
Réponse à Heather Hilton : Expérience, diversité, réception, relation ou : la partie *immergée* de l'appropriation

Véronique Castellotti



Éditeur
ACEDLE

Édition électronique

URL : <http://rdlc.revues.org/1094>

DOI : 10.4000/rdlc.1094

ISSN : 1958-5772

Référence électronique

Véronique Castellotti, « Réponse à Heather Hilton : Expérience, diversité, réception, relation ou : la partie *immergée* de l'appropriation », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017, mis en ligne le 21 décembre 2016, consulté le 05 juillet 2017. URL : <http://rdlc.revues.org/1094> ; DOI : 10.4000/rdlc.1094

Ce document a été généré automatiquement le 5 juillet 2017.



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

Réponse à Heather Hilton : Expérience, diversité, réception, relation ou : la partie *immergée* de l'appropriation

Véronique Castellotti

Des choix épistémologiques situés

- 1 Le terme « émergentisme » est lié à la fois à une métaphore, tendant à valoriser une approche dynamique des phénomènes, et à un cadre d'ensemble regroupant des options philosophiques inscrites dans une histoire des idées qu'il est important de situer, d'explicitier et d'interpréter².

La métaphore de l'émergence

- 2 La métaphore de l'émergence n'est pas anodine : elle renvoie à l'idée de sortir, de faire irruption, de faire apparaître, de passer donc d'un « milieu » à un autre, avec une forme de passage, de frontière, des éléments relevant d'un système. Dans les dictionnaires, on insiste sur plusieurs aspects de ce phénomène, considéré comme dynamique ; tout d'abord, l'émergence renvoie à une idée d'apparence et de visibilité : ce qui émerge est ainsi rendu plus clair, plus présent, moins incertain ; ensuite, elle évoque un mouvement impulsé de lui-même, sous sa seule force, comme surgit la pointe émergée de l'iceberg, visible à nos propres yeux tout en faisant partie et en étant solidaire d'un ensemble, d'un système sous-jacent.
- 3 En s'intéressant prioritairement au phénomène d'émergence lui-même, ainsi qu'à la partie émergée, on centre la réflexion sur ce qui est supposé visible pour tous, de la même façon. Construite initialement par les sciences de la vie et de la terre, la notion

d'émergence se développe au cours du XXe siècle dans les sciences sociales, comme le rappelle H. Hilton, en s'appuyant sur une conception naturaliste des sciences et sur l'idée d'une relation causale du tout sur les parties (même si le tout ne se limite pas à la somme de ces parties), d'un ordonnancement du monde qui serait lui-même le résultat d'un processus évolutif³. D'un système préalable pourraient émerger de nouvelles caractéristiques, non prédictibles mais, une fois « émergées », précisément, appréhendables en tant que telles. Dans leur version récente, les théories émergentistes se rattachent principalement aux travaux sur les systèmes complexes, valorisant un modèle informationnel et communicationnel.

Un cadre d'ensemble

- 4 Dans cette orientation, les caractéristiques de l'humanité et les relations qui en découlent reposent prioritairement sur des fondements d'ordre biologique, ce qui est bien rendu par l'expression « lois du Vivant » qui ne figure pas en tant que telle dans l'article de H. Hilton mais qui est fréquemment employée dans les travaux émergentistes et leurs dérivés, avec une majuscule révélatrice (voir, par exemple, Aden, 2009).
- 5 En outre, l'information et la communication sont alors conçues comme les « fondements » des relations interpersonnelles, dans la lignée de la théorie des systèmes complexes et de la cybernétique comme « science du contrôle et de la communication » (Wiener, 1961), relayées par les travaux sur « la nouvelle communication » (Winkin, 1981). Au sortir de la deuxième guerre mondiale, c'est sur la théorie mathématique de la communication de Shannon et Weaver (1949) que s'appuient les premières réflexions destinées à constituer ce paradigme, en réaction au secret ayant entouré la confection de l'arme nucléaire notamment (voir Breton, 1995) ainsi qu'au désordre et à l'imperfection sociale qui en ont découlé.
- 6 C'est dans une perspective de renouvellement humaniste, de fondation d'une « nouvelle science » que ce paradigme voit le jour, dans l'optique globale d'une « seconde Renaissance » (Lafontaine, 2004 : 23). Lafontaine montre aussi comment il s'inscrit, au niveau épistémologique, dans une filiation avec le béhaviorisme, c'est-à-dire sur la capacité à analyser des comportements afin de prédire les adaptations possibles pour une meilleure « rentabilité » sociale.
- 7 Occupant une place dominante, à partir des années 1950, l'« empire cybernétique » (Lafontaine, *Op. cit.*) se pare de nombreux aspects séduisants : conçu « sous le signe de l'interdisciplinarité » (Lafontaine, *Op.Cit.* : 38), il prône la transparence et vise la maîtrise par l'homme de la nature et de la machine, pour une société meilleure. C'est la construction progressive d'une analogie forte entre le cerveau humain et l'ordinateur qui conduit à « survaloris[er] la raison tout en la dissociant de la subjectivité humaine » (Lafontaine, *Op. cit.* : 54), et, partant, à construire une « conception strictement informationnelle de l'être humain » (*Ibid.* : 53) :

