



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>

LES INACCESSIBLES DE L'ALTÉRITÉ ET DE LA PLURALITÉ LINGUISTIQUES ET CULTURELLES ENJEUX ET PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION

Cécile Goï, Emmanuelle Huver, Elatiana Razafimandimbimanana
Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics-Dynadiv

« C'est au Texas qu'on me raconta cette histoire, mais elle s'était passée dans un autre Etat. Le héros en est un seul personnage, bien qu'en toute histoire, les personnages soient des milliers, les visibles et les invisibles. Il s'appelait, je crois, Fred Murdock. (...). À l'université, on lui conseilla l'étude des langues indigènes. Certains rites subsistent dans les quelques tribus de l'Ouest ; son professeur, homme âgé, lui proposa d'aller habiter dans une réserve, d'observer les rites et de découvrir le secret que les sorciers révèlent aux initiés. À son retour, il rédigerait une thèse que les autorités de l'institution feraient imprimer. Murdock accepta avec empressement. Un de ses ancêtres était mort lors des guerres frontalières : cette ancienne discorde de races était à présent devenue un lien. (...) Pendant plus de deux ans, il habita la prairie (...). Il finit par penser d'une façon que sa logique refusait. Pendant les premiers mois de son apprentissage, il prenait en silence des notes qu'il devait déchirer ensuite, peut-être pour ne pas éveiller les soupçons, peut-être parce qu'elles lui étaient désormais inutiles. (...) Son maître (...) finit par lui révéler sa doctrine secrète. Un matin, sans avoir pris congé de personne, Murdock partit.

(...) Il se dirigea vers le bureau du professeur et lui dit qu'il connaissait le secret et qu'il avait décidé de ne pas le publier.

– J'ai appris là-bas quelque chose que je ne puis dire.

– Serait-ce que la langue anglaise est insuffisante ? (...)

– Rien de semblable, Monsieur. Maintenant que je possède le secret, je pourrais l'énoncer de cent façons différentes et même contradictoires. Je ne sais trop comment vous dire que le secret est précieux et que maintenant la science, notre science, me semble une pure frivolité. (...) Le secret, d'ailleurs ne vaut pas ce que valent les chemins qui m'y conduisent. Ces chemins, il faut les parcourir. » (Borges, 1976 : 109-110)

Ce texte de J.-L. Borges pose, de manière littéraire et allégorique, certaines des interrogations qui nous ont amenées à réfléchir à la question des inaccessibles de l'altérité. Le thème du secret renvoie à une conception courante du rôle de la recherche en sciences humaines et sociales, qui consisterait à dévoiler des mécanismes ou des processus, pré-

existants mais invisibles à l'œil non exercé¹, et ce, par la mise en œuvre de méthodologies identifiées. Il peut s'agir d'« immersion dans » le terrain, comme c'est le cas de l'ethnographie par exemple (dont la recherche mise en scène par Borges constitue une illustration) ; mais il peut aussi s'agir de protocoles de recherche technicisés². Pour différentes voire opposées que soient ces méthodologies, elles s'appuient toutes, de manière plus ou moins consciente et explicitée, sur l'idée que le quantitatif (immersion longue avec implication forte du chercheur, quantité de données collectées, multiplicité des modes et des techniques d'observations, degré de perfectionnement du matériel et des logiciels utilisés, etc.) conditionne (au moins en grande partie) la fiabilité de l'analyse et donc l'accès au secret.

Ce que nous retenons du texte ci-dessus, c'est que « le secret » n'existe pas en soi, pas plus qu'il ne serait la fin ou l'aboutissement de ce qu'il y aurait à dévoiler ou à rendre accessible. Au contraire, c'est le cheminement du chercheur qui le constitue, qui lui permet de construire du sens, sens qui est donc d'une part situé et contingent et d'autre part indissociable d'une dimension personnelle singulière, convoquant des aspects à la fois intellectuels, psychoaffectifs, historiques, identitaires, imaginaires, sensibles, etc.³. La « présentation » de ce « secret » peut donc s'« énoncer de cent façons différentes et même contradictoires »⁴. Ceci ébranle fortement les modalités positivistes de construction des connaissances scientifiques en invalidant le caractère universel⁵. En outre, la manière même de rendre compte de ce cheminement résulte de sélections, de mise en lumières et en ombres puisqu'« en toute histoire, les personnages [sont] des milliers, **les visibles et les invisibles** », ces choix reconstruisant le récit *a posteriori* et le rendant, de ce fait, partiellement fictionnel (Bonoli, 2008 ; Veyne, 1971 ; de Certeau, 1975).

Ensemble d'éléments inaccessibles donc, liés :

- à l'altérité réciproque du chercheur aux acteurs avec qui il est en relation, mais aussi, à d'autres niveaux de réflexion/intervention, de l'enseignant à l'apprenant, du formateur à l'(apprenti)professionnel ;
- à la non pré-existence du sens à son interprétation, elle-même travaillée par des intuitions et des attentes, plus ou moins individuelles / collectives et plus ou moins conscientes / conscientisées ;
- au processus altérisant de l'écriture.

Par ce numéro de *Glottopol*, nous avons ainsi souhaité proposer un espace de réflexion et d'interrogation critiques sur la pluralité / diversité / altérité linguistiques et culturelles en éducation et en formation. Seront plus particulièrement concernés les contextes scolaires en explorant dans des projets, démarches et postures variés, les modalités et les implications de la prise en compte (ou non) des « inaccessibles ». Cette « introduction » au numéro vise à expliciter les manières dont nous, coordinatrices, investissons les notions de pluralité /

¹ Cf. par exemple le résumé présentant l'ouvrage de C. Dargere (2012) sur « l'observation incognito en sociologie » : « Certes, l'observation participante incognito modifie l'environnement social étudié. Elle permet surtout l'accès à des terrains méconnus, tout en fournissant des matériaux riches et inaccessibles avec d'autres approches ».

² Du type captation audio et/ou vidéo avec transcription et analyse via des logiciels ou des applications informatiques spécifiquement dédiés.

³ Cf. également les motivations biographiques familiales qui justifient aux yeux du personnage principal de s'impliquer dans cette recherche.

⁴ Notons que Borges lui-même choisit de ne pas trancher entre différentes interprétations possibles de la destruction par Murdock de ses notes, « peut-être pour ne pas éveiller les soupçons, peut-être parce qu'elles lui étaient désormais inutiles ».

⁵ Voir « la science, **notre** science, me semble une pure frivolité ».

diversité / altérité⁶ en lien avec cette question des inaccessibles, ainsi que le processus en amont de la construction de cette problématique et les résonances avec les réflexions développées dans les différents articles de ce numéro⁷.

1. À l'origine de ces réflexions : la pluralité et l'altérité

1.1. Pluralité, altérité : petit liminaire notionnel

En didactique des langues (désormais DDL) et en sociolinguistique, les notions de « diversité linguistique » et « diversité culturelle » sont actuellement largement thématiques. Ainsi, en sociolinguistique, discipline s'intéressant notamment aux enjeux sociaux liés dans un premier temps à la variation des pratiques langagières puis, ultérieurement, aux contacts de langues, les notions de « diversité » et de « pluralité » tendent à être plus particulièrement convoquées pour caractériser le monde langagier. De même, les travaux visant à la reconnaissance, à la didactisation, voire à la valorisation, de la diversité linguistique et culturelle sont désormais très répandus dans le paysage scientifique de la DDL, notamment sur les terrains éducatifs et scolaires français⁸. Il faut également noter que si l'enseignement des langues – dont, faut-il le rappeler, le français en tant que langue majeure de scolarisation en France – est bien évidemment concerné au premier chef, d'autres disciplines scolaires ont également inclus une réflexion sur ces questions : c'est le cas par exemple des mathématiques (cf. les ethnomathématiques : Gajardo et Dasen, 2007) ou encore de l'histoire (Durpaire, 2002).

Cependant, en sociolinguistique et en DDL, si ces termes traversent le langage commun, ils restent toutefois investis de manières très différentes, sans que soient nécessairement théorisées les notions elles-mêmes, ni les enjeux épistémologiques, méthodologiques, théoriques et pratiques auxquels elles renvoient.

Pour ce que nous avons pu constater, la notion d'« altérité » est restée, quant à elle, peu convoquée et/ou interrogée jusqu'à présent en tant que telle, que ce soit en sociolinguistique ou en DDL. Le terme apparaît certes dans quelques ouvrages (par exemple : Groux et Porcher, 2003), mais ce n'est que plus récemment que certains travaux issus de ces deux disciplines ont commencé à étudier plus précisément les dynamiques et les enjeux liés au potentiel « étrangeant » (« altérisant ») de la diversité (notamment linguistique et culturelle), par exemple :

- dans les champs scolaires (Feunteun, 2007 ; Goï, 2009) et de la formation (Matthey et Simon (coord.), 2009) ;
- dans les questions reliant les langues, les représentations et les constructions identitaires (Zarate, 1995 ; Razafimandimbimanana, 2008) ;
- dans les catégorisations opérées, en ce qu'elles relèvent de formes d'homogénéisation de la diversité et/ou d'assignation de l'autre à son altérité supposée (Caïtucoli C. (dir.), 2003 ; Castellotti, 2009 ; Goï et Huver, 2012 ; Lorilleux, ici même) ;

⁶ L'absence de problématisation à ce stade ne doit pas laisser entendre que nous envisageons ces trois notions comme pouvant être interchangeables (voir *infra* 1.1).

⁷ Ce numéro spécial n'aurait pu voir le jour sans la confiance et la grande disponibilité de Clara Mortamet, que nous remercions donc sincèrement ici.

⁸ Cf. sans exhaustivité : Castellotti, 2008 ; Chiss (dir.), 2008 ; Coste, 2009 ; Groux, 2002 ; Martinez, Moore & Spaëth (dir.), 2008 ; Moore, 2006 ; Castellotti et Huver (éd.), 2008 ; Leconte et Mortamet, 2008 et 2005 ; Abdallah-Preteuille, 2003 ; les projets d'éveil aux langues : Candelier, 2003, etc.

- dans les questions épistémologiques, en tant que composant qualitatif irréductible de la pensée linguistique et réflexive (Spaëth ici-même ; cf. également les termes *alterlinguistique* ou *alter-réflexivité* : de Robillard, 2007 et 2008).

D'autres disciplines des sciences humaines et sociales, notamment la philosophie et l'anthropologie, ont en revanche largement thématiqué et problématisé cette notion d'altérité (Spaëth ici-même). L'entreprise de recenser ces travaux serait ici trop vaste et n'aurait d'intérêt que factuel, aussi avons-nous choisi d'en retenir notamment que :

- l'altérité est une dimension constitutive du soi et pas seulement de l'autre : Ricœur (1994) et Levinas (1974 ; 1990) interrogent, chacun à leur manière, les dimensions d'altérité inter-reliées à celles d'identité et d'être, notamment à travers la tension entre le même et l'autre, *l'idem* et *l'alter* ;
- l'altérité relève d'un processus et non d'un état : Ardoino met, entre autres, en avant les processus d'« altération » plutôt que l'acception non élucidée du terme *altérité*, qui, selon lui, fige une forme d'essence statique de ce qu'il défend – notamment en éducation – comme relevant d'une dimension processuelle d'altérisation, indissociable du contact et de la dynamique de la rencontre avec l'autre (Ardoino, 2010) ;
- l'altérité n'est pas de l'ordre de l'essence : elle est relationnelle et relative, et donc construite *par* et *à travers* l'interprétation. Elle renvoie par conséquent aux processus de catégorisation (qu'est-ce qui est catégorisé comme « autre » ? comment cet « autre » est-il catégorisé ? etc.).

1.2. Pluralité et altérité : des thématiques mais aussi des principes de recherche

Peu de travaux envisagent l'apprentissage, l'enseignement, la formation *et* la recherche tout ensemble comme des processus transversalement tributaires de la pluralité et de l'altérité, c'est-à-dire de la *rencontre avec des autres*, des interprétations et des sens produits par les uns et les autres (Lerbet-Séréni, 2010) et de l'écriture de ces rencontres et de ces interprétations. Nous concevons les notions de pluralité et d'altérité comme *inclusives* et *irréductibles*. Inclusives, en ce sens que, pour la personne, l'altérité et la pluralité incluent simultanément l'altérité et la pluralité de l'autre et la sienne propre. Irréductibles, en ce que nous considérons qu'elles sont constitutives des rapports humains (autre(s)-soi ; soi-autre(s), autre(s)-autre(s) ; soi-soi⁹), non qu'elles seraient pré-existantes à la relation mais parce qu'elles sont inhérentes à celle-ci.

Dans ce cadre, l'altérité et la diversité ne constituent donc plus uniquement une thématique de recherche (ou encore des paramètres à prendre en compte dans l'ingénierie didactique et pédagogique). Ainsi, Affergan considère l'altérité comme un « outil opératoire afin de construire une méthode d'approche d'objets qui, sans cela, demeureraient soit dans une diastémie irrécupérable et muette, soit dans une proxémie trop intime, car indétachable de soi, pour être pensable » (Affergan, 2006 : 23). Même si les termes usités par Affergan (*outils, méthodes, objets*) renvoient à un autre imaginaire de la recherche que le nôtre, nous considérons également que l'altérité et la diversité peuvent être mobilisés comme des principes transformateurs de la production des connaissances scientifiques, de la relation pédagogique ou encore des institutions et des structures qui choisissent de les « prendre au sérieux ». C'est en tout cas l'idée qui a servi de point de départ et de fil directeur à ce numéro et qui sera déclinée dans ses différentes contributions.

Cette dimension irréductiblement altéritaïre de la relation (en situation de recherche, comme en situation de formation/éducation) s'accompagne nécessairement de zones d'opacité, de dimensions non visibles, non perçues, non comprises. Nous y avons été d'autant

⁹ Par exemple, dans une démarche réflexive ou d'auto-représentation (autobiographie, autoportrait, etc.) ; cf. également Kaufmann (2008).

plus sensibles qu'elles sont particulièrement prégnantes dans nos parcours biographiques et professionnels respectifs (cf. *infra*), mais aussi parce que, à notre sens, l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures et les recherches qui travaillent ces thématiques, constituent des espaces rendant l'altération particulièrement tangible (cf. également Bertucci, 2007). C'est donc ce double constat – à l'articulation du personnel et du professionnel – qui nous a amenés à souhaiter réfléchir aux questions – conçues comme inter-reliées – de recherche, de formation et d'éducation dans une perspective altéritaire / diversitaire, en nous attachant particulièrement à ces dimensions qui seraient situationnellement non dicibles, non comprises, non perçues, non visibles, voire non perceptibles. C'est ce que nous avons choisi de nommer ici *inaccessibles*, en considérant par ailleurs l'altérité et la pluralité comme des notions heuristiques dans la mesure où elles permettent de prendre en compte et de rendre compte de cette part d'inaccessible inhérente aux différents moments des processus scientifiques, formatifs et éducatifs.

2. Les inaccessibles de la pluralité et de l'altérité

2.1. Acceptions définitionnelles du terme *inaccessible*

Etymologiquement, le terme *inaccessible* vient du latin *inaccessibilis*, dérivé du verbe *accedere*. Dans son acception première, il signifie « *qui n'est pas accessible, dont l'accès est impossible* » (Petit Robert, 2009), ou encore « *qu'on ne peut atteindre, hors d'atteinte* » (*ibid.*). Dans son sens abstrait, il peut être défini comme ce « *qu'on ne peut atteindre, connaître, comprendre* » (*ibid.*).

Toutes ces définitions insistent sur une « impossibilité à », qui peut laisser entendre qu'il existerait des « choses » auxquelles il serait *a priori* possible / impossible d'accéder¹⁰. Si cette idée « d'impossibilité à » a constitué un motif rassembleur entre nous (cf. *infra*), il nous semble cependant important d'insister sur le fait que nous ne considérons pas que le sens pré-existe à la rencontre, à l'interprétation, à l'écriture (cf. à ce propos, la nouvelle de Borges citée en introduction). Au contraire, ces inaccessibles¹¹ sont nécessairement pluriels, puisque d'une part ils sont instables, relatifs et subjectivement situés¹² et que, d'autre part, ils renvoient à différents niveaux et expériences de :

- ce qui, pour des raisons très diverses, n'est pas montré ou dit (Pollak, 1986 ; Mauger, 1991 ; Blanchet, 2000) ;
- ce qui n'est pas perçu par les acteurs (chercheurs, participants à la recherche, formateurs, enseignants, etc.), du fait de leur rapport altéritaire à leur(s) interlocuteur(s) et/ou à leur(s) « terrain(s) » (Jullien, 2008 ; Borutti, 1999 ; Ricœur, 1990) ;
- ce qui n'est pas perçu par le lecteur, lui-même altéritaire au terrain, aux participants à la recherche et au chercheur (Eco, 1985 ; Fabietti, 1999 ; Bonoli, 2008).

De ce point de vue, la remarque de B. Cassin (2004 : s.p.) à propos des intraduisibles pourrait être étendue à la question plus large des inaccessibles :

« Parler d'intraduisibles n'implique nullement que les termes en question ou les expressions (...) ne soient pas traduits et ne puissent pas l'être – l'intraduisible, c'est plutôt ce qu'on ne cesse pas de (ne pas) traduire. »

¹⁰ Il serait d'ailleurs sans doute également intéressant de s'interroger sur ce qui, par contraste, est considéré comme accessible, par qui, pour quoi, etc. L'ensemble de cette réflexion renvoie à la problématique accessibilité / transparence, dont il sera question dans différents articles de ce numéro.

¹¹ Ce qui ne serait pas dit/dicible, vu/visible, perçu/perceptible par les acteurs, dont nous-mêmes, chercheur-e-s.

¹² Ce qui est inaccessible à l'un (ou jugé comme tel) n'est pas nécessairement inaccessible à l'autre (ou pas jugé comme tel), ce qui était inaccessible peut devenir accessible (et vice versa), etc.

2.2. Les inaccessibles dans la recherche : absents, extra-ordinaires, repoussés ?

2.2.1. Une question absente

Dans les domaines de recherche dans lesquels nous travaillons – la sociolinguistique et la DDL –, la problématique des inaccessibles, telle que formulée ici en tant que thématique et principe de recherche, est généralement absente¹³ ou peu prise en compte (tout du moins de manière visible)¹⁴. En sociolinguistique, par exemple, aucune occurrence de ce terme n'apparaît dans les titres des 4253 publications référencées sur la *Bibliographie Sociolinguistique Francophone*¹⁵. De même, en DDL, nombre de travaux portent sur des outils ou des pratiques didactiques, que la recherche aurait alors pour objectif de produire et/ou de mettre en œuvre et/ou d'améliorer. Dans ces deux domaines (ainsi qu'à leur intersection), un certain nombre de travaux portent également sur des pratiques (langagières ou d'apprentissage) « clandestines », « buissonnières », communément ignorées, voire délégitimées et/ou honteuses, qu'il s'agit donc, par la recherche, de mettre en évidence et, parfois, de (re)légitimer.

Du point de vue méthodologique, ces travaux se fondent généralement sur des analyses de pratiques mises en œuvre hors du « cadre » qui les ignore : ainsi, Penloup (2008) réunit des travaux s'intéressant aux « connaissances ignorées des élèves » (en l'occurrence ignorées par l'institution scolaire) et Fraenkel (1993) développe des recherches empiriques visant à mettre au jour des « pratiques invisibles », c'est-à-dire non déclarées par les personnes interviewées lors d'entretiens. Certains travaux peuvent également renvoyer à des approches ethnographiques (Lambert, 2012, par exemple) et/ou biographiques (Castellotti et Moore, 2005 ; Molinié (dir.), 2011, entre autres) mettant en évidence des expériences, des répertoires et des pratiques pluriels et généralement insoupçonnés, non reconnus, non légitimés. Certes, nombre d'entre eux ne se limitent pas aux pratiques des acteurs et intègrent à leur réflexion les représentations de ceux-ci. Il est cependant intéressant de noter que, lorsque c'est le cas, ce sont en fait généralement les *traces* des représentations qui sont prises en compte et mises en évidence, par des méthodologies de type analyse de pratiques, de discours, d'interactions...

Ainsi, en recherche et notamment dans les recherches dites « de terrain », comme en formation ou en éducation dans ces domaines, ce qui est pris en compte, analysé, interprété, c'est ce qui est (rendu) accessible : le perceptible, le visible, l'audible, le tangible, le lisible, etc. constituent l'observable empirique. À l'inverse, ce qui n'est pas (rendu) accessible constitue souvent une sorte de point aveugle. Ceci est d'autant plus prégnant dans le domaine de la recherche que les traces, les observables, voire les données, garantissent généralement la validité et cautionnent la scientificité (véracité et aptitude à l'universalité) des travaux. Elles ont en effet une fonction (et un statut) de preuve, « en elles-mêmes et pour elles-mêmes », ou tout du moins sont-elles jugées indispensables à la falsifiabilité de la recherche, critère considéré comme décisif dans la détermination de la frontière entre science et non-science (Goï, ici-même).

La trace est beaucoup plus rarement envisagée sous un angle interprétatif et donc sous l'angle du sens que les acteurs lui confèrent. Dans le domaine des sciences de l'information et de la communication, Galinon-Mélenec (2011) développe ainsi l'idée que celui qui observe

¹³ Cette absence peut d'ailleurs être diversement interprétée : ce qui n'apparaît pas peut en effet être omis, passé sous silence, jugé non prioritaire, etc.

¹⁴ Et ce, contrairement à d'autres champs disciplinaires, dans lesquelles cette problématique a été abondamment traitée. C'est le cas notamment de l'anthropologie (qui a posé la question de l'altérité et de ses inaccessibles dans l'espace), de l'histoire (qui l'a posée dans le temps) ou encore de la philosophie (et notamment de la phénoménologie et de l'herméneutique, qui s'intéressent, globalement, aux modalités de construction du sens, autrement dit, au(x) « sens des autres », pour reprendre, en le ré-interprétant, le joli titre de M. Augé).

¹⁵ Présentée comme la plus grande bibliographie du domaine sociolinguistique francophone. Site : <http://www.bibliographie-sociolinguistique.com/index.php>; banque de références interrogée le 10 janvier 2013.

corrèle un phénomène présent (la trace) avec un phénomène *absent*, si bien que la trace (ou plutôt son sens) tient à des éléments qui ne peuvent pas nécessairement être « montrés » :

« La trace doit être comprise comme une mise en rapport entre un fait et la capacité réceptive et interprétative qu'on peut en avoir (cette capacité pouvant évoluer dans le temps et dans l'espace). (...) L'interprétation de la trace relève [donc] d'une forme d'herméneutique visant à attribuer du sens à ce qui est observé » (Galinson-Mélenec, 2011 : 26).

