoup plus qu'avec celle d'autres langues européennes.

Le CECRL : bref retour sur une irrésistible (?) propagation

Je commencerai par rappeler brièvement l'arrière plan historique qui a directement influencé l'élaboration du CECRL. En 1989, le mur de Berlin est détruit et, peu après, les pays membres de l'UE envisagent leur élargissement avec une intégration rapide d'un grand nombre de « pays d'Europe centrale et orientale » (PECO). Or, ces pays sont pour la plupart, davantage que ceux de « l'Ouest », caractérisés par une diversité linguistique et culturelle « manifeste » et source de conflits plus apparents dans l'histoire récente⁵ ; l'écart entre les traditions éducatives de certains de ces pays et des pays précédemment membres de l'UE est aussi, pour partie, plus grand qu'entre celles des pays déjà membres.

En repartant de cette toile de fond, l'interprétation que j'ai déjà proposée de l'élaboration du CECRL (Castellotti & Nishiyama, 2011) est qu'il s'est agi d'une tentative d'associer étroitement, voire d'intégrer, deux logiques que je perçois comme profondément contradictoires. La première, à la fois du point de vue chronologique et de par son importance, est une logique de contrôle, unifiante et standardisante, visant à mesurer les effets des apprentissages et enseignements linguistiques au moyen d'un outil harmonisé, pouvant déboucher sur des certifications facilement utilisables et transférables, susceptibles de favoriser la circulation dans cette Europe élargie. L'évaluation constitue alors la pierre angulaire du CECRL, dans la mesure où elle nourrit la thématique principale du Séminaire initial de 1991 à Rüschlikon (*Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification*) et que, ensuite, ce qui est très majoritairement (et souvent, quasi uniquement) diffusé, retenu et « appliqué » du CECRL est

⁵ On peut citer notamment, sur ce point : la création de nouvelles « langues » dans les pays de l'ex-Yougoslavie, la refus de la Grèce de reconnaître qu'il pourrait exister une langue macédonienne ou encore la décision de l'Ukraine (lourde de conséquences !) de ne pas conserver de statut officiel au russe.

précisément le référentiel de compétences sur lequel s'appuie l'évaluation et les fameux « niveaux ». Ainsi, si l'évaluation « occupe une place centrale dans le CECR, [...] le CECR occupe aussi une place centrale dans l'évaluation » (Huver, 2014 : n.p.), dans la mesure où sa très large diffusion renforce l'exigence évaluative et certificative, et constitue l'évaluation en pivot de l'ensemble de la sphère didactique. En produisant une « double réduction didactique (réduction du CECR à l'évaluation et réduction de l'évaluation à sa dimension certificative / sommative) » (Op.Cit.) le CECRL positionne le contrôle et, sous prétexte de cohérence, l'unification et la standardisation comme « cœur » de l'univers de la DDL (voir aussi Huver, à paraître).

La deuxième grande direction présente dans le CECRL est une orientation visant à placer la pluralité linguistique et culturelle au centre des réflexions sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à travers, en particulier, l'élaboration de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » (désormais CPP, Coste, Moore & Zarate, 2009 [1997]). Cette notion a été conçue au départ comme relevant d'un « volontarisme didactique et d'un essai de déplacement des représentations de ce qu'est un acteur social bi-plurilingue » (Castellotti *et al.*, 2009); mais la part (ténue, et secondaire) des lignes définitoires de cette notion reprise dans le CECRL n'a pas suffi à mettre l'accent sur cet aspect fondamental, elle a même plutôt contribué à renforcer et à banaliser une doxa du plurilinguisme, lequel continue très majoritairement à être considéré comme relevant de la maîtrise de plusieurs « langues », identifiées et distinctes (Castellotti, 2010 et 2013).