Du rapprochement analogique entre le cerveau et l'ordinateur à l'idée d'un nouveau partenariat social, le rapport humain-machine constitue le point d'ancrage à partir duquel va se déployer la Renaissance informationnelle (Lafontaine, *Op. cit.* : 58).
- 8 Ce paradigme, qui se décline selon diverses formes, dont la plupart cependant ne font pas apparaître de manière aussi claire cette analogie, a été largement repris et développé par de nombreux courants des sciences humaines et sociales, en particulier avec la pensée

complexe d'E. Morin. Dans cette orientation, les langues sont conçues comme des moyens d'exprimer la pensée, pensée qui serait prioritairement cognitive (au sens neuronal du terme) et qui préexisterait au langage. Les « systèmes d'idées » ou noosphère, disposent ainsi d'une relative autonomie :

La notion d'émergence signifie que les produits globaux des activités formant système disposent de qualités propres, lesquelles rétroagissent sur les activités mêmes du système dont elles deviennent inséparables (Morin, 1991 : 113).

- 9 Ce qui « émerge » alors, ce sont des *pratiques* langagières, en particulier du point de vue de leur production. Elles se réalisent et sont observables sous la forme de *comportements*, relevant d'un système informationnel et communicationnel, avec une variabilité très relative, incluse dans ce système où les « langues » et leur acquisition sont conçues comme des choses ou des objets, relevant de la « réalité » :

La noosphère a certes une entrée subjective, une fonction intersubjective, une mission trans-subjective, mais elle est un constituant objectif de la réalité humaine (ibid. : 114).

- 10 En tant qu'objets, ces productions peuvent toujours être visibles, accessibles, identifiables et contrôlables, ce qui est cohérent avec les tendances dominantes de la linguistique contemporaine, y compris avec certains courants de la sociolinguistique, s'inspirant des travaux d'Edgar Morin. Ces derniers reprennent notamment une forme de prééminence de la dimension fonctionnelle et communicative des langues :

L'ensemble de cette approche [systémique] s'appuie sur une conception communicationnelle, c'est-à-dire interactionnelle, des phénomènes humains (Blanchet, 2012 : 81).

- 11 Certes, les dimensions identitaires ne sont pas exclues, loin s'en faut. Mais elles sont le plus souvent conçues comme « accessibles » à travers le prisme interactionnel. En outre, pour ce qui concerne plus particulièrement la didactique des langues, la primauté des approches méthodologiques « communicatives » (au sens large) n'est que rarement associée à des formes de prises en compte des aspects identitaires.

L'émergentisme, un cognitivisme universaliste

- 12 En linguistique, et plus particulièrement dans le domaine de l'acquisition des langues, l'émergentisme s'affirme principalement en s'opposant aux théories innéistes de N. Chomsky, considérées comme déterministes, alors que leur pendant émergentiste est évolutionniste. On se situe là dans une discussion qui, sur le fond des arguments, avait déjà eu lieu avec le débat organisé à Cerisy entre J. Piaget et N. Chomsky (Piatelli-Palmarini, 1979).
- 13 L'universalisme cybernétique a été ensuite particulièrement approfondi par G. Bateson, qui « assimile la société à un vaste système communicationnel » (Lafontaine, 2004 : 68) et qui « fonde son approche de la communication sur l'interdépendance des individus à l'intérieur du système » (*Ibid.* : 69 ; voir aussi pour un développement sur les théories de Bateson Winkin, 1981).
- 14 Les développements explicités par H. Hilton montrent que ce qui préoccupe de façon première les chercheurs émergentistes, ce sont les aspects universels de l'acquisition du langage, de la même façon que ce postulat universaliste occupe les générativistes. Ces deux courants se différencient principalement par leur opposition concernant le « lieu »

de cette universalité sans la remettre en question sur le fond, en faisant porter l'intérêt premier sur le *langage* et non sur la diversité et l'hétérogénéité des *langues* humaines.