La problématique de la réception et de l'usage des traces et, corrélativement, de ce qui est (aux autres, à certains autres et/ou à soi) accessible, inaccessible, opaque, opalescent, translucide et/ou transparent devrait ainsi préoccuper les acteurs qui travaillent avec des traces (les chercheurs bien sûr, mais aussi en l'occurrence, les enseignants et/ou les évaluateurs). Elle supposerait également que le sujet interprétant et ses modalités d'interprétation soient rendus présents : pour la recherche, cela va dans le sens d'une inclusion explicite du rôle, de la responsabilité et de l'action du chercheur dans le processus de sélection, d'interprétation et d'écriture (Stengers, 1993 ; Latour, 1991 ; Jucquois, 2003, etc.).

2.2.2. Les inaccessibles comme phénomène extra-ordinaire

Lorsque les inaccessibles de l'altérité ne constituent pas un point aveugle, ils peuvent être traités comme renvoyant à une expérience traumatique, voire horrifique. Serait alors inaccessible – et notamment indicible – ce qui relèverait de « la difficulté à évoquer un passé qui reste difficile à communiquer, à faire comprendre, à transmettre à tout étranger au groupe concerné » (Pollak, 1986 : 141). C'est par exemple dans cette perspective que Pollak développe une réflexion autour de la notion d'indicible, fondée sur une problématisation de ses travaux développés à partir de témoignages relatifs aux camps de concentration et d'extermination. Heinich (2011), dans la continuité de Pollak, interroge les frontières entre fiction et diction et pose la question de l'indicible (i.e. des « diverses modalités de cette sortie du silence, et leurs répercussions indissociablement éthiques et épistémologiques » – quatrième de couverture) à l'aune de l'imprescriptible (terme utilisé par J. Chirac au moment de la commémoration de la Rafle du Vel'Hiv') et de l'irréductible (pour qualifier la littérature testimoniale, en l'occurrence les récits de la Seconde Guerre mondiale). Ce traitement des inaccessibles sur le mode du traumatisme se retrouve également dans des travaux de linguistique légale interrogeant la fiabilité des témoignages des demandeurs d'asile ainsi que leur capacité à *dire* – à donner accès – aux raisons de leur demande (Muni Toké, 2010).

Si le terme d'*indicible* est trop ancré dans des dimensions discursives et langagières (raison pour laquelle nous y avons renoncé, bien que nous l'ayons initialement mobilisé), il nous semble également plus largement que son investissement dans une acception « traumatique » renvoie à une conception des inaccessibles comme « extra-ordinaires » ou, en tout cas, comme exceptionnels. Le caractère exceptionnel des inaccessibles se retrouve par exemple dans les thèses développées en philosophie du langage par Austin, Searle ou Grice dans le cadre de la pragmatique et selon lesquelles « il suffit de se donner techniquement les moyens pour pouvoir se comprendre l'un l'autre, la transparence du sens étant une question de maîtrise ou d'enrichissement de l'instrument linguistique » (Debono, 2013).

2.2.3. Les inaccessibles comme phénomène à repousser

Ces inaccessibles peuvent enfin être investis comme une sorte de repoussoir, un espace à réduire progressivement, voire à éradiquer (au moins dans l'idéal). Cela se manifeste par exemple dans la tentation d'exhaustivité des typologies visant à décrire les langues et/ou les cultures (parfois dans leur totalité), ce qui a des conséquences très directes, entre autres en évaluation, dans la mesure où ces typologies censément exhaustives servent souvent de base à

la construction de référentiels (Huver, ici-même). En recherche, la technicisation de certains protocoles relève également de cette tendance, dans la mesure où la technique est conçue comme un moyen – voire *le* moyen – de rendre accessible ce qui ne le serait pas sans elle. Ainsi, les protocoles consistant à multiplier le nombre d'appareils de captation et d'enregistrement autour de l'objet de recherche s'accompagnent de la visée de produire une vue complète des interactions observées. Cette visée d'exhaustivité, que l'on pourrait qualifier, à la limite, de panoptique (Foucault, 1975), est censée garantir la véracité des analyses, de surcroît à elle seule, c'est-à-dire en dehors de l'activité interprétative des sujets concernés. Ainsi, la pluralité et l'altérité ne sont finalement que peu convoquées ici, puisqu'il s'agit plus de multiplier les angles de vue que de travailler avec le frottement de points de vue altéritaires et donc pluriels.

À titre d'illustration, on pourrait rapprocher ces tentatives d'exhaustivité technicisée de l'effet spécial dit du *bullet time*, popularisé dans le film *Matrix*¹⁶ : celui-ci consiste en effet à placer toute une série d'appareils photographiques autour d'un acteur et à les déclencher un par un comme en mode rafale. Les images ensuite montées les unes à la suite des autres donnent au final l'impression au spectateur que l'on tourne autour d'un sujet qui, lui, reste figé¹⁷. De la même manière, dans les protocoles de recherche précédemment évoqués, le chercheur met en place des dispositifs dont la technicité même lui permet de rester extérieur et de (parfois littéralement) tourner autour de son « objet » ou d'un sujet qui, de fait, est objectualisé. Dans un récent numéro de *Langue française* (Traverso (dir.), 2012), V. Traverso évoquant les évolutions majeures dans le domaine de l'analyse des interactions insiste significativement d'une part sur la qualité des *enregistrements* et le développement de *logiciels* de traitement des données et d'autre part sur la création, l'archivage, la conservation et la mise à disposition de bases de *données*. Du fait de la surabondance de données, d'enregistrements, de logiciels d'encodage, de diffusion, d'analyse, etc., l'essentiel de la recherche semble alors se concentrer sur ce qui est observé, dit, pratiqué, laissant supposer qu'elle ne peut être pertinente en dehors de toute forme de matérialité empirique et/ou d'extériorisation. Ne sont en revanche pris en compte (ou en tout cas, ne sont abordés comme tels dans les publications) ni l'implication du chercheur à différents niveaux de sa recherche (choix du protocole, choix de la méthodologie, sélection des données perçues comme pertinentes, choix d'écriture, etc.), ni les dimensions non perceptibles par des biais technicisés, notamment l'histoire du chercheur et de sa recherche, la biographie des acteurs et les conditions et modalités de leurs mises en relation¹⁸.

¹⁶ Film de science-fiction réalisé par Andy et Larry Wachowski en 1999.

¹⁷ Exemples de cet effet :

<http://m.regallet.free.fr/HTML/bullet.htm>, <http://www.youtube.com/watch?v=WhxbYTMNMxo>,
<http://www.youtube.com/watch?v=KtghA0rkDY>.

¹⁸ F.-R. Dubois (2012) pose une problématique similaire dans le domaine des études littéraires à propos d'un ouvrage de K. Misono portant sur Léonard de Marandé, auteur peu connu de la seconde moitié du XVII^e siècle. Il se demande à ce propos s'il « **est bien possible d'inférer un auteur d'un corpus ? (...) En l'absence de documents (...)**, que faire ? Faut-il abandonner complètement toute figure de l'auteur, toute mention de ses motivations personnelles et de sa biographie, au risque de diluer la singularité de l'œuvre dans l'esprit du siècle ou d'un groupe, ce qui ôte nécessairement à l'étude beaucoup de son intérêt socio-historique ? Faut-il au contraire se livrer à de hasardeuses conjectures, affirmer, comme le fait parfois Keisuke Misono, que Marandé reprend ceci ou cela, agit pour telle ou telle raison, et **produire un savoir peut-être loin d'être inexact, surtout très éclairant, mais dont les fondements sont fragiles ?** » (c'est nous qui soulignons).

3. Travailler avec la diversité / pluralité et l'altérité, travailler avec les inaccessibles – Le programme PARAADIV

3.1. Présentation du programme : les inaccessibles de PARAADIV...

Comme l'histoire de Borgès, l'histoire de ce programme pourrait s'« énoncer de cent façons différentes et même contradictoires ». En d'autres termes, présenter une histoire « objective » du programme PARAADIV¹⁹ et du rôle qu'y joue / y a joué la notion d'inaccessible²⁰ (par exemple sous forme de « frise chronologique ») n'a pas de sens au vu des orientations défendues ici, celles-ci supposant au contraire de mettre en évidence son caractère construit et les modalités selon lesquelles nous avons réalisé cette construction.

Ce programme (comme tout programme de recherche) s'est construit en se construisant, selon une temporalité non repérable, ou, en tout cas non linéaire, rendant son issue partiellement au moins non prévisible, du fait d'une constante ré-organisation de nos questionnements, d'une transformation de nos postures (Goï, ici-même), d'une reconfiguration de nos démarches (Razafimandimbimananana, ici-même). Nous avons choisi d'intégrer et de visibiliser ces tâtonnements, transformations, inconnus, approximations, ainsi que les moments d'inconfort et de tension qui les constituent. Pour autant, cette démarche n'est pas à considérer comme l'ajout d'une dimension supplémentaire à la présentation, de manière à rendre celle-ci plus exhaustive et transparente, mais comme participant d'une autre manière d'écrire la recherche (en l'occurrence la présentation de celle-ci), en y explicitant nos choix et leur caractère subjectif.

De ce point de vue, la présentation qui suit est à lire comme une fiction reconstruite *a posteriori* et de manière réflexive, en fonction notamment de nos enjeux présents, en particulier de la place et du rôle de la question des inaccessibles. Nous avons ainsi choisi de privilégier plusieurs fils historicisants, étant entendu qu'ils sont ici présentés comme des fils indépendants les uns des autres, alors que, dans les faits, ils se sont, pour partie en tout cas, tissés les uns avec les autres et, parfois, les uns défaisant les autres.

Un fil biographique d'abord, dans la mesure où ce programme et la manière dont il s'est progressivement (re)construit émane de nos biographies personnelles et professionnelles respectives. Emmanuelle Huver et Cécile Goï ont commencé à travailler ensemble sur les thématiques qui deviendront le programme PARAADIV en 2009 : l'idée initiale était de travailler avec un public avec lequel l'une et l'autre avait déjà travaillé antérieurement (les Enfants Nouveaux Arrivants, désormais ENA) en tant qu'enseignante et/ou chercheure²¹, tout en s'inscrivant dans la continuité des travaux menés au sein de l'équipe Dynadiv sur la problématique qu'on peut catégoriser ici *grosso modo* de « langues et insertion » (cf. Castellotti et Huver (éds.) 2008). Elatiana Razafimandimbimananana a rejoint le programme en 2010, en le transformant du fait d'un parcours personnel vécu comme étant fortement marqué par une mobilité migratoire et d'un intérêt de recherche pour les questions d'altérité, déclinées à la fois sur le plan thématique, méthodologique et épistémologique. Cela se traduit entre

¹⁹ Voir les sites <http://dynadiv.univ-tours.fr/> et <http://www.wix.com/dynadiv/paraadiv>.

²⁰ Certains lecteurs trouveront peut-être excessif le fait que nous parlions de « notion » lorsque nous parlons des inaccessibles (cf. également le titre retenu pour ce numéro de *Glottopol*). Précisons donc, pour anticiper cela, que notre emploi du terme « notion » ne réfère pas (ou pas nécessairement) à un concept théorisé en tant que tel mais, plus largement, à l'idée des inaccessibles, idée plus ou moins définie, intuitive, diversement investie, etc.

²¹ Emmanuelle Huver a en effet élaboré des outils d'enseignement et d'évaluation à destination de ce public et a effectué un travail de DEA sur la question de l'intégration culturelle des ENA (Huver, ici-même). Cécile Goï a quant à elle été enseignante dans des dispositifs d'accueil d'ENA, elle a largement contribué à faire évoluer ces dispositifs sur la région tourangelle et à susciter, du point de vue institutionnel, des réflexions sur cette question. Elle a également rédigé une thèse sur les liens entre réussite, autorisation à réussir et migration (Goï, 2005).

autres par une réflexion sur les modalités de construction de la recherche par le biais de démarches permettant de travailler avec des autres, leurs représentations, leurs imaginaires (autoportraits et photographies notamment : Razafimandimbimanana, 2008, 2009 et ici-même ; Razafimandimbimanana et Peigné, 2010), sans pour autant exclure ceux du chercheur (Poulet et Razafimandimbimanana, 2009 ; Razafimandimbimanana et Forlot, 2013 ; Razafimandimbimanana et Goï, 2012). La thématique des mobilités / des migrations et la question des altérités qui traversent celle(s)-ci constituent donc, pour toutes les trois, des expériences personnelles et professionnelles, chacune pouvant les vivre et se les représenter de manière diversifiée.

Conjointement à ces éléments se noue ensuite un fil scientifique collectif, puisque ces expériences sont par ailleurs entretissées des réflexions développées au sein de l'EA 4246 PREFics-DYNADIV²² qui touchent à la conceptualisation et à la mise en œuvre d'un paradigme épistémologique « qualitatif diversitaire » (de Robillard, 2007, 2008, 2010 ; Goï (dir.), 2012). Celui-ci vise à travailler *avec* (et non *sur*) l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité par le biais de démarches qualitatives, réflexives et/ou herméneutiques, notamment dans les champs de la DDL, de la sociolinguistique et des sciences de l'éducation.

Ce sont ces différents fils qui nous ont amenées à travailler les problématiques de l'altérité et de la diversité en les considérant à la fois comme thématiques et comme principes de recherche, et ce d'autant plus que cette voie nous semblait peu explorée jusqu'à présent dans nos domaines de recherche, mais aussi dans les domaines de l'enseignement et de la formation (cf. *supra*). Ceci se manifeste notamment par le fait de :

- poser ces problématiques sur des terrains scolaires avec un public particulier généralement considéré comme « spécifiquement » altéritaire (les ENA) en les articulant aux questions de transformations identitaires, de dynamiques langagières et de dispositifs et enjeux de transmissions / appropriation ;
- penser des dispositifs de recherche investissant la pluralité et la diversité d'un point de vue méthodologique.

C'est pourquoi le programme de recherche PARAADIV s'intéresse aux modalités d'accueil et d'insertion (scolaire, sociale et linguistique) d'élèves allophones nouveaux arrivants, jeunes migrants plurilingues, des points de vue pluriels des enseignants, des élèves eux-mêmes et de nous-mêmes comme chercheuses. Il traite plus particulièrement de la manière dont ces élèves se perçoivent et sont perçus, c'est-à-dire aux imaginaires de la diversité/altérité et aux modalités de reconnaissance et de prise en compte (ou non) de celle-ci, dans la mesure où ce public est souvent perçu par les différents acteurs de l'institution scolaire sous l'angle d'une altérité réduite, réductrice ou exacerbée. L'objectif est ainsi d'explorer les processus d'« altération » (Ardoino, 2010) observables (ou non) chez les élèves et les enseignants, mais aussi chez nous-mêmes comme chercheuses, du fait de cette rencontre avec d'autres *alter*²³. Dans la perspective d'investir la pluralité et la diversité à la fois comme thématiques et comme principes de recherche, nous avons choisi de :

- travailler avec les interprétations d'enseignants, d'élèves et de chercheurs en les considérant dans et pour leur pluralité (ce que nous pourrions appeler « croisement » ; cf. à ce propos Huver, 2013) ;
- travailler par le biais de médiums vidéo (enregistrements de séquences de classe avec des auto- et hétéro-confrontations à des extraits), iconographique (autoportraits des élèves) et photographique (mises en scène de soi avec les jeunes).

²² Anciennement EA 4246 DYNADIV jusqu'au 1^{er} janvier 2012.

²³ Des « autres » qui peuvent aussi simultanément, et à des degrés variables, également être perçus sous l'angle de *l'idem*, du « même ».

Ce travail avec la pluralité des interprétations nous a ainsi permis de nous interroger sur les enjeux (et notamment les enjeux de pouvoir) liés au choix de faire prévaloir ou non telle ou telle interprétation (Goï, ici-même), ainsi que sur les démarches et les mediums que nous avons investis pour produire cette diversité (Razafimandimbimanana, ici-même ; Goï et Huver, 2013 ; Huver et Goï, 2013).

Trois axes peuvent être identifiés :

- *évaluations et professionnalité des acteurs* (Référénte : E. Huver) : pour cet axe, nous avons filmé une séance d'évaluation diagnostique et en avons montré des extraits sélectionnés par nos soins à différents enseignants accueillant des ENA ;
- *insertion linguistique et scolaire des collégiens nouveaux arrivants* (Référénte : C. Goï) : pour cet axe, nous avons notamment filmé différents moments de la vie scolaire de plusieurs ENA (cours de FLS, cours en classe « ordinaire », récréation, etc.) sur 18 mois et nous en avons montré des extraits sélectionnés par nos soins à différents enseignants accueillant des ENA ;
- *constructions identitaires imaginées en contexte scolaire* (Référénte : E. Razafimandimbimanana) : pour cet axe, le travail s'est principalement construit autour d'ateliers photographiques et scénographiques avec les jeunes migrants plurilingues.

3.2. Construction d'une problématique autour des inaccessibles de l'altérité

Un troisième fil, *a priori* plus conjoncturel, mérite d'être mis en évidence : il s'agit de l'organisation d'une journée d'études inter-professionnelle²⁴, qui a finalement débouché sur la coordination de ce numéro et qui, surtout, a constitué un moment fort dans la construction même de la présente thématique. Les différents choix et l'élaboration de la problématique ont par conséquent supposé de confronter les différentes manières que nous avons eu d'investir le programme, d'explicitier ce que nous en avons attendu, respectivement et collectivement, de le positionner au regard de ces attentes – personnelles et collectives –, bref, de négocier les conditions des différents collectifs impliqués (PARAADIV, notre équipe de recherche, communautés scientifiques, enseignantes, étudiantes, concernées par la journée, etc.).

Au fur et à mesure des discussions, il nous est apparu que ce qui nous rassemblait et qui, en même temps, pouvait « faire sens » aux différents niveaux évoqués ci-dessus, c'était cette question (aux échos expérimentiels, méthodologiques, épistémologiques) de l'interprétation et de la place laissée aux autres dans l'interprétation. Nous souhaitions en effet explorer différentes manières d'interpréter avec d'autres et non à leur place, de ne pas plaquer notre propre interprétation tout en ne nous effaçant pas derrière les interprétations / discours produits par ces autres, de façon en partie co-construite mais différenciée et sans confusion des rôles et responsabilités des uns et des autres (Goï, ici-même).

Nous avons ainsi longuement tâtonné sur la formulation même de la thématique (altérité à l'école ? imaginaires ? incertain ? indicible ? imperceptible ? inobservable ?), pour nous arrêter sur un terme à même de traduire l'« impossible à... » (dire, observer, percevoir, etc.). Celui d'« inaccessible » nous a finalement paru être suffisamment large pour traduire cette idée. Enfin, nous avons choisi de le pluraliser afin de rendre compte du fait que nous le concevions comme constitutivement pluriel, subjectif, labile, etc. (cf. *supra* 2.1.)²⁵.

²⁴ Journée d'études interprofessionnelle (*Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité – langues et cultures : enjeux et perspectives pour l'éducation*) car réunissant, dans son public et / ou ses intervenants, non seulement des chercheurs, mais aussi des étudiants, des enseignants et des acteurs institutionnels de l'Education Nationale. Programme en ligne : <http://dynadiv.univ-tours.fr/>.

²⁵ Nous remercions V. Castellotti pour ses lectures de différentes versions de ce projet et ses propositions qui nous ont aidées à préciser notre pensée.

3.3. PARAADIV au filtre des inaccessibles

Si on revisite rétrospectivement le programme PARAADIV en le passant au filtre de cette question des inaccessibles, plusieurs points ressortent, que nous souhaitons exposer ici, dans la mesure où ils participent de la configuration de la journée d'études interprofessionnelle précédemment évoquée et du prolongement de celle-ci dans le présent numéro.

3.3.1. Altérité linguistique et culturelle, diversité des interprétations

Travailler avec l'altérité et la diversité, en tant que thématiques et principes, revient à interroger ces notions à différents niveaux de réflexion / intervention :

- d'une part comme thématique : il s'est alors agi d'explorer les manières dont l'altérité / diversité linguistique et culturelle est perçue, traitée, appréhendée, interprétée ;
- d'autre part comme principe : il s'est alors agi de nous intéresser à la diversité des interprétations produites, c'est-à-dire au(x) « sens des autres » et aux sens potentiellement autres, à leur(s) statut(s) et à leur(s) utilisation(s).

Ainsi, au plan didactique (qui présente des enjeux à la fois d'éducation / formation et de recherche), nous nous sommes par exemple intéressées à la manière dont l'altérité est perçue / construite dans les évaluations diagnostiques (Huver, 2009, Goï et Huver, 2010) ou encore dans les dispositifs d'accueil (Goï et Huver, 2013). Mais nous avons également exploré la manière dont ces outils et ces dispositifs d'évaluation véhiculent et contribuent à construire des représentations de la diversité et de l'altérité linguistique et culturelle. En d'autres termes, il s'est agi de travailler la question de la réception et de l'interprétation des outils et des dispositifs d'évaluation et/ou de scolarisation des ENA par les enseignants, en nous intéressant plus particulièrement aux points restant « aveugles », inaccessibles à ce moment-là, avec cet outil ou dans ce dispositif-là, avec ces utilisateurs-là. Plus largement, ce qui est remis en question à travers ce travail, c'est le fait de considérer les outils et les dispositifs *indépendamment* des acteurs qui les interprètent et les utilisent. En effet, les outils et les dispositifs sont souvent envisagés sous l'angle de l'homogénéité de leur mise en œuvre : à un outil ou à un dispositif correspondrait une et une seule forme de mise en œuvre et – corollairement – une et seule conséquence didactique. Nous avons souhaité montrer que la formation et notamment l'analyse des dispositifs et des outils ne peut se faire sans prendre en compte les façons dont les acteurs se les approprient et les mettent en jeu, en œuvre.

Au plan de la recherche (qui se nourrit de et nourrit la formation et l'enseignement), c'est justement cette perspective centrée sur l'acteur – en lien avec une situation historique, sociale, géographique, institutionnelle²⁶ – et donc la pluralité des interprétations, des investissements, des positionnements qui a particulièrement retenu notre attention. C'est la raison pour laquelle nous avons conçu un dispositif visant à « croiser » des interprétations lors de moments d'auto/hétéro-confrontations avec des extraits de séquences filmées (Goï et Huver, 2013 a et b ; Goï ici-même). Il en va de même pour le travail engageant les jeunes dans la création (et non uniquement dans la *production*) de ce qui constituerait les « observables » de la recherche à travers la réalisation de dessins, de portraits photographiques et de scénettes vidéos. Nous cherchons également à dépasser le statut objectif dominant accordé aux supports (visuels, vidéo, etc.) et aux observables qui en seraient issus (Razafimandimbimanana, ici-même). Ces supports sont pensés en tant qu'espaces de rencontres et ont ici une fonction de « mise en altérité » et de « mise en réflexivité » des jeunes et des enseignants, comme des chercheuses (et ce, contrairement à la plupart des dispositifs d'analyse de pratiques, d'auto ou d'hétéro-confrontation, à des fins de recherche notamment).