On pourrait objecter que le CECRL explicite (très brièvement cependant) une différenciation entre plurilinguisme et multilinguisme, en précisant que « il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle » et que « le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECRL, 2001 : 11). Mais cela est loin de suffire pour « déplacer les

représentations » (voir ci-dessus), que ce soit celle des apprenants, des enseignants, ou même celles des chercheurs ; comme le fait remarquer D. Meunier :

« le discours normatif, qui se fonde sur des principes de correction et de perfection et rend légitime socialement la pratique d'un certain standard linguistique, véhicule des principes qui peuvent aisément entrer en conflit avec certaines caractéristiques de la pratique plurilingue, telles que le caractère partiel et imparfait des compétences, ou le principe de déséquilibre ordinaire de ces compétences » (Meunier, 2013 : 9).

La compétence plurilingue est en effet conçue comme fondamentalement hétérogène, déséquilibrée, évolutive et elle est en ce sens porteuse d'une vision instable et approximative des usages linguistico-culturels ; dans les développements de la notion au cours des années 2000 (voir Coste, 2004 et pour une synthèse Castellotti & Moore, 2011) c'est précisément cet aspect déséquilibré et intégratif de la CPP, qui s'appuie sur la diversité constitutive des expériences singulières, qui est mis en avant, sans toujours mesurer, à l'époque⁶, son orientation profondément contradictoire avec les objectifs évaluatifs du CECRL.

On assiste donc à une confrontation entre, d'une part, une pensée du contrôle et de la technique (voir Ellul, 1990, Heidegger, 1973) et, d'autre part, une pensée de la diversité et de la relation, en tout cas dans la manière dont j'interprète la CPP. Mais, cas le plus fréquent qui a finalement triomphé dans les usages des enseignants comme dans ceux de la plupart des chercheurs, on peut aussi l'interpréter comme une compétence de communication quelque peu améliorée, consistant à reprendre le modèle de Hymes en y « greffant » simplement plusieurs langues.

⁶ J'ai moi-même contribué, dans les années 2000, à la réflexion sur la notion et à ses développements, pensant alors qu'elle pourrait participer à transformer les conceptions des « langues » et de leur apprentissage.

Car ce qui est sous-jacent à l'ensemble du CECRL et qui fait « tenir ensemble » ce que, pour ma part, je perçois comme opposé, c'est l'orientation communicative et actionnelle, dont les présupposés restent implicites et qui s'impose comme une évidence dès les premières pages du CECRL. Dans l'« avertissement » introduisant sa première édition, on peut ainsi lire l'énoncé des principales questions à se poser à propos de l'apprentissage et des usages des langues :

« *Que faisons-nous* exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ? – *Qu'est-ce* qui nous permet *d'agir* ainsi ? – *Quelle part* d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons *d'utiliser* une nouvelle langue ? – *Comment* fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la *maîtrise* effective de la langue étrangère ? – *Comment* s'effectue l'apprentissage de la langue ? – *Que faire* pour aider les gens à mieux apprendre une langue ? (CECRL, p. 4, les italiques sont de mon fait).

Sans me livrer à une analyse de discours détaillée, je ne peux que remarquer que les termes employés conduisent à centrer l'importance du questionnement sur le « faire » et le « comment » sans à aucun moment poser la question du « pourquoi » ni celle de la diversité des situations d'appropriation. Cette insistance sur l'action est confirmée dès le chapitre 2 consacré à l'« approche retenue » dès le début duquel il est très précisément indiqué que :

« Un cadre de référence [...] doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL, p. 15).

Certes, une option communicative, au sens large du terme, imprégnait depuis longtemps, de façon dominante, les usages dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues : Le *Français fondamental* est élaboré dans cette perspective et on pourrait considérer que la méthode directe avait aussi été mise en œuvre avec un objectif prioritairement communicatif, en s'appuyant sur des principes définis antérieurement encore (voir Besse, 2012). Mais ce qui change avec le CECRL, c'est le fait d'instituer l'action⁷ comme *seul* fondement orientant de façon *absolue* l'apprentissage et l'enseignement des langues, et de la considérer comme seule à même d'instaurer la signification. Les « caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue », présentées dans un encadré à la même page, renforcent cette hégémonie de l'action, sans jamais argumenter son bien-fondé en regard d'autres orientations éventuellement possibles. Il suffit d'énoncer les grandes lignes des options dont on présente comme évident qu'elles sont communes et, au nom de la cohérence, on pousse ainsi sous le tapis de la construction européenne la diversité des enjeux sur lesquels repose inévitablement cette construction.

Stérilisation de la recherche et renforcement d'une perspective diffusionniste pour le français

Cette institution de l'action comme base prépondérante et « évidente » de « toute forme d'usage et d'apprentissage des langues » repose sur une conception pragmatiste qui institue l'utilité et l'efficacité comme critères de validité de la connaissance (James 2007) : ce qui est visé, c'est la réussite, le résultat (sur le rôle de la pragmatique en DDL, voir Debono, 2013). On peut comprendre que, d'un point de vue praxéologique qui consisterait principalement à s'assurer du degré d'atteinte d'objectifs fixés, par des institutions éducatives par exemple, ce choix puisse s'expliquer. Le problème que

⁷ La communication étant conçue avant tout comme une forme d'action langagière.

je pose est que, précisément, il n'est jamais explicité, ce qui pourrait au moins faire intervenir un doute ou des interrogations : même dans une perspective « utilitaire », il n'a jamais été sérieusement argumenté qu'une approche communicative / actionnelle était la plus opératoire.

On ne réfléchit ainsi plus que très rarement aux finalités de l'appropriation et de la diffusion des langues et aux processus mis en oeuvre, en lien avec des histoires, et à travers des politiques : ces politiques s'imposent, dans la mesure où elles apparaissent *évidentes*. Elles sont en grande partie implicites et s'incarnent dans des dispositifs, au sens où l'entend M. Foucault, c'est-à-dire des réseaux établis entre des éléments « résolument hétérogènes » et composant « des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir et supportés par eux » (Foucault, 1977 : 299). Le CECRL, en tant que dispositif, a ainsi *consacré* l'approche actionnelle, au sens où l'entend G. Agamben, qui part de la signification de ce terme en droit romain : les choses sacrées sont celles qui appartiennent aux dieux et leur sont réservées, « consacrer (*sacrare*) désignait la sortie des choses de la sphère du droit humain » (Agamben, 2007 : 39)⁸. Ces choses relèvent donc désormais de la sphère religieuse⁹, les humains ne peuvent plus les toucher, les modifier, les remettre en question. Ce qui s'est passé avec la diffusion urbi et orbi du CECRL dans le monde entier, en particulier dans la zone d'influence francophone¹⁰,

⁸ Je remercie Emmanuelle Huver pour son compte-rendu stimulant des travaux de Michel Foucault et Giorgio Agamben, ainsi que pour sa relecture constructive d'une première version de ce texte, qui doit beaucoup aussi aux discussions au sein de l'équipe PREFics-DYNADIV, avec en particulier D. de Robillard et M. Debono.

⁹ On peut aussi rapprocher cela des réflexions de B. Latour (1996) sur les « idoles » et les « dieux faitiches ».

¹⁰ Je ne me limite pas ici à la « Francophonie » officielle, mais étend le terme aux situations de diffusion du français suffisamment importantes pour justifier une politique expansionniste (même s'il s'agit de « soft power ») de la France.

a entraîné, de mon point de vue, une forme de consécration, au sens défini ci-dessus, de l'approche actionnelle (et, dans une moindre mesure, d'une « doxa plurilingue »). Il est devenu quasiment in-imaginable, pour quelque enseignant ou formateur que ce soit, d'oser émettre une quelconque critique contre la supériorité de cette approche, son bien-fondé, son intérêt, même si les doutes ne manquent pas : lorsque, dans un colloque, j'ai proposé comme je le fais ici de réfléchir à d'autres orientations possibles, plusieurs collègues et étudiants m'ont exprimé leur étonnement (plutôt satisfait !) de m'entendre tenir publiquement un tel discours : jamais, selon eux, un-e chercheur-e invité-e (surtout français-e) n'avait mis en question la doxa actionnelle, ni proposé de réfléchir *autrement* l'appropriation. Le CECRL est ainsi devenu ce qui gouverne (au sens propre du terme : qui pilote, dirige, contrôle) la DDL (ou du moins la DFLE, voir note 4) contemporaine au point qu'on ne puisse même envisager de « sortir du cadre »...

En outre, cette dimension pragmatique impensée tient lieu d'orientation de recherche. Cette consécration a produit une forme de stérilisation de la recherche ¹¹ sur les questions touchant l'appropriation des langues, les seules interrogations qui continuent à se poser massivement étant celles portant sur le « comment » et concernant les méthodes, techniques, outils ¹² susceptibles de maintenir la pérennité du dispositif. La plupart des travaux ne portent plus que très marginalement sur des préoccupations « didactologiques », qui incluraient au contraire, en priorité, la conceptualisation et la théorisation et, par conséquent, une réflexion sur les bases historiques, théoriques et épistémologiques de la DDL actuelle et donc, notamment, du CECR et des principes qu'il a

¹¹ Le rôle premier de la recherche étant pour moi, précisément, d'interroger les évidences.

¹² Les programmes des colloques et les sommaire des revues de DDL relevés depuis une dizaine d'années sont assez éloquents à cet égard : on n'y compte plus le nombre de contributions consacrées à des « études de cas », à des questionnements méthodologiques sur les « effets » des dispositifs et à des descriptions de formes d'adaptations du CECRL à différents « contextes ».

contribué à « mettre sur le marché ». Depuis une vingtaine d'année, la grande majorité des publications se borne à décrire, observer, analyser des « réalités », et très rares sont celles qui proposent un questionnement et une interprétation approfondis sur « pourquoi / pour quoi » des personnes s'engagent dans une dynamique d'appropriation linguistico-culturelle et qui s'interrogent sur l'évidence d'une supériorité de l'approche actionnelle ou sur l'intérêt d'une course à l'innovation (sans très bien savoir, en outre, ce que cacherait ce terme). A travers la promotion d'une perspective actionnelle, il s'agit ainsi de privilégier l'action aux dépens de la réflexivité de l'expérience (pas seulement active, mais aussi perceptive, et non uniquement rationnelle, voir Romano, 2010) et de la relation altéritaire. Pour ce qui concerne plus directement les choix didactiques, cela revient à privilégier des résultats (voir la manière dont les « niveaux » du CECRL se sont imposés) aux dépens de processus, des « besoins » aux dépens de parcours, la production aux dépens de la compréhension.

Ce qui est consacré, à travers la propagation du CECRL, et contrairement aux options variabilistes de la CPP, c'est aussi la diffusion de « langues » (en particulier, pour ce qui nous occupe, d'UN français¹³) bien délimitées, qui s'organisent entre elles selon des conceptions technolinguistiques (Robillard, 2008) où chaque langue occupe une place déterminée vis-à-vis des autres et où les dimensions potentiellement partielles et transversales ne sont que très brièvement effleurées (en quelques lignes, p. 130). Les orientations européennes deviennent ainsi porteuses d'une forme de diversité superficielle, vidée de ses enjeux potentiels d'instabilisation et de transformation, qui sert d'alibi à des politiques profondément standardisantes. Le cas français est à cet égard éclairant : sous prétexte de cette diversité de surface, c'est bien le français de France qui s'impose, dans sa pureté et son « authenticité ».

¹³ Certes, le CECRL prend en compte une relative variabilité de « discours » et de « registres » mais ne remet nullement en question l'essentialisation des langues ni n'explique leurs fonctions politiques et sociales.

En outre, contrairement à ce qui est prétendu dans l'avertissement mentionné ci-dessus, le CECRL s'avère être un document extraordinairement prescriptif, du fait même que ses injonctions sont en partie implicites et très peu argumentées. Sa dénomination n'est à ce propos pas anodine : si on sort du *cadre*, on se marginalise, on ne fait plus partie de la « communauté » des didacticiens des langues, ce qui est d'autant plus fragilisant lorsqu'on est loin du « centre » des réflexions, souvent isolé, et ce qui permet, aussi, de comprendre l'adhésion implicite quasi-unanime au CECRL.

Perspectives : profaner le CECRL en instaurant une dynamique relationnelle d'appropriation

Comment, dans ces conditions, s'opposer à la consécration décrite, et retrouver une place pour la recherche, donc la réflexion critique en DDL ? En « libér[ant] ce qui a été saisi et séparé par les dispositifs pour le rendre à l'usage commun » (Agamben, Op.Cit. : 37). Cela signifierait, d'abord, de sortir les questions liées à l'appropriation des langues de la sphère doxique dans laquelle elles sont enfermées, tenues par des principes implicitement in-discutables, afin de mettre en discussion les bases sur lesquels ils reposent : bases philosophiques, fondées sur le rationalisme et le pragmatisme et bases politiques, fondées sur le nationalisme linguistique et l'expansionnisme.

Cela impliquerait, ensuite, de construire et de mettre en débat de nouvelles propositions sur d'autres bases : en procédant à un renversement de la logique actionnelle et diffusionniste au profit d'une orientation et d'une dynamique appropriative, on transforme l'angle, l'éclairage, l'horizon. Le choix de s'appuyer sur l'appropriation change en effet complètement la perspective : aucune personne n'a la même expérience, ni le même projet d'appropriation, n'est dans la même situation qu'une autre et le « renversement » oblige à voir les choses dans l'autre sens, où rien n'est évident, ni ne peut être pensé a priori, de manière stable, homogène, unique. On

peut alors commencer par poser la question à mon avis fondamentale : pourquoi / pour quoi s'appropriier le français, quel français, en s'appuyant sur quelle(s) histoire(s) linguistico-culturelle(s) ?

Cela implique de travailler de manière attentive avec les personnes concernées par cette appropriation mais aussi, d'un point de vue plus « collectif », de s'interroger sur ce que serait, dans une orientation francophone diversitaire, une perspective appropriative : il s'agirait de réfléchir *d'abord* à la diversité constitutive des sociétés / situations concernées pour imaginer *ensuite* différents parcours possibles qui permettraient d'atteindre ces finalités, de façon nécessairement diverse et hétérogène selon les situations et non pas en fonction de contextes trop souvent définis, eux aussi, a priori et sur des bases stato-nationales. Il ne s'agit donc peut-être pas tant de viser le *plurilinguisme*, puisque ce terme semble renvoyer inévitablement à un imaginaire de multiplicité de langues distinctes et juxtaposées, que de travailler et penser dans, avec et par la diversité linguistique et culturelle, notamment la diversité polyfrancophone, non pas en termes de variétés, mais d'interlectes (Prudent, 1981, Robillard, 2013).

Sur un plan plus directement didactique, le renversement opéré invite à s'intéresser d'abord à la compréhension plutôt qu'à la production (voir aussi Castellotti, sous presse) : l'appropriation, conçue comme une confrontation expérientielle et une relation altéritaire, oblige en effet à se poser la question du sens perçu et interprété, et donc de l'écart : « comprendre, c'est toujours comprendre autrement » (Gadamer, 1976).

Enfin, d'un point de vue épistémologique, cette orientation requiert aussi un « travail de l'histoire » (Ibid.) pour le domaine de recherche aussi bien que pour les chercheurs, les conduisant à adopter un autre positionnement, radicalement réflexif et qualitatif : [ce travail] consiste à expliciter aux autres comment notre histoire sociale, politique, biographique nous a construits, et à exposer aux autres nos objectifs politiques et éthiques, qui construisent le travail

du sens que le chercheur donne à ce avec quoi il travaille (expérimentations, corpus, expériences, discours...). Ce travail consiste, en un sens, à estimer que nous devenons divers le jour où nous revendiquons cette qualité avec les autres en revendiquant notre humanité historique, avec les félicités et vicissitudes qui l'accompagnent. (Robillard, 2010 : 58)

Dans cette conception, c'est non pas l'action mais la *relation* qui devient prépondérante, relation dans l'appropriation, relation dans la recherche, relation avec DES français, toujours divers.

Références bibliographiques

Agamben, G., 2007, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, Rivages Poche.

Besse, H., 2012, « Eléments pour une « archéologie » de la méthode directe », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* n° 49, 11-30.

Castellotti, V. sous presse, « Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues » dans Huver, E. & Bel, D. Actes du colloque *Croisements, ruptures, partages, conflits : quelles approches diversitaires pour la didactique des langues ?*, Canton, UNCS, 27-29 novembre 2013.

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

Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D., & Moore, D., 2009 « À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique », dans Pierozak, I. & Eloy, J.-M. (éd.), *Intervenir, appliquer, s'impliquer ?* L'Harmattan, collection Espaces discursifs, 95-104.

Castellotti, V. & Nishiyama, J.N., (2011), « Contextualiser le CECR ? » *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n° 50, *Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est*, 11-18.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de références pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

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

Coste, D., 1987, *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée*, Thèse d'Etat sous la direction de J.-C. Chevalier, Université Paris 8.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G., 2009 [1997], *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Debono, M., 2013, « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », dans Castellotti, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : EME, 423-447.

Ellul, J., 1990 [1954], *La Technique ou l'Enjeu du siècle*, Paris, Economica.

Foucault, 1977, *Dits et écrits*, Volume III, Paris, Gallimard.

Gadamer, H.G., 1976 [1960], *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.

Galisson, R. (dir.), 1990, *Etudes de linguistique appliquée* n° 79 « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures ».

Heidegger, M., 1973 [1958, trad. fr.], « La question de la technique », in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 9-48.

Huver E., à par. « « Ce qui fait enjeu » dans les évaluations des langues. Définitions, circulations, implications », Actes du colloque *Politique et idéologies en didactique des langues : acteurs et discours*, INALCO, PLIDAM, 11-14 juin 2014.

Huver E., 2014, « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires », *Cahiers du GEPE*.

<http://www.cahiersdugepe.fr/index2652.php>

James, W., (2007 [tr.fr.]), *Le pragmatisme*, Paris, Flammarion.

Klinkenberg, J.-M., 2013, « La francophonie : pour qui ? pour quoi ? » dans Castellotti, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont, EME, 17-38.

Latour, B., 1996, *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux Faitiches*. Paris, Les empêcheurs de penser en rond.

Meunier, D., 2013, *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne : normes, discours, apprentissages*, Thèse de doctorat en langues et lettres sous la direction de J.M. Defays et L. Rosier, université de Liège et université libre de Bruxelles.

Prudent, L.F., 1981, « Diglossie et interlecte », *Langages*, n° 61, 13 – 38.

Robillard, D. de, 2013, « Interlecte. Un outil ou un point de vue autre sur « la » linguistique et les langues ? Sémiotique ou herméneutique ? » dans Simonin, J. & Wharton, S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, 349-374.

Robillard, D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'harmattan, 2 vol.

Robillard, D. de, 2010, « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? » *Cahiers de l'ACEDLE*, Vol. 7 n°1, NeQ « Les plurilinguismes », 35-61, http://acedle.org/IMG/pdf/Robillard_Cahiers-Acedle_7-1.pdf

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