- 15 Je ne nie pas la possibilité qu'il y ait des aspects transversaux, ou communs (plutôt qu'universels) dans les processus d'acquisition du langage et des langues. Mais ce qui est contestable, c'est le choix de considérer comme évident que ces aspects sont nécessairement et « naturellement » premiers et primordiaux, qu'ils « commandent » et orientent fondamentalement le processus et qu'ils reposent, en premier lieu, sur des dimensions principalement neurocognitives. La dimension socio-culturelle et fonctionnelle apportée par Tomasello (2004) ne remet pas en cause ces fondements biologiques, elle ne fait que les nuancer et les compléter, sans en contester la primauté, mais en leur adjoignant cet aspect dont le rôle principal serait d'influencer leur développement, comme J. Piaget ou L. Vygotski l'avaient déjà théorisé auparavant, ainsi que le rappelle H. Hilton dans sa contribution dans ce même numéro. D'autres travaux, comme ceux de LeDoux, postulent que, s'il y a une universalité cognitive, chaque individu aurait une organisation existentielle, culturelle et sociale unique. Cette singularité, chez LeDoux, est cependant liée principalement à la diversité des réactions émotionnelles, la dimension affective étant considérée comme relevant avant tout des émotions, donc d'une forme d'activité réflexe⁴.
- 16 Le point de départ de ma réflexion sur l'appropriation, *a contrario* de celui exposé par les recherches se réclamant de l'émergentisme, consiste à considérer comme il sera explicité au point 2, que ce qui est constitutif de l'humain, ce qui en est le fondement, c'est non pas l'universalité (socio)cognitive, mais la diversité existentielle, culturelle, sociale, qui s'instaure non dans la sensibilité émotive mais dans la relation. Je ne prétends pas, en cela, apporter une autre certitude, une autre vérité, a-historique mais un autre *choix* épistémologique et politique et tenter d'étudier les conséquences de ce choix.
- 17 Pour en revenir au texte de H. Hilton, il propose, en cohérence avec la cybernétique, une représentation de la cognition humaine où les langues sont assimilées à un vaste système informationnel, dont « les millions d'informations [...] se situent bel et bien dans le cerveau » (HH, 1.2.2). En outre, la citation faite de Tomasello est éclairante à ce propos : « De cette façon nous apprenons tous les éléments concrets du langage, pour pouvoir ensuite les utiliser de façon conventionnelle et créative dans de nouvelles situations communicatives » (HH, 1.2.1) ; de même qu'est révélateur le titre cité du livre de Ellis et Larsen-Freeman (2009) : *Language as a Complex Adaptive System*.
- 18 En lisant ces citations, il semblerait que l'appropriation d'une langue consiste à assembler les pièces d'un puzzle, ou à parachever une construction en lego : si on a toutes les pièces, il suffit de les agencer de façon *adaptée* pour que cela *fonctionne*. Il est donc relativement simple, dans un tel cadre, de définir de façon universelle les moyens de réaliser une efficacité communicative à travers le développement de *mécanismes* d'apprentissage. Il suffirait pour cela de faire « l'inventaire précis des capacités – spécifiquement humaines ou non – que les chercheurs ont identifiées comme étant nécessaires *et* suffisantes à l'émergence des connaissances et compétences » (HH, 1.2.1).
- 19 Toutes ces conceptions entrent dans une cohérence d'ensemble. Ce que décrit H. Hilton dans la chronologie qu'elle propose (1.2.2), en s'appuyant sur N. Ellis, de la montée des approches émergentistes dans la recherche en acquisition des langues (RAL), fait apparaître les mêmes caractéristiques que ce que décrit C. Lafontaine des théories cybernétiques (voir ci-dessus) et montre bien comment s'impose le primat absolu de la communication, en lien avec le connexionnisme, les approches interactionnistes et la

pragmatique linguistique, dans une logique impériale prétendant *in fine* pouvoir tout rendre visible, modéliser, contrôler.

Du point de vue de la recherche en DDL

- 20 Ce qui émerge, comme explicité ci-dessus, ce sont des productions, des comportements, des compétences. Il s'agit donc, dans l'approche émergentiste, d'étudier de façon détaillée des comportements et des productions, afin de déterminer et de contrôler l'ensemble des variables inter-reliées dont on suppose qu'elles permettent au système de fonctionner. Les travaux de recherche portent donc exclusivement sur les objets et sur le « comment » ces objets fonctionnent. Ainsi, dans les exemples présentés par H. Hilton lors de son intervention orale au cours de la journée NeQ, on propose à des élèves des tâches linguistiques de production standardisées ainsi que des batteries de tests et de questionnaires à partir desquels on déduit les caractéristiques de leurs « styles », en fonction desquels on peut les regrouper et étudier les variabilités de leurs performances et de leurs comportements.
- 21 Ce positionnement est en cohérence avec les options dominantes dans la recherche contemporaine en didactique des langues, selon lesquelles on apprend les langues d'abord comme des moyens : moyens de construire sa pensée, de la développer, de l'exprimer - ce qui relève d'une conception cognitivo-intellectuelle - et / ou moyens de communiquer et d'agir, à travers des signes décodables et descriptibles selon une conception communicativo-actionnelle.
- 22 Dans les deux options guidant les choix (la conception « traditionnelle », relevant d'une épistémologie cartésiano-positiviste, ou la conception « communicative » s'appuyant sur des orientations empirico-pragmatique), c'est une orientation productiv(ist)e qui domine : le faire et les résultats (les "productions") sont premiers, ce sont eux qu'on observe, qu'on mesure, qu'on contrôle (voir Castellotti, sous presse). Et l'universalisme, patent dans la première conception, n'est pas pour autant remis en question dans la seconde :
- En dépit de son origine particularisante (le point de vue de l'ethnographie de la communication), l'approche communicative s'est diffusée, paradoxalement, comme un modèle à prétention universaliste (Martinez, 2009 : 55).
- 23 La primauté de la « question fonctionnelle » dont découle cette conception et qu'interrogeait Henri Besse (1980) n'a plus depuis été remise en cause qu'à de très rares exceptions (en particulier Anderson, 2002).
- 24 Les principaux travaux en DDL se réalisent ainsi, logiquement, selon principalement des études de cas et des analyses descriptives, afin de déboucher sur la mise en œuvre de dispositifs ainsi que la prescription de « bonnes pratiques », qu'il ne s'agit de faire varier qu'en fonction de « contextes » préalablement analysés et définis. La recherche se limite alors aux aspects méthodologiques et ingénieriques des situations d'apprentissage et d'enseignement des langues, avec pour objectif d'améliorer les *résultats* et tout particulièrement la production et la communication langagière, en ne s'intéressant que rarement ou marginalement aux théories sous-jacentes à ces conceptions, à leurs inscriptions géo-historico-philosophiques, à leurs circulations (voir aussi Martinez, *Op.Cit.*).
- 25 Deux exemples de thématiques, fréquemment traitées dans la période récente dans des colloques du domaine, dans des ouvrages ainsi que dans ses principales revues,