²⁶ Il ne s'agit en effet pas de considérer l'individu d'un point de vue uniquement micro, détaché de processus historiques et sociaux et d'inscriptions institutionnelles plus larges.

Par exemple, dans le dispositif d'auto/hétéro-confrontations, les séquences vidéo n'avaient pas pour objectif de comparer des pratiques (sous l'angle de leur qualité ou de leur efficacité) ou de comparer les réactions des enseignants visionnant ces extraits, mais de nous amener, nous chercheuses, à prendre conscience de nos propres implicites en les frottant à d'autres (Huver, ici-même ; sur les notions de croisement et de comparaison : cf. Huver, 2013). Ainsi, lors des observations filmées d'évaluations diagnostiques, l'utilisation des langues par Frédérique, enseignante de Lettres et de FLS dans le dispositif de scolarisation tourangeau des ENA, a particulièrement retenu notre attention. En effet, elle s'adresse en anglais à un élève kosovar non locuteur de français mais locuteur de l'anglais, afin de mieux appréhender son parcours de scolarisation. Elle se positionne comme médiatrice entre les deux systèmes scolaires, en expliquant que l'enseignement des mathématiques en France comprend de l'algèbre et de la géométrie, et demande à l'élève ce qu'il en est en Albanie. Nous pensions que ce type de pratique serait valorisé par les enseignants mettant eux-mêmes en œuvre des pratiques d'évaluation très accompagnantes et fondées sur une appréhension globale de l'élève, pratique que, tant nous que les enseignants (tous degrés d'enseignement confondus), avons tendance à attribuer tendanciellement aux enseignants du premier degré. Or, tous les enseignants ayant visionné cet extrait (dont Frédérique elle-même) ont ouvertement et indistinctement critiqué ce recours à l'anglais (sans chercher à élucider sa possible pertinence didactique). Cet épisode, auquel nous avons donné du poids du fait de l'étonnement qu'il a généré chez nous, nous a ainsi amenées à relativiser notre interprétation des pratiques des enseignants comme portant l'empreinte forte de leur culture et de leur formation professionnelles. Il a également renforcé notre conviction de la nécessité de croiser nos interprétations en nous incluant explicitement dans le réseau interprétatif progressivement tissé.

Cette volonté de travailler avec la pluralité des interprétations nous a également amenées à effectuer un important travail conceptuel et réflexif sur les catégorisations mises en œuvre, par les autres, mais aussi par nous-mêmes. C'est sous cet angle de la catégorisation que nous avons interrogé les outils d'évaluation (en montrant que leur conception témoignent de et contribuent à construire des représentations sur les élèves) ou encore les catégories elles-mêmes (en montrant que leur mobilisation répond à des enjeux de positionnement identitaire plus ou moins collectif et/ou individuel : Goï et Huver, 2012). Ce travail de déconstruction des catégorisations et de mise en évidence des représentations dont celle-ci procèdent nous a également amenées à discuter entre nous – et parfois âprement – des termes à mobiliser ainsi que des modalités choisies pour rendre compte, dans nos présentations écrites²⁷ et orales académiques principalement, de ces discussions, notamment lorsqu'elles mettaient à jour des divergences. Par exemple, lorsqu'il était (plus ou moins provisoirement) difficile de nous retrouver sur le choix d'un terme, nous avons délibérément choisi de ne pas nécessairement rechercher un compromis ou un terme consensuel, mais d'utiliser les deux termes (*ENA* et *jeune migrant plurilingue*, par exemple), parfois de manière volontairement indistinguée (*pluralité* et *diversité* ; *élève* et *apprenant*, par exemple).

3.3.2. *Altérité, diversité, inaccessibles*

Travailler avec les inaccessibles de la diversité et de l'altérité traverse ainsi tant le travail de l'enseignant ou du formateur que du chercheur et ce, à différents moments de leur activité professionnelle.

²⁷ L'équipe PREFics-DYNADIV (EA 4246) prépare d'ailleurs un ouvrage collectif coordonné par Véronique Castellotti et Elatiana Razafimandimbimanana dans lequel les chercheurs reviennent sur ces questions de rapports à soi, aux autres dans le processus d'écriture de la recherche.

Du point de vue de la production / création des « observables »

L'idée d'inaccessible renvoie aux modalités de prise en compte (ou non) du fait que les acteurs (enseignants, enfants, « formés », chercheurs, etc.) ne disent d'une part que ce qu'ils ont envie de dire ou ce qu'ils *peuvent* dire et, d'autre part, que ce dont ils ont conscience au moment des échanges et/ou ce qu'ils pensent devoir dire/répondre à leur(s) interlocuteur(s), avec l'identité / les identités qu'ils lui / leur supposent. Le statut (perçu / supposé) de celui qui est à l'initiative de la production des observables (et particulièrement le chercheur) est ici bien évidemment à prendre en compte.

La demande de « se dire » est notamment au cœur des démarches (d'enseignement et de recherche) de type réflexif et / ou biographique. La critique dont ces démarches font l'objet porte régulièrement sur cette part d'opacité et donc d'inaccessible (des sujets à eux-mêmes et aux autres) et que Bourdieu (1986) nomme l'« illusion biographique »²⁸. Ainsi, dans le domaine de la DDL, Zarate et Gohard-Radenkovic (2004 : 5) dénoncent le fondement biographique des *Portfolios européens des langues*, en ce que cet outil « souffre de naïveté sociale et confond ses principes politiques (l'égalité statutaire des langues et des cultures) avec les contraintes sociales (qui amène toute personne à taire des pans de son identité » (c'est nous qui soulignons). C'est ce même type d'argument que Dervin (2010 : 164) mobilise à propos de certaines approches (biographiques) de l'interculturel, qui, selon lui, se fondent sur « la croyance inconsciente que les apprenants sont honnêtes et francs à propos de leurs expériences, alors que l'apprentissage interculturel se déroule souvent dans le cadre d'un « apprentissage vagabond » que l'apprenant ne souhaite pas nécessairement partager »²⁹.

Travailler en recherche, en formation et en éducation avec ce type d'outil suppose donc de travailler avec le fait que la capacité et/ou la volonté à dire, montrer, donner accès à ce qui est attendu (de l'apprenant, de l'enseignant, du formateur, du chercheur) est situé (culturellement, dans le temps, dans l'espace, etc.³⁰) et que l'accès au sens n'est :

- ni total (quid par exemple des silences, des omissions, des refus, des ratages ?) ;
- ni immédiat : il reste inévitablement tributaire de facteurs « autres » qui dépassent le chercheur, le formateur, l'enseignant, l'apprenant et leur contrôle.

« On ne peut séparer le processus de construction du sens ethno-anthropologique des stratégies d'auto-définition et d'auto-réflexion mises en œuvre par les sujets des cultures, à la fois pour se comprendre, se dissimuler aux autres et construire leurs propres systèmes symboliques. » (Affergan, 1997 : 31)

(S')interroger sur l'accès au sens revient ainsi à s'interroger sur ce qui est/fait « sens ». Si l'objectif n'est pas forcément de découvrir le « secret » du sens mais plutôt de réfléchir aux cheminements qui peuvent mener à la conscientisation de la fabrication de plusieurs sens, nous pensons que le chercheur ne peut s'extraire en tant que fabricant de cheminements et de sens (Razafimandimbimananana, ici-même). Pour autant, il ne peut non plus faire comme s'il agissait en toute liberté et/ou indépendance.

²⁸ Pour un contre-argumentaire à ce propos : cf. Heinich (2010).

²⁹ Traduction de la citation suivante : « If teachers ask students to keep diaries and logs, there is a subconscious belief that learners are honest and blunt about their experiences, while intercultural learning usually takes place through “vagabond learning” which the learner may not always want to share. »

³⁰ Ainsi, Fabre, Jamin, Massenzio (2010), qui considèrent la biographie et l'autobiographie comme un genre interne à l'anthropologie, interrogent son inscription occidentale (en lien avec l'individualisme, les Lumières mais aussi le christianisme) ainsi que l'accès « dans une société à la maîtrise du discours biographique en tant que sujet et en tant qu'auteur ».

Du point de vue de la réception des observables

Travailler avec les inaccessibles de l'altérité suppose de poser la question de la « compréhension » d'autres que moi, dans la mesure où le sens est construit au travers des filtres, expériences etc. du chercheur, du formateur, de l'enseignant, de l'apprenant. Il s'agit donc de se demander et/ou d'amener l'autre à se demander dans quelle mesure il est possible d'accéder au(x) sens de l'autre, de « comprendre » la manière de construire le(s) sens de l'autre et les enjeux de pouvoir liés à la sélection de tel(s) sens parmi d'autres possibles (cf. à cet égard l'exemple évoqué ci-dessus à propos de Frédérique et de son usage de l'anglais pendant les évaluations diagnostiques). Heidegger développe à ce propos la notion de *Mitsein*, qui vise à distinguer la rencontre des autres et la rencontre avec les autres :

« Sur la base de cet être-au-monde affecté d'un avec, *le monde est chaque fois toujours déjà celui que je partage avec les autres* » (Heidegger, 1986 : 160)

Par conséquent, la recherche est, d'une certaine manière, inaccessible au chercheur lui-même dans son exhaustivité, son déroulement, son économie. D'une part parce que, sauf à se situer dans une perspective strictement hypothético-déductive, peu compatible avec la recherche qualitative visée ici, le chercheur ne peut prédire ce qu'il va trouver, dans la mesure où la recherche peut l'amener à « trouver » (percevoir, conscientiser, revoir...) autre chose que ce qu'il s'attendait à « découvrir »³¹ (ce qui ne veut pas dire qu'il est dépourvu d'intuitions, d'imagination, d'attentes et de pré-supposés initiaux). Les dispositifs choisis d'auto-/hétéro-confrontation avec les enseignants et de création avec les jeunes nous ont d'ailleurs amenés à nous interroger sur le statut de ce qui nous apparaissait initialement comme des « déclencheurs » possibles de discours et de réflexivité. Nous n'avons pas brusquement « découvert » une autre manière de conceptualiser ce statut mais la mise en œuvre des dispositifs articulée à nos expériences de recherche et aux réflexions collectives de notre équipe de recherche ont favorisé une *autre* réflexion autour de ces questions.

Du point de vue de l'écriture de la recherche

Une des questions est alors de savoir si le chercheur choisit – ou non – de donner à voir (de donner accès à) ces tâtonnements, ces allers-retours, ces intuitions plus ou moins pertinentes, avec peut-être parfois ce qui peut apparaître comme des naïvetés et, si oui, comment, à qui³², avec quels enjeux, quelles conséquences, quelles finalités. De ce point de vue, la question de la réception de la recherche est indéfectiblement liée aux modalités de son écriture, en ce que l'écriture vise à rendre compte de la recherche (Caratini, 2004), voire constitue une étape fondamentale de la construction de celle-ci et non sa simple mise en mots. Pour certains chercheurs au sein de notre équipe de recherche, l'écriture se définit d'ailleurs en tant qu'acte de validation scientifique voire de légitimation³³. Par ailleurs, dans l'optique qualitative / interprétative / herméneutique ici retenue, travailler avec les inaccessibles interroge la notion même de science (ou plutôt de ce qui fait science) : dès lors que l'on considère les récits, les discours (dont les discours de la recherche) comme au moins partiellement fictionnels (cf. *supra*), se pose en effet la question de l'objectivité, de la crédibilité, de la réfutabilité, question épistémologique s'il en est³⁴.

³¹ Si tant est qu'il accepte de se laisser guider par le sens des autres et cède donc de son pouvoir ou de sa maîtrise...

³² Dans la mesure où il peut avoir des intentions projectives sur son potentiel lectorat mais tout en sachant qu'il ne contrôle pas la réception de son travail dès le moment où celui-ci est diffusé.

³³ Discussions et écritures produites dans le cadre d'un séminaire autour des « Écritures de la recherche ».

³⁴ Cf. également à ce propos Caratini (2004) et Goi ici-même.

Produire, fabriquer, recevoir, interpréter, rendre compte, rendre (in)accessible, constituent donc des dimensions transversales et questionnantes, qui concernent tant la recherche que d'autres niveaux de réflexion – intervention (en l'occurrence la formation et l'éducation). Chacune de ces étapes, chacun de ces niveaux présente une part d'inaccessible avec laquelle on peut parfois, et situationnellement, décider de penser (ou pas). C'est donc autour de ces différents axes, à concevoir comme diversement interdépendants, que nous avons choisi de travailler ce numéro de revue.

4. Présentation du numéro

Nous ne nous hasarderons pas à une tentative de restitution des différentes contributions ici rassemblées, le lecteur en trouvera un aperçu plus pertinent à travers les résumés proposés par chacun des auteurs. De même, si l'ordre des articles répond à une certaine logique (présentation du programme PARAADIV, articles à orientation plus didactique, articles à orientation plus programmatique), celle-ci peut ne pas être celle du lecteur ou peut ne pas répondre à son projet de lecture : d'autres modalités d'organisation auraient ainsi été envisageables, toutes présentant leurs avantages et leurs limites (notamment en termes d'homogénéisation du sens des articles et d'imposition de leur interprétation). Par conséquent, plutôt que de résumer les différents articles ou de justifier l'ordre de lecture choisi – au risque d'assigner les articles à une orientation particulière en les catégorisant –, il nous a paru plus pertinent de donner à voir les intentions qui, en amont, ont pu motiver le présent « collectif » et les façons qui en découlent de penser ce numéro.

Les réflexions développées ici font suite, comme nous l'avons précisé plus haut (cf. 3.2), à une journée d'étude inter-professionnelle organisée par l'équipe PREFics-DYNADIV (EA 4246) de l'Université François-Rabelais de Tours et qui visait à rendre compte et à mettre en débat les réflexions construites dans le cadre de PARAADIV autour de la diversité et de l'altérité. C'est pourquoi les premiers textes du numéro (textes de Cécile Goï, Emmanuelle Huver et Elatiana Razafimandimbimanana) offrent trois différentes interrogations autour de ce programme. Ensuite, et bien que ces articles ne se succèdent pas systématiquement dans le numéro, lorsqu'on y ajoute les contributions d'Ann Feunteun, Joanna Lorilleux et Véronique Castellotti, ce sont autant de problématisations distinctes des inaccessibles telles que portées par des membres (ou anciens membres) d'une même équipe de recherche, dans une forme de continuité à la participation à la journée d'étude susmentionnée.

Enfin, sortir de nos habitudes de recherche suppose également de diversifier les regards par rapport à ceux développés au sein de notre équipe de recherche, en les ouvrant à d'autres perspectives, équipes d'appartenance, orientations disciplinaires de référence ou encore langues en usage pour dire sa recherche. C'est, entre autres, ce que peuvent représenter les questionnements investis par Valérie Spaëth, Frédérique Lerbet-Séréni et Vanessa Andreotti.

Il nous reste à remercier notre équipe de recherche pour nous avoir permis de développer ces réflexions en dehors du cadre contraint d'un projet financé et les membres du comité scientifique du numéro pour la pertinence et l'utilité de leurs retours. La qualité d'une recherche dépend, aussi, de ces différentes formes de collaboration : au lecteur d'en juger, mais, quoiqu'il en soit, il nous a semblé que cet inaccessible-là devait être rendu... accessible.

Bibliographie

NB : les références aux textes publiés dans ce numéro ne sont pas reprises dans la présente bibliographie.

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Paris.
- AFFERGAN F., 2006, « Altérité », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*, S. Mesure et P. Savidan (coord.), PUF, Paris, pp.22-24.
- AFFERGAN F., 1997, *La pluralité des mondes*, Albin Michel, Paris.
- ARDOINO J., 2010, *Figures de l'Autre, imaginaires de l'altérité et de l'altération*, en co direction avec G. Bertin, Teraèdre.
- BERTUCCI M.-M., 2007, « Chronique « linguistique ». Le chercheur et son terrain : peut-on parler d'un « objet de recherche » en sciences humaines et sociales ? », dans *Le Français aujourd'hui*, 159, pp. 113-118.
- BLANCHET P., 2000. *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- BONOLI L., 2008, *Lire les cultures – La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*, Kimé, Paris.
- BORGES J.-L., 1976 (pour la traduction française), « L'ethnographe », dans *L'Or des tigres*, Gallimard, Paris.
- BORUTTI B., 1999, « Interprétation et construction », dans Affergan F. (éd.), *Construire le savoir anthropologique*, PUF, Paris.
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 69-72, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317.
- CAÏTUCOLI C. (dir.), 2003, *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Presses Universitaires de Rouen, Rouen.
- CANDELIER M. (dir.), 2003, *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck, Bruxelles.
- CARATINI S., 2004, *Les non dits de l'anthropologie*, PUF, Paris.
- CASSIN B., « Présentation », dans *Vocabulaire Européen des Philosophies, Dictionnaire des intraduisibles*, Le Seuil / Robert, Paris, http://intraduisibles.org/index.php?option=com_content&view=article&id=95:vocabulaire-europeen-des-philosophies&catid=25&Itemid=2.
- CASTELLOTTI V., 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », dans *Le français aujourd'hui*, 164, pp. 109-114.
- CASTELLOTTI V., 2008, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans *Immigration, école et didactique du français*, J.-L. Chiss (Dir.), Didier, Paris, pp. 231-279.
- CASTELLOTTI V. et HUVER E. (éds.), 2008, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants », dans *Glottopol*, 11. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_11.html.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D., 2005, « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », dans *Repères*, 29, pp. 167-183.
- CERTEAU de M., 1975, *L'écriture de l'histoire*, Folio, Paris.
- CHISS J.-L. (dir.), 2008, *Immigration, école et didactique du français*, Didier, Paris.
- COSTE D., 2009. « Postface : Médiation et altérité », dans *Lidil*, 39, <http://lidil.revues.org/index2752.html>. Consulté le 01 février 2011.
- DARGERÉ C., 2012, *L'observation incognito en sociologie. Notions théoriques, démarche réflexive, approche pratique et exemples concrets*, L'Harmattan, Paris.
- DEBONO M., 2013, « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », dans *Le(s) français dans la mondialisation*, V. Castellotti (dir.), Editions modulaires européennes, Bruxelles, pp. 423-446.

- DERVIN F., 2010, « Assessing intercultural competence in language learning and teaching : a critical review of current efforts », dans *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*, F. Dervin et E. Suomela-Salmi (Eds.), Peter Lang, Bern, pp.157-173.
- DUBOIS F.-R., 2012, « Écrire sur un inconnu : problèmes de méthode », *Acta Fabula*, Notes de lecture, <http://www.fabula.org/revue/document7372.php>.
- DURPAIRE F., 2002, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, CNDP / Hachette Éducation, Paris.
- ECO U., 1985, *Lector in fabula*, Grasset, Paris.
- FABIETTI U., 1999, « Réalités, fictions et problèmes de comparaison », dans *Construire le savoir anthropologique*, Affergan F. (éd.), PUF, Paris.
- FABRE D., JAMIN J., MASSENZIO M. (dir.), 2010, « Auto-biographie, ethno-biographie », dans *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, pp.195-196, <http://www.iiac.cnrs.fr/lahic/article820.html>.
- FEUNTEUN A., 2007, *S'approprier des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de cinq à sept ans*, Thèse de doctorat, Université François Rabelais de Tours.
- FRAENKEL B., 1993, « Enquête sur les pratiques d'écriture en usine », dans *Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques*, B. Fraenkel (dir.), BPI / Centre Georges Pompidou, Paris, pp. 267-283.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.
- GAJARDO A. et DASEN P., 2007, « Des ethnomathématiques à l'école ? Entre enjeux politiques et propositions pédagogiques », dans *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, pp. 121-138.
- GALINON-MELENEC B. (dir.), 2011, *L'homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*, CNRS Editions, Paris.
- GOÏ C., 2009, « Face à l'altérité : former des enseignants réflexifs », dans *Les Cahiers pédagogiques*, 473, R. Guyon (dir.), Elèves d'ailleurs, élèves en France, pp. 23-25.
- GOÏ C., 2005, *Autorisation à réussir et transculturalité en éducation*, Thèse de doctorat. Pau, UPPA
- GOÏ C. (coord.), 2012, *Diversité, pluralité, hétérogénéité : quelles recherches qualitatives en sciences humaines ?*, L'Harmattan, Paris.
- GOÏ C. et HUVER E., 2013a, « Diversités et réflexivités : quelles empreintes pour quelles interprétations ? », dans *Analyse de pratiques et réflexivité en formation, en recherche et en contextes socio-éducatifs*, J. Béziat (dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 177-193.
- GOÏ C. et HUVER E., 2013b, « Accueil des élèves migrants à l'école française - Des pratiques et des postures ségrégatives et/ou inclusives ? », dans *Glottopol*, 21, Bertucci M.-M. (coord.) *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques*, http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_21.html.
- GOÏ C. et HUVER E., 2012, « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées ? », dans *Le français aujourd'hui*, 176, C. Cadet et E. Guérin (coord.), Enseigner le FLM/FLS/FLE : convergences et divergences, pp. 25-35.
- GOÏ C. et HUVER E., 2010, « Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », dans *Cahiers de Sociolinguistique*, 15, PUR, Rennes, pp. 97-108.
- GROUX D., (dir.), 2002, *Pour une éducation à l'altérité*. L'Harmattan, Paris.
- GROUX D., PORCHER L., 2003, *L'altérité*, L'Harmattan, Paris.
- HEIDEGGER M., 1986, *Etre et Temps*, Gallimard, Paris.
- HEINICH N., 2011, *Sortir des camps. Sortir du silence. De l'indicible à l'imprescriptible*, Les impressions nouvelles, Bruxelles.

