



HAL
open science

LA QUESTION DE L'AUTRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Valérie Spaëth

► **To cite this version:**

Valérie Spaëth. LA QUESTION DE L'AUTRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES. *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, 2014, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation, 23. halshs-01322990

HAL Id: halshs-01322990

<https://shs.hal.science/halshs-01322990v1>

Submitted on 29 May 2016

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.



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>

LA QUESTION DE L'AUTRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Valérie SPAËTH

Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, EA 2288 DILTEC

« Mais la subjectivité d'un sujet venu tard dans un monde qui n'est pas issu de ses projets, ne consiste pas à projeter ni à traiter ce monde comme son projet. » (Levinas, 1978 : 194)

La didactique du français, des langues et des cultures connaît depuis le début du XXI^e siècle un double mouvement d'expansion. Le premier mouvement développe une forte spécialisation, autour de nouveaux territoires de spécialité comme le français sur objectifs universitaires (FOU), ou le français langue d'intégration (FLI), au risque de renforcer la « balkanisation », que R. Galisson (1995 : 100) dénonçait en son temps. Simultanément, le second mouvement procède à un élargissement avec la diffusion du paradigme plurilingue et pluriculturel. Ce double mouvement, propre aux conditions mêmes de la mondialisation, met en bonne place les langues et leur apprentissage, désormais conceptualisé non plus en termes de connaissances, mais de compétences. Ce mouvement occasionne en même temps un conflit de valeurs sensible dans la relation à l'Autre, que je postule comme constitutive de la didactique des langues et des cultures (Spaëth, 2010). En effet, l'idée d'ingénierie et de gestion qui en découle pour opérationnaliser cette place s'applique progressivement et uniformément à la formation linguistique et culturelle. Par exemple, la compétence de « savoir être » largement développée dans le Cadre Européen Commun de références pour les langues (CECRL) constitue une mise en équation significative de cette relation. C'est dans la mise en perspective de cette relation à l'Autre et à l'altérité, une des boussoles épistémologiques de la didactique des langues, que je souhaite montrer comment la prise en charge de références philosophiques qui thématisent la relation à l'action et à la responsabilité permet de recentrer la discipline de référence.

Partir d'une citation d'Emmanuel Levinas, le philosophe de la responsabilité pour autrui contre une forme d'ontologisation du sujet¹, c'est donc d'emblée situer la question de l'Autre²

¹ E. Levinas (1906-1995) et P. Ricœur (1913-2005), les deux philosophes qui, dans cet article, font référence pour moi sont des penseurs qui ont exploré chacun à leur manière la relation du sujet à l'altérité. C'est pourquoi ils constituent dans mon travail des sources d'inspiration importantes, bien que ce soit sur des points différents. Tous les deux pensent l'altérité contre une réduction de l'Autre au Même, c'est-à-dire contre une ontologisation du sujet. Ces deux auteurs posent donc au principe de leur philosophie respective cette relation de soi à l'Autre. Pour Levinas, c'est l'éthique qui règle cette relation : autrui est source de valeurs, en dehors de toute référence

(de la culture de, et de la relation à l'Autre) dans un nécessaire inaccessible, propre pourtant, à lui octroyer toute sa dimension et toute sa profondeur. C'est peut-être déjà dire l'impossibilité d'enseigner et d'apprendre cette relation. Pourtant, le français langue étrangère (FLE), presque par nature, parle de cet Autre dans la langue et la culture et prétend aussi en transmettre, voire en modéliser les contours. Il est vrai que la philosophie, si l'on excepte celle consacrée au langage à un moment de son histoire, a peu de droit dans la didactique des langues et des cultures tant la revendication du caractère interventionniste de cette dernière l'éloigne souvent de la première³. Pour des auteurs importants dans le champ, « il y a didactique dans la mesure où il y a débat, voire polémique » (Coste, 1989 : 21), ce qui tendrait à laisser penser que la didactique des langues ne pourrait qu'être, par nature, contextuelle et politique, « collant » au plus près aux mouvements culturels et sociaux, notamment dans leur relation à l'école. La question de l'intervention sociale, de l'utilité sociale de la didactique des langues renvoie à une rentabilisation, au sens large, (au plan économique, cognitif, institutionnel, etc.), de l'enseignement des langues étrangères. La modélisation contribue, de ce point de vue, à un meilleur rendement et à une démocratisation de l'enseignement des langues, moins soumis aux pressions de telle ou telle classe sociale (le CECRL est exemplaire dans cette perspective).

Cependant, ce processus de modélisation et d'harmonisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, visible au début des années 2000, ne doit pas éloigner la didactique des langues d'une démarche plus large de sensibilisation aux formes de relation à autrui, telle qu'elle a été développée dans la période qui précède cette modélisation, c'est-à-dire entre les années 1980 et 2000, quand le français langue étrangère s'élargit en discipline de recherche. Si j'emploie le terme de « sensibilisation », c'est précisément pour éviter d'employer celui qui est plus répandu de co-construction. Dans ce dernier cas, effectivement, on postule une dynamique discursive dans laquelle la structure des interactions est dominante. Évidemment, cette structure est importante à comprendre, mais son analyse exclusive, comme c'est souvent le cas, tend à réduire la complexité de cette relation qui dépasse pourtant largement le cadre de ces interactions. Dès 1983, Goffman introduit dans ce domaine une relation nécessaire entre discursivité et historicité (Goffman, 1983). Par ailleurs, la centralité de l'école (au sens générique du terme) est postulée, dans la mesure où elle est actuellement le fruit d'un processus de synchronisation et de mondialisation bien observables depuis la deuxième moitié du XX^e siècle. Elle est la médiation indispensable à explorer actuellement pour comprendre le rapport entre histoire collective et histoire individuelle. Le renversement paradigmatique monolinguisme *vs* plurilinguisme que l'école accompagne, suggère et provoque, par les contacts des langues qu'elle permet, l'obligation d'apprendre une/des langues étrangères. La plasticité des valeurs qui leur sont attribuées nous amène à penser que les langues constituent un objet privilégié de relation à l'autre et à nous-mêmes, puisqu'il faut bien admettre que « bien apprendre une langue étrangère signifie accepter que la frontière linguistique ne passe plus à l'extérieur, mais à l'intérieur de nous-mêmes » (Lüdi, 1994 : 16).

première à soi, alors que pour Ricœur, la responsabilité pour autrui ne se comprend qu'à partir d'un soi constitué. Cette différence organisera un dialogue constant entre les deux hommes. Le caractère éthique de la relation levinassienne retient toute mon attention pour penser la relation à l'Autre en FLE car il prévient de toute modélisation ; ce qui retient mon attention chez Ricœur, c'est plus précisément une épistémologie de la variation.

² Je choisis d'écrire l'Autre avec une majuscule, car dans la tradition de Levinas, précisément, il est posé comme un inaccessible, un impensable. Impensable en tout cas à partir de soi-même, alors que l'autre en philosophie était jusqu'à lui surtout pensé comme un alter ego.

³ C'est surtout le cadre de référence sociolinguistique qui a essaimé ses points de vue et concepts en didactique des langues. Pour ma part, c'est du côté de l'anthropologie, de la philosophie et de l'histoire que je tiens mes références. Elles sont présentes à titres divers dans cet article. Une référence comme celle d'Humboldt, bien qu'ancienne, permet de faire le lien entre ces trois disciplines.

C'est dans cet ordre d'idée qui vise à articuler des points de vue relevant de l'interdépendance du collectif et de l'individuel et d'une apparente antinomie entre l'impossibilité d'enseigner l'Autre et la vocation du FLE à le faire que je vais tenter d'explorer dans cet article la manière dont cette relation à l'Autre a été thématifiée dès l'apparition de la discipline d'enseignement FLE, comment elle a été explorée dans l'élargissement à la recherche et comment cette thématification pose problème d'un point de vue théorique et méthodologique.

Le FLE « matrice » pour penser l'Autre : entre identification, altérisation et diversité

Il n'est pas ici inutile de revenir sur les conditions historiques d'apparition de cette discipline qui, après la Seconde Guerre, introduit le mot *étranger* dans sa dénomination, d'abord en tant que discipline d'enseignement, puis, vingt ans plus tard, élargie en discipline de recherche. Car si le FLE constitue, au tout début des années 1960, une alternative à la linguistique appliquée, il apparaît surtout comme une méthodologie nouvelle où les formes linguistiques sont envisagées dans leurs rapports aux contenus, finalités et moyens de l'enseignement et de l'apprentissage⁴. L'analyse des « discours FLE » de l'époque, dans la revue qui promeut le domaine à partir de 1961, *Le français dans le monde*, première manifestation de formation officielle du champ et lieu de développement réflexif et formatif, permet de montrer, d'un côté, la relative continuité du caractère universalisant attribué à la langue française, mais, de l'autre, la rupture radicale, tant théorique, que méthodologique et pédagogique, qu'elle tend à établir avec la période précédente, la période coloniale (Spaëth, 1998). La rénovation de l'enseignement du français va donc être initiée à partir d'une rupture terminologique et c'est un renversement inattendu entre le statut de la langue et le statut des publics visés qui va s'opérer, comme le signe le plus manifeste du changement de paradigme anthropologico-politique (Spaëth, 2007).

En effet, la supériorité technologique et économique, fondée sur la concurrence et les échanges, l'idée que la civilisation des textes et de l'écrit est au fondement de l'histoire, la démocratisation de la vie politique, forment les cadres de pensée et d'action des pays européens à la fin du XIX^e siècle (Hobsbawm, 1989). Les attendus d'une interprétation sociale et politique du darwinisme autorisent aussi la mise en place d'une nouvelle éthique en remplacement de la précédente (d'ordre théologique) (Spencer, 1881 ; Sternhell, 2000). Si l'appartenance au genre humain n'est plus discutée, c'est son évolution qui l'est, créant un nouveau partage. L'histoire de l'Europe et l'anthropologie naissante démontrent que la puissance (guerrière, économique) se situe du côté européen. À l'extérieur, l'impérialisme politique et la colonisation peuvent alors s'inscrire tout naturellement dans les cadres de cette nouvelle anthropologie, où l'Autre est non européen, par nature faible, et appelé à être assujéti, dominé, et en partie civilisé. L'enseignement du français conforte alors cette configuration historique : il s'adresse aux étrangers et aux colonisés (selon l'expression forgée par l'Alliance française). Pour les premiers, la langue, excepté avec l'émergence de la phonétique, constitue un invariant qui n'est pas affecté par ses conditions d'enseignement et d'apprentissage ; pour les seconds, la langue est le lieu même d'une antinomie (comment être soumis avec la langue de la liberté ?), c'est pourquoi elle est variable et plastique en fonction des conditions d'enseignement et d'apprentissage (cf. le « français réduit » et la « méthode

⁴ Le terme apparaît pour la première fois en 1957 comme titre d'un n° spécial des *Cahiers pédagogiques* dirigé par A. Reboullet. Il va se substituer définitivement à « l'enseignement du français aux étrangers », titre même de la revue de l'Alliance française entre 1950 et 1968, et syntagme créé par elle en 1883.

expéditive » qui constituent des attestations de l'adaptation méthodologique à ces contextes coloniaux : Spaëth, 1998 et 2007).

Le FLE va radicalement annuler ce partage entre les deux catégories (étrangers/colonisés), réunissant sous un même sigle toutes les situations où le français, non seulement est une langue étrangère, mais surtout où il est (ou doit) être enseigné comme une langue étrangère. C'est pourtant dans ce premier rapport à l'ex-colonisé, qui accède au statut d'étranger, et par là-même, dans la reconnaissance d'autres langues maternelles, qu'il faut comprendre ce bouleversement profond. Le FLE, dans ce premier mouvement de construction, à la fois procède à une recontextualisation (reconnaissance de l'environnement linguistique) et à une décontextualisation (neutralisation de l'environnement social et politique) (Spaëth, 2007). La reconnaissance du statut d'étrangeté de la langue française l'inscrit de fait dans la dynamique des phénomènes sociaux et historiques : « les langues ne sont pas à proprement parler des moyens pour présenter une vérité déjà connue, mais au contraire, pour découvrir une vérité auparavant inconnue » (Humboldt, 2000 [1828] : 101). C'est une brèche introduite dans la question de la transmission de la langue, où les conditions de son étrangeté doivent être explorées (distance/proximité, valeurs, etc.) pour en assurer l'appropriation par un Autre. Ce décalage est essentiel et s'inscrit dans une configuration discursive plus globale de repositionnement des pays occidentaux envers les pays décolonisés (Lévi-Strauss, 1952). Je reprends ici pour éclairer ce rapport fondamental à la notion d'« étrangeté » la réflexion de G. Simmel :

« On ne conçoit pas l'étranger au sens déjà abordé plusieurs fois du vagabond qui vient un jour et repart le lendemain, mais de celui qui vient un jour et reste le lendemain. (...) Il est fixé à l'intérieur d'un cercle géographique donné – ou d'un cercle dont les frontières sont aussi déterminées que celles inscrites dans l'espace – mais sa position y est déterminée surtout par le fait qu'il n'y appartient pas d'avance, qu'il y importe des qualités qui n'en proviennent pas et ne peuvent pas en provenir. La combinaison de distance et de proximité que contient toute relation entre humains arrive ici à un rapport dont la formulation la plus brève est : dans une relation, la distance signifie que le proche est lointain, tandis que l'étrangeté signifie que le lointain est proche. Car l'étrangeté est de toute évidence une relation positive, une forme de relation réciproque (...). L'étranger est un élément du groupe même, tout comme les pauvres et les 'divers ennemis de l'intérieur' – un élément dont l'articulation immanente au groupe implique à la fois une extériorité et un face-à-face. » (Simmel, 1999 [1907] : 663-664)

Cette nouvelle discursivité apparaît le plus clairement dans la démarche de l'Unesco, institution créée en 1946 pour que « dans l'esprit des hommes soient élevées les défenses de la paix... Cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité » (Préambule de l'Acte constitutif). La contribution de C. Lévi-Strauss dans ce positionnement est majeure. À la demande de cette nouvelle institution, il publie une série de conférences qui vont instaurer un nouvel ordre de pensée dans la relation à l'Autre : accepter la diversité des cultures, c'est s'obliger à un point de vue synchronique où le réel est rendu intelligible par l'analyse structurale, et à partir duquel tout observateur est susceptible de reconnaître sa position ethnocentrée, voire raciste, et relativiser l'idée de progrès. L'interdépendance des cultures fonde leur diversité : « la diversité des cultures humaines ne doit pas nous inviter à une observation morcelante ou morcelée. Elle est moins fonction de l'isolement des groupes que des relations qui les unissent » (Lévi-Strauss, 1952 : 17). La diversité s'enracine ainsi dans les processus de proximité et de contacts, de différenciation et de métissage (Gruzinski, 2004).

Le renoncement radical au postulat ethnocentriste fait donc rupture d'un point de vue scientifique et politique. L'Unesco inscrit dès lors dans le paysage international une nouvelle vision du monde et inverse la proposition de la période précédente : l'Autre n'est pas faible,

c'est une victime de l'histoire, il ne doit pas être dominé, mais aidé, c'est-à-dire instruit. À ce titre, deux apports fondamentaux de l'Unesco sont à noter pour la discipline FLE et ce qu'elle dit du rapport à l'autre dans la langue. Le premier réside dans la tension entre dynamique cognitive et dynamique politique : « Il est évident que le véhicule idéal de l'enseignement est la langue maternelle de l'élève » (Unesco, 1953), mais dans les faits, ce sont bien encore celles qui sont désormais nommées « langues auxiliaires » (futurs « langues secondes », comme le français, l'anglais, etc.) qui continuent de structurer les systèmes éducatifs hérités de la colonisation. Cette tension manifestée par des usages diglossiques des langues va progressivement constituer un fort clivage dans les systèmes éducatifs, notamment en Afrique dite francophone, jusqu'à la revendication de l'introduction des langues maternelles à l'école après le Congrès de Libreville en 2003 (Dumont, 2003). Le second est d'ordre méthodologique et politique : *Le français élémentaire*, devenu le *Français fondamental* sera le résultat, pour le français en tout cas, de cette démarche internationale, mais surtout il dit déjà le lien fort entre FLE et organisation supranationale, dont la relation avec l'Europe découlera naturellement (Spaëth, 1998 et 2007).

Mais revenons précisément à Levinas. Il contribue, lui aussi, à cette époque charnière du milieu du XX^e siècle, avec *Totalité et infini, essai sur l'extériorité* (1961), à ce même renversement, mais sur un plan philosophique. Il dégage en effet l'altérité comme la structure fondamentale de la subjectivité : « inenglobable dans le présent, réfractaire à la thématization et à la représentation, l'altérité du prochain en appelle à la singularité irremplaçable qui gît en moi... » (Levinas, 2011 : 239). Pour lui, l'altérité est donc fondamentalement inaliénable. Cette proposition est de taille à une époque où la responsabilité de l'Europe est engagée envers les continents colonisés.

Ainsi, c'est bien le schème de l'altérité, sur un plan anthropologique, comme sur un plan philosophique, qui va peu à peu se substituer à celui de l'ethno et de l'égocentrisme. Je fais remarquer ici une forme de synchronisation extraordinaire entre des disciplines comme la philosophie et l'anthropologie structurale, d'une part, et une discipline naissante comme le FLE d'autre part. À cela, il faut ajouter les missions d'une institution comme l'Unesco. Je vois dans cette configuration l'installation d'« un nouvel ordre du temps » (Hartog, 2003 : 25) où les questions de transmission et d'appropriation jouent un rôle politique et social de premier ordre.

Le FLE comme discipline de recherche : la didactique des langues, l'interculturel et le plurilinguisme

C'est cependant durant la phase d'élargissement de la discipline d'enseignement vers la recherche, au milieu des années 1980, que la thématization scientifique du rapport à l'Autre va s'opérer en FLE, notamment grâce aux rapports avec les disciplines qui contribuent alors à son déploiement, la sociologie et l'anthropologie culturelle. Si dans la période antérieure, la reconnaissance de l'Autre s'effectue par renversement idéologique, qui introduit fortement la nécessité d'un nouveau type de connaissance, cette nouvelle période va tenter de rendre accessible cette altérité, voire enseignable, en travaillant sur des outils d'exploration et de transmission ainsi que sur le lien langue/culture. C'est ainsi que se noue le paradoxe de la transmission des langues et des cultures : il y a en effet nécessité, pour les transmettre, de les décrire, de les thématizer, d'explorer la relation entre le collectif (langue/culture) et le singulier (sujets), mais le risque est fort dans cette opération de catégorisation de distordre leur singularité, de les réifier dans des frontières figées, de procéder finalement à une altérisation radicale du monde. On comprend que cet élargissement en discipline de recherche (didactique des langues et des cultures) constitue alors un enjeu fort dans les territoires des

sciences du langage, dans la mesure où le FLE demeure une discipline d'enseignement dont l'horizon d'attente est structuré autour de la xénophilie, de la nécessité de la contextualisation et de la relation à la demande sociale. En effet, l'époque (fin des années 1970) est marquée par l'introduction d'une réflexion sur l'enseignement du français aux enfants de migrants. Car c'est bien effectivement à partir de la mise au jour de la question de l'Autre à l'intérieur du même et de la place de cet autre à l'école (immigration/intégration) que vont débiter les réflexions sur l'interculturalité et le plurilinguisme (Abdallah-Preteille, 1986, Porcher, 1986, Zarate, 1983). Jusqu'à la fin des années 1990, une identification progressive des types de relation à l'altérité en lien avec une augmentation des mobilités et des migrations commence à structurer la réflexion interculturelle, notamment sur un plan méthodologique. La communication, les interactions, constituent de manière privilégiée les lieux situés d'exploration et de formation à la relation à l'altérité :

« Puisqu'il s'agit moins d'apprendre la culture de l'Autre que d'apprendre la relation à l'Autre dans son universalité et sa singularité, les informations culturelles a priori et hors contexte ne sont d'aucune efficacité. La personne rencontrée n'est pas nécessairement et obligatoirement représentative de sa culture d'appartenance. Si donc la communication, dans sa double dimension, linguistique et relationnelle, est prioritaire, les informations culturelles doivent être placées dans leur contexte d'énonciation et de production. Elles ne prennent sens que dans une situation précise. » (Abdallah-Preteille, 1986 : 55)

À partir de cette réflexion sur l'enseignabilité de la relation à l'Autre et à sa culture, il est intéressant de souligner que deux voies assez distinctes au départ sur les plans théoriques et méthodologiques vont être ouvertes dans la recherche : d'un côté, celle du récit et de la question de la mémoire ; de l'autre celle de la mise en place de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ; mais finalement, c'est la seconde qui va dominer la discipline.

Pour la première approche, on reconnaîtra l'une des origines des travaux en didactique des langues sur les représentations sociales et la médiation constituée par les discours. Le récit de vie et l'herméneutique du discours qu'il engendre forment des tentatives intéressantes, dans la décennie 1980-1990, pour saisir les processus de construction identitaire à l'œuvre dans la relation à l'Autre. Bien que non thématized, il s'agit aussi de travailler le rapport mémoire-histoire dans la mise en scène narrative des vies. Je retiens la position de M. Detienne (2000 : 65) sur la relation du collectif au soi dans la mémoire : « L'aménagement de la mémoire (fonctionne) non pas en tant que la maîtrise spatiale d'un stock d'informations, mais comme appréhension dans le temps d'une distance de soi à soi ». En effet, dans cette première période, où la focalisation n'est pas encore portée sur les langues, il s'agit bien, dans la lignée des travaux sur la nouvelle histoire, axée sur les mentalités et leur contextualisation, de faire le lien entre l'histoire vécue et représentée dans le discours (la mémoire) avec l'histoire régionale ou sociale interprétée comme une culture à part entière (Marc, 1983 ; Chiss (coord.), 1985 ; Bertaux, 1997).

Cette première approche va cependant être infléchie quand, dans une opération de recentrement sur la relation aux langues et au plurilinguisme largement initiée par les travaux qui allaient déboucher sur le CECRL, les chercheurs vont développer la thématique des biographies langagières (Molinié, 2006). Il faut ici souligner que ce changement de perspective engage non seulement la relation à l'histoire, mais radicalise aussi la relation aux sujets et aux représentations par le biais des théories constructivistes. La tension méthodologique entre une approche sociologique où la notion large d'habitus domine et une approche plus ethnographique où ce sont les situations et les rôles dans la communication qui sont déterminants permet de saisir la difficulté propre à ce domaine de recherche. Si les récits de vie pouvaient, à défaut de garde-fou méthodologique, déboucher sur le renforcement d'une vision culturaliste de la relation à l'altérité, la biographie langagière, à l'inverse, mais pour les

mêmes défauts méthodologiques, peut mener à un subjectivisme qui constituerait alors une impasse pour penser l'altérité, en instaurant le sujet comme limite de sa propre histoire. La recherche serait alors le lieu même de production et de reproduction des stéréotypes, d'une doxa que l'approche interculturelle prétendait dépasser.

Les difficultés méthodologiques que je viens d'évoquer sont déjà bien signalées en 1983 par Goffman qui s'oppose à l'interactionnisme radical et qui note que « le problème reste de trouver une connexion de base entre l'ordre macro et des occasions d'interactions de face à face » (Goffman, 1983 : 201). Plus récemment, P. Ricœur, discutant le rapport entre macro et micro-histoire et le statut des interactions qu'elle prend comme un de ses objets, introduit la notion de variations d'échelles : « l'idée-force attachée à celle de variations d'échelles est que ce ne sont pas les mêmes enchaînements qui sont visibles quand on change d'échelle » (2000 : 268). Il faut, dans le doute épistémologique que provoque cette relation, admettre avec lui qu'il existe des pertinences distinctes au sein de ces deux ordres : « L'agrégation des données en sciences sociales génère des effets pervers ou émergents qui empêchent une transposition de l'individuel au collectif » (*op. cit.* : 276).

L'enjeu pour la didactique des langues est de taille si elle continue de construire son modèle autour de la diversité des cultures et des altérités, ou des « diverses diversités » selon l'appellation de F. Dervin (2011 : 110). L'approche par les représentations semble constituer une médiation méthodologique fructueuse depuis le début du XXI^e siècle (Moore (coord.) 2001), à la fois pour le traitement de la relation à l'altérité et pour assurer le passage du micro au macro et vice versa. De ce point de vue, Ricœur constitue encore une référence pour penser le rôle heuristique et méthodologique de cette notion en didactique des langues : « la généralisation de l'idée de jeu d'échelles peut constituer une voie privilégiée pour porter au jour la dialectique cachée de l'idée de représentation mise en couple avec celle de pratique sociale » (Ricœur, 2000 : 280).

À ce titre, la focalisation de la recherche en didactique des langues sur l'école en tant qu'institution de médiation et de transmission, de concrétisation de la culture éducative et linguistique (Beacco *et alii*, 2005) ne peut que favoriser cette exploration entre ce qui est de l'ordre des pratiques symboliques que constituent les représentations et les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. L'analyse de la construction des répertoires des enseignants de langue et du rôle joué par les représentations (Causa, 2012) constitue de ce point de vue une piste de recherche prometteuse. On ne pourra cependant que souligner à nouveau la difficulté posée par la transposition de ce concept de « représentation » en didactique des langues : comment situer la dynamique, de transformation ou de figement, des représentations sociales des langues, des cultures et de leur apprentissage (que l'on aborde comme des systèmes et des phénomènes historiques) dans la relation avec la complexité des subjectivités qui les énoncent ? Levinas apporte pour sa part un éclairage qui permet de mesurer la complexité du processus de la représentation, en-deçà de tout discours, car, pour lui, c'est le sujet lui-même, par son existence même, qui est représentation : « Le sujet serait dès lors pouvoir de re-présentation au sens quasi actif du terme : il redresserait la disparité temporelle en présent – en simultanéité » (Levinas, 1978 : 209). On pourrait ajouter que cette « disparité temporelle » est une autre manière de dire ce qu'est l'histoire et que seul le sujet en soi peut représenter le présent, articulant en lui et par lui le lien entre histoire et mémoire. Force est de constater, dans un même mouvement, une créativité intéressante dans la transposition de ces concepts en didactique mais aussi une forme d'aporie épistémologique dans le travail mené sur les biographies langagières et sur les représentations en didactique des langues, notamment sur la relation ainsi engagée entre histoire et mémoire (Späth, à paraître).