notamment *Recherches en didactique des langues-Cahiers de l'ACEDLE*, seront proposées pour illustrer ce point de vue. Le premier concerne l'action enseignante (Volume 12, n° 2, 2015, <https://acedle.org/old/spip.php?rubrique233>) et, plus largement, les interactions en classe de langue. Le deuxième porte sur les corpus et leur emploi en DDL (Volume 11, n° 1, 2014, <https://acedle.org/old/spip.php?rubrique230>). Dans les deux cas, il s'agit de s'interroger en priorité sur la façon dont ces aspects favorisent (ou non) les apprentissages, sur les dispositifs qu'ils permettent d'engendrer, sur leurs effets potentiels sur la dynamique communicative / acquisitionnelle. Mais on n'y trouve nulle interrogation sur ce que le choix de privilégier ces thématiques, de les considérer comme prépondérantes pour la réflexion didactique dit de la conception de la langue et de l'appropriation de ses promoteurs, des enjeux qui y sont attachés, des politiques qu'elles contribuent à développer.

- 26 Une telle orientation est aussi en cohérence avec le poids de la pragmatique linguistique en DDdL, à propos de laquelle Debono remarque que :
- l'acte de langage, c'est une action sur l'autre, une forme de prise de pouvoir intentionnelle et qui tend à la plus grande efficacité possible (Debono, 2016 : 193).
- 27 L'ensemble des options que traduit cette conception postule notamment, dans la continuité des principes saussuriens, une forme de transparence des signes : si tant est qu'on fasse l'effort de les décrypter, en fonction d'une analyse détaillée du contexte et des interactions qui s'y déroulent et qu'on négocie, on peut au bout du compte accéder au sens, par une sorte de « magie des signes » (Robillard, 2014). Cela traduit, au fond, une forme de « déshumanisation » des relations interpersonnelles et plus largement sociales, qui se dérouleraient en fonction d'intentions et d'échanges *in fine* totalement dévoilables et descriptibles, comme une « pensée-machine » (Lafontaine, 2004), qui se « naturalise ». Une telle orientation relève plus fondamentalement de ce que Heidegger (1973) définit comme une « pensée technique », c'est à dire un rapport au monde gouverné par une vision technique de celui-ci.
- 28 La principale critique que l'on peut apporter à ces orientations convergentes entre les conceptions dominantes contemporaines en DDdL et l'émergentisme est qu'elles ne se présentent que très rarement comme un choix, explicité et argumenté épistémologiquement, mais comme une évidence sur laquelle s'appuient ensuite, sans davantage l'expliciter, les démarches et « cadres de référence » (voir, à propos de la façon dont le CECRL met en scène cette évidence ; Castellotti, 2015).

Une autre conception des « langues » et d'autres propositions pour son appropriation

- 29 Faire un autre *choix* que celui défendu par les positions émergentistes et, plus généralement, découlant du pragmatisme, invite à expliciter une autre vision de l'humain et une autre conception des langues. Pour commencer, il faut d'abord renverser le point de vue, afin de s'intéresser d'abord non pas à ce qui émerge mais à ce qui est immergé.

Renverser le point de vue

- 30 Je proposerai donc de renverser la logique informationnelle, communicationnelle, fonctionnelle, liée aux fondements cybernétiques évoqués ci-dessus, dont je considère

qu'elle ne représente que la portion congrue ou, du moins, superficielle de nos rapports aux langues et au monde.

- 31 En m'intéressant prioritairement à ce qui, précisément, n'est pas apparent, « n'émerge » pas comme s'il s'agissait d'une certitude a-historique, je me situe dans une autre conception des sciences humaines ou, plutôt, des « Humanités »⁵. Dans cette conception, les manifestations langagières qui, peut-être, « émergent », sont sous-tendues par tout un ensemble :

le savant n'en reste pas moins homme ; il ne peut s'évader de sa propre condition. Et tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'une enquête de l'homme sur l'homme, on ne voit guère la possibilité de faire abstraction des mobiles et valeurs qui se trouvent à l'origine de la recherche et qui sous-tendent son développement. La connaissance objective de la réalité matérielle est bien obligée de tenir compte des modalités de la perception ; à plus forte raison, la connaissance de l'être humain, si rigoureuse qu'elle s'efforce de devenir, doit accepter le présupposé des intentions et significations constitutives du domaine humain (Gusdorf, 1974 : 684).

- 32 Si les langues sont avant tout *humaines*, elles procèdent de ce mouvement : elles reposent sur nos perceptions du monde, les expériences que nous en faisons avec les autres, les interprétations que nous en proposons et que nous confrontons avec les leurs.
- 33 Dans cette orientation, ce qui émerge à la surface et qu'on pourrait appeler le « communicatif » s'appuie *d'abord* sur une dynamique antéprédicative, expérientielle et relationnelle, qui ne nie pas les aspects communicationnels mais qui en est la base. Je me situe donc dans une conception de la langue humboldtienne plutôt que saussurienne, qui ne se fonde pas sur l'arbitraire du signe, mais sur une conception selon laquelle « les langues ne sont pas seulement des moyens matériellement différents pour communiquer une pensée universellement identique mais des pensées différentes » (Trabant, 2014 : 574) qui adviennent avec les autres :

Dans la réalité cependant, le langage ne se développe que dans la société, et l'homme ne se comprend lui-même que quand il a essayé de prouver la compréhensibilité de ses paroles auprès des autres (Humboldt 1903-1936, t. VII, p. 55sv, cité par Trabant, Op. cit. : 579).

- 34 Dans cette approche, il ne s'agit pas, sur le plan didactique, de substituer une méthodologie à une autre, mais bien de proposer une autre orientation, une autre conception de l'humain et des langues, dans laquelle la communication n'est pas première, mais est subordonnée à la relation altéritaire. Car qui dit « autre » dit incommensurablement divers : si, avec les langues, nous entrons en relation avec des autres, nous pouvons interpréter ce qu'ils nous disent, mais nous ne pouvons jamais totalement les *comprendre*.
- 35 Je m'inscris donc dans une autre conception des « sciences humaines », qui considère comme constitutif non pas l'universel mais le divers, l'incertain, le pluriel, l'hétérogène⁶. Dans cette conception, le sens n'est pas littéral, mais latéral, on ne peut donc y accéder directement, on ne peut jamais en être sûr, le contrôler :
- le sens [...] est un sens latéral ou oblique, qui fuse entre les mots (Merleau-Ponty, 1960 : 58).
- 36 Ce sens « latéral » ne peut donc se résumer aux signes, à leur matérialité. En m'intéressant en priorité à la partie immergée et non complètement décryptable, je propose de penser l'appropriation des langues non plus en partant d'une interrogation sur le *comment*, qui se résume aux dispositifs, visibles (et sur ce qu'on pourrait observer de la même façon dans les sciences de la matière ou chez les animaux de laboratoire),

mais sur ce qui est proprement humain, et de ce fait (en partie au moins) implicite, non traçable, non directement visible : le pourquoi de cette appropriation, à travers l'histoire et les projets qu'en éprouvent les personnes.

En deçà de l'information et de la communication : l'expérience et la relation

- 37 Dans cette perspective, qui repart comme je l'ai souligné d'une conception humboldtienne, ce qu'on appelle des « langues » n'a pas du tout le même statut : ce ne sont pas *prioritairement* des systèmes de communication, des *moyens* (de penser, de communiquer, de construire des connaissances), mais ce sont d'abord des expériences, au sens de « présence perceptive du monde » (Merleau-Ponty, 1964 : 48).
- 38 Ces « langues » sont liées à des histoires et à des projets, elles accompagnent l'instauration des sociétés et on les éprouve d'abord du point de vue de la perception et de la réception. Au lieu de les considérer d'abord comme « stables, décontextualisées, homogènes », on fait le choix de les voir fondamentalement comme « instables, contextualisées, historicisées, hétérogènes » (Robillard, 2008). Elles ne remplissent donc plus un rôle prioritairement fonctionnel, instrumental, communicatif, elles sont d'abord des expériences du monde, principalement identitaires, qui se confrontent dans la relation.
- 39 « S'approprier » une ou des langues « étrangères » revient alors précisément à confronter ces perceptions / sensations / interprétations / traductions du monde, en fonctions d'histoires et de projets potentiellement différents, voire conflictuels. Il ne s'agit plus du tout de faire fonctionner des mécanismes (qui seraient identiques quelles que soient les langues, même s'ils se réalisent sous des formes différentes), ni de produire des comportements adaptés, mais de « laisser advenir en propre » des expériences de l'altérité :
- 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).
- 40 Cette expérience altéraitrice, qui prend source et s'instaure dans la rencontre, la relation, donc, prioritairement, dans la réception, est d'abord perceptive. En ce sens, elle n'est jamais complètement explicitable, ce qui implique qu'on ne peut jamais la mesurer, ni l'évaluer au sens habituel du terme. Elle pose en revanche fortement la question du « comprendre » et du « traduire », sur laquelle je reviendrai ci-dessous.
- 41 Je m'intéresse donc non pas à des apprentissages, qui ne sont le plus souvent que contingents (qu'en reste-t-il, dans d'autres situations ?), mais à ce que je définis comme des *situations d'appropriation*, où il s'agit de se projeter, de façon expérientielle et existentielle, avec des enjeux, en fonction d'un horizon :
- l'horizon n'est que la manière finie dont le monde se présente à nous à travers un corps, et donc une situation perceptive ; il est la manière dont une totalité (à la fois de potentialités et d'actualités) sous-tend, à titre d'inaïperçu, chaque aperçu pris sur elle, chaque saisie partielle, chaque vue limitée et délimitée, les rendant possibles en tant que tels ; car, sans profondeur invisible, pas de relief apparaissant et sans arrière plan implicite, pas de motif explicite (Romano, 2010 : 659).

Un autre « programme » pour la DDdL

- 42 Une telle conception, rapidement évoquée (voir pour plus de précisions Castellotti, 2016) conduit à imaginer et à penser d'autres orientations pour la *recherche* en DDL (ou *didactologie*-didactique des langues, DDdL), fondée sur une approche d'abord appropriative, donc relationnelle et expérientielle, qui fasse une place prépondérante aux histoires dans lesquelles s'ancre l'appropriation, et qui souligne la priorité du *comprendre*, non comme résultat mais comme « engagement » :
- Ce qui importe [...] ce n'est pas de parvenir à comprendre l'autre, mais de s'y engager, de s'y risquer, de manière durable, dans une relation (Robillard, 2016 : 172).
- 43 Plus concrètement, il s'agit de réfléchir les façons de créer les conditions favorables pour que les personnes engagées dans cette appropriation :
- prennent conscience, à partir d'un travail réflexif, de leur rapport aux langues et plus précisément de leur expérience (de diversité) langagière pour la mobiliser réflexivement dans de nouvelles rencontres, notamment (mais pas uniquement) langagières ;
 - et « éprouvent », à la fois perceptivement et intellectuellement, cette diversité et l'opacité qu'elle engendre.
- 44 Pour cela, le traduire, en tant qu'« épreuve de l'étranger » (Berman, 1984) apparaît au cœur des propositions didactiques à élaborer. Il s'agit donc d'imaginer non pas des tâches ou activités, ni des dispositifs pré-construits, mais des moyens diversifiés de mener à bien des expériences de relation aux « autres en langue » (Debono, 2010) à travers notamment des œuvres littéraires ou artistiques. En les « traduisant », diversement, en confrontant différentes interprétations, on peut mieux éprouver l'opacité, l'altérité et l'in-compréhension inévitables dans la rencontre.
- 45 Le traduire, à travers le littéraire et l'artistique n'est pas ici mobilisé dans une perspective « méthodologique », mais il est conçu comme susceptible de favoriser un travail de confrontation des rapports au monde : que traduit-on différemment ? Que n'a-t-on pas le besoin de traduire ? Que ne peut-on pas traduire ? Avec qui, dans quelles situations et pourquoi ? En fonction de quelles expériences et pour quels projets ?
- 46 De telles expériences, qui permettent d'éprouver la diversité et l'altérité, comme je l'ai mentionné ci-dessus, ne peuvent pas être *contrôlées* du point de vue de résultats attendus, on ne peut donc les évaluer, au sens habituel du terme, mais on peut envisager des modalités de reconnaissance, plus ou moins collectives, du processus dont elles relèvent.
- 47 Ces propositions, brièvement évoquées, s'inscrivent dans une orientation qui, non seulement, renverse la logique dominante, mais va aussi à contre-courant :
- des orientations épistémologiques majoritaires en sciences humaines, rationalistes et pragmatistes, d'inspiration principalement nord-américaine ;
 - des options dominantes en formation et en recherche (dispositifs formalisés et harmonisés, traçabilité, objectivité, rentabilité, contrôlabilité, ...)
- 48 Elles vont de pair avec l'exigence d'un engagement politique et éthique, où le chercheur explicite et argumente ses choix, où il historicise et situe aussi son interprétation : s'il prétend parler des autres et les comprendre, la moindre des choses est qu'il explicite comment il comprend, à partir de quoi et en vue de quoi. Elles s'accompagnent d'un travail centré non plus sur la méthodologie mais sur la formation des enseignants et

formateurs, afin de les amener à prendre conscience des enjeux des situations d'appropriation, de leur apprendre à les percevoir et les interpréter, ainsi qu'à répercuter leurs conséquences dans leur action didactique.

Conclusion

- 49 En écrivant cette réponse, comme en y réagissant oralement, je n'ai en aucune manière eu l'intention de « m'alarmer », ni de « m'offusquer »⁷, mais bien d'explicitier et d'argumenter des positionnements contradictoires, qui correspondent à des conceptions différentes de l'humain et de la recherche en « science humaine », précisément. Le débat, la critique argumentée, la controverse n'ont jamais provoqué de situations « stériles » ni « contre-productives ». Ce sont au contraire les croyances en des certitudes supposées universelles, leur domination et les doxa qu'elles produisent qui conduisent à des formes de stérilisation de la réflexion, comme on peut le constater avec la production récente en didactique des langues.
- 50 En considérant comme une certitude que la fonction première des langues est de communiquer, en revendiquant le cartésiano-positivisme ou l'empirisme comme seules bases, cette orientation a créé une situation où, précisément, il n'y a plus que très peu de réflexion approfondie, de conceptualisation, de débat, de discussion ; les colloques du domaine se réduisent à des descriptions factuelles, à des interrogations se limitant à la méthodologie et à l'ingénierie, donc au « comment », sans questionner ni construire d'interprétation sur le « pourquoi » : pourquoi apprend-on, s'approprie-t-on des langues dites « étrangères », pour quels usages, quelles *relations*, en fonction de quelle *histoire* (singulière et collective) et comment, selon les personnes et les situations, la rencontre altéritaire que constitue une telle appropriation peut-elle se réaliser ?
- 51 Le choix (il s'agit bien d'un choix, et non d'un « fait ») de considérer le cerveau et les aspects biologiques comme bases de la pensée relève bien d'un parti-pris politique et éthique et non d'une forme de fétichisme sur les termes, termes qu'il est prépondérant de peser soigneusement pour explicitier « le fond du débat » (Schnapper, 2007 : 12) : les termes « mesurer » ou « étude de cas » ne sont nullement tabous et rien ne justifie de prononcer des anathèmes à l'égard des chercheurs qui valorisent ce type de méthode ; en revanche, il faut critiquer la tendance à les ériger en « preuves » ou en évidence, sans se poser la question de l'usage qui est fait de telles options et des orientations épistémologiques qui les sous-tendent, sans explicitier d'où on parle, avec quelle histoire, quelle philosophie des sciences, quelle conception de la recherche, pour quelle société.
- 52 Il ne s'agit pas non plus de « réticences » et encore moins d'« angoisse anti-cognitive », mais bien, encore une fois, de choix à argumenter. Considérer que la « base » même des « apprentissages » et des « constructions sociales » humaines est constituée par les « capacités » mécaniques« du cerveau humain » (HH, 3) est un postulat philosophique scientiste, largement partagé mais aussi parfaitement réfutable, ce que je fais ici, pour lui substituer un autre choix philosophique, que j'ai tenté brièvement d'argumenter dans ce texte comme dans d'autres :

Les sciences humaines partent d'un « acquis » non démontré /-able, qui est que nous avons accès au monde, et donc que la seule question qui reste est celle du comment il est organisé. Au moins depuis R. Descartes mais on pourrait remonter à Aristote, on considère que ce « comment » est à l'image de mécaniques, de techniques. Cela conduit généralement à privilégier les aspects méthodologiques et

technologiques, y compris dans les démarches de recherche elles-mêmes. [...] Les courants PH au contraire, en plaçant la question du comprendre et du sens au cœur de leur démarche se demandent plutôt : comment pouvons-nous entrer en relation avec les autres et en faire sens ? (Pierozak, Castellotti, de Robillard 2016).

- 53 Cet autre choix revient à considérer que les fondements de l'humanité reposent prioritairement sur la poésie et non *d'abord* sur la technique, sur la relation et non *d'abord* sur l'information et la communication, sur les langues avec lesquelles les humains traduisent leur expérience du monde et non *d'abord* sur les capacités cognitives de leurs cerveaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (2009). « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*, n° 4. pp. 173-180.
- Anderson, P. (2002). « "Nous avons les moyens de vous faire parler"... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues ». *Semen* n° 14, <http://semen.revues.org/2537>
- Besse H. (1980). « La question fonctionnelle ». In Besse et R. Galisson. *Polémique en didactique. Du nouveau en question*. Paris : CLE international. pp. 30-136.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain. Méthodes et théories. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : PUR.
- Breton, P. (1995). *L'utopie de la communication*. Paris : La Découverte.
- Castellotti, V. (2016). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier, Collection Langues et didactique.
- Castellotti, V. (2015). « La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatico-centrée au service de la diffusion du français ». In Defays, J.-M. et al. *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*. Fernelmont : EME Intercommunications. vol. 1. pp. 63-78.
- Dastur, F. (2011). *Heidegger et la pensée à venir*. Paris : Librairie philosophique Vrin.
- Debono, M. (2016). « Deux grandes conceptions de la réception (et leurs places respectives en sociolinguistique francophone) ». *Glottopol*, n° 28. pp. 190-205.
- Debono M. 2010. *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*. Thèse de doctorat sous la direction de D.de Robillard. Tours : Université François Rabelais.
- Gusdorf, G. (1974). *Introduction aux sciences humaines. Essai critique sur leurs origines et leur développement*. Paris : Ophrys, Nouvelle édition.
- Heidegger, M. (1973) [1958, trad. fr.]. « La question de la technique ». In *Essais et conférences*. Paris : Gallimard. pp. 9-48.
- Lafontaine, C. (2004). *L'empire cybernétique. Des machines à penser à la pensée machine*. Paris : Seuil.

Martinez, P. (2009), « De quelques idées reçues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 46. pp. 53-65.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.

Morin, E. (1991). *La méthode. Tome 4 Les idées*. Paris : Seuil, Point Essais.

Piatelli-Palmarini, M (coord.) (1979). *Théories du langage. Théories de l'apprentissage, le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Centre Royaumont pour une science de l'homme. Paris : Seuil, Points Essais.

Pierozak I., Castellotti, V., Robillard D. de, (2016). « De quelques impensés dans le distanciel formatif : "distance", "interaction", "contextualisation" », dans Ollivier, C., Gaillat, T., Puren, L. (dir.) avec la participation de C. Raynal-Astier, *Numérique et formation des enseignants de langue : pistes et imaginaires*. Paris : Edition des Archives contemporaines. pp. 49-62.

Robillard, D. de (2016). « Fenêtres sur une sociolinguistique de la réception ou phénoménologique-herméneutique, ou sur des SHS qualitatives à programme fort ». *Glottopol* n° 28, *Epistémologies et histoires des idées sociolinguistiques*. pp. 121 – 189, http://glottopol.univ-roouen.fr/telecharger/numero_28/gpl28_07robillard.pdf.

Robillard, D. de (2014). « La magie des signes : *Elémentaire mon cher Watson !* Réflexivité, "pratiques réelles", "corpus", "interactions" et autres "données-produites" ». In Forlot, G. & Martin, F., (éds.). *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*. L'Harmattan. pp. 39-55.

Robillard, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : L'Harmattan, 2 vol.

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

Shannon, C. & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press.

Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration*. Paris : Folio Essais.

Tomasello, M. (2004), *Aux origines de la cognition humaine* [« The Cultural Origins of Human Cognition »]. Paris : Retz.

Trabant J. (2014) « Pourquoi Humboldt ? », In Archaimbault, S., Fournier, J.-M., Raby, V. (éd.). *Penser l'histoire des savoirs linguistiques. Hommage à Sylvain Auroux*. Lyon : ENS Éditions. pp. 573-585.

Wiener, R. (1961). *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Cambridge, Mass : MIT Press.

Winkin, Y. (coord.) (1981). *La Nouvelle communication*. Paris : Seuil Points Essais.

NOTES

1. L'expression didactologie-didactique des langues, proposée initialement par Robert Galisson, vise à souligner l'interdépendance des dimensions à la fois conceptualisantes et interventionnistes du domaine.

2. Je suis consciente d'une certaine forme de "densité" de cette contribution, que m'a signalée notamment E. Huver, que je remercie pour ses conseils avisés. Cette "densité" résulte de la tentative d'argumenter mon point de vue à plusieurs niveaux interdépendants, dans la mesure où ils me semblent indissociables. Cela peut rendre la lecture parfois malaisée ; pour plus de

précisions et des explicitations plus développées à propos de la plupart des positions affirmées ici, voir Castellotti, sous presse.

3. Selon la notice "émergentisme" dans Wikipédia

4. Voir par exemple : LeDoux, J.E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York : Simon & Schuster.

5. Je choisis ce terme, même s'il ne me satisfait pas complètement, pour mettre en question la vision de la "science", très majoritairement cartésiano-positiviste, qui sous-tend implicitement le vocable "sciences humaines".

6. Le relecteur déjà cité, que je remercie de son attention à mes réflexions, m'a réitéré à ce propos son attachement aux "traits universels" de l'humanité qui est aussi rappelé dans la littérature. Comme je l'ai déjà explicité ci-dessus, je ne nie aucunement les aspects partagés de l'humain mais, en tant que chercheuse, je choisis (en essayant de l'argumenter) de considérer la diversité comme première et d'explicitier ce que ce choix entraîne en termes linguistiques, éducatifs, politiques, éthiques ; alors que, dans les travaux valorisant les aspects universels, il est rare que cela soit présenté comme un choix.

7. Comme l'a formulé H. Hilton à propos de ma réaction à ses propos.

RÉSUMÉS

L'émergentisme constitue en courant de pensée influent dans la période actuelle dans les recherches sur l'acquisition des langues. Compte tenu du fait que ce secteur entretient des relations étroites avec celui de la didactologie-didactique des langues¹ (désormais DDdL), cette influence a aussi des retombées sur le développement de conceptions de l'appropriation dans les recherches de ce secteur et dans les démarches méthodologiques qui y sont mises en œuvre, comme le développe H. Hilton. Je reviendrai dans un premier temps, en parallèle à sa présentation, sur les soubassements épistémologiques de ce courant et sur ce qu'ils impliquent, de mon point de vue, en matière de conceptions des « langues », des relations humaines, de l'appropriation et de leurs conséquences en matière de choix de recherche. J'examinerai ensuite d'autres choix possibles pour orienter la réflexion sur les questions d'appropriation des langues, reposant sur d'autres bases épistémologiques, m'amenant à proposer des perspectives relationnelles et diversitaires pour les recherches en DDdL, avant de conclure, plus largement, sur les positionnements philosophiques qui sous-tendent le débat que je propose.

Today Emergentism is an influential school of thought in Language Acquisition Research (LAR). As LAR is closely related to research in language learning and teaching (the French acronym DDdL encompasses the epistemological and practical dimensions of such research), the influence of Emergentism is also felt in the developments of the construct of appropriation in the research and the methodological approaches in DDdL, as exemplified in H. Hilton's article. Initially, I will consider, the epistemological bases of this school of thought in parallel with her paper and what, to my point of view, they imply in terms of conceptions of what languages are, of human relationships, of appropriation and of their consequences on what research should be about. I will then consider other choices that can steer reflection on the problems of language appropriation based on other epistemological positions. This will lead me to propose relational and diverse perspectives for research in DDdL. I will conclude on the broader philosophical positions that underpin the debate I would like to initiate.

INDEX

Mots-clés : appropriation, didactologie-didactique des langues, diversité, relation

Keywords : appropriation, research on language learning, diversity, relationship

AUTEUR

VÉRONIQUE CASTELLOTTI

Véronique Castellotti est professeure des universités à l'université François Rabelais de Tours et responsable de l'équipe de recherche EA 4428 Dynadiv. Elle s'intéresse à la diversité linguistique et culturelle en situation d'appropriation et de migration. Ses travaux portent sur la pluralité / diversité / hétérogénéité linguistique et culturelle et l'histoire des idées sociolinguistiques et didactiques. Elle s'attache à imaginer des orientations repensées pour la recherche en didactologie-didactique des langues sur des bases relationnelles, en s'appuyant principalement sur une perspective phénoménologique-herméneutique.

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