- HEINICH N., 2010, « Pour en finir avec l'illusion biographique », dans *L'Homme*, 195-196, pp.421-430.
- HUVER E., 2013, « Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation », dans *Cahiers de Linguistique*, n°39/2, Kara A.-Y., Kebbas M. et Daff M. coord., Dynamiques plurilingues : transpositions politiques et didactiques, pp.19-30.
- HUVER E., 2009, « Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ? », dans *Cahiers de l'ASDIFLE*, 20, pp. 149-168.
- HUVER E. et GOÏ C., 2013, « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », dans Galli H., Verney-Carron N. et al. (dir.), *La didactique au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*. Editions universitaires de Dijon, Dijon, pp.191-204.
- JUCQUOIS G., 2003, « Diversité », dans Ferréol G. et Jucquois G., *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.
- JULLIEN F., 2008, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Fayard, Paris.
- KAUFMANN J.-C., 2008, *Quand Je est un autre – Pourquoi et comment ça change en nous*, Hachette, Paris.
- LAMBERT P., 2012, « Identifier la pluralité des ressources des élèves en contexte monolingue et normatif. Une enquête ethnographique auprès de lycéennes », dans *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, M. Dreyfus et J.-M. Prieur (eds.), Michel Houdiard Editeur, Paris.
- LATOURET B., 1991, *Nous n'avons jamais été modernes - Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte, Paris.
- LECONTE F. et MORTAMET C., 2008, « La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France », dans *Plurilinguismes et enseignement*, P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (dirs), Riveneuve éditions, Paris.
- LECONTE F. et MORTAMET C., 2005, « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil », dans *Glottopol*, 6, *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, F. Leconte et S. Babault (dirs), <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>, pp. 22-57.
- LERBET-SERENI F., 2010, « Les sciences humaines : quels savoirs de / par / pour l'Homme ? », dans *Les Cahiers de psychologie politique*, 16, <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1429>.
- MARTINEZ P., MOORE D., SPAËTH V. (dirs), 2008, *Plurilinguismes et enseignement*, Riveneuve éditions, Paris.
- MATTHEY M. et SIMON D.-L. (coord.), 2009, *Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives*, dans *Lidil*, 39, Université Stendhal, Grenoble.
- MAUGER G., 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses – Femmes, genre, histoire*, Paris, pp.125-143.
- MOLINIE M. (dir.), 2011, *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*, Encrages, Belles-Lettres, Paris.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier, Paris.
- MUNI TOKE V., 2010, « La linguistique légale à la recherche du locuteur natif. De la détermination de l'origine des demandeurs d'asile », dans *Langage et Société*, 132, pp. 51-75.
- PENLOUP M.-C. (dir.), 2008, *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, INRP, Lyon.

- POLLAK M., 1986, « La gestion de l'indicible », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 62-63.
- POULET A., RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2011, « De l'historicisation à la distanciation critique. Valeurs ajoutées de la « subjectivité » de l'acteur-chercheur en SHS », dans *Corpus et méthodes. Epistémologies critiques et appropriations multidisciplinaires*. M. Patrascu et al., l'Harmattan, Paris, pp. 47-64.
- RICŒUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil., Paris.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., FORLOT G., 2013, « Des chercheurs plurilingues et plurimigrants en français : des recherches anéoué différentes ? », dans *Le(s) français dans la mondialisation*, V. Castellotti (Dir.), Editions modulaires européennes, Bruxelles, pp. 333-348.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., GOÏ C., 2012, « Postures de chercheurs et méthode : du choix des médiums au croisement des interprétations », dans *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, 2, P. Blanchet, M. Kebbas, A-Y. Kara (Dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 47-57.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., PEIGNE C., 2010, « Francophonies plurilingues : vu(e)s de (nouveaux) apprenants du français à Montréal et Durban », dans *Glottopol*, 16. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_16/gpl16_06razafiman_peigne.pdf.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2009, « Explorations d'autoportraits d'enfants migrants plurilingues. Une mobilité recréée sous forme d'appartenances (in)visibles », dans *Dessins et destins : du tracé aux traces. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue. Mobilités internationales et imaginaires francophones*, M. Molinié (dir.), CRTF& Belles Lettres, Cergy, pp.141-163.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2008, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de doctorat. En ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/30/60/26/PDF/theserazafi.pdf>.
- ROBILLARD de D. (dir.), 2010, « Réflexivité et herméneutique », dans *Carnets de Sociolinguistique*, 14.
- ROBILLARD de D., 2008. *Perspectives alterlinguistiques*. L'Harmattan, Paris.
- ROBILLARD de D., 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérenciation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 1, L'Harmattan, Paris, pp. 81-228.
- STENGERS I., 1993, *L'invention des sciences modernes*, La Découverte, Paris.
- TRAVERSO V. (dir.), 2012, *Analyse de l'interaction linguistique : état actuel des recherches en français*, dans *Langue française*, 175.
- VEYNE, P., 1971, *Comment on écrit l'histoire*, Seuil, Paris.
- ZARATE G., 1995, *La relation à l'altérité en didactique des langues - le cas du FLE*, Doctorat d'Etat.
- ZARATE G. et GOHARD-RADENKOVIC A., 2004, « L'identité cartographiée : de la grille à la carte », dans *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic. (éds), Didier, Paris, pp.4-8.

ÉLÈVES ALLOPHONES ET ALTÉRITÉ EN ÉDUCATION ET EN RECHERCHE INACCESSIBLE(S) DES PRATIQUES ET INEFFABLE DE L'ÊTRE

Cécile GOÏ

Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics – Dynadiv

« Notre voyage imaginaire se nourrit de nos espoirs cachés, enfouis depuis longtemps, toujours vivaces, prêts à germer au moindre appel. Nous semblons les avoir écartés parce qu'ils ont été sanctionnés par la réalité sociale, mais ils sont présents en nous et ils ressurgissent dès que l'occasion est favorable. Et toujours, à ce mouvement de soi-même est associé un mouvement de soi vers l'extérieur : nous vivons ce qui pourrait être, ce qui pourrait éclore en nous, par l'action, ce qui transformerait notre vie parmi les autres. Non ce qui devrait être, la composante morale étant exclue, mais ce qui est possible. Pas une découverte de soi, qui exige de la lucidité, mais une libération effervescente de soi dans le monde, dans l'espace et dans le temps, eux aussi débridés, sans contraintes, sans découpage. L'imaginaire commence là où la réalité oppose, sinon un refus, au moins une résistance : quelque chose n'est pas directement accessible, se dérobe, mais se laisse deviner, permet un espoir, mais se voile. » (Postic, 1989 : 14)

Introduction

Cette citation de Postic forme le préambule de mon propos. Il s'agit de montrer comment un chercheur agit comme chercheur non seulement en proposant des démarches, en exposant des théories et en élucidant ses ancrages épistémologiques mais aussi en mobilisant les dimensions ontologiques de sa personne : il est chercheur autant par *ce qu'il est* que par *ce qu'il fait* ou par la manière dont il le fait ou en rend compte. C'est donc aussi son imagination, l'imaginaire symbolique qui l'anime et le porte, dans un double mouvement de soi vers l'autre (ou le monde) et du monde (ou de l'autre) vers soi, qui sont en jeu : voilement, dévoilement, de soi, de l'autre, du monde.

Lorsque la recherche qu'il mène se situe dans le champ des sciences humaines et sociales, la rencontre entre le chercheur et les acteurs de sa recherche se place au cœur de son travail, comme le fait le programme « *Parcours d'apprenants, altérité, diversité* » (désormais PARAADIV) sur lequel je vais m'appuyer ici. Cette rencontre d'altérités, cette altération

mutuelle entre chercheur et acteur, en proie à des jeux de visibilisation / invisibilisation rendent à la fois complexes et riches les recherches qui s'efforcent de reconnaître l'ineffable des dimensions ontologiques des acteurs et des chercheurs, en même temps qu'elles s'efforcent d'en « faire quelque chose » pour faire avancer la connaissance.

À partir de l'exemple concret du programme de recherche PARAADIV, je vais tenter de rendre compte des questionnements que cette recherche m'a amenée à explorer : comment s'articulent d'une part, les « savoir(s)-être » d'un acteur professionnel, d'autre part la posture du chercheur qui travaille avec cet acteur et, enfin, les dimensions épistémologiques qui s'y rapportent ? Lorsqu'une recherche s'intéresse aux *êtres* et à l'ineffable ontologique qui les parcourt, quelles résonances sont repérables entre ces différents niveaux qui sont susceptibles de transformer les uns et les autres ? Comment faire et se (dé)faire avec l'inaccessible des personnes que sont les praticiens et les chercheurs ? L'intervention sociale que l'on ne peut éviter, et que – pour ma part – je ne cherche pas à éviter, se place au centre de mes préoccupations et me mettent en jeu, moi-même comme les enseignants avec lesquels je travaille, entre aspiration à la rigueur scientifique, implication, conviction, morale et éthique.

Pour permettre au lecteur de mieux comprendre la direction que je souhaite prendre dans cet article, je dirais qu'il ne s'agit pas pour moi de développer les *résultats* du programme PARAADIV au-delà de ce qui est nécessaire à la compréhension du propos de la deuxième partie de ce texte. Il s'agit plutôt de porter un *regard réflexif*, d'opérer un retour expérientiel *méta* sur ce programme : comment cette recherche a-t-elle suscité des interrogations sur la place de l'être en recherche, qu'il s'agisse des acteurs de la recherche ou des chercheurs eux-mêmes ? Pourquoi, aujourd'hui, me paraît-il nécessaire comme à Elatiana Razafi et à Emmanuelle Huver de placer au centre de nos interrogations la question des inaccessibles ? Quel(s) sens prennent ces inaccessibles et en quoi leur convocation me paraît-elle pertinente pour un cheminement scientifique ? C'est de tout cela dont il sera question à présent.

Un programme de recherche tourné vers les problématiques liées à l'altérité des EANA et leur insertion scolaire

La réflexion prendra appui sur le programme de recherche PARAADIV. Celui-ci s'intéresse aux Elèves Allophones Nouveaux Arrivants (désormais EANA¹) et se présente sous la forme de trois axes de recherche parallèles, organisés autour des problématiques liées à l'altérité linguistique et culturelle en éducation.

Le programme PARAADIV (PARcours d'Apprenants, Altérité, DIVERsité) : dispositifs, représentations, constructions identitaires et didactique du français

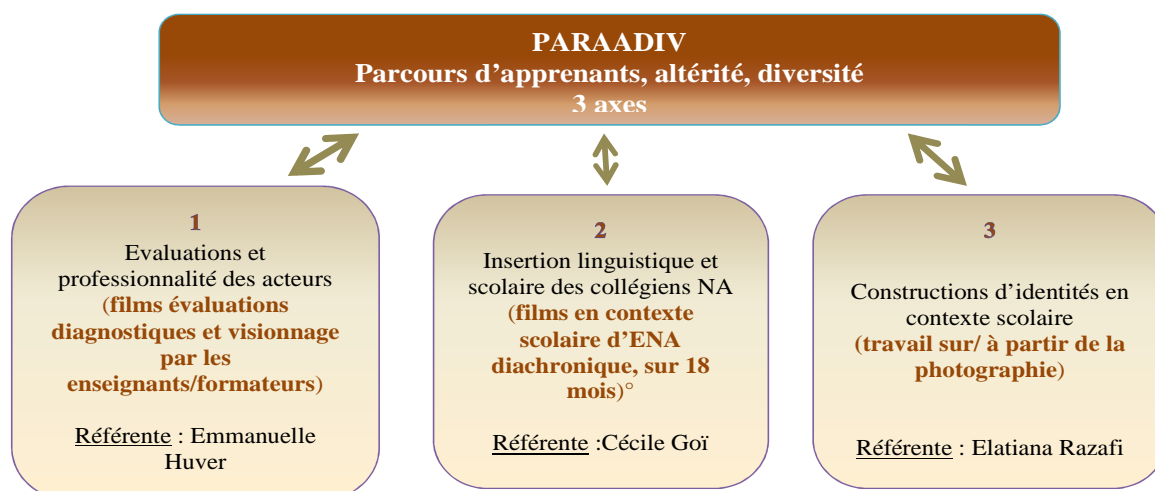
Bien que plusieurs publications relatives au programme en aient déjà fait état², je souhaiterais rappeler succinctement ce qu'il en est du programme PARAADIV afin de situer le contexte des interrogations épistémologiques qui vont être développées ci-après : il sera plus aisé pour le lecteur de comprendre comment et pourquoi surgissent ces questionnements, comment et pourquoi je peux aujourd'hui argumenter mon propos de la sorte, en articulant la dimension « inaccessible » des pratiques enseignantes (que l'on s'efforce pourtant d'observer avec l'illusion d'accéder au sens de celles-ci), l'effet que cela produit sur les postures des

¹ Il s'agit de la dénomination officielle pour les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés en France, appellation proposée dans le Bulletin Officiel du 11 octobre 2012.

² Je fais ici mention des articles déjà publiés par les chercheuses sur le programme : Goï & Huver, 2013 ; Huver & Goï, 2013 ; Goï & Huver, 2012 ; Huver & Goï, 2012 ; Razafimandimbimanana E. & Goï C., 2012

chercheurs travaillant *sur* et *avec* l'altérité et la réflexion éthique que cela ne manque pas de soulever. PARAADIV se présente sous une forme qui pourrait être synthétisée comme suit :

Architecture du projet



Avec Emmanuelle Huver, nous sommes à l'origine de ce programme débuté en septembre 2009. Nous avons commencé par l'axe 1 du programme où nous avons filmé des épreuves d'évaluations diagnostiques d'élèves allophones. Nous nous sommes ensuite appuyées sur des extraits de ces films pour enclencher un dialogue avec les acteurs de ces évaluations : enseignants de FLS et formateurs. Cette partie de la recherche a permis de mettre en avant la façon dont sont traitées les questions de pluralité et de diversité linguistique en évaluation et nous avons pu montrer ainsi la relativité des épreuves dites en « langue d'origine ». Les différentes façons de faire des évaluateurs ont été soulignées et l'interprétation qu'ils ont faite de leurs pratiques (étayage, guidage, recours aux langues des élèves ou à des langues « passerelles », etc.) se sont trouvées corrélées par eux avec leurs corps d'origine (1^{er} ou 2nd degré) et leur formation initiale (voir Huver & Goï, 2011).

Nous avons poursuivi avec l'axe n°2 dont je suis référente. Il s'agissait de suivre la progression de collégiens allophones sur une durée de 18 mois, en allant les filmer de manière régulière dans leur collège, dans l'ensemble des espaces, formels et interstitiels : cours de classe ordinaire, séances de FLS, récréations, stage en entreprise, etc. Là encore, la démarche s'est construite à partir de films dont des extraits ont été sélectionnés par E. Huver et moi-même pour être visionnés par les enseignants et devenir le support d'échanges entre les praticiens qu'ils sont et les chercheuses que nous sommes. La problématique principale de cet axe du programme a été de comprendre comment se joue l'insertion linguistique et scolaire de ces élèves allophones et comment les enseignants et acteurs de l'institution scolaire s'approprient (ou non), mettent en œuvre (ou non), des dynamiques plus ou moins inclusives. Nous cherchions aussi à voir avec eux quelle place est laissée à la pluralité linguistique et culturelle des élèves, comment celle-ci est mobilisée, interrogée, convoquée, assignée ou ignorée...

L'axe 3 du programme a été mené plus particulièrement par Elatiana Razafimandimbimanana qui a interrogé les problématiques identitaires d'adolescents allophones, à partir du médium photographique (Razafimandimbimanana & Goï, 2012 ; Razafimandimbimanana, ici même).

Diversité linguistique et culturelle et insertion scolaire : des problématiques articulées

Le programme PARAADIV s'efforce d'explorer de façon simultanée plusieurs plans concernant les EANA, en les articulant : les dynamiques institutionnelles concernant les dispositifs et mises en œuvre politiques, la question des représentations (de l'altérité, des langues, etc.), les pratiques des acteurs et les effets de celles-ci.

Une problématique tournée vers l'inclusion scolaire des EANA

Je m'intéresse depuis longtemps aux dynamiques de réussite des élèves allophones et notamment à la place des *conditions scolaires* de cette réussite. J'ai développé à plusieurs reprises l'idée que l'inclusion scolaire est l'une des voies de l'engagement des enfants allophones vers une réussite qui fait sens pour eux (Goï, 2005a ; 2005b ; 2008 ; 2013). Dans cette perspective, la problématique qui a été la mienne tout au long de ce programme est orientée sur les processus d'inclusion scolaire des EANA : *comment l'école et ses acteurs mettent-ils en œuvre(ou non) les conditions de l'inclusion scolaire des EANA ? En quoi les représentations de l'altérité entrent-elles en jeu dans ces processus et comment s'articulent-elles à des dimensions plus pragmatiques autour de la prise en charge institutionnelle, pédagogique et didactique des élèves allophones ? Quelle place les langues tiennent-elles dans ces phénomènes ?*

Dans l'axe 2 de PARAADIV, la recherche s'est déroulée selon plusieurs étapes. En premier lieu, dans le travail opéré avec Emmanuelle Huver³, nous avons repéré les différents plans impliqués et nous avons montré que l'on ne pouvait se contenter d'étudier chaque niveau indépendamment des autres, ces différents plans étant *interreliés* dans les dynamiques d'insertion. Il nous a ensuite paru nécessaire de chercher à comprendre comment ceux-ci sont interreliés : nous avons donc continué en étudiant les *modalités d'articulation* de ces différents plans. Enfin, nous avons voulu repérer les *effets* possibles des modalités d'articulation que nous avons mises au jour : nous avons ainsi voulu voir comment celles-ci forment parfois des conjonctions singulières, génératives de phénomènes plus ou moins inclusifs/ségrégatifs.

Éléments en jeu dans les phénomènes d'inclusion scolaire

Les premiers éléments qui ont été mis en avant sont les dispositifs institutionnels de scolarisation des EANA. Ceux-ci revêtent trois formes principales, dans une approche « progressive » de l'insertion : des classes dédiées « fermées » ; une intégration en cursus ordinaire avec un accompagnement par un enseignant d'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants et l'immersion en classe ordinaire sans accompagnement particulier. Ces différents dispositifs peuvent être formalisés comme suit, en précisant que si les classes dédiées fermées et l'immersion en classe ordinaire sans accompagnement sont identifiables de manière relativement homogène sur le plan organisationnel, la voie médiane que constitue l'intégration en cursus ordinaire avec un accompagnement en UPE2A présente des modalités très variables selon les degrés respectifs de temps passé dans la classe ordinaire et dans le dispositif UPE2A, ainsi que les dispositions pédagogiques institutionnelles⁴ assorties : projet pédagogique adapté, organisation des apprentissages, articulation des rôles des enseignants de la classe d'une part, de l'UPE2A de l'autre, etc.

³ Les problématiques développées ici font référence plus spécifiquement à l'axe 2 du programme mené en collaboration avec E. Huver, la collaboration avec Elatiana Razafimandimbimanana se situant sur l'axe 3 du programme.

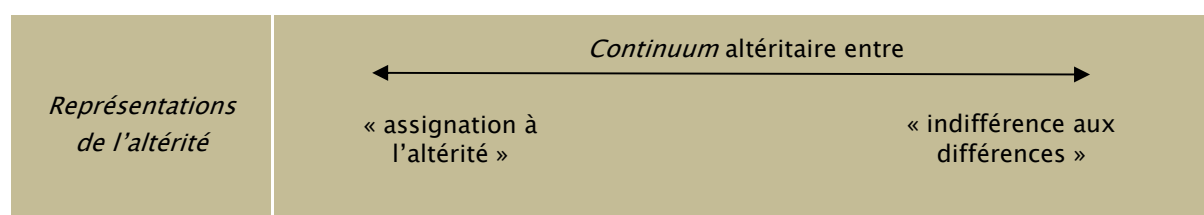
⁴ Je ne parle pas ici des modalités effectives de mise en œuvre pédagogique par les acteurs, qui seront au cœur de mon propos dans la seconde partie, mais des modalités structurellement organisées.

Tableau 1
Dispositifs institutionnels de scolarisation des EANA

<i>Dispositif institutionnel</i>	Classes « fermées »	Intégration en cursus ordinaire et accompagnement UPE2A	Classes ordinaires sans accompagnement
----------------------------------	---------------------	---	--

Suivent ensuite les problématiques liées aux représentations de l'altérité en éducation. J'ai plusieurs fois soutenu l'idée que, vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle (et plus largement tout ce qui *fait altérité* à l'école), l'école française est en tension permanente entre deux pôles extrêmes sous-tendus par des représentations et des imaginaires antagonistes (Goï, 2011). D'une part, l'altérité de l'élève allophone est fantasmée comme irréductible et radicale. Elle ne permet pas l'insertion dans le cursus habituel : le parti-pris serait que l'autre est tellement autre qu'il ne peut y avoir de pont symbolique entre lui et « nous » (Todorov, 1989). Il n'est pas non plus envisageable qu'il existe des ponts cognitifs entre ce que nous pensons, sentons, ressentons et la manière dont *chacun* apprend. D'autre part et à l'inverse, l'altérité est ignorée, niée ou réduite à une identité-identique supposée : tous les élèves seraient les mêmes. Et tous les élèves doivent être traités de la même façon : dans ce cadre, seul un traitement pédagogique et didactique de type « égalitariste » est possible et la différence n'a pas droit de cité. Le fantasme d'une non-altérité est alors convoqué : l'histoire, l'historicité de la personne, la construction de l'identité singulière et du rapport au monde comme culturellement ou socialement inscrits est niée. En éducation, les imaginaires de l'altérité s'inscrivent ainsi sur un *continuum* de déclinaisons institutionnelles qui éclairent les partis pris des différents dispositifs entre, d'un côté, ce qui serait une stigmatisation de l'élève et une assignation à son altérité radicale supposée⁵ et, de l'autre côté, l'indifférence aux différences, l'idéal d'un universalisme plein et entier, niant la singularité des parcours et des histoires personnelles. Ce *continuum* pourrait être formalisé ainsi :

Tableau 2
Représentations de l'altérité en éducation



Le repérage des éléments mobilisés continue avec les formes de catégorisation du français à enseigner aux élèves allophones et les modalités didactiques qui s'en suivent : FLE, FLS, FLM. Selon les enseignants et les modes d'appropriation des catégorisations du français (Goï & Huver, 2012 ; Castellotti, 2009), le français à enseigner est parfois considéré comme « langue étrangère » (FLE) avec l'utilisation de matériel didactique élaboré pour enseigner le français hors de France. Il peut aussi être envisagé comme « langue seconde » (FLS) et notamment intégrer en contexte scolaire l'étude de la langue de scolarisation ou, enfin, il peut être mis en œuvre comme une « langue maternelle » (FLM) c'est-à-dire en considérant l'enfant allophone comme locuteur du français depuis son plus jeune âge et ce avec des

⁵ Voir sur ce thème, autour de l'altérité de la langue, Auger, 2010

didactiques associées utilisant les manuels habituels des classes ordinaires. Nathalie Auger indique que « *la didactique du FLS, coincée entre les objectifs du FLM à atteindre et les « techniques » du FLE montre encore combien le manque de ponts cohérents entre les domaines pénalisent enseignants et élèves* » (Auger, 2010 : 79). Michèle Verdelhan-Bourgade présente quant à elle l'articulation des trois modes de catégorisation du français FLE/FLS/FLM comme un *continuum*. Cette représentation en *continuum* peut être sujette à caution (Goï & Huver, 2013) mais on peut considérer que les acteurs se l'approprient en distinguant comme en mêlant dans leurs discours ces différentes catégories, selon les situations. Une représentation formalisée de ces modalités de catégorisation peut être proposée ici :

Tableau 3
Modalités de catégorisation du français à enseigner aux EANA

Catégorisation du français enseigné	FLE	FLS	FLM
-------------------------------------	-----	-----	-----

Les étapes que j'ai proposées sous forme de trois tableaux ont pour fonction de montrer quels sont les éléments en jeu dans les problématiques d'insertion linguistique, autour de la problématique rapportée plus tôt. Comme je l'ai indiqué, une fois que ces éléments ont été repérés, ce sont les modalités d'interrelation de ces différents plans qui ont été explorés, dans la perspective des effets de ces articulations. C'est ainsi que l'on a pu mettre en avant des situations contextuelles dont les effets sont potentiellement inclusifs ou à l'inverse, ségrégatifs.

Repérage de cristallisations contextuelles potentiellement inclusives/ségrégatives

L'inclusion scolaire vise à faire évoluer les systèmes éducatifs (MEN, 2009) et les pratiques des acteurs, prenant en compte – sérieusement et non seulement dans le discours – la singularité des parcours des élèves, tout en élaborant des dispositifs collectifs où la diversité est accueillie et mobilisée, dans un objectif commun. À l'inverse, on peut observer des situations de ségrégation scolaire (Bertucci, 2013 ; Goï & Huver, 2013) que Françoise Lorcerie définit ainsi :

« Le concept de « ségrégation » désigne conjointement une situation objective de concentration d'une population dans un espace qui lui est assigné et un rapport coercitif qui génère l'assignation de cette population à cet espace, rapport perpétué par des logiques systémiques et des pratiques sociales tendant à mettre à part cette population ou à la priver de droits. [...] Dans le domaine scolaire, le concept de ségrégation s'appliquera à une configuration qui segmente la population d'élèves de manière à mettre à part une catégorie d'enfants en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend. » (Lorcerie, 2003 : 181).

Dans l'axe 2 du programme PARAADIV, nous avons montré que lorsque certaines conditions articulant à la fois les dispositifs d'accueil, les représentations de l'altérité et la didactique des langues sont réunies, alors se mettent en œuvre des processus à « horizon » plus ou moins ségrégatif *versus* inclusif. Cette conjonction de l'articulation des éléments peut être interprétée comme une situation qui porte à des *effets* dont l'horizon se dessine de façon circonstancielle. Il s'agit bien là d'« horizon » et non de « résultat » : c'est-à-dire que lorsque ces situations réunissent simultanément une certaine forme d'interrelation entre les différents plans, on observe des « cristallisations contextuelles » dont les effets sont susceptibles de

le français est considéré comme FLS, alors on repère une « *crystallisation contextuelle à horizon inclusif* ». Enfin, lorsque l'élève est en immersion en classe ordinaire sans accompagnement individualisé, que la représentation de l'altérité porte à le considérer comme le même que ses camarades francophones et non migrants et que l'enseignement du français se fait sur le mode du FLM, on repère une « *crystallisation contextuelle à horizon assimilatif* ».

Que le dispositif soit en lui-même ségréatif ne serait pas forcément un problème s'il ne s'assortissait d'effets défavorables à la dynamique de réussite des élèves : ce que souligne Lorcerie comme je le fais aussi, c'est que les phénomènes de ségrégation scolaire par les dispositifs hypothèquent gravement ces dynamiques de réussite et orientent leur trajectoire scolaire vers un avenir moins profitable que celui auquel ils auraient pu prétendre dans d'autres conditions.

Pour autant, le repérage de ces cristallisations contextuelles, pour intéressantes qu'elles soient pour la problématique de la recherche, oublie en quelque sorte l'acteur qui agit et s'approprie à la fois les dispositifs institutionnels et qui œuvre par et avec sa personne ; sur le plan didactique et dans les relations pédagogiques et personnelles qu'il entretient avec ses élèves. Avec E. Huver, nous avons ainsi montré comment *les pratiques des acteurs enseignants* produisent des processus de complexification de ces « cristallisations contextuelles » et nous avons-nous insisté sur leur place dans les phénomènes :

« *la manière dont les enseignants colorent la mise en œuvre de la scolarité des élèves allophones ne peut être réduite à une image figée de classe « fermée » ou – à l'inverse – de dispositif "sans accompagnement". En effet, par l'engagement de leur personne, de leurs parcours respectifs ou par leurs formations, les enseignants réinterprètent les dispositifs et le système d'accueil [...].* » (Goï & Huver, 2013 : 134)

C'est donc à la *personne* même des acteurs, dans ses dimensions ontologiques et pragmatiques, diachroniques et synchroniques, à la façon qu'ont ceux-ci de créer des situations singulières relationnelles ou didactiques que nous avons dû nous intéresser. C'est aussi aux imaginaires qui sous-tendent ces mises en œuvre pédagogiques que nous avons dû nous frotter : « *la relation pédagogique est vécue sans cesse sur deux plans, manifeste et imaginaire, qui ne coïncident pas nécessairement, car un événement observable peut ou non déclencher la naissance ou le réveil d'harmoniques inconscientes* » (Postic, 1989 : 8). La question s'est donc posée de savoir comment rendre compte d'éléments aussi intangibles, aussi inaccessibles que ces « manières d'être » des acteurs.

C'est à partir de la recherche rapportée ici, avec les éléments de réponses que je viens de souligner, qu'a émergé la question de la place du praticien envisagé comme « personne ». Ce ne sont donc pas les résultats de la recherche qui vont être au cœur de mon propos désormais mais ce à quoi ceux-ci ont donné naissance : la problématique de la *personne*, impliquée dans la recherche, personne du praticien et – en écho – personne du chercheur.

Savoir-être : l'ineffable ontologique de l'acteur ou l'illusion d'un possible accès à l'être ?

Lorsqu'une recherche s'appuie sur des textes officiels, des dispositifs institutionnels, des éléments didactiques, l'observation – même impliquée et participante – est relativement balisée par des cadres notionnels et méthodologiques étayés (Khon & Nègre, 2003 ; Grawitz, 2000 ; Mucchielli, 2011) qui soutiennent le chercheur dans ses démarches. Ces étayages théoriques lui permettent de s'identifier sur le plan épistémologique.

Lorsqu'il est question de problématiques liées aux personnes, à leur façon d'être, à leur manière d'entrer en relation ou de mettre en jeu des interactions pédagogiques et didactiques, au-delà des « gestes professionnels » (Bucheton, 2009 ; Bigot et Cadet, 2011), il serait illusoire de penser rendre la *personne* (Rogers, 2005) de l'autre (que j'observe et avec lequel je mène ma recherche) transparente au chercheur que je suis. L'inaccessible est alors le maître mot de cette « relation impossible⁷ » sur laquelle le chercheur va pourtant devoir s'appuyer pour construire du sens, potentiellement généralisable et communicable en déployant « *la singularité de l'expérience jusqu'à un certain point de cristallisation d'un savoir où un universel devient visible ou lisible* » (Assoun, 1986 : 143). Je ne reprendrai pas à mon compte la prétention d'un « universel » comme projet de la recherche mais plutôt le *possible développement contextualisé d'un savoir issu de l'expérience singulière*, ce qui me semble être une première visée suffisamment honorable. J'y préférerais ainsi le point de vue de Wittgenstein considérant que :

« nous ne pouvons échapper au manque de pertinence ou à la vacuité de nos affirmations qu'en présentant le modèle pour ce qu'il est : comme un objet de comparaison – un étalon de mesure en quelque sorte, et non comme une idée préconçue à laquelle la réalité devrait correspondre. » (Wittgenstein, 2004 : 88-89)

En utilisant ici les termes « savoir(s)-être » des acteurs, je sais que je pose déjà en soi un problème non seulement terminologique mais aussi épistémologique. En effet, ce terme est éminemment connoté, par son identification première dans le champ conceptuel de la compétence (Le Boterf, 1995 & 1997 ; Carré & Caspar, 1999) et – en conséquence – dans celui controversé de l'évaluation des professionnels par le biais des dites compétences. C'est pourquoi on peut légitimement se demander si nous ne serions pas en présence d'un « pseudo-concept » (Penso-Latouche, 2000).

Savoir-être : un pseudo concept ?

Le terme *savoir-être* s'inscrit, je l'ai dit, dans la mouvance de la réflexion scientifique et didactique autour de la notion de « compétence ». De nombreuses définitions en ont été proposées, définitions en extension, présentant les champs de pertinence et les déclinaisons de la notion dans ceux-ci dont celle-ci :

« la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. » (Carré & Caspar, 1999)

La centration sur l'agir professionnel permet de penser la compétence non comme *a priori* mais comme mise en acte : la compétence n'est repérable que dans son actualisation : « *La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés* ». (Le Boterf, 1995). Le Boterf distingue corollairement plusieurs types de savoirs formant des combinaisons diversifiées en compétences opportunes selon les situations : des savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter) ; des savoirs procéduraux (savoir comment procéder) et savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer) ; des savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre) et des savoir-faire expérientiels (savoir « y faire ») ou sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire).

À mon sens, un grand nombre de zones d'ombre demeure autour de la notion de compétence. Si dans l'actualisation de l'agir professionnel, comme celui qui nous occupe ici,

⁷ Pour le chercheur, la relation dont il est question est l'accès à la personne de l'autre comme élément constitutif de sa recherche, quel que puisse être le statut qu'il lui donnerait : contexte ? corpus ? autre ?

on peut repérer certaines *conséquences* des compétences mises en œuvre (nous dirions alors « performance »), la façon dont celles-ci opèrent, le sens de leur actualisation pour les acteurs et l'identification des processus (c'est-à-dire la compétence à l'œuvre) demeurent quant à eux inaccessibles, notamment lorsqu'il est question de savoir-faire sociaux ou de savoirs expérientiels peu explicitables (Denoyel, 1990). Pourtant, la notion de *savoir-être* tient une place revendiquée mais peu explicitée dans les référentiels de compétences des acteurs⁸ et recouvre des visées plus ou moins stratégiques dans le domaine professionnel.

Ainsi, on peut très légitimement s'interroger sur les finalités de la convocation de la notion de *savoir-être* : dans une visée stratégique normative, serait-ce un moyen d'exprimer la conformité implicitement attendue d'un acteur professionnel (Penso-Latouche, 2000 : n.p.) ? En effet, dans les référentiels de compétences des professions, certains éléments restent non dits alors même qu'ils sont souhaités, voire implicitement imposés aux acteurs par des normes tacites : des façons de se vêtir, de se comporter relationnellement, des manières de parler et l'utilisation attendue des variations de la langue plus ou moins normées selon les professions, etc. La non-conformité à ces normes cachées peut conduire au repérage d'individus considérés comme « déviants » ou dissidents, portant à des processus d'ostracisation voire d'exclusion.

Serait-ce aussi une façon de parler de l'implication sans la nommer (*Ibid.*) ? La question d'un savoir-être professionnel, dans une perspective stratégique d'implication que l'on ne voudrait citer ou que l'on ne saurait objectiver est tout aussi sujette à caution par ce qu'elle recouvre de singulier dans l'articulation entre l'investissement dans des buts collectifs et / ou individuels (Crozier, Friedberg, 1992). Quand on parle de l'engagement dans des visées collectives, on parle alors d'adhésion à des buts et à des valeurs, et de volonté d'agir dans le sens de ces buts et de ces valeurs (Thévenet, 2004). À partir du moment où l'on touche à des dimensions liées aux valeurs, surgit la notion d'Idéal : idéal de soi ou idéal collectif partagé, en tout état de cause, à des dimensions symboliques et donc à l'éminemment intime (Durand, 2003). Dans la mesure où la notion de savoir-être touche à des dimensions sensibles ou symboliques qu'on ne sait le plus souvent ni identifier, ni décrire ou circonscrire, dans le champ de l'éducation comme dans des champs professionnels plus larges, l'utilisation du terme *savoir-être* n'est-il pas un outil opportun pour parler de ce que l'on ne sait pas nommer de la *personne* de l'acteur ? Serait-ce alors le moyen de mettre cela en jeu de façon silencieuse, dans un espace où se nouent des liens de don / contre-don (Mauss, 2012) mais aussi des phénomènes de domination, d'instrumentalisation ou d'exploitation potentielles (Corcuff, 2012) ?

Je poserais enfin la question des dimensions ontologiques de la notion de *savoir-être* : il me semble que la notion remplit la fonction d'un outil terminologique pour dire l'indicible, pour signifier l'inaccessible de l'être. La notion de *savoir-être* renverrait donc à l'*ineffable* de l'être : ce qui ne pourrait être exprimé avec des mots (l'indicible) mais aussi qui ne pourrait être « pensé », en tout cas de façon rationnelle, si l'on se réfère à la rationalité cartésienne mettant en avant la raison plutôt que l'émotion ou le sensible. Dans le champ de l'éducation, on identifie souvent les enseignants qui « savent y faire » (et ceux pour qui ce n'est pas le cas) mais sans qu'on sache repérer vraiment ce qui fait que celui-ci « sait y faire » quand celui-là est à la peine... Si un certain nombre d'éléments peuvent être objectivés, décrits et interrogés (Bigot, Cadet, 2011), d'autres restent indéfinissables dans la façon singulière dont chacun incarne dans son corps, sa voix, ses gestes et ses actions, **l'expression ontologique de ce qu'il est, au-delà des dimensions pragmatiques de ses mises en acte.**

La question de la formation des acteurs est posée ici : dans le même temps que ceux-ci manient des outils complexes pour réagir à des situations complexes, la formation des acteurs

⁸ Cf. par exemple « Les 10 compétences du professeur des écoles ».

n'inclut que très rarement les dimensions liées aux phénomènes psychologiques ou psychiques de *dynamiques de groupes* (Anzieu, 2007), de relations de *transfert/contre-transfert* entre les acteurs, *d'imaginaire et de symbolique* (Durand, 2003) voire *d'imaginaire moteur ou leurrant* (Henriquez, 1992)⁹ ? Il ne s'agit pas d'induire que l'inaccessible deviendrait accessible pour peu qu'on soit correctement formé mais plutôt qu'une formation ouverte à ces dimensions permettrait d'élucider ce qui pourrait l'être, et – peut-être – d'accepter de laisser inaccessible ce qui le reste nécessairement.

J'irais donc plus loin en analysant le terme *savoir-être* tel qu'il est envisagé dans les approches déclinées ici, comme un *outil illusionniste* : il permettrait de dire ce qu'on ne sait pas dire mais – plus encore – il autorise à penser que l'on aurait potentiellement accès à la dimension ontologique de l'acteur, quand bien même on ne saurait pas la nommer. Il s'agirait donc de considérer qu'en fait, **l'altérité ontologique de l'autre pourrait nous devenir transparente**, que nous pourrions la saisir, l'observer, voire l'évaluer... même s'il nous est impossible de savoir ou de dire strictement de quoi nous parlons quand nous en parlons...

Pour ce qui me concerne, ayant travaillé *sur* et *avec* les enseignants, ayant élaboré du sens dans l'observation impliquée de leurs pratiques, comme dans les dimensions réflexives et récursives des démarches du programme PARAADIV, malgré les limites soulignées ci-dessus, j'accepte tout de même l'idée de possibles *savoir(s)-être*. Le pluriel n'est pas ici seulement cosmétique ou une coquetterie de langage mais articule intentionnellement les dimensions liées aux « savoirs » et le versant ontologique de la personne (l'« être ») qui les construit mais dans une acception différente de celles soulignées plus tôt, en quelque sorte détachée de la notion de compétence : je vais à présent en donner une définition personnelle.

Les savoir(s)-être comme répertoire pragmatique relationnel au monde et aux êtres

Si en didactique des langues, Mariella Causa développe opportunément l'idée d'un « répertoire didactique » propre à chaque enseignant (Causa, 2012 : 15), je proposerais donc pour ma part une définition des *savoir(s)-être* professionnels. Il s'agit pour moi d'un **répertoire pragmatique relationnel de la personne**, une forme de « *capital de manières* » (Kaufmann, 1996) **intentionnel ou non** :

- **qui engage la globalité de la personne ;**
- **qui s'actualise dans l'instant, en fonction du passé et par projection de l'avenir ;**
- **qui articule :**
 - **les savoirs cognitifs construits de manière diachronique ;**
 - **la mobilisation synchronique de ceux-ci ;**
 - **la façon singulière d'incarner (dans son corps, gestes, voix...) la relation (à l'objet savoir, à l'autre, à la situation...) dans un objectif – ici – professionnel ;**
- **qui témoigne du sens attribué/construit par l'acteur et qui amène à la reconfiguration du sens par son actualisation.**

Dans le champ de la didactique des langues comme dans le champ plus large de l'éducation, il s'agit donc de ce que les acteurs professionnels font dans la relation éducative, pédagogique ou didactique ; de la manière dont ils le font ; *avec* le sens qu'ils construisent et attribuent à leurs actions tout autant que *par* le sens qui les anime. J'y vois l'articulation des dimensions pragmatiques et ontologiques de la personne agissante, auteur de ce qu'elle construit comme relation au monde et aux êtres dans la situation professionnelle, chaque expérience contribuant à redéfinir, reconstruire et reconfigurer ce répertoire.

Comme dans le programme PARAADIV, le fait même de mener la recherche avec des sujets acteurs, personnes développant des savoir(s)-être tels qu'envisagés ici, contraint les

⁹ Merci à Muriel Molinié pour son point de vue éclairant sur ce point.

chercheuses à intégrer à leurs démarches la question de leurs propres « savoir(s)-être », de leur propre répertoire pragmatique et ontologique : leur posture.

Inaccessibles des dimensions ontologiques des acteurs et place du chercheur

Dans le programme PARAADIV, un préalable important est à préciser : les chercheuses ont voulu considérer la pluralité à la fois comme une thématique de recherche, au cœur des problématiques liées à la diversité en contexte scolaire qui y sont explorées, et comme un élément moteur, constitutif du processus de recherche lui-même.

La pluralité comme objet et comme constituant de la recherche

Ainsi, la diversité des pratiques et des manières d'être des acteurs enseignants¹⁰ est – on l'a vu – un agent de complexité des contextes institutionnels et des situations didactiques. De même, pour les chercheuses, le parti a été pris de la diversité des pratiques de recherche (médium vidéo/photographique, auto-hétéroconfrontation des acteurs et des chercheurs, entretiens individuels ou collectifs, activités de création artistique). Les façons d'incarner la recherche a été aussi assumée comme diversitaire et plurielle : chacune des chercheuses ayant à titre personnel des rencontres et expériences passées singulières avec le contexte scolaire ou les EANA(en France ou à l'étranger) et leurs propres parcours biographiques étant envisagés comme parties prenantes des modalités interactionnelles avec les acteurs et des analyses et interprétations des éléments empiriques :

« Non seulement le sujet observateur fait appel à sa subjectivité comme tout un chacun en train de vivre cette situation, mais il tente de regarder et de questionner cette subjectivité même. Et au-delà de ce moment partagé, il s'appuie volontairement sur sa durée d'homme ordinaire, c'est-à-dire sur sa connaissance des codes sociaux, sur ses expériences personnelles passées, ailleurs, sur ses projets et intentions de vie. » (Kohn, Nègre, 2003 : 189)

Rigueur de la démarche, approche processuelle, réursive et – en partie – co-construite

Les choix méthodologiques opérés dans le programme ont été en quelque sorte orientés par ce que les chercheuses cherchaient à comprendre et qui touchaient aux personnes elles-mêmes. Concernant les axes « évaluations diagnostiques » et « insertion scolaire » des EANA, les démarches ont consisté à filmer les acteurs (élèves et professionnels) en situation, à sélectionner des extraits de ces films, puis, à faire visionner ces extraits par les acteurs en filmant à nouveau ces séances de visionnage. En dehors de ce « protocole » où n'était acté que le principe des films, de la sélection des extraits et des situations d'auto et hétéroconfrontation des acteurs aux extraits, aucun guide formel d'entretien et/ou de visionnage n'a été envisagé au préalable. Au contraire, les éléments apportés par les acteurs lors des visionnages ont été intégrés par les chercheuses et utilisés dans les visionnages ultérieurs avec d'autres participants, de façon non prévisible *a priori*. Nous avons pu ainsi laisser place au discours des personnes, à leur interprétation des éléments soumis, à leurs façons de se les approprier et de livrer (ou non) l'analyse qu'ils en font.

Au-delà de la mise en œuvre, l'objectif n'a pas été de suivre une procédure invariable quels que soient les acteurs, procédure qui se rejouerait à l'identique pour chacun d'entre eux. Nous avons choisi d'intégrer la pluralité des points de vue dans le déroulement des différentes étapes en croisant les interprétations, celles des acteurs et des chercheuses, mais aussi celles

¹⁰ C'est aussi la diversité et la pluralité des élèves qui y est explorée mais le propos s'oriente ici principalement sur les analogies entre les enseignants et les chercheurs comme co-acteurs de la recherche.

des acteurs entre eux. Pour cela, au fur et à mesure de l'avancée de la recherche, acteurs et chercheuses dialoguent, questionnent et se répondent, jouant des croisements en intégrant les remarques, les ressentis exprimés et l'implication de ceux-ci dans les entretiens et visionnages suivants. Pour illustrer cette démarche, deux exemples sont intéressants.

En premier lieu, un extrait d'évaluation diagnostique a focalisé notre attention en tant que chercheuses et nous avons choisi de le sélectionner pour visionnage. Il s'agissait d'un moment de l'évaluation où la jeune fille évaluée est restée très longtemps inactive face à Caroline, l'évaluatrice qui était occupée à remplir des papiers devant elle. Cette séquence a duré plusieurs minutes en réalité mais les chercheuses n'en ont utilisé qu'une partie. Cet extrait a été visionné tout d'abord par une formatrice CASNAV qui a émis un certain nombre de points de vue à ce propos, concernant notamment l'accompagnement de l'élève mais aussi la façon dont l'évaluateur peut se placer soit « face à » l'élève, soit « à côté » et les implications de cette posture. Ces éléments ont été réutilisés par les chercheuses dans les entretiens suivants avec les autres évaluateurs enseignants et avec Caroline. Sont apparues alors des problématiques nouvelles liées à l'étayage dans ces évaluations : l'étayage est-il un biais « nuisant » à l'objectivité supposée de l'évaluation ou un appui à la connaissance du profil de l'élève ? Nous avons pu observer que le moment de l'évaluation est envisagé par certains des acteurs comme une première démarche didactique ou pédagogique, source d'élaboration de savoirs plutôt que comme une seule évaluation diagnostique.

Un deuxième exemple concerne l'utilisation de l'anglais qu'a faite une évaluatrice et qui a interpellé les autres évaluateurs. Lorsque cette évaluatrice a visionné l'extrait, nous avons intégré à l'entretien les remarques et points de vue des enseignants qui l'avaient déjà vu ainsi que les questions que ces éléments avaient soulevé pour nous, chercheuses : s'agissait-il d'utiliser une langue « passerelle » pour mener à bien l'évaluation, dans l'objectif de recueillir des éléments informatifs sur le niveau scolaire de l'élève, ce que disait l'évaluatrice concernée ? L'évaluation, vécue par d'autres enseignants comme un premier moment d'apprentissage, se présente semble-t-il comme un moment où seul le français devait être utilisé, dans une représentation valorisée de la « méthode directe d'enseignement d'une langue » qui promeut l'utilisation exclusive de la langue cible. L'apparition de tensions entre différentes représentations du plurilinguisme et de son usage durant les évaluations diagnostiques a alors émergé dans les confrontations entre ces divers points de vue et le dialogue différé entre les différentes personnes qui ont visionné ces extraits.

C'est ainsi que chaque situation de la recherche est considérée comme singulière (pourrait-il en être autrement ?) et l'expérience des situations précédentes reconfigure les suivantes :

« ce travail de mise en lien s'opère en décalage par rapport à l'espace-temps empirique premier pour se reconfigurer à chaque étape d'une manière non prédictible. Il en résulte une démarche interprétative constituant et constituée des pluralités diachroniques et synchroniques. » (Razafimandimbimana & Goï, 2013).

Cette façon de faire rend plus ou moins imprévisibles les observables qui ne sont pas recueillis selon un protocole établi *a priori*. Ce faisant, la rigueur scientifique de la démarche se place à un niveau « méta » de la construction des observables, qui, lorsqu'il s'agit des visionnages menés avec les acteurs et les chercheurs, n'ont plus alors d'observables que le nom : peut-être pourrait-on plutôt user du néologisme les « implicables » ? En effet, la non-protocolarisation des entretiens / visionnages s'inscrit dans une visée d'adéquation entre la problématique de la recherche et la démarche la plus à même de nous permettre de nous en approcher : les dimensions mobilisant la personne de l'acteur, mettant en avant un croisement des interprétations qui engage tout autant la personne des chercheurs, crée un jeu de *co-construction impliquée* des uns et des autres.

Pour autant, il ne s'agit pas de faire des acteurs de la recherche les co-auteurs de celle-ci dans une indifférenciation des rôles et des responsabilités. Au contraire, il s'agit d'assumer la responsabilité qui incombe au chercheur et de la replacer dans ses conséquences en termes d'intervention sociale (Heller, 2002 ; Heller & Moïse, 2009).

De l'articulation des rôles et responsabilités

Je l'ai dit, le croisement des interprétations est au cœur des démarches du programme PARAADIV : croisement entre les interprétations des acteurs d'une part, des chercheuses de l'autre, mais aussi croisement des interprétations des acteurs entre eux par l'insertion des interprétations qu'ont faites les acteurs précédents sur les mêmes extraits lors des séances de visionnage et, enfin, croisement des interprétations des chercheuses entre-elles.

Pour cela, dans la phase de sélection des extraits, en tant que chercheuses initiant la recherche, nous avons eu à négocier et argumenter entre nous nos choix, par le sens attribué aux éléments repérés respectivement par l'une ou l'autre comme signifiants. Concernant l'extrait impliquant Caroline rapporté plus tôt : devons-nous prendre la totalité de la séquence avec la jeune fille inactive ou n'en sélectionner qu'une partie ? Comment la présenter à Caroline sans la heurter ou la mettre en situation difficile mais tout en ne négligeant pas cet élément qui nous paraissait essentiel, sans que nous sachions bien alors en quoi il l'était ? Tel passage où un élève quitte sa chaise pour venir se placer près de l'évaluateur (Daniel) est-il intéressant à sélectionner ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela suppose comme intuition de la part de l'une ou l'autre des chercheuses ? L'affinement de ses ressentis rendu nécessaire par le processus de sélection co-construit a permis l'émergence de premières orientations interprétatives. Puis, sans guide formel, nous nous sommes donné la possibilité d'introduire à notre guise les interprétations ou remarques proposées lors des visionnages précédents mais nous avons dû en rendre compte l'une à l'autre, là encore, en exposant en quoi cela nous paraissait opportun. Enfin, nous avons eu à croiser nos regards et nos pratiques et à nous accorder dans nos désaccords, pour produire *ensemble* du sens et des connaissances dans les publications communes, portant la parole de l'une *et* de(s) l'autre(s), de manière concertée. Il est donc possible de dire ici qu'il y a eu co-construction des interprétations entre-elles ou tout au moins, croisement des regards interprétatifs entre nous, chercheuses, de même qu'entre acteurs et chercheuses.

La question de la formation initiale des enseignants en est un exemple. En effet, durant l'entretien suivant le visionnage des extraits sélectionnés, Caroline a indiqué à plusieurs reprises qu'en tant qu'enseignante du second degré, sa formation initiale la rendait moins légitime et moins compétente que ses collègues formés dans le premier degré. Pour ma part, je partageais, je le crois, cette idée, poussant mon interprétation jusqu'à envisager des préconisations en termes de formation des enseignants spécifiques plutôt orientées sur la formation initiale du premier degré, y compris pour des élèves accueillis dans le secondaire. Mais E. Huver a mis en lumière d'autres éléments de compétence de cette enseignante. Par exemple, Caroline est enseignante de FLS pour des élèves allophones mais aussi enseignante de Lettres en classe « ordinaire ». E. Huver a repéré la bonne connaissance du système du collège dont fait preuve Caroline, sa capacité d'anticipation des attentes et des contraintes de ce niveau scolaire et leur prise en compte dans ses propres pratiques didactiques en FLS. La relativité de la formation initiale est alors apparue pour moi, d'autant que les discussions ont continué sur ce sujet avec d'autres enseignants et entre les chercheuses. Le dialogue s'est poursuivi jusque dans la publication d'un article où, là encore, nos interprétations se sont croisées (Goï & Huver, 2013).

Malgré cela, les rôles ont été clairement différenciés entre les acteurs de la recherche, d'une part, et les chercheuses, d'autre part. En effet, les acteurs ont été « libres ¹¹ » de distinguer dans les extraits proposés certains éléments et pas d'autres, comme ils ont été « libres » de leur manière de les commenter. Les chercheuses, elles, *se sont donné la responsabilité* du sujet de la recherche, du choix initial de la démarche, de la sélection des extraits et de la manière de les mettre en scène. Par leur statut même, les chercheuses *sont responsables* de la dimension d'intervention de la recherche et de l'explicitation de leur posture et du mode de diffusion de la recherche¹² : par leurs publications, elles ont aussi en quelque sorte le « dernier mot »... C'est pour cette raison qu'il me semble aujourd'hui nécessaire que la question de l'ancrage épistémologique de la recherche soit considérée en lien avec les façons de faire des chercheurs.

Question(s) d'épistémologie et posture de chercheur : mettre la connaissance construite en débat

L'épistémologie, dans son acception étymologique, se joue entre *logos* et *épistémè*, entre discours et connaissance. Si l'épistémologie est une discipline portant un regard sur la construction des disciplines – y compris la sienne propre – dans une sorte de mise en abyme, c'est aussi un discours sur la connaissance et la façon de la produire. L'épistémologie est une façon d'aborder la connaissance, d'en rendre compte et de la mettre en débat (Goï, 2012 : 7). Et ce, sur les trois plans proposés par Le Moigne : un plan gnoséologique qui questionne ce qu'est la connaissance ; un plan méthodologique qui s'intéresse à la façon dont la connaissance est constituée et un plan éthique qui oblige à réfléchir à la manière dont on peut apprécier la valeur et la validité de la connaissance construite (Le Moigne, 1999 : 4). C'est pourquoi, il me paraît incontournable de penser en même temps, de façon simultanée et reliée, la recherche et la façon dont le chercheur se place sur ces trois plans : ce qu'est pour lui la connaissance, comment il la constitue et comment il donne (ou non) les moyens à d'autres d'en évaluer la validité¹³.

Il n'est donc plus vraiment question de témoigner de la supposée rigueur scientifique d'un protocole pensé comme étranger à celui qui l'a conçu (mais qui – pourtant – est celui qui l'a conçu) mais plutôt de mettre en perspective, de donner à voir ce qui – dans la recherche donnée – s'articule entre soi, le monde et les autres :

« Dans la perspective ainsi ouverte, le problème de la scientificité n'est plus de développer les techniques méthodologiques visant à prendre ses distances afin de coller au plus près d'une réalité extérieure, sans aucunement l'influencer. Le problème contemporain, sous cet angle, est plutôt de spécifier pour chaque perspective de recherche et pour chaque recherche particulière, les conditions et les procédures de production de connaissance. » (Kohn, Nègre, 2003 : 191).

¹¹ Je choisis de mettre des guillemets ici pour euphémiser l'idée de liberté car je ne néglige pas le poids de la situation d'un point de vue social (avec l'appréhension du symbolique ou de l'imaginaire lié au statut des chercheuses ou la représentation de la recherche scientifique qui y sont attachées) et sociolinguistique qui encadre de manière plus ou moins implicite et forte les interactions entre les personnes...

¹² A l'invitation du Ministère de l'Education Nationale, j'ai été amenée à participer à un séminaire national sur l'inclusion scolaire des EANA (3 et 4 avril 2013, Paris) : l'une des conférences que j'ai données a largement porté sur les éléments apportés par le programme PARAADIV et a participé à la formation des décideurs et acteurs de terrain participant à ce séminaire. En ce sens, la responsabilité des chercheuses ne touche pas seulement les acteurs ou les terrains avec lesquels elles partagent directement la recherche mais elle est engagée dans la diffusion et l'intervention sociale qui s'en suit, y compris sur le plan des politiques concernées.

¹³ Voir sur ce point la question de la réfutabilité de la recherche qui constitue selon Popper le critère premier du caractère scientifique d'une démarche.

Dans une démarche complexe et qualitative (Goï, 2012) telle que nous l'avons revendiquée dans le programme PARAADIV, ni la notion de distance objective ni la notion de preuve ne sont valides en tant que telles, dans la mesure où nous ne cherchons pas à *expliquer* les phénomènes de façon causaliste mais à *comprendre* ce qui est en jeu et ce qui se joue (Heller, 2002). Il n'est donc pas question de mettre une théorie à *l'épreuve du terrain* mais c'est le chercheur qui, « plein » de son expérience d'homme ou de femme, de ses référents théoriques et de ses intuitions, de ses arrières plans conceptuels, de sa construction épistémologique comme chercheur, se rend disponible à ce qu'il observe, pour comprendre, construire du sens et de la connaissance de façon inductive. Le chercheur se place alors « au chevet » de ce qui lui paraît signifiant, non que le signe existerait *a priori* (Robillard, 2012 : 68), mais par ce que le chercheur repère comme faisant sens pour lui, disponible à ce qu'il observe de manière pourrait-on dire *clinique*. Là où une méthode expérimentale « *suppose la croyance en l'empirisme et dicte ses impératifs au stade de l'observation comme du traitement des données* » (Grawitz, 2000 : 352), une approche clinique « *correspond surtout à une attitude¹⁴ mentale ; elle ne dicte par elle-même aucune manipulation particulière. [...] Elle est surtout une attitude comportant souplesse, prudence et caractérisée par un état à la fois de grande vigilance et de grand respect pour l'événement ou l'objet* » (*ibidem*).

Sans que soit formalisée la démarche comme telle entre les chercheuses, le programme PARAADIV – me semble-t-il *a posteriori* – a été mené dans une démarche de type clinique : E. Huver et moi nous sommes rendues « disponibles » aux événements et aux situations, laissant affleurer nos intuitions et reconnaissant en celles-ci l'expression de nos propres parcours, de nos cheminements ou de nos inscriptions épistémologiques respectives, séparément et ensemble¹⁵. Dans la relation aux acteurs de la recherche, nous avons été d'accord pour nous situer au plus près de ceux-ci, suscitant et écoutant leur parole, l'intégrant dans nos questionnements et les associant à la réflexion et l'interprétation. La façon dont nous avons élaboré la démarche empirique de terrain s'est efforcée de rester souple et d'accepter de laisser place au flou, autorisant ainsi l'émergence de ce qui n'était pas attendu.

Ce dont il est question ici rend ainsi nécessaire une réflexion plus approfondie sur la *posture* du chercheur, dans ce contexte d'implication...

Posture du chercheur : un répertoire singulier inscrit dans un collectif (plus ou moins) partagé

S'il est de la responsabilité du chercheur de donner à voir quel ancrage épistémologique est le sien, il me faut donc à présent parler de la posture du chercheur. Il est intéressant de noter que si on utilise à l'envi la notion de « posture » et que d'aucun travaille les différents types de « postures » souvent reliées à des « démarches » ou des méthodes, s'inscrivant de manière plus ou moins explicite (plutôt moins que plus) dans des épistémologies de référence, la notion même de « posture » n'est que très rarement questionnée...

Si on étudie l'étymologie du terme « posture », on y voit une acception première dans une dimension corporelle : une « façon de se tenir », « de se placer » posturale. Comme je l'ai fait pour la notion de savoir(s)-être, je voudrais développer ici une acception située du terme « posture du chercheur » par analogie : le terme « façon de » ainsi que la dimension incarnée revendiquée me semble rendre cette analogie pertinente. En effet, *la façon de se tenir* ou *de se placer* serait à prendre au premier et au second degré : à la fois d'un point de vue somatique, corporel, et d'un point de vue intellectuel, politique, moral et éthique...

¹⁴ Il est intéressant de noter le terme « attitude » qui correspond à l'un des descripteurs communément admis d'un « savoir-être ».

¹⁵ Ce fut aussi le cas pour Elatiana Razafimandimbimanana (voir ici même).

J'y vois donc là encore deux dimensions : une dimension ontologique de ce qu'est le chercheur et une dimension pragmatique mettant en jeu ce qu'il fait, en lien (intentionnel ou non) avec la façon dont il est ou se définit comme être. Je donnerai donc ici une définition de cet allant de soi (pas si facilement partagé) sur ce que signifierait pour moi la notion de *posture du chercheur*. Je la définirais comme :

- un **répertoire singulier de la personne** du chercheur **inscrit dans un collectif (plus ou moins) partagé**;
- l'amenant à **définir son propre rapport à la connaissance** (se placer) ;
- recouvrant sa façon de :
 - **mettre en jeu son rapport à la connaissance dans la relation à l'objet et aux acteurs de sa recherche** ;
 - **rendre compte des deux points précédents dans la diffusion de sa recherche**.
- **se reconfigurant à chaque nouvelle relation au monde, aux idées et aux êtres**.

La posture telle que définie précédemment pourrait laisser penser que la personne du chercheur, ses savoir(s)-être professionnels et éthiques, ne seraient que construction individuelle. Or, je l'ai précisé d'emblée : la posture du chercheur, si elle est éminemment singulière, ne peut se penser que dans une construction collective. La construction de la personne comme chercheur se fait aussi par transmission et par tradition : l'apprenti-chercheur s'inscrit dans une équipe, forme son esprit à des approches, des philosophies voire des idéologies tacites ou explicites. Cette imprégnation de la culture scientifique auprès des aînés, puis par et avec les pairs, construit des aller et retours entre autoréférence et hétéroréférence¹⁶.

Par ailleurs, le parcours épistémologique du chercheur se fait tout autant par identification que par démarcation : nos critiques, contestations, prises de distance et désaffiliations font autant sur l'identification de nos présupposés et en disent autant sur nous que nos ancrages et références revendiqués. Dans le programme PARAADIV, le lecteur peut voir parfois en filigrane, parfois de façon plus visible, que le parti-pris est d'inscrire les démarches de recherche dans une approche à la fois qualitative impliquée et dans une visée herméneutique par le croisement des interprétations qu'elle suppose. Ces deux inscriptions épistémologiques sont très largement co-construites dans l'équipe PREFics-Dynadiv qui fait de leur revendication une marque prégnante de son orientation scientifique : les dernières publications collectives de l'équipe (Goï, 2012 ; Debono & Goï, 2012) en témoignent. Pour ma part, ces deux orientations sont personnellement revendiquées, que ce soit dans la dimension qualitative de la recherche ou dans la perspective herméneutique qui place le sujet et les processus interprétatifs au cœur des démarches et postures. J'y ajouterais le fruit de mon parcours personnel, professionnel et scientifique antérieur qui colore d'une dimension psychosociologique et psychanalytique ces deux inscriptions : la revendication clinique de nos postures dans le programme PARAADIV, le choix de démarches faisant appel à la créativité dans le travail mené avec Elatiana Razafimandimbimanana et la place accordée aux imaginaires en sont l'expression.

Mobilisation de la personne et implication du chercheur

En effet, si je me suis interrogée plus tôt sur la pertinence du terme savoir-être utilisé pour signifier une implication cachée ou tue, à repérer chez l'acteur professionnel dans une visée potentiellement évaluative, il me semble, qu'ici, la convocation de cette même implication du côté du chercheur devient incontournable dans la dimension épistémologique de la recherche.

¹⁶ Voir les différents ouvrages de G. Pineau sur ce sujet.

On peut s'interroger sur l'implication du chercheur considérant qu'il s'agit d'une prise de conscience intellectuelle et affective de la manière dont « *chacun fait usage de sa personnalité, de ses convictions scientifiques, de ses patterns de réactions, automatiques[...]* » (Balint, 1966 : 318-319), associée à une prise de distance, « *prise de "jeu", notamment par la confrontation à d'autres, intervenants et chercheurs, à leur expérience et à leurs travaux* » (Revault d'Allonnes, 1999 : 25) ainsi qu'à « *un maniement et maîtrise de la relation, notamment par la mise en œuvre critique des méthodes* » (Ibid.).

Pour le chercheur, l'implication est une façon de se positionner *dans* son contexte de recherche : plutôt que de tenter d'étudier ce qui se passe « là-bas, ailleurs », le chercheur étudie, forme et transforme ce qui est auprès de lui, ce qu'il voit, ce qu'il vit et partage. En situation de recherche impliquée, il devient important d'identifier ce qui appartiendrait à l'identité singulière de l'observateur, d'une part, à une forme d'identité collective du chercheur partagée avec d'autres, d'autre part et, enfin, ce qui relèverait de son ancrage théorique, sa philosophie voire son idéologie.

En dehors de la personne même du chercheur, les *conditions* de la recherche sont-elles aussi à interroger en prenant en compte et en analysant différents niveaux de celles-ci :

- les situations de recherche mises en œuvre par le chercheur : ce qu'elles permettent, ce qu'elles inhibent, ce qu'elles génèrent de freins, implicites, phénomènes induits, intérêts et limites ;
- les place, statut et rôle du chercheur dans la recherche, chaque situation ayant son lot propre de pertinences et de problématiques imbriquées. C'est aussi à ce point nodal que se joue la question que de nombreux chercheurs se posent : est-il plus judicieux de mener sa recherche dans un espace et auprès de témoins ou acteurs bien connus ou au contraire plus extérieurs à notre cercle de connaissances ? Plutôt que de chercher à éradiquer les biais des situations impliquées et impliquantes, il est préférable de « faire avec » l'implication qui ne manque pas d'agir les personnes et les situations, sous quelle que forme que ce soit ;
- enfin, il s'agit d'assumer le flou, l'imprédictible, la part de méconnaissance de toute production de connaissance, le point aveugle de la recherche, « *cet espace ambigu et fragile* » (Revault d'Allonnes, 1999 : 33) qui rend les chercheurs « *armés/désarmés* » (ibidem) dès lors que des hommes ou des femmes travaillent avec d'autres hommes ou femmes.

C'est seulement en assumant l'impossibilité de la transparence ou de l'exhaustivité de la mise au jour des conditions de la recherche et de l'implication du chercheur que celle-ci devient, comme le souligne Ardoino, une modalité de production de connaissance. Dans cette perspective, la place du chercheur est à envisager comme impliquant une « personne totale » : inscrite dans un *continuum* biographique, en interaction, et donc mise en jeu dans une dimension diachronique éminemment singulière liée à sa propre histoire, en même temps que dans une dimension synchronique, liée à la situation et aux interactions qui y sont inhérentes.

Ainsi, la complexité n'est pas seulement du côté de ce que le chercheur observe mais aussi du côté du chercheur lui-même. La « ligne de démarcation » entre l'observateur et l'observé, le chercheur et l'acteur de la recherche se tient « *au lieu de la perturbation engendrée chez l'observateur par la rencontre avec l'observé* » (Kohn, Nègre, 2003 : 189). La question n'est plus tant d'observer ce qui est observable chez l'autre que de comprendre comment s'interprète et se transforme la situation par le fait même de l'observer et d'y être impliqué¹⁷. Le chercheur n'est donc pas un être hors du monde : il est un être dans son monde, dans le

¹⁷ La physique quantique et l'expérience virtuelle du « Chat de Schrödinger » postulent que c'est le regard de l'observateur qui crée et détermine la réalité dans une situation aléatoire.

monde qu'il s'efforce de comprendre et qu'il peut aussi s'efforcer de transformer. Ce disant, je ne voudrais pas laisser penser que le chercheur transforme le monde uniquement quand il en aurait l'intention : le chercheur transforme le monde par le fait même qu'il mène une recherche sur ce monde.

Je souhaiterais ici quitter la dimension exclusivement épistémologique de la recherche pour m'interroger de manière plus approfondie sur la dimension éthique de celle-ci, notamment dans les aspects d'intervention sociale qu'elle peut recouvrir.

Recherche et intervention : entre éthique, morale et conviction

Si j'ai envisagé la ligne de démarcation entre l'observateur et l'observé « *au lieu de la perturbation engendrée par l'observé sur l'observateur* » (cf. Khon, Nègre, *supra*), je reprendrais volontiers à mon compte un renversement de la citation de Khon et Nègre pour identifier ce qu'il en serait de l'intervention sociale de la recherche : l'intervention sociale d'une recherche se situerait *au lieu de la perturbation engendrée chez l'observé par la rencontre avec l'observateur* ou – plus largement – au lieu de la perturbation engendrée par le chercheur et sa recherche, quelle que soit cette perturbation et quel que soit le plan sur lequel elle se place : au niveau des pratiques des acteurs, au niveau du questionnement engendré pour les acteurs, au niveau des interpellations politiques ou des aspects moraux et éthiques engagés.

Dans le programme PARAADIV, les enseignants acteurs de la recherche ont été amenés à se confronter au regard de l'autre, des autres. Ils se sont aussi confrontés à leur propre regard sur leurs pratiques enseignantes et leurs façons de faire. Comme je l'ai indiqué plus tôt, Caroline et Daniel, deux enseignants de FLS participant au programme PARAADIV, se « regardent faire » par le biais des extraits filmés en situation d'évaluations diagnostiques¹⁸ et s'interrogent sur leurs façons de mener celles-ci : Daniel se trouve trop présent dans sa relation aux élèves évalués, trop « accompagnant » et Caroline pas suffisamment. Caroline indique qu'après s'être vue agir, elle ne fera plus « comme ça ». Et Daniel considère que sa manière d'accompagner l'élève en évaluation serait susceptible de trop biaiser les résultats de l'évaluation : il indique qu'il n'aurait probablement pas remarqué sa forte propension (selon lui) à l'étayage et la réassurance sans avoir visionné les extraits proposés.

Par ailleurs, nous-mêmes en tant que chercheuses avons eu des horizons de recherche, de manière affirmée d'emblée ou de façon plus diffuse : ancienne enseignante auprès des EANA, ayant eu à élaborer et construire des dispositifs d'accueil des EANA dans le premier et second degrés, j'avais des convictions relatives à l'opérationnalité des dispositifs et à leurs effets qui me portaient à considérer que certains étaient plus souhaitables que d'autres, en eux-mêmes : une forme de visée implicite à montrer scientifiquement qu'il existait de « bonnes » ou de « mauvaises » pratiques ou plutôt de « bons dispositifs », dupliquables à l'envi, indépendamment de la façon dont les acteurs les auraient investis¹⁹. La recherche et le croisement des interprétations avec Emmanuelle Huver et avec les acteurs enseignants m'ont amenée à revoir mes points de vue, orientant alors différemment la recherche. C'est ainsi, qu'en termes d'intervention sociale ou de préconisations possibles, l'idée que les « cristallisations contextuelles » articulant représentations, dispositifs et éléments didactiques d'enseignement des langues avaient des effets ségrégatifs, inclusifs ou assimilatifs qui n'étaient « que » potentiels m'a permis de relativiser un parti-pris plus militant que scientifique. La reconnaissance de la place des acteurs s'est alors révélée prégnante et m'a conduite à me dégager un tant soit peu de jugements de valeur sur des situations structurelles,

¹⁸ Cf. aussi l'article d'E. Huver dans ce même numéro

¹⁹ Je caricature ma propre position pour la lisibilité du propos.

notamment celles liées aux dispositifs institutionnels, pour préférer l'idée de rendre compte d'« expériences réussies » (Goï, 2005) plutôt que de prôner de « bonnes pratiques »... Ainsi, pourrait-on dire :

« Le terrain vous transforme. Cela veut dire que les autres vous transforment si on sait les écouter et si on réfléchit de façon décentrée par rapport à soi sur ce que l'on voit et sur ce que l'on entend. » (Godelier, 2002 : p.207).

S'en suit ainsi une interrogation majeure : une recherche – quelle qu'elle soit – pourrait-elle revendiquer sa « neutralité » ? Il est bien entendu qu'il s'agit là de l'horizon de nombreux chercheurs, de l'idéal scientifique pour certains autour de cette revendication a-subjective de la recherche : comme si la façon de penser le monde pouvait se détacher de l'être qui le pense. Ainsi, « on » rêverait d'une connaissance produite qui serait à la fois neutre et acritique, y compris dans les sciences humaines et sociales (Corcuff, 2012 : 98). Or, je développe ici l'idée que la recherche est éminemment subjective, qu'elle porte et témoigne des imaginaires des sujets qui y participent, la font, et en rendent compte.

Imagination méthodologique, imaginaire du chercheur et dimensions symboliques de la recherche

À plusieurs reprises ici et ailleurs, je me suis intéressée à la dimension symbolique qui anime la personne du chercheur, à la fois singulière et inscrite dans un collectif : ce qui la place comme sujet-acteur vivant, ressentant et sujet-auteur pensant, créant²⁰. Si « *l'imagination est un processus, l'imaginaire en est le produit* » pour lequel « *le déclenchement de l'activité imaginaire est provoqué par des rencontres émotionnelles entre le réel et moi-même* » (Postic, 1989 : 11-12). Wright Mills (2006) défend l'idée d'une « *imagination sociologique* » où la recherche ferait œuvre de (re)construction d'utopies ou tout au moins d'horizons non figés, tournés vers un ailleurs ou vers d'autres « réalités ». Le chercheur se montrant prêt à accueillir l'inattendu et l'imprévu refuserait alors les crispations disciplinaires, acceptant de multiplier les angles d'entrée, agissant par détournements, stratégies de contour, espaces de création. Acceptant l'altérité des points de vue, des situations, et travaillant ses présupposés, le chercheur s'autoriserait à laisser surgir un « monde imaginaire » jouant de l'incongruité, luttant contre le « fétichisme conceptuel » (Wright Mills, 2006 : 77) ou « l'inhibition méthodologique » (*idem*, 110).

Outre les démarches ouvertes de l'axe 2, le programme PARAADIV propose une ouverture méthodologique par l'art et la création artistique à cette imagination dans la recherche, notamment dans l'axe développé par E. Razafimandimbimanana. Les jeunes EANA sont invités à créer des photographies²¹, dans une visée d'interprétation située et croisée des processus identitaires à l'œuvre :

« le choix de la photographie se veut scientifique et créatif en refusant d'y voir une incompatibilité. De même, le réel et l'imaginaire ne sont pas dichotomiques pour nous, mais conçus comme parties intégrantes et interdépendantes des rapports à soi, au monde, aux autres et aux savoirs : “[l]’imaginaire est une pensée symbolique totale dans la mesure où cette dernière “active” les différents sens de compréhension du monde ” (Legros et al., 2006 : 88). La photographie s’envisage ainsi comme un fragment réel et imaginé des réalités et des imaginaires, articulant la démarche interprétative à une démarche nécessairement créative. » (Razafimandimbimanana E. & Goï C., 2013)

²⁰ La distinction n'est opérée ici que par facilité discursive, le sujet-acteur et le sujet-auteur ne formant qu'un seul et même être.

²¹ Voir les propositions de Nathalie Auger et Gisèle Pierra sur les « Arts du langage » (Auger, 2010 : pp 113 à 136 ; Pierra, 2006)

Ainsi, les chercheuses impliquées sont amenées à se poser la question du statut de la réalité et de la vérité d'une part, du symbolique et du fictionnel d'autre part. Ainsi, la fiction de soi, la fiction des autres et la fiction de la réalité dans la recherche forme le lit de celle-ci, qu'on le sache ou pas, qu'on le théorise ou qu'on le passe sous silence :

« Ainsi, ce sont les rapports de soi au réel visible ou invisible et à l'Univers qui sont au centre de notre vie imaginaire. Non dans la recherche d'une signification se situant sur le plan rationnel mais dans l'éveil d'images qui retentissent en nous et qui incarnent un sens. » (Postic, 1989 : 12)

C'est aussi dans les rapports et relations articulés entre réalité/fiction et « *persuasion et conviction* » (Revault d'Allonnes, 1999 : 84) que se construit la position éthique du chercheur.

Préoccupations éthique ou convictions morales ?

Ainsi, dans les sciences humaines et sociales, la visée de la recherche ne peut se classer ou s'organiser en catégories étanches entre « recherche fondamentale », « recherche appliquée » et/ou intervention. Corcuff montre comment les sociologues ont souvent voulu proposer une « *critique sociale émancipatrice* » (Corcuff, 2012 : 8) susceptible de lutter contre l'oppression et la domination, par la critique scientifique de la « réalité sociale ». D'une façon analogue, les recherches sur l'éducation à l'interculturel²² ou en didactique des langues²³, les approches plurielles ou la didactique du plurilinguisme s'accompagnent souvent de visées humanistes et d'objectifs d'intervention. Les convictions des chercheurs comme homme, femme ou citoyen et leurs imaginaires animent les chercheurs, au-delà de leurs postures épistémologiques, et colorent leur(s) recherche(s) voire les poussent à s'engager ou au contraire les font se démarquer de projets scientifiques (Clerc, 2012).

Dans cette perspective, comme c'est le cas pour en anthropologie, on peut considérer que « tout "bon terrain" combine les points de vue de l'insider et de l'outsider et les ethnographes vont et viennent entre l'observation et la participation, selon les situations. » (Ghasarian, 2002, p. 10). Cette mobilisation réflexive (autour des convictions du chercheur, ses a priori, ses intuitions nourries par ses expériences et son parcours) invite le chercheur à tenter de mettre à distance son rapport à l'objet de sa recherche, non pour le nier ou l'éradiquer mais pour le mettre au service de sa réflexion :

« En ce sens, la réflexivité, le "retour sur soi" et son activité sont les seuls remèdes à l'intellectualisation et les moyens d'améliorer la qualité d'une recherche. [...] Chaque texte écrit par des chercheurs en sciences humaines n'est pas le reflet d'une réalité mais plutôt celui d'une sensibilité. » (Ibid., 2002 : 11-13)

Pour autant, la réflexivité en situation de recherche n'est pas et ne devrait pas être une introspection intime dont l'objectif serait tourné vers le seul « soi », portant au relativisme au prétexte de l'excuse de ce « soi »²⁴ : « *Elle [la démarche réflexive] ne doit pas se tromper d'objet et conduire l'ethnologue à mirer sa propre image à travers le prisme du terrain.* » (Fainzang, 2002, p.63). Il s'agit de prendre à son compte et de tenir compte des outils scientifiques pour les retourner sur soi, dans une tentative d'élucidation de ce qui peut l'être... Il ne s'agit donc plus là seulement de parler d'implication dans la situation ou le contexte de la recherche, auprès des acteurs ou des structures, dans ou par les démarches ou dispositifs. Il s'agit de réfléchir à la façon dont les convictions et les visées de la recherche sont mobilisées et rendues visibles ou accessibles par les chercheuses eux-mêmes. Ainsi, il semble aller de soi

²² Abdallah-Preteuille, 1999, 2003 ; Demorgon 2002 ; Camilleri et Cohen-Emerique, 2000 ; Goï, 2012, etc.

²³ Debono & Goï, 2012, Causa, 2012, Auger, 2010, Aden 2009, etc.

²⁴ Comme dans d'autres circonstances où un certain relativisme est prôné, par prétexte ou excuse de la « chose culturelle », ou de la « chose sociale », etc.

que « *de nombreux chercheurs et institutions scientifiques se considèrent comme appartenant à un monde en soi qui vise naturellement le bien de l'humanité.* » (Doucet, 2010 : n.p.) mais rien n'est moins sûr si l'on s'en réfère – par exemple – aux expérimentations eugénistes. Quand bien même ce qui serait visé serait le bien de l'humanité ou son évolution vers le progrès et la fin des tyrannies, ce qui serait le progrès pour certains ne le serait pas pour d'autres et réciproquement. La nécessité devient alors de réfléchir à la distinction entre l'éthique de la recherche et du chercheur, individuelle ou plus ou moins collectivement partagée, et la visée morale de son action²⁵ :

« *La vie éthique ou morale est une exigence d'humanité. Elle naît du désir des personnes du donner sens à leurs actes et d'agir en vue du bien. Composée de règles d'action, de normes, de valeurs, de vertus, de représentations du bien ou de ce qui est sensé, elle vise à rendre la vie plus humaine, et met en œuvre la liberté des personnes dans leur relation avec les autres, avec elles-mêmes[...]* » (Thomasset, 2013 : 813)

Cette visée morale voire moralisatrice de la recherche se construirait sur un soubassement de valeurs et de principes permettant au chercheur de distinguer pour lui le bien du mal, dans un objectif normatif et « *conforme aux bonnes mœurs*²⁶ » (Dubois, Mitterand, Dauzat, 2004 : 487). Le chercheur serait alors traversé des tensions entre une conception personnelle de ce qui serait juste ou injuste, acceptable ou inacceptable et ce que serait une forme d'expression d'une norme individuelle ou collectivement partagée.

Conclusion

Dans ce texte, j'ai cherché à montrer comment, à partir d'un programme de recherche tel que PARAADIV, le chercheur est invité à s'interroger sur la *personne* et les dimensions subjectives engagées par les acteurs comme par les chercheurs dans la recherche, tout autant que sur ce qui lui paraît objectivable. En montrant comme s'est élaboré le programme, en rapportant un certain nombre d'éléments d'analyse des situations liées à l'accueil des EANA et à la problématique de leur insertion scolaire, en déclinant les démarches choisies et les fondements épistémologiques sous-tendus, j'ai voulu revisiter le parcours scientifique qui fut le mien et les perspectives sur lesquelles s'ouvre la recherche aujourd'hui.

Il me semble que ce qui s'ouvre à travailler à présent, c'est la réflexion sur les dimensions morales et éthiques implicites de l'intervention du chercheur dans le champ social et plus particulièrement, pour ce qui nous occupe, éducatif. Il s'agit que celui-ci s'interroge sur ses propres valeurs, sur la façon dont elles forment un *background* plus ou moins accessible à sa conscience, et qui le porte à agir dans telle ou telle perspective ou orientation. Il n'est pas question – me semble-t-il – que le chercheur vise à ce que sa recherche l'amène à rendre conforme d'autres que lui à ce que serait sa morale propre : il s'agirait alors d'imposer comme norme ses propres valeurs ou ses convictions, faisant peser le poids symbolique du caractère (pseudo)scientifique de ses propos.

La dimension d'intervention que porte la recherche de manière plus affirmée encore en sciences humaines et sociales que dans d'autres disciplines, n'est pas et ne doit pas être confondue avec l'expression des convictions morales du chercheur ou celles des donneurs d'ordre. Il ne s'agit pas de dire que les convictions du chercheur, ses principes moraux et les valeurs qui sont les siennes ne doivent pas être mis en jeu dans ses travaux scientifiques : je

²⁵ Cette entreprise serait passionnante mais bien trop ambitieuse dans le cadre de cet article. Je me contente donc d'en indiquer les prémisses ici, considérant les termes « morale » et « éthique » dans leur acception courante et non discutée d'un point de vue conceptuel scientifique.

²⁶ Définition de « morale » dans le dictionnaire étymologique référencé ici.

professe ici qu'il est impossible d'en faire abstraction et je revendique le caractère subjectif de toute recherche. Mais j'indique aussi qu'il est nécessaire de travailler *avec* cette subjectivité, sans l'é luder. Et je prétends tout autant qu'il faut que le chercheur veille à pouvoir rendre compte de ce qui l'anime (Clerc, 2012), de même qu'il doit veiller autant que faire se peut à ce que ses travaux ne soient pas instrumentalisés au titre de ses valeurs et ses convictions.

La recherche impliquée doit avancer dans une démarche éthique plutôt que dans une visée morale : en développant la réflexivité sur les convictions symboliques à l'œuvre mais sans que celles-ci ne deviennent des *jugements de valeurs* sur les acteurs, les situations, les contextes, les phénomènes... Sous-tendue par des valeurs morales peu ou pas travaillées (humanistes ou non), la recherche pourrait alors ouvrir le champ à de nouvelles *doxa*, plus ou normatives : par exemple, les travaux pensés dans une perspective de relativisme culturel peuvent être taxés de bienveillance coupable envers des pratiques barbares au prétexte de « l'excuse culturelle ». L'inverse est tout aussi vrai lorsqu'il s'agit de nier la valeur culturelle d'un peuple au prétexte d'un progrès pensé comme universaliste.

Le propos n'est pas ici de lister les situations où l'intervention sociale et l'implication du chercheur dans ce qui le constitue comme personne morale sont convoquées, à tort ou à raison. Mais je considère que de telles questions méritent d'être posées : le cas de la controverse autour de la notion de Français Langue d'Intégration et ses déclinaisons d'intervention sociale en termes de politiques linguistique et migratoire²⁷ est un exemple significatif où des valeurs et convictions peu élucidées ont formé le lit revendiqué comme scientifique de conséquences pragmatiques qui gagneraient à très fortement d'être interrogées.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos-Economica, Paris.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Hachette, Paris.
- AUGER N., 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France*, Editions des archives contemporaines, Paris.
- ASSOUN P.L., 1986, « L'exemple est la chose même », dans *Bulletin de psychologie*, 1985-1986, pp. 777-782.
- BALLINT M., 1966, *Le médecin, son malade et sa maladie*, Payot, Paris.
- BIGOT V., CADET L. (dir.), 2011, *Discours d'enseignants sur leur actions en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve, Paris.
- BRUNEAU A., CASTELLOTTI V., DEBONO M., GOÏ C., HUVER E., 2012, « Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI », *Diversité*, 170, <http://www2.cndp.fr/revueVEI/170/retoursur.pdf>.
- BUCHETON D., 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès Editions, Paris.
- CAMILLERI C., COHEN-EMERIQUE M., 2000, *Chocs de culture*, L'Harmattan, Paris.
- CARRE P., CASPAR P., 1999, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2012, « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétation en didactique des langues », dans Goï C. (dir.), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, Paris.

²⁷ Pour plus d'informations à ce sujet, voir Bruneau *et al.* (2012).

- CAUSA M., 2012, « Le répertoire didactique : une notion complexe », dans Causa M. (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*, De Boeck, Bruxelles, pp. 15-71.
- CLERC S., 2012, « Entre métier d'enseignant-chercheur et engagements militants », Communication à la Journée d'Etude Pluri-L 2012 *Plurilinguisme : question(s) de « savoir-être » ?* – 19 octobre 2012, Université du Maine
- CROZIER M., FRIEDBERG E., 1992, *L'acteur et le système*, Seuil, Paris.
- DEBONO M., GOÏ C. (Eds.), 2012, *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et intervention*, E.M.E, Fernelmont.
- DEBONO M., GOÏ C., 2012, « Pour une approche herméneutique de l'interculturel », dans Debono M., Goï C. (eds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers – Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, EME, Fernelmont, pp. 7-22.
- DEMORGON J., 2002, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Anthropos-Economica, Paris.
- DENOYEL N., 2000, *Le biais du gars, la métis des grecs et la raison expérientielle*, ANRT.
- DOUCET H., 2010, « De l'éthique de la recherche à l'éthique en recherche », dans *Revue Ethique Publique*, Vol. 12, *Responsabilité sociale et éthique de la recherche*, n°1, <http://ethiquepublique.revues.org/88>.
- DUBOIS J., MITTERAND H., DAUZAT A., 2004, *Dictionnaire d'Etymologie*, Larousse, Paris.
- DURAND G., 2003, *L'imagination symbolique*, PUF, Paris.
- GHASARIAN C. (dir.), 2002, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Armand Colin, Malesherbes.
- FAIZANG S., 2002, « De l'autre côté du miroir », dans Ghasarian C. (dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Armand Colin, Malesherbes.
- GOÏ C. (Dir.), 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, Paris.
- GOÏ C., 2012a, « Itinéraire(s) avec l'interculturel : rencontre(s) altéritaïre(s) et didactique », dans Debono M., Goï C. (eds.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers – Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, EME, Fernelmont, pp. 107-130.
- GOÏ C., 2012b, « Altérité et imaginaire en éducation et formation », dans Bertin G. et Pesqueux Y., *Imaginaires, Savoirs, Connaissance*, CNAM Editions, Angers, pp. 195-202.
- GOÏ C. et HUVER E., 2013, « Diversités et réflexivités : Quelles empreintes pour quelles interprétations ? », dans Béziat J. (Dir.), *Réflexivité en contextes de diversité*, L'Harmattan, Paris, pp. 177-192.
- GOÏ C. et HUVER E., 2012, « Ecole et construction identitaire : travailler avec l'altérité des élèves nouveaux arrivants », dans Sauvage J. et Demougin F. (dirs.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, L'Harmattan, Paris, pp. 241-247.
- GOÏ C. et HUVER E., 2010, « Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », dans *Cahiers de Sociolinguistique*, 15, PUR, Rennes, pp. 97-108.
- GRAWITZ M., 2000, *Les méthodes en sciences sociales*, Dalloz, Paris.
- HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, Paris.
- HELLER, M. et MOÏSE, C., 2009, « Conversation : la co-construction d'un positionnement interprétatif » dans D. de Robillard (dir.), *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, *Cahiers de sociolinguistique*, 14, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 13-25.

- HUVER E. et GOÏ C., 2013, « Accueil des élèves migrants à l'école française, des pratiques et des postures ségrégatives et/ou inclusives ? », dans Bertucci M.-M. (Dir.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?*, Glottopol, 21, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_21/gpl21_08goi_huver.pdf.
- HUVER E. et GOÏ C., 2013, « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », dans Galli H., Verney-Carron N. et al. (dir.), *La didactique au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*, Editions universitaires de Dijon, Dijon, pp.191-204.
- HUVER E., 2012a, « L'évaluation des enfants nouveaux arrivants : problèmes spécifiques ou problématiques transversales ? », dans *La pression évaluatrice – Quelle place pour les plus faibles ?*, VEI Diversité, 169, pp. 175-181. Accessible en ligne : <http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/premiers-pas-vers-la-comprehension-du-discours-pedagogique/reperes.html>.
- KHON R., NEGRE P., 2003, *Les voies de l'observation*, Nathan, Paris.
- LADRIÈRE J., LECARME J., MOATTI C., « Engagement », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 6 décembre 2012. url : <http://0-www.universalis-edu.com/portail.scd.univ-tours.fr/encyclopedie/engagement/>
- LE BOTERF G., 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Editions d'organisations, Paris.
- LE BOTERF G., 1997, *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'organisations, Paris.
- LE MOIGNE J.L., 2001, *Le constructivisme*, Tome 1, L'Harmattan, Paris.
- MAUSS M., 2012, *Essai sur le don*, PUF, Paris.
- MUCCHIELLI A., 2009, *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris.
- PENSO-LATOUCHE A., 2000, « Pour en finir avec le savoir-être », <http://www.apl-conseil.com/savoiretre.pdf>.
- PIERRE G., 2006, *Le corps, la voix, le texte – Arts du langage en langues étrangères*, L'Harmattan, Paris.
- POSTIC M., 1989, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, PUF, Paris.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., GOÏ C., 2013, « Postures de chercheurs et méthode: du choix des médiums au croisement des interprétations », dans *Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques*, Cahiers de Sociolinguistique, E.M.E., Fernelmont.
- REVAULT D'ALLONNES C., 1999, *La démarche clinique en sciences humaines*, Dunod, Paris.
- ROBILLARD de D., 2012, « Qui a peur du qualitativisme ? » dans GOÏ C. (Dir.), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, Paris, pp 67-78.
- ROGERS C., 2005, *Le développement de la personne*, Dunod, Paris.
- THEVENET M., 2004, *Le plaisir de travailler – Favoriser l'implication des personnes*, Editions d'Organisation.
- THOMASSET A., 2013, « Ethique », *Dictionnaire encyclopédique d'éthique chrétienne*, dans Lemoine L., Gaziaux E., Müller D. (dir.), Editions CERF, Paris, pp 813-832.
- WITTGENSTEIN L., 2004, *Recherches philosophiques*, Gallimard, Paris.
- WRIGHT MILLS C., 2006, *L'imagination sociologique*, Editions La Découverte, Paris.

QUELQUE PART ENTRE DES INACCESSIBLES : UNE FAÇON DE PENSER LA PHOTOGRAPHIE ET LE SENS EN SOCIOLINGUISTIQUE

Elatiana Razafimandimbimananana¹

Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics – Dynadiv

Construire du sens tout en sachant que je ne peux *tout* percevoir, voir ou savoir. C'est avec cette conception du sens en arrière-plan que je souhaiterais investir la notion² des inaccessibles : les phénomènes sociaux et langagiers du monde sont, pour moi, inépuisables et, de ce fait, aucune technique de saisie ne permettrait d'accéder à la connaissance totale, absolue, stable et incontestable de leurs possibilités. La question posée est d'ordre épistémologique puisqu'au fond, je cherche à savoir comment construire du sens scientifique à partir d'éléments visuels, non entièrement objectivables et aux finalités en partie inaccessibles. Ce questionnement dépasse de loin les possibilités de ce texte mais il impulse l'ensemble des réflexions qui l'habitent.

Je commencerai par expliciter en quoi il me semble intéressant de penser le sens en termes d'inaccessibles. La photographie sera ensuite convoquée en tant que manière d'intégrer l'imparfait et l'inachevé du sens dans une recherche sociolinguistique. Pour ce faire, je reviendrai sur des ateliers photographiques, conçus dans le cadre du programme Paraadiv³ et à travers lesquels les inaccessibles de l'altérité sociale renvoient à des jeunes migrants plurilingues en contexte scolaire. On verra que la photographie peut être propice à métaphoriser cette dimension inachevée du sens dès lors où son utilisation est détachée des « *idéaux d'exactitude et d'accessibilité* » du XIX^{ème} siècle (Soulages, 2005 : 328). On comprendra alors que la notion des inaccessibles touche également le processus de la recherche, processus qui échappe à la prédictibilité comme à l'exactitude en ce que toute restitution, description, analyse du processus lui-même requiert un travail à la fois sélectif et interprétatif. Par conséquent, tout produit du processus de recherche ne peut prétendre à être autre chose qu'une représentation, réinterprétation, signification parmi d'autres. Or, la recherche en sociolinguistique semble plutôt investir l'image photographique comme s'il s'agissait de la reproduction fidèle d'une réalité préexistante. Est alors supposé que le sens

¹ Je souhaite vivement remercier mes collègues, en particulier Emmanuelle Huver, Cécile Goï, Marie Leroy et Joanna Lorilleux, pour les réflexions stimulantes qu'elles ont su dégager lors de la préparation de ce texte. J'aimerais aussi restituer à l'équipe de recherche PREFics-DYNADIV (EA 4246) le fait même de pouvoir explorer les approches visuelles et la photographie dans la recherche en sociolinguistique.

² C'est-à-dire une « construction, représentation de l'esprit » et en cela une « idée » (TLFi, base interrogée le 9/04/13).

³ Cf. Razafimandimbimananana et Goï, 2012, ainsi que le site de Paraadiv : <http://dynadiv.wix.com/paraadiv>.

serait d'emblée là et que la technique photographique, perçue comme un instrument objectif, serait à même de le restituer fidèlement. Ce qui m'amènera à remarquer que dans la recherche en sociolinguistique, la photographie semble surtout servir de preuve empirique et que, le plus souvent, les images utilisées dirigent le regard vers la « réalité » des images sans pour autant que soit prise en compte leur dimension construite. C'est à cela qu'il faut relier l'idée d'un impensé conceptuel puisque le réalisme d'une image tient aussi du fait qu'elle ait été composée de manière réaliste.

Enfin, il me faut ajouter que ce travail puise notamment dans les approches phénoménologiques de Merleau-Ponty pour défendre l'irréductibilité des dimensions perceptives, interprétatives et processuelles du sens, des sciences, du monde. Et face à celles-ci, le rôle du sujet percevant est d'être critique :

« Il est vrai à la fois que le monde est ce que nous voyons et que, pourtant il nous faut apprendre à le voir. » (Merleau-Ponty, 1964a : 18).

Je voudrais proposer de penser *avec* des inaccessibles au lieu de faire croire que les scientifiques et/ou les techniques scientifiques permettraient de *tout* (sa)voir.

1. Les inaccessibles pour penser le sens⁴ imparfait et inachevé

La notion des inaccessibles me permet de poser la perception et la maîtrise totales du sens comme étant, d'une manière ou d'une autre, impossibles. Afin de voir les intérêts épistémologiques qui peuvent ainsi y être associés, je pense qu'il faut d'abord « démystifier » cette notion. Dans l'utilisation que j'en fais, les inaccessibles ne postulent pas que le sens serait d'emblée caché puisque la finalité de la recherche n'est pas de chercher à détromper sur une « vérité » quelconque. Je souhaiterais donc éviter que la notion des inaccessibles soit entendue comme une mystification du sens. D'ailleurs, je la traduirais en disant que le sens est situé et que c'est dans ces conditions qu'il est sans cesse imparfait et inachevé.

1.1. Démystifier les inaccessibles

Pour ne pas mystifier la notion des inaccessibles⁵, il convient de ne pas la cantonner, dans ce travail, à de l'insondable en soi, à ce « au plus profond de nous » dont on ne saurait que l'existence. Telle qu'envisagée ici, elle ne renferme ni des valeurs sémantiques intrinsèques, ni du signifiant verrouillé. Elle peut aussi paraître inappropriée selon d'autres points de vue (cf. Castellotti ici-même). Ce qui m'intéresse est l'acceptation d'une impossibilité dès lors où on devient sujet œuvrant à (dé)construire du sens, soit celle d'épuiser les significativités comme dans l'approche phénoménologique de Merleau-Ponty :

« On ne peut pas plus faire un inventaire limitatif du visible que des usages possibles d'une langue ou seulement de son vocabulaire et de ses tournures. » (Merleau-Ponty, 1964b : 26).

⁴ L'usage du singulier vise à désigner le concept sans pour autant exclure, dans une approche interprétative, la pluralité du sens et des processus de significations possibles face à un même phénomène. Il s'agira en particulier du sens construit par les chercheurs d'où, parfois, la référence à du « sens scientifique ».

⁵ Pour une historicisation du choix de la notion en tant que thématique de recherche, voir texte introductif de ce numéro.

Sans être impénétrables dans l'absolu, ici, les inaccessibles sous-entendent avant tout un positionnement épistémologique interprétatif : je ne peux que percevoir⁶ le monde à partir d'un point de vue situé, partiel, temporel, motivé et/ou techniquement assisté (selon les outils utilisés). Articulée à la photographie, ce positionnement rappelle que les phénomènes sont visibilisés différemment en fonction des interprétations que chacun fait, s'autorise à faire. Au lieu du « *secret* » ou de l'« *impossible à* » (cf. texte introductif de ce numéro), c'est en effet l'interprétativité du sens qui m'intéresse d'où, pour moi, sa qualité inachevée. Soumis à des re-dé-constructions permanentes et à des conditions données, le sens appelle aussi à sans cesse se questionner d'où le « paradigme de l'imparfait » (Razafimandimbimananana, 2008 : 147, cf. *infra*).

Sur le plan méthodologique, penser les inaccessibles exige d'explicitier *a minima* ses choix pour ne pas faire comme s'ils étaient des allants de soi, compréhensibles et/ou partagés par tous. Sans précisions critiques, les dispositifs d'enquête multimodaux, par exemple, pourraient laisser entendre qu'ils visent l'exhaustivité et que la multiplication, la diversification ou le renouvellement permanent des outils constitue des preuves de scientificité. Outre les appareils d'enregistrement ou les moments d'observation-captation, cela peut aussi concerner les participants sollicités (masse critique estimée, types de profils recherchés, dynamiques de groupe visées en entretien, etc.). Toutefois, je n'envisage pas les inaccessibles comme quelque chose d'inévitable en soi⁷. Ma présupposition est plutôt qu'un chercheur qualitatif conscientise, parfois, que quelque chose lui échappe et qu'il n'est pas nécessairement capable de rationaliser davantage. La rationalisation peut aussi lui échapper dans l'immédiat puis, sans que cela soit programmé, prendre forme avec le temps, au gré des expériences éprouvées. D'ailleurs, je relierais les inaccessibles de l'altérité à cela : est perçu comme « *autre* » ce qui relèverait de l'irrationnel⁸, de l'incompréhensible, voire de l'illégitime pour soi.

Enfin, en tant que thématique de recherche, l'idée qu'il peut avoir des inaccessibles situés m'amène constamment à déplacer mes propres certitudes pour les interroger. La prise en compte de celles des autres participe de cette forme de réflexivité. Les inaccessibles permettent ainsi d'évoquer cette « *incessante mise à l'épreuve de soi par l'autre et de l'autre par soi* » (Merleau-Ponty⁹ cité par Dabaene, 2006 : s.p.). Les certitudes du chercheur et le sens qu'il met en forme à partir de là, aussi convaincants soient-ils, ne peuvent donc exister, à mes yeux, en dehors des processus interprétatifs.

Voyons à présent ce que peut impliquer, dans les rapports au sens, cette démystification des inaccessibles.

1.2. Mettre le sens en suspens

Démystifier les inaccessibles revient, en parallèle, à démystifier la construction scientifique de sens. Cela exige de *faire avec* l'implication partielle et plurielle¹⁰ du chercheur. C'est son travail qui l'amène à transformer un phénomène donné pour en faire un observable, un projet, une réalité sociale. Par là, j'entends accepter le caractère artisanal de la recherche et du sens qui en est produit et conséquemment, dans cette même optique, le sens ne peut être autre

⁶ Sauf mention contraire, le fait de percevoir sera à entendre au sens d'un agir, d'un ressentir et d'un signifier composite et variable, à relier au fait de voir et de savoir sans que ce soit forcément possible ni même nécessaire de chercher à les distinguer d'où la graphie « (sa)voir ».

⁷ Bien qu'il me soit difficile de concevoir autrement que de manière fragmentée les éléments de sens dont dispose un chercheur, je conçois qu'il existe d'autres manières de penser le sens et par là même, les pouvoirs du chercheur.

⁸ L'idée de « culture », par exemple, sert souvent d'appui à la rationalisation de différenciations sociales. Cf. Dervin, F. (éd.), 2013.

⁹ 2001 [1960] « De Mauss à Lévi-Strauss », dans *Signes*. Paris, Gallimard : pp. 184-202.

¹⁰ Implication interprétative, motivée, stratégique, mouvante, agissante, etc.

qu'imparfait¹¹. Je reprends là le « paradigme de l'imparfait » développé dans le cadre de ma thèse doctorale pour tenter d'intégrer « la double optique du non fini et du perfectible face à un objet situé » (Razafimandimbimananana, 2008 : 147). Contrairement aux fonctionnements positivistes dominants dans les sciences – du moins dans mes représentations des sciences – l'idée est de refuser d'externaliser le sens scientifique en un objet et/ou en un observable de « terrain »¹². Je dirais donc que le sens ne préexiste pas à l'intervention, à la présence du chercheur et en cela, le sens scientifique est un construit. Toute intervention d'un chercheur, ne serait-ce que par le regard qu'il porte sur les phénomènes observés, par l'histoire qu'il y relie, par les méthodes qu'il choisit ou encore par l'écriture qu'il en fera, est en quelque sorte une interprétation.

Dire que le sens est toujours en partie inaccessible revient ainsi à dire que les zones d'ombre varient en fonction du sujet interprétant et des conditions d'intervention-interprétation. Il en résulte que le chercheur ne peut détenir le monopole des interprétations des phénomènes du monde, de soi, des autres, des relations imbriquées et des observables qu'il construit dans le cadre de son travail.

Si démystifier les inaccessibles revient à accepter l'inachevé du sens et des phénomènes du monde, la validité du travail du chercheur est en permanence suspendue. Je m'appuie, entre autres, sur Jankélévitch (1978) pour parler de l'impossible accès à la complétude du sens.

Partant de cela, il n'y a pas de « bonne » méthode de recherche pour (sa)voir le monde. En sociolinguistique¹³, elle consisterait principalement à « faire du terrain » (de Robillard *et al.*, 2012) en retenant, par exemple, les pratiques langagières et/ou les discours sur celles-ci. Les observables qui en découlent sont surtout travaillés, on le sait, sous leurs formes orales et écrites (enregistrements audio, transcriptions, notes de terrain, etc.). Le recours à des techniques audiovisuelles ou visuelles¹⁴ tend à se développer, en particulier avec l'avènement du numérique dans le quotidien comme dans la recherche. L'utilisation de l'appareil photographique numérique s'inscrit dans cette mouvance. Je reviens à présent sur la conception d'ateliers photographiques afin que soit mieux située la manière dont, dans le cadre d'un projet de recherche en sociolinguistique, les images et leurs inaccessibles peuvent mettre le sens en suspens.

2. La photographie : un outil et une façon de penser le sens

Je présenterai ici des ateliers photographiques mis en place dans le cadre du programme Paraadiv (cf. texte introductif du présent numéro). Il ne s'agit pas forcément d'en faire un appui empirique mais plutôt de revenir sur sa fabrique, à commencer par les altérités sociales construites en parallèle. *A posteriori*, ces ateliers ont façonné des articulations entre une pensée photographique et la construction de sens en sociolinguistique.

2.1. Des altérités construites, la construction d'altérités

Concept communément et diversement mobilisateur pour les chercheuses référentes du programme Paraadiv ainsi que pour les membres de l'équipe PREFics-DYNADIV (EA 4246), l'altérité est incarnée ici par quatre jeunes migrants plurilingues que sont Edrin¹⁵ et Adana

¹¹ La causalité entre l'imparfait et l'artisanal fait référence à l'unicité du travail artisanal par opposition basique à l'industriel où l'automatisation des chaînes de fabrication permet d'objectiver la perfection technique et de reproduire à l'identique.

¹² Pour une problématisation de la notion en sociolinguistique, cf. Robillard *et al.* (2012).

¹³ Sur la généralisation de la discipline, cf. *infra*, partie 3.

¹⁴ Par exemple, les saisies d'écran, photographies, dessins, cartographies, signalétiques, etc.

¹⁵ Les prénoms utilisés sont fictifs.

(frère et sœur kosovars âgés de 15 et 16 ans), Mashbayar arrivée en cours d'année de la Mongolie (âgée de 17 ans) et Bissam, arrivé peu avant la fin de l'année scolaire d'Iraq (âgé de 16 ans). Tous sont inscrits en 3^{ème} au moment des ateliers photographiques et sont concernés par un dispositif d'accueil relevant du « français langue étrangère » ou du « français langue seconde ». En me référant aux discours et aux affichages (salles, emplois du temps), il y a effectivement une indistinction entre ces deux catégories.

Au moment des ateliers, l'étiquette institutionnelle est « enfants nouvellement arrivés en France » (ENAF)¹⁶ et, dans les discours observés dans ce contexte scolaire, les jeunes se voient aussi appelés, comme souvent lorsqu'une migration sert à construire de l'altérité, par des nationalisations (par exemple, « le kosovar »).

L'appellation « ENAF » informe sur le groupe d'âge et la récence de l'arrivée en France. Implicitement, elle territorialise et nationalise les conditions d'une appartenance sociale, elle aussi soumise à des conditions temporalisées. Sans doute, ces dénominations peuvent paraître moins politisées ou ethnicisées que d'autres appellations telles que « immigré », « étranger », « noir », « arabe », « africain », etc. Elle ne focalise pas non plus sur le degré de maîtrise de la langue française comme cela peut être le cas avec les expressions « allophone¹⁷ », « nouvel apprenant », « apprenant du FLE ». Or, en prenant en compte les désignations observées en contexte informel à l'école, il ne s'agit que de substituts caractérisant des compétences lacunaires en français et, sur le plan socio-symbolique, une non appartenance à la communauté française. À l'école, qu'ils soient officiellement désignés « ENAF » ou pas, les élèves sont plus couramment désignés par des périphrases du type « ne parlent pas français », « ne parlent pas bien français », « étrangers », ou par des identifications renvoyant à *un* pays d'origine, etc. J'ai donc souhaité dire leurs identités autrement en désignant leurs mobilités et leurs compétences plurilingues et ce, pour rendre possible des associations autres. Les ateliers photographiques s'inscrivent dans ce continuum (cf. partie 2.2).

En retenant quelques-unes des caractéristiques qui me paraissent signifiantes et en cohérence avec mon souhait de valoriser leur plurilinguisme, je parle plutôt de « jeunes migrants plurilingues ». Ce choix catégorise et réduit tout autant que l'étiquette institutionnelle. Les identités excèdent effectivement la capacité des mots à les totaliser et, en référence aux inaccessibles du sens, je ne peux d'autant pas *tout*¹⁸ dire de ces identités que je ne connais pas tout des personnes concernées. Les phénomènes sociaux sont effectivement inaccessibles, dans leur entièreté, au langage comme à la connaissance. Devant cet incommensurable, il faut néanmoins prendre position en cherchant à donner du sens aux formulations qu'on choisit. À défaut de quoi, on importe ou reconduit les choix des autres sans forcément en partager les positionnements et fondements.

Je suis donc consciente du fait que la formulation choisie n'échappe pas à une ethnicisation des altérités et suscite potentiellement des « *souçon[s] de différence à raison de l'origine* »

¹⁶ Cela n'était pas d'actualité lors des ateliers, menés en 2011, mais cette appellation a été substituée par EANA (Elève Allophone Nouvellement Arrivé) depuis la circulaire d'octobre n° 2012-141, publiée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) en 2012. URL : http://www.gisti.org/IMG/pdf/circ_normene1234231c.pdf

¹⁷ Je ne souhaite pas négliger la part de reconnaissance qu'il peut y avoir derrière cette appellation, en particulier quant à la pluralité des répertoires et ma critique porte justement sur les incidences de ce qui est mis en avant dans cette reconnaissance de la pluralité des autres. Au final, l'altérité est en effet réduite non seulement à une différence linguistique mais aussi à une formulation sous-entendant en creux l'absence de maîtrise de *la* langue de référence et, de ce fait, accentuant une incompétence linguistique. Se pose également la question des conditions de passage du statut d'allophone à celui de francophone (à quel moment considère-t-on que la langue est maîtrisée ?). Malgré la part de reconnaissance donc, ce qui me pose problème est qu'à travers le terme « allophone », les expériences et compétences autres et plurielles demeurent exclues de l'identité « normale ». Cf. note 16 sur l'adoption du terme « allophone » et le passage ENAF – EANA.

¹⁸ Un « tout » qui n'existerait qu'à travers une vision « exhaustiviste » du monde où un signe peut épuiser les possibles.

(Lorcerie, 2007 : s. p.), notamment avec les termes « migrants », « plurilingues ». Il en va de même pour des catégorisations fondées sur des idées d'origine culturelle¹⁹ et nationale (Lorcerie, 2009 : s. p.). Le terme « migrant » n'est pas non plus sans renvoyer à une aliénation de l'altérité qui ne coïnciderait qu'avec l'ailleurs. Il ne base toutefois pas cette mise en altérité à l'arrivée de cet autre (étant entendu chez un soi référent) et place le regard sur le mouvement, l'expérience, le processus de mobilité. Par ailleurs, il faut également admettre les imperfections du terme « plurilingue » qui passe sous silence les langues en question. Mais les formes de plurilinguisme étant soumises à des échelles de valeur, c'est peut-être son principal attrait. En mettant en exergue le fait de parler plusieurs langues, le terme peut éventuellement permettre de valoriser des compétences plurilingues. À l'inverse, il se prête aussi à des phénomènes de rejet et on connaît les défaillances, interférences, influences qui peuvent alors servir à stigmatiser telles ou telles pratiques plurilingues.

Si les appellations institutionnelles, dont celles de ENAF, EANA (*cf.* note 16), ont en partie été pensées pour permettre une gestion administrative des dynamiques sociales et une organisation du système scolaire, elles sont aussi empreintes d'une vision spécifique de ce qui fait « société » et « école ». Cette vision fixe les identités des individus autour de leur seule « origine » – d'ailleurs conçue au singulier – pour construire des altérités (non membres la norme sociale et scolaire) sur la base d'une naissance hors France (« étranger ») et d'une non maîtrise du français (« allophone »). Je perçois également ces appellations comme des postulats implicites quant au fait que les expériences ou sentiments d'appartenance pluriels poseraient de fait problème. Toujours est-il qu'elles ne reflètent pas le regard sociolinguistique que je souhaite traduire avec une attention particulière accordée aux mises en altérités et à leurs effets socio-symboliques. Sans doute que ma propre expérience en tant que migrante officiellement qualifiée d'« allophone »²⁰ au Québec vient renforcer cette volonté. Je ne me suis jamais sentie « allophone » ou reconnue dans ce qu'on y mettait. Ceci étant, je ne prétends ni m'affranchir du prisme de l'institution ni des conceptions qu'elle instaure socialement. Qu'ils soient institutionnalisés ou pas, je pense que les termes employés pour identifier, désigner, catégoriser, différencier le social et *les autres* ne peuvent que mettre en perspective, d'une façon ou d'une autre, l'ordre social dans lequel s'inscrit celui qui les convoque.

Dans le contexte scolaire investi, il est intéressant de noter que ceux qui ne se voient ni décrits par leur(s) rapport(s) au sol français, ni décrits par leurs (in)compétences linguistiques, ne se voient pas non plus ethnicisés : « *on ne parle jamais d'ethnicisation pour les personnes ou les groupes disposant du pouvoir politique, économique ou intellectuel. