



HAL
open science

APPROPRIATION: JUSTE CE QU'IL FAUT D'INSECURITE...

Véronique Castellotti

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti. APPROPRIATION: JUSTE CE QU'IL FAUT D'INSECURITE.... Fes-sui, Valentin et Lorilleux, Joanna. (In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires, L'Harmattan, 2020, Collection Espaces discursifs, 978-2-343-20806-0. halshs-03533369

HAL Id: halshs-03533369

<https://shs.hal.science/halshs-03533369v1>

Submitted on 18 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 Feussi, V. & Lorilleux, J. (dir.) 2020
(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives
in(ter)disciplinaires, 285-298

CHAPITRE 20

APPROPRIATION : JUSTE CE QU'IL FAUT D'INSECURITE...¹

Introduction

La question de l'insécurité linguistique n'a été que très peu problématisée en tant que telle dans les recherches en didactique des langues², même si, d'une part, le rôle des situations scolaires dans son développement a été souligné (Francard, 1989 et 1997) et si, d'autre part, les phénomènes auxquels elle peut renvoyer sont très fréquemment mentionnés dans les descriptions de situations d'apprentissage et d'enseignement des langues. Les observateurs privilégiés de ces situations que sont les enseignants relatent ainsi, dans les séances de formation continue par exemple, les « peurs » ou « inhibitions » de leurs élèves, leurs hésitations à s'exprimer, voire leurs silences. Ils témoignent parfois aussi de leurs propres difficultés pour enseigner une langue qu'on ne leur attribue pas toujours comme étant la leur (Roussi, 2009). C'est en sociolinguistique que la notion d'insécurité linguistique (désormais IL) a été principalement conceptualisée, d'abord par W. Labov, puis par un certain nombre de chercheurs francophones, notamment Gueunier *et alii*, 1978 ; Francard, *op. cit.* ; Robillard 1996. On peut se demander, à la lecture de ces travaux, dans quelle mesure certaines des caractéristiques retenues comme emblématiques des situations d'IL ne trouvent pas un écho qui reste à approfondir et questionner plus spécifiquement en DDdL. En effet, dans les situations d'appropriation linguistico-culturelle, le rapport aux normes, aux langues, aux autres est fondé sur l'expérience de la personne, sur l'histoire et le projet qui sous-tendent cette appropriation et qui la portent. La question de la norme est donc centrale et avec elle, celle de la légitimité de celles et ceux qui sont censés la transmettre.

¹ Véronique Castellotti, EA 4428 DYNADIV, Université de Tours.

² Je me situe ici du point de vue non pas de l'intervention directe dans les situations d'enseignement ou d'apprentissage (didactique des langues), mais du point de vue des recherches à propos de celles-ci, c'est-à-dire de la didactologie-didactique des langues (DDdL). Il s'agit en effet de redonner de l'importance à cet aspect, souvent délaissé dans les dernières années au profit d'une priorité accordée aux dimensions interventionnistes.

Je reviendrai brièvement, dans un premier temps, sur les façons dont la didactologie-didactique des langues (DDdL) a (ou n'a pas) pensé dans la période récente la question de l'insécurité, en convoquant principalement des « causes » externes au sentiment d'insécurité potentiellement développé lors du processus d'apprentissage des langues.

Je m'interrogerai ensuite sur ce que change, de ce point de vue, une orientation qui prend au sérieux, c'est à dire qui considère comme constitutive, la notion d'appropriation au sens proposé par F. Dastur de « laisser advenir en propre » (Castellotti, 2017). Dans cette approche, qui met au centre de ses préoccupations l'hétérogénéité, l'interprétation, la relation dans la confrontation à « l'épreuve de l'étranger » (Berman, 1984), je m'interrogerai sur les dimensions pouvant être à l'origine d'une « géométrie variable » de l'insécurité et sur de potentielles sources de risque, mais aussi de confiance.

1. L'insécurité linguistique en didactologie-didactique des langues : petit tour (d'horizon)

Les rares travaux menés en DDdL autour des questions d'IL (Roussi 2009 ; Hafez 2011 ; Coste 2001 ; on en trouvera aussi quelques-uns dans ce volume) tendent à montrer que, bien que peu souvent évoquée en tant que telle, cette insécurité touche, de différentes façons, la plupart des personnes concernées par les situations d'apprentissage des langues. De nombreux apprenants, tout d'abord, ont du mal à aborder de façon confiante et détendue la langue qu'ils apprennent et à s'exprimer sereinement et sans peur à travers elle, et cela semble notamment prégnant dans le cas du français. Certains enseignants, ensuite, manifestent des formes d'insécurité dont on peut se demander dans quelle mesure il s'agit d'insécurité prioritairement d'ordre linguistique ou plus largement professionnel (Roussi, *op. cit.*), voire d'insécurité culturelle, en particulier du point de vue de ce qui relève de la « culture partagée » (Galisson, 1991). Enfin, une dimension rarement évoquée, si ce n'est par ricochet, est celle qui concerne des parents d'élèves, plus ou moins conscients de pratiquer en contexte familial des variétés ou langues distinctes de celle(s) de l'école et qui, de façon plus ou moins diffuse, transmettent à leurs enfants un sentiment de malaise, voire de culpabilité.

Ces marques d'insécurité, qui peuvent être latentes ou plus manifestes, renvoient à différents aspects associés aux questions (socio)linguistiques, selon les types de situations dans lesquelles elles prennent corps. Dans les situations d'apprentissage du français comme langue étrangère, c'est souvent le prestige acquis par le français qui contribue à les provoquer : comment se sentir « digne » d'une langue aussi distinguée ? Lorsqu'il s'agit de situations faisant intervenir le français comme langue de scolarisation, d'études ou de

travail, ce sont plutôt des considérations fonctionnelles qui entrent en jeu, faisant craindre un éventuel manque de compétence pour accéder pleinement à la réussite escomptée ; ce qui est également le cas lorsqu'on est dans une perspective de langue de socialisation, comme dans la situation des migrants, pour lesquels s'ajoute aussi une dimension politique. Et dans certaines situations de francophonie non hexagonale, le poids des dimensions (post)coloniales renforce des formes d'insécurité liées à des enjeux identitaires.

Les manifestations d'insécurité se traduisent souvent par des retraits et des silences, résultats de la « peur d'être humiliés, critiqués », du manque de « courage de nous exprimer en français », comme le formulent de futurs enseignants de français, car pour eux, « il est très grave de commettre des fautes de français à l'oral et à l'écrit, car pour enseigner le français, le professeur doit avoir un langage correct et recherché » (Hafez, 2011, n.p.). Ces témoignages mettent bien en évidence le poids de la norme / des normes qui est au cœur des sentiments et manifestations d'IL : « Toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique » (Robillard, 1996 : 68).

La question que je poserai est de savoir si la/les norme(s) s'impose(nt) de façon absolue, et quelle marge de manœuvre éventuelle peuvent avoir ou se créer les personnes avec cette/ces norme(s), dans des situations d'appropriation. Il est courant, dans la plupart des situations d'enseignement, en particulier scolaires, de considérer que la norme linguistique est imposée de l'extérieur, par l'institution principalement, et les moyens qu'elle déploie (programmes, manuels, etc.) et dont usent les enseignants sont les relais privilégiés de la transmission de cette norme. Un autre angle pour aborder la question consiste à l'envisager dans une direction inverse, en considérant prioritairement le point de vue de la personne qui apprend :

La confrontation à une norme qu'on a le sentiment d'enfreindre fait partie de l'expérience fondamentale de tout apprenant et joue un rôle sans doute déterminant. La norme est le pôle magnétique de l'apprentissage : elle permet à l'apprenant de s'orienter, tout en lui laissant la liberté de choisir un autre but qu'un respect scrupuleux à son égard. (Py, 2000 : 80).

Dans cette perspective, tout en considérant la norme comme inévitable, on admet que cette personne fait des choix, en fonction d'un projet qui peut orienter de diverses façons son rapport à la norme. Ce choix peut être d'ordre pragmatique, mais il peut aussi avoir une dimension identitaire : à travers l'apprentissage linguistique, à quelle « communauté » veut-on appartenir, comment veut-on se situer par rapport aux autres personnes parlant français, quelle image veut-on renvoyer de soi parlant cette langue, etc. Ces choix peuvent aussi se diversifier en fonction des différents espaces

et de leurs histoires avec le français et, éventuellement, avec d'autres langues ; ainsi, par exemple, l'apprentissage du français comme LE/LS au Québec ou en Suisse serait-il, tendanciellement, davantage « plurinormatif » qu'en France ?

Cela conduit à poser un certain nombre de questions plus particulières à la DDdFLE, dans la mesure où on peut s'interroger sur le fait que le français, à travers son histoire et sa diffusion, puisse laisser de la place pour développer ce type de choix.

2. Des questions à la DDdFle, vers une autre perspective

La première question qui pourrait être posée est celle de savoir si le français est, par rapport à d'autres, une langue « exceptionnellement insécurisante »³. Cela fait l'objet d'autres contributions à cet ouvrage, intégrant des éléments plus approfondis sur l'histoire du français et les idéologies linguistiques, je ne m'y attarderai donc pas.

Je développerai en revanche plus centralement un deuxième point, celui de la façon dont, de mon point de vue, les orientations didactiques dominantes depuis plusieurs décennies, pour le français, mais aussi de façon plus générale, peuvent contribuer à renforcer l'IL. Ces orientations sont fondées sur une perspective que je qualifierai de *communicative productive*, à savoir qu'elles instituent la communication à la fois comme but et comme moyen quasi exclusif de l'apprentissage des langues, en postulant que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (Bange, 1992) et en privilégiant les dimensions d'interaction orales. Ces orientations visent à faire acquérir la *maîtrise* d'une langue⁴, matérialisée par sa compétence la plus « parfaite » et complète possible, qui se mesure à ses aspects essentiellement productifs (Castellotti, 2017). La pression de la norme, qu'elle soit linguistique ou communicative, est alors maximale et elle enjoint, plus ou moins explicitement, à interdire ou, pour le moins, à éviter le recours à la traduction, voire la présence de traces de « choix » autres que le respect de la norme prescrite.

Je propose donc d'envisager, en m'inspirant des réflexions de B. Py rappelées ci-dessus et en les prolongeant dans une perspective

³ On pourra noter que, sur un plan beaucoup plus général ne s'intéressant pas spécifiquement aux questions de langues, Z. Bauman (2007) montre que la myxophobie a tendance à renforcer l'insécurité.

⁴ Certes, le paradigme communicativo-actionnel prétend substituer la compétence (située) à la maîtrise (absolue), mais les usages, notamment évaluatifs, montrent que la maîtrise demeure un horizon toujours largement présent.

épistémologique différente, d'autres manières de concevoir et d'étudier la projection dans une nouvelle langue, qui ne soit plus guidée de l'extérieur, du point de vue de ce qui est attendu par les institutions et qui conçoit l'apprentissage comme une conséquence plus ou moins directe de l'enseignement. Cela conduit à renverser la perspective, en substituant à la notion de maîtrise et à celle de compétence celle d'appropriation. La maîtrise renvoie en effet à un imaginaire de domination absolue : celui qui est « le maître » de quelque chose le possède et doit en assurer le contrôle. Quant à la notion de compétence, elle ne prend en compte que les aspects pragmatiques sanctionnant une adaptation aux normes communicatives. C'est un tout autre imaginaire que je convoque avec la notion d'appropriation, conçue non pas dans l'idée de « faire sien » ni de « posséder » ou de s'adapter, mais de « laisser advenir en propre » :

S'approprier quelque chose ne veut pas dire le posséder, mais le porter à ce qu'il a de propre, le laisser advenir en propre (Dastur, 2011 : 95).

La littérature philosophique, depuis l'antiquité, montre que la notion d'appropriation est particulièrement polysémique, et qu'elle touche à de nombreux points fondamentaux qui permettent de penser l'humanité, comme la question de l'appartenance ou de la frontière entre ce qui m'est propre, au sens de ce qui me constitue, et ce qui m'est étranger (Murgier, 2013).

Le fait de s'approprier, au sens d'advenir en propre, fait alors perdre, d'une certaine manière, son caractère « étranger » à la langue autre, ce dont il faudra tirer les conséquences d'un point de vue didactique, en particulier du point de vue de la réflexion sur l'accès au « sens étranger » (Besse, 2000).

La question de l'appropriation dans le domaine linguistique se définit aussi en fonction de la conception de la langue sur laquelle on choisit de s'appuyer. À partir des propositions et orientations développées par D. de Robillard (2007 et 2008), je reprends l'idée d'une langue « instable, contextualisée, historicisée, hétérogène » (LICHH) qui s'oppose aux langues « stables, décontextualisées, déhistoricisées, homogènes » (LSDDH). Ces dernières, qui ont jusqu'alors servi de soubassement principal à la DDdL, construisent des orientations didactiques reposant sur un socle technique visant prioritairement, voire exclusivement, à enseigner les dimensions codiques et communicatives des langues en négligeant leurs composantes existentielles et poétiques (Castellotti, 2017). La conception que je privilégierai, en revanche, est celle d'une langue se déployant d'abord non pas comme outil de communication, mais comme *expérience* au sens où l'entend M. Merleau-Ponty dans ses écrits tardifs de « présence perceptive du monde » (Merleau-Ponty, 1964 : 48).

L'appropriation d'une langue revient alors à confronter des expériences du monde, à partir d'une histoire et en fonction d'un projet, dans la rencontre

avec des « autres en langues » (Debono, 2010). En s'appropriant, on se transforme et on transforme aussi les langues⁵ à travers soi.

Ces orientations alternatives conduisent à d'autres perspectives pour la DDdFLE, qui impliquent aussi de se poser la question de l'IL dans ce nouvel environnement. Le renversement évoqué, partant d'un mouvement non plus de communication, mais d'appropriation, avec un projet relationnel, amène en effet à déplacer les priorités didactiques. Ce n'est plus la production ou l'interaction communicative qui est d'abord visée, mais le fait d'essayer d'entrer en relation avec des autres, donc de tenter de les comprendre, en ne se limitant pas à une communication dont les dimensions culturelles sont fortement minorées ou superficielles (Castellotti et Debono, 2018). Cela conduit à développer des orientations qui visent à approfondir en premier les aspects réceptifs, en valorisant un travail sur la compréhension, inclus dans un projet d'appropriation qui ne peut alors qu'échapper, au moins partiellement, au contrôle : comment contrôler la compréhension de quelqu'un ? Comment sait-on (sait-il lui-même) s'il a ou non compris et ce qu'il a compris ?

Cette orientation amène à réhabiliter de façon centrale les arts et la littérature comme supports privilégiés de ce mouvement appropriatif dans la mesure où ils sont, bien davantage que les documents « fonctionnels », susceptibles de convoquer la diversité des expériences du monde en jeu dans la rencontre altéritaire et les incompréhensions qu'elle provoque. En stimulant l'imagination des personnes, leur sensibilité à cette altérité, elle les pousse à chercher à comprendre, à se projeter dans cet autre monde. De même, la traduction, depuis longtemps rejetée dans les options didactiques dominantes, constitue une ressource intéressante pour développer une orientation à la fois réceptive et « contrastive » (voir Castellotti, 2017 ; Castellotti, sous presse).

La question du rapport à l'altérité invite aussi à se demander, en lien avec la problématique approfondie dans cet ouvrage, comment cette orientation permet-elle, plus précisément, de prendre au sérieux les francophonies dans leur diversité.

3. Insécurité et francophonies

Les perspectives envisagées conduisent d'abord à se demander si les apprenants et les enseignants de français sont ou non des francophones, et à quelles conditions éventuelles.

⁵ Y compris celles déjà connues, qui ne peuvent sortir indemnes des contacts avec la nouvelle.

Cela dépend, à l'évidence, de la façon dont on définit ce qu'est un francophone et des éléments qui permettent de le caractériser. La caractéristique la plus couramment convoquée est celle de l'usage, avec des degrés variables de compétence et de fréquence entre ceux qui pratiqueraient « parfaitement » et quotidiennement le français et ceux qui le pratiqueraient de façon plus ou moins régulière et accomplie. Parmi ces paramètres, le fait d'avoir eu le français comme langue de première socialisation, seule ou avec d'autres, et/ou comme langue principale de scolarisation intervient comme un « gage » indiscutable de francophonie. Mais, au-delà de la question de la pratique, on peut aussi envisager que se considèrent comme francophones des personnes qui ont « adopté » (Francard, 2009) le français et le considèrent comme faisant partie de leur expérience du monde, quelle que soit leur compétence dans son usage ; ces personnes pouvant aussi, en se l'appropriant, « laisser advenir le français en *autre* » (Rubio, 2018 : 306), c'est-à-dire le transformer en même temps que le français les transforme, en entamant le contrôle de la France sur les usages francophones :

Laisser le français être transformé par ceux, individus et communautés, qui se l'approprient, c'est accepter aussi une francophonie partiellement hors du contrôle français. (Rubio, *ibid.*)

Que deviendrait alors l'IL, dans cette perspective, et comment pourrait-on l'aborder ?

La plupart des travaux concernant l'IL ont tendance à la concevoir comme ayant des effets principalement négatifs sur l'appropriation et les personnes concernées, qui sont considérées comme des « victimes », d'où la formulation de propositions qui tendraient à la supprimer ou pour le moins à la réduire. Il s'agirait notamment de favoriser l'acceptation d'usages pluriels qui désinhiberaient les apprenants, en développant un climat de bienveillance, voire de « bientraitance linguistique » (Dinvaut, 2016) vis-à-vis des usages considérés comme « déviants » par rapport à la norme dominante, produit d'une idéologie mononormative hégémonique (Blanchet *et alii*, 2014), qui engendre de la glottophobie (Blanchet, 2016).

Certes, des formes de didactisation conduisant à la « légitimation de la pluralité linguistique » (Blanchet *et alii*, 2014 : 289) peuvent contribuer à combattre des formes d'idéologie uniformisante, notamment dans les situations de francophonie convoquant des usages ne correspondant que de très loin aux normes hexagonales, mais est-ce que cela modifie automatiquement et fondamentalement la perception des statuts des langues, et le sentiment d'IL ?

Des modalités d'intervention didactique ne peuvent probablement suffire à renverser l'empreinte fortement cristallisée d'une idéologie à l'œuvre depuis plusieurs siècles ; en outre, il convient de ne pas sous-estimer la tendance forte, chez les enseignants comme chez les apprenants, à considérer

« l'uniformité comme la situation idéale d'une langue »⁶ (Favart, 2010 : 185). Il est aussi important d'insister sur la pertinence (ou non) de ces usages pluriels en fonction des situations : il serait en effet fâcheux de parvenir à réduire l'insécurité dans les usages scolaires, grâce à une forme d'ouverture et d'acceptation maximale de la variation, au risque de voir les personnes se heurter à des formes de rejet et de stigmatisation, du fait d'usages sociolinguistiques inappropriés, dans d'autres environnements.

Par ailleurs, et plus fondamentalement, il n'est pas sûr que la *sécurité* soit de façon certaine l'état privilégié à rechercher, en particulier dans la perspective de l'appropriation d'une *autre* langue. La sécurisation d'une chose conduit à la rendre plus sûre, plus stable⁷. En ce sens, le fait de se sentir en sécurité peut aussi comporter des conséquences négatives, dans la mesure où cela peut conduire à se contenter de cette situation confortable, à ne pas s'exposer à l'altérité, au risque de la transformation, donc à ne pas apprendre. *A contrario*, une certaine dose d'insécurité peut s'avérer stimulante, en ce qu'elle pousse à s'aventurer au-delà de ce qui est connu, familier, à expérimenter la confrontation à l'inconnu, à l'altérité ; comme le remarque aussi D. Coste, l'IL peut en effet s'avérer dynamique, au sens où elle pousse à évoluer, ou paralysante selon les cas (2001 : 17).

Pour apprendre, pour s'approprier, est-ce donc de sécurité qu'on a besoin ou plutôt de confiance ?

Conclusion : de la (l'in-)sécurité à la confiance

Plus que la sécurité, la confiance permet de se sentir assuré dans des formes d'exposition au risque, de ne pas craindre la mise en question ou la critique, en ne les percevant pas comme des stigmatisations ou des mises en cause de la personne, mais comme des confrontations de positionnements différents historicisés et situés.

Les manifestations ou sentiments d'insécurité chez les apprenants sont souvent provoqués, ou pour le moins accentués, par l'IL des enseignants eux-mêmes, dont beaucoup n'ont pas la langue qu'ils enseignent comme langue première. Pour envisager une mise en œuvre de la confiance dans les situations d'appropriation, il apparaît donc indispensable de travailler à leur formation pour instaurer à leur niveau cette confiance, à travers des modalités de formation réflexives et trans-formatantes (et non pas formatantes,

⁶ Ce qui correspond aussi aux représentations majoritaires repérées dans les recherches en didactique du français au moyen d'une étude portant sur trois revues du domaine (Bertucci et Castellotti, 2012).

⁷ [Http://cnrtl.fr/definition/sécurisation](http://cnrtl.fr/definition/sécurisation).

comme c'est trop souvent le cas, à partir de modèles posés de l'extérieur et *a priori*). Au-delà d'une revalorisation « de principe » de la pluralité linguistique et culturelle, qui peut aussi être très insécurisante⁸, il s'agit en priorité de faire travailler ces enseignants au moyen d'une réflexion approfondie sur *l'expérience* linguistique et langagière qu'ils ont, avec l'ensemble de leur histoire. C'est en mobilisant ces histoires, en les confrontant, en explicitant les hiérarchisations idéologiques et les soubassements politiques, qu'on pourra peu à peu les faire accéder à l'instauration d'une confiance dans leurs propres capacités à faire des choix (socio)linguistiques argumentés, sans nécessairement valoriser toutes les formes de pluralité.

On peut espérer, par un travail patient et réflexif de ce type, passer d'une survalorisation de la figure de l'enseignant « natif monolingue » à la reconnaissance d'enseignants « légitimes hétérolingues⁹ » qui pratiquent et acceptent de façon pertinente la variation et l'hétérogénéité des usages en fonction des personnes, des situations, des projets sans pour autant sous-estimer le rôle de variétés de référence communes.

C'est en effet probablement la part de l'hétérogénéité qu'il s'agit de prendre en compte et de travailler davantage que la pluralité. En effet, l'étude de l'évolution de la notion de plurilinguisme au cours des vingt dernières années montre comment, dans la grande majorité des situations, elle est interprétée comme multiplicité (accumulation de « langues ») beaucoup plus que comme diversité langagière constitutive (Castellotti, 2017). En outre, les travaux nord-américains qui se sont développés depuis une dizaine d'années autour de la notion de *Translanguaging* (voir pour une synthèse Lewis *et alii*, 2012) tendent, en quelque sorte, à banaliser la pluralité en « noyant » la part irréductible du différend (Lyotard, 1983) dans une conception globale réintroduisant des formes d'homogénéité transversale¹⁰.

⁸ En ce qu'elle invalide, au nom de « meilleures pratiques », présentées comme innovantes, les usages développés en conscience par les enseignants, souvent catégorisés de façon lapidaire comme étant « traditionnels » donc nécessairement... mauvais. Cela devient paradoxal lorsque c'est le fait de chercheurs prétendant par ailleurs lutter contre l'IL.

⁹ La notion d'hétérolinguisme renvoie notamment aux travaux de M. Suchet (2014 ; voir aussi dans cet ouvrage) qui la reprend de R. Grutman, pour constituer une forme d'imaginaire hétérolingue que l'on pourrait aussi qualifier d'« alterlinguistique » (Robillard, 2008).

¹⁰ Je n'ai pas l'espace nécessaire pour développer ce point ici. On se reportera pour plus d'explicitation à Castellotti, 2019.

En convoquant l'hétérogénéité, c'est précisément la part irréductible de la pluralité qui est retenue, travaillée, et non ses aspects « innocents » (Giordano, 2008) ou facilement « gérables ».

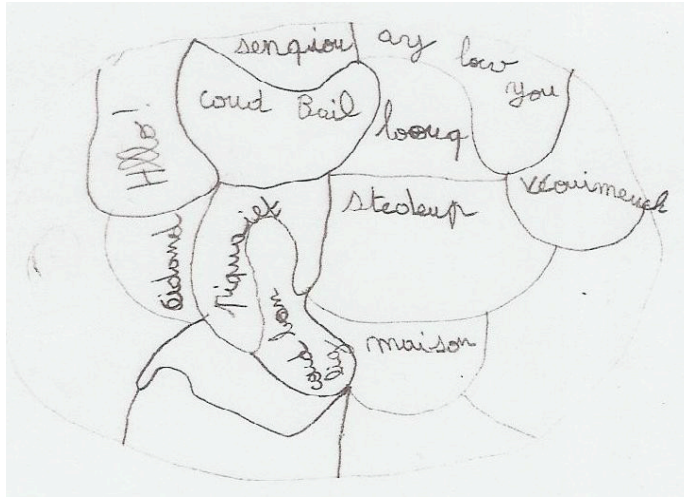
Une forme de confiance retrouvée des enseignants devrait permettre une exposition au risque de l'insécurité linguistique, pour eux-mêmes et pour leurs apprenants.

Le risque de la confrontation avec l'inconnu et l'altérité est en effet habituellement interprété, *a priori*, comme un danger. Ainsi par exemple, dans *la grande traversée*, épisode des aventures d'Astérix et Obélix où ceux-ci accostent en territoire inconnu, Astérix le perçoit comme « un autre monde ... Un endroit où à tout moment il peut vous arriver quelque chose » ; ce que relève aussi le sociologue R. Castel, remarquant que « l'inflation contemporaine de la notion de risque entretient ainsi une confusion entre risque et danger » (Castel, 2003 : 60). De quel danger s'agirait-il ici ? Sans doute, en se risquant à produire des formes d'expression non normées, de celui de ne pas être reconnu comme francophone légitime.

En amenant à prendre conscience, à partir des expériences propres, des sources, historiques et politiques, de l'hétérogénéité, il est possible de contribuer à transformer ce « danger » en risque favorable, en tremplin¹¹ pour l'appropriation.

Dans cette perspective, l'IL (et on pourrait parler d'ILC, dans la mesure où les aspects culturels sont fortement prégnants dans la conception de la langue posée ici) peut être porteuse d'un potentiel appropriatif. En prolongeant l'analyse de D. Coste (2001), l'appui sur la part inévitable ou irréductible d'IL liée à la confrontation à des expériences altérantes peut alors être mobilisé non seulement dans une optique dynamique (qui pousse à évoluer, à apprendre), mais aussi créative. Cette part créative se caractérise notamment par le développement d'une posture hétérolingue de transgression des frontières, dont on peut apprécier une illustration ci-dessous :

¹¹ D. Moore (1996) explorait le potentiel d'« alternances-tremplins », susceptibles de permettre aux apprenants de se projeter dans l'acquisition, alors que les « alternances-relais » contribuaient à la poursuite de la communication. Je reprends ici cette idée dans une orientation quelque peu différente, dans la mesure où la perspective n'est plus prioritairement communicative, mais plus profondément relationnelle (Castellotti, 2017).



Ce dessin, effectué par un enfant de 10 ans, représente « ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues » (Castellotti et Moore, 2001). De manière décomplexée, tout en étant novice en anglais, celui-ci est suffisamment en confiance pour se permettre de développer un hétérographisme (« senquiou » pour *thank you*, etc.) certes peu attendu, mais sur lequel on pourra s'appuyer pour travailler l'hétérogénéité grapho-phonétique entre les deux langues. Les travaux de J. Lorilleux (2015) sur la mobilisation d'expériences artistiques en lien aux histoires de vie d'élèves réputés faiblement littératisés montrent également comment ceux-ci se (re)découvrent comme auteurs potentiels.

On peut aussi inscrire ce type de cas dans une réflexion plus large empruntant des exemples à l'histoire de la / des langue(s), en travaillant par exemple sur la variation et l'évolution (ortho)graphique à travers les âges¹², aux évolutions lexicales et syntaxiques, etc., de manière à engendrer ce que je nommerai des formes d'insécurité heuristique, c'est-à-dire qui permette de développer un potentiel propice à la confrontation à l'altérité et à l'hétérogénéité.

Juste ce qu'il faut d'insécurité et juste ce qu'il faut de confiance, donc, pour favoriser une acceptation du risque et/ou de l'épreuve (Berman, 1984), dans une forme d'« intégration » du risque comme « donnée », à la fois individuelle et collective, de l'appropriation qui déboucherait sur une « didactique altérante » donc transformante.

¹² Ce qui constituerait une alternative bénéfique aux concours d'orthographe...

Références Bibliographiques

- BANGE P., 1992, « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », dans *AILE*, n° 1, 53-85.
- BERMAN A., 1984, *L'épreuve de l'étranger*, Gallimard (Coll. Tel), Paris.
- BERTUCCI M.-M. et CASTELLOTTI V., 2012, « Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte ? », dans *Repères*, n° 46, 175-204. En ligne.
- BESSE H., 2000, *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse de doctorat d'Etat sous la direction de J.-C. Chevalier, Université Paris 8.
- BLANCHET P., 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, Paris.
- BLANCHET P., CLERC S. et RISPAIL M., 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique », dans *ELA*, n° 175, 283-302.
- CASTEL R., 2003, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Seuil, (Coll. La République des idées), Paris.
- CASTELLOTTI V. (sous presse), « La réception - compréhension - traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ? », dans *In-Pertinences*, « Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations », Vol. 2. En ligne sur HAL.
- CASTELLOTTI V., 2019, « Plurilinguisme, transculturalité ou hétérogénéité ? Interrogations notionnelles à propos de la diversité linguistico-culturelle » dans *Grenzgänge en zones de contact*, L'Harmattan (Coll. Espaces discursifs), Paris, 159-168.
- CASTELLOTTI V., 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Didier (Coll. Langues et didactique), Paris.
- CASTELLOTTI V. et DEBONO M., 2018, « D'une mission "civilisatrice" à une centration "(socio)pragmatique" : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* n°60-61, 41-62.
- COSTE D., 2001, « Compétence bi/plurilingue et insécurité linguistique », dans *L'École Valdôtaine*, supplément au n° 54, 10-18.
- DASTUR F., 2011, *Heidegger et la pensée à venir*, Librairie philosophique Vrin, Paris.
- DEBONO M., 2010, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, thèse sous la direction de D. de Robillard, Tours, Université François Rabelais.
- DINVAUT A.-M., 2016, *Sociodidactique et ergologie. Des savoirs en dialogue*, Synthèse pour l'HDR, Université de Saint-Étienne.
- FAVART F., 2010, « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE ? », dans *Pratiques*, n° 145/146, 179-196. En ligne.

- FRANCARD M., 2009, « Quelle survie pour le français ? », dans *La libre Belgique*, 2 avril 2009. En ligne.
- FRANCARD M., 1997, « Insécurité linguistique », dans *Sociolinguistique. Concepts de base*, 171-172.
- FRANCARD M., 1989, « Insécurité en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne belge », dans *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, Vol. 8, n° 2, 132-163.
- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, CLE international (Coll. DLE), Paris,
- GUEUNIER N., GENOUVRIER, É. et KHOMSI A. (dir.), 1978, *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*, Champion, Paris.
- HAFEZ S., 2011, « L'insécurité linguistique au Liban : le cas des futurs enseignants de français », dans *Actes du colloque de Dijon*. En ligne.
- LEWIS G., JONES B. et BAKER C., 2012, « Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond », in *Educational Research and Evaluation*, Vol. 18, n° 7, 641-654.
- LORILLEUX J. 2015, *Écritures transformatives. Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation ?* Thèse de doctorat sous la direction de V. Castellotti et D. Moore, Université de Tours.
- LYOTARD J.-F., 1983, *Le Différend*, Éditions de Minuit, Paris.
- MERLEAU-PONTY M., 1964, *Le Visible et l'Invisible*, Gallimard, Paris.
- MOORE D., 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », dans *AILE*, n° 7, 95-121.
- MOORE D. et CASTELLOTTI V., 2001, « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », dans *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, PUR (Coll. DYALANG), Rouen, 151-189.
- MURGIER C., 2013, « La part du propre (oikeion) dans la constitution du concept stoïcien d'appropriation (oikeiosis) », dans *Methodos*. En ligne.
- ROBILLARD D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, 2 volumes, L'Harmattan, Paris.
- ROBILLARD D. de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question. Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°1, L'Harmattan, Paris, 81-228.
- ROBILLARD D. de, 1998, « Le « français régional » existe-t-il à l'Ile Maurice ? Une enquête à travers la correction de copies », dans *Plurilinguismes*, n° 14, 31-50.
- ROBILLARD D. de, 1996, « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi », dans *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan, Paris, 55-76.
- ROUSSI M., 2009, *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs : le cas des professeurs grecs de français*. Thèse de doctorat sous

la direction de J.C. Beacco, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
En ligne.

RUBIO C., 2018, *Une langue en mission. Histoire des politiques linguistiques et didactiques françaises en Palestine*, Thèse de doctorat en SDL sous la direction de D. de Robillard, Université de Tours.

SUCHET M., 2014, *L'imaginaire hétérolingue. Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues*, Classiques Garnier (Coll. Perspectives comparatistes), Paris.