Mais quel lien avec la seconde approche annoncée, celle de compétence plurilingue et pluriculturelle ? Sans entrer dans le détail des débats qui ont traversé la didactique des langues sur la notion de compétence depuis trente ans, il faut noter que c'est dans une dynamique de diffusion, au sein d'une politique linguistique et éducative spécifique, celle que promeut avec force le Cadre européen commun de référence pour les langues, qu'elle s'est développée. On voit réapparaître, à une échelle européenne, le lien déjà repéré à l'échelle de l'Unesco entre didactique des langues et politique linguistique. Le projet d'harmonisation des pratiques didactiques dans l'enseignement des langues opère une synchronisation curriculaire inédite. En effet, les descripteurs de compétences visées à chaque niveau (A, B, C) ainsi que les évaluations et certifications qui en découlent construisent des parcours modélisés. L'effet en retour de cette opération sur la discipline didactique des langues est sensible sur le plan de la relation à l'Autre. Reprenons une des définitions du Conseil de l'Europe (2000 : 105) :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

Nous voyons apparaître ici l'une des nombreuses conséquences discursives de l'introduction du concept d'ethnocentrisme dans la discipline et les politiques culturelles. La reconnaissance de la diversité ainsi que des phénomènes liés à la construction du répertoire langagier s'inscrivent dans la lignée de nombreux travaux de recherche en sociolinguistique et en acquisition qui travaillent cette perspective depuis la Seconde Guerre. Sur un plan politique, la tension entre une perspective multiculturaliste et la préservation de la diversité culturelle⁵ est ici neutralisée par la mise au jour d'une dynamique de construction et de transformation personnelle des acteurs sociaux soutenue par l'idée de trajectoire et de mobilité exprimée, par exemple, dans la biographie langagière. L'articulation ferme de la compétence plurilingue et interculturelle avec le modèle institutionnel fourni par le CECRL constitue donc l'un des derniers développements de la relation à l'Autre en didactique des langues et du FLE. Le paradigme de la mobilité y joue un rôle moteur.

La didactique des langues : modélisation politique des pratiques et ingénierie de la diffusion

Le lien structurel entre didactique des langues, du français langue étrangère et seconde et les organisations internationales se renforce donc dans et avec le CECRL, notamment grâce à un développement spécifique autour des notions de mobilité et de projet. Ces deux termes sont les mots clés de ce nouveau cadre de pensée didactique.

La mobilité reconfigure le lien proximité/distance dans les langues et les cultures en le neutralisant radicalement par le biais des projets d'apprentissage que les auto-évaluations structurent régulièrement. Dans cette perspective, la construction de la compétence de communication plurilingue annule toute forme de distance à soi et à l'Autre :

⁵ « Les notions de respect et de pluralité sont communes. Par contre le multiculturalisme (...) apparaît logiquement comme un concept transformateur, alors que celui de diversité sous-entend un état de choses qu'il conviendrait de préserver ou de protéger » (Bonet et Négrier, 2008 : 196).

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes, (...), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un locuteur donné. » (CECRL, 2000 : 11)

Cette compétence plurilingue repose essentiellement sur une opération de réduction, de lissage et d'instrumentalisation de la langue où « l'accent mis sur les conditions de communication de proximité conduit à réduire l'expérience de l'étrangeté ou de l'altérité dans l'apprentissage des langues » (Jostes, 2007 : 179).

C'est aux deux échelles opposées que le CECRL modifie la question de la relation à l'Autre.

Le premier niveau se situe dans la dimension « macro » des politiques linguistiques et éducatives : le CECRL et l'approche actionnelle, par leur action sur la modélisation et la rationalisation des pratiques évaluatives, apparaissent comme le modèle didactique efficient dans l'espace européen, mais aussi hors l'espace européen (il peut même être interprété comme le modèle *le plus* efficient ou le *seul* modèle efficient). Le CECRL fonde, on le relève assez peu, un cadre sans territoire structuré sur le relativisme culturel et il n'y est explicitement question d'aucune langue, d'aucune culture en particulier (mais on le lit dans une langue particulière, ce qui semble réinstaurer de la contextualisation). La position d'un philosophe/historien comme M. de Certeau qui a travaillé sur les lieux de la quotidienneté et a aussi contribué à l'avènement du point de vue micro en sciences humaines (par exemple avec le récit de vie, voir le paragraphe précédent), permet d'apporter un point de vue critique sur cette question :

« La négation de la particularité du lieu étant le principe même de l'idéologie, elle exclut toute théorie. Bien plus en installant le discours dans un non-lieu, elle interdit à l'histoire de parler de la société (...) » (Certeau de, 1986 : 36-37).

La neutralisation des lieux opérée par le CECRL facilite son exportation/adaptation hors contexte européen, mais pose de manière vive la question de la contradiction, voire de la déstructuration culturelle, notamment de systèmes éducatifs émergents, et des tensions identitaires qui en résultent (Martinez, 2009 ; Castellotti et Nishiyama, 2011).

Le second niveau se situe au niveau « micro », celui des apprenants. Leur hétérogénéité croissante est favorisée par le niveau précédent, la promotion de l'idée de projet dans l'apprentissage ainsi que l'objectif affiché de la mobilité. Le discours développé dans le CECRL concernant le rapport à la culture de l'Autre est significatif, il met en bonne place l'idée d'action, de stratégies et de gestion de la relation au sein de la communication :

« Les aptitudes et les savoir-faire interculturels (qui) comprennent :
 - la capacité d'établir une relation entre les cultures d'origine et la culture étrangère ;
 - la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
 - la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
 - la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. » (CECRL 2000 : 84)

L'apprenant posé comme médiateur culturel devient l'opérateur par lequel, dans l'importance accordée à la communication, l'effet de neutralisation ou de relativisation culturelle, facilitateur de la mobilité, se manifeste. Ce savoir-faire interculturel est synthétisé dans la compétence plus large de « savoir-être » qui, par ses 6 critères, promeut la diversité et la pluralité intrinsèque des sujets :

« Cela recouvre :

1. les attitudes telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes
 - d'ouverture et d'intérêts envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations ;
 - de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles ;
 - de volonté et de capacité de prendre des distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles.
2. les motivations
 - internes/externes ;
 - instrumentales/intégratives ;
 - désir de communiquer, besoin humain de communiquer .
3. les valeurs comme par exemple, l'éthique et la morale
4. les croyances par exemple, religieuses, idéologiques, philosophiques
5. les styles cognitifs (convergent/divergent ; holistique/analytique/synthétique)
6. les traits de personnalité par exemple
 - silencieux/bavard ;
 - entreprenant/timide, (etc.). » (ibid.)

Mais comment alors assurer ce double passage d'une échelle à une autre, des savoir-faire interculturels aux savoir-être d'une part et de l'apprenant à la culture, aux peuples, voire aux civilisations, d'autre part ; précisément dans cette volonté forte et antinomique de pragmatisme culturel où l'apprenant est positionné comme un utilisateur ? Ce passage, en ne respectant pas le principe de variation d'échelles tel qu'il a été développé par Ricœur, c'est-à-dire en ne respectant pas le changement de perspective sur l'objet observé qui doit accompagner tout changement d'échelle (le micro n'est pas un décalque du macro et vice versa), ne favorise-t-il pas ce qui voulait être évité, c'est-à-dire le renforcement de positions culturalistes et essentialistes (Dervin, 2011) ?

Les deux pôles évoqués, macro et micro, favorisent donc, chacun à leur manière, l'idée de la transparence des langues et des cultures rendue possible par la médiation de l'apprentissage et l'efficacité de la communication. C'est pourquoi la posture d'un philosophe comme Levinas sur la question de la communication vaut ici d'être rappelée pour troubler cette illusion de la transparence qui domine actuellement en didactique des langues. Pour cet auteur, la communication est à comprendre dans une relation à autrui où rien n'est donné d'avance :

« On ne pourra dire de la communication et de la transcendance que leur incertitude. [...] aventure de la subjectivité [...] la communication comportera l'incertitude. » (Levinas, 1978 : 190)

Toute ingénierie de la communication, de la médiation culturelle, constitue dans cette perspective philosophique une sorte d'antinomie didactique.

Pour terminer...

La didactique du français et des langues ne peut renoncer à l'altérité, ni à explorer la relation à l'Autre : c'est son point de référence, et l'enjeu est de taille en ce début de XXI^e siècle, d'un point de vue politique au sens large. J'ai ainsi montré que le FLE avait, à son

échelle, contribué au mouvement historique de refondation de cette relation à l'Autre. Cependant, on aura aussi montré qu'une trop forte thématization, et la tentation de la modélisation ne peuvent que détourner la discipline d'un horizon, pourtant régulièrement réaffirmé dans les nombreux discours qui circulent à ce sujet. Si la didactique du français et des langues veut continuer sa contribution à l'histoire sociale, elle doit donc renouveler son questionnement dans le domaine.

C'est dans ce sens que j'ai souhaité troubler l'illusion de la transparence qui domine actuellement la relation à l'Autre dans cette discipline, notamment en introduisant des références d'ordre philosophique. L'apport de Levinas réside dans un postulat éthique qui bouleverse le rapport à l'Autre, lui rendant immédiatement un horizon en devenir. Cette altérité inconditionnée s'oppose par principe à toute ingénierie culturelle et/ou interculturelle. Celui de Ricœur permet d'introduire une épistémologie de la variation autrement que dans le prisme sociolinguistique. Par ailleurs la focalisation qu'il propose sur les représentations articule le lien entre mémoire et histoire.

Une approche didactique contemporaine devrait pouvoir assumer pleinement une démarche phénoménologique (c'est-à-dire où l'intentionnalité et la subjectivité occupent les premiers plans) seule propre à prendre en compte le caractère irréductible de la relation à l'Autre, aussi bien sur le plan linguistique que culturel. Il s'agirait alors de la penser comme « proximité – différence qui est non-indifférence-responsabilité » (Levinas, 1978 : 218). Les recherches sur les représentations et l'approche biographique peuvent alors en constituer le cœur. Mais, d'un point de vue épistémologique, il nous faut aussi admettre le principe de la variation d'échelles. Dans ce cas, les points de vue historique et politique ne peuvent être exclus de cette réflexion, mais alors, au final, c'est le rapport mémoire/histoire qu'il faut interroger et problématiser (Spaëth, à paraître).

Dans cette perspective, je voudrais terminer sur le point de vue d'un philosophe qui met en scène et analyse sa vie intellectuelle entre le français et l'allemand, en France, à la fin du XX^e siècle. Lui aussi évoque une irréductibilité essentielle qui repose encore d'une autre manière ce qu'on a l'habitude de penser en didactique dans le prisme de la sociolinguistique :

« L'espace que l'on peut voir naître entre les langues n'est pas prioritairement une ligne de transmission où communiqueraient les traditions, mais parfois un lieu étrange, où la confrontation de deux langues en engendre une troisième, irréductible : un espace de récréation. » (Wismann, 2012 : 103)

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP, Paris.
- BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F., VÉRONIQUE D. (éds), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris.
- BERTAUX D., 1997, *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*, Nathan, Paris.
- BONNET L, NÉGRIER E. (dir.), 2008, « Conclusion générale », *La fin des cultures nationales ? Les politiques culturelles à l'épreuve de la diversité*, La Découverte, Paris, pp.188-210.
- CASTELLOTTI V. et NISHIYAMA J. N., 2011, « 'Contextualiser' le CECR ? » dans *Le français dans le monde Recherches et applications*, 50, Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est, Castellotti V. et Nishiyama J. N. (coord.), pp. 11-18.
- CAUSA M., 2012, « Introduction : le répertoire didactique, une notion complexe », dans *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnement*, Causa (dir.), De Boeck, Bruxelles, pp. 15-72.

- CERTEAU M. de, 1986, « L'opération historique », dans *Faire de l'histoire. I. Nouveaux problèmes*, Le Goff et Nora (éds), Folio Histoire, Paris, pp. 19-68.
- CHISS J.-L. (coord.), 1985, « Les récits de vie », *Pratiques* 45.
- COSTE D., 1989, « Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIX^e siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations », dans *Langue française*, 82, Vers une didactique du français ?, pp. 20-27.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DERVIN F., 2011, *Impostures interculturelles*, L'Harmattan, Paris.
- DETIENNE M., 2000, *Comparer l'incomparable*, Le Seuil, Paris.
- DUMONT P., 2003, *Rapport Général, Les États généraux de l'enseignement du français en Afrique subaharienne francophone*, OIF. http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Rapport_etats_generaux_fcs_Gabon_2003.pdf
- GALISSON R., 1995, « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice versa : apologie de l'interdidacticité », dans *Études de linguistique appliquée*, 99, pp. 99-105.
- GOFFMAN E., 1983, « Microsociologie et histoire », dans *Le sens de l'ordinaire*, P. Fritsch (éd.), éd. CNRS, Paris, pp. 197-202.
- GRUZINSKI S., 2004, *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, La Martinière, Paris.
- HARTOG F. 2003, *Régimes d'historicités. Présentisme et expériences du temps*, Le Seuil, Paris.
- HOBBSAWM E.J., 1989 (trad.fr.), *L'ère des empires, 1875-1914*, Pluriel/Fayard, Paris.
- HUMBOLDT W., 2000 [1828] trad. fr. éd. bilingue, *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage*, Points Seuil, Paris.
- JOSTES B., 2007, « Union européenne et apprentissage des langues. En quête d'un espace communicationnel européen », dans *Politiques et usages de la langue en Europe*, M. Werner dir., Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, pp. 157-184.
- LEVINAS E., 2011, [1978], *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Poche, Paris.
- LÉVI-STRAUSS Cl., 1952, *Race et histoire*, Unesco, Paris.
- LÜDI G., 1994, « Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? », dans *Babylonia*, 1-2, pp. 6-17.
- MARC E., 1983, « Le récit de vie ou la culture vivante », dans *Le Français dans le monde*, n° spécial 181, D'une culture à l'autre. Soi et les autres, G. Zarate (coord.), pp. 72-83.
- MARTINEZ P., 2009, « De quelques idées reçues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages », dans *Recherches et Applications - Le français dans le monde*, La circulation internationale des idées en didactique des langues, G. Zarate et A. Liddicoat (éds.), pp. 53-65.
- MOLINIÉ M., 2006, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », dans « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Recherches et Applications - Le français dans le monde*, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, M. Molinié (éd.), pp. 6-10.
- MOORE D. (coord.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris.
- PORCHER L., 1986, *La civilisation*, Clé International, Paris.
- RICOEUR P., 2000, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Le Seuil, Paris.
- SIMMEL G., 1999, [1907], *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, PUF, Paris.
- SPAËTH V., 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Didier, Paris.

- SPAËTH V. 2007, *Théories, politiques et pratiques de la langue. L'enseignement du français : des colonies au français langue seconde (XIX^e-XX^e siècle)*, synthèse HDR, Université Sorbonne nouvelle Paris 3, 198p.
- SPAËTH V., 2010, « Le français au contact des langues : présentation », in « Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique », dans V. Spaëth (dir.), *Langue Française*, 167, pp. 3-12.
- SPAËTH V, à paraître 2014, « Pour l'histoire en didactique des langues », dans *La didactique des langues, nouveaux enjeux*, Riveneuve éditions, Paris.
- SPENCER H., 1881, *Les Bases de la morale évolutionniste*, Baillière, Paris.
- STERNHELL Z., 2000, *La droite révolutionnaire, 1885-1914, les origines françaises du fascisme*, Fayard, Paris.
- WISMANN H., 2012, *Penser entre les langues*, Albin Michel, Paris.
- ZARATE G. (coord.), 1983, « D'une culture à l'autre, soi et les autres », dans *Le français dans le monde*, n° spécial 181.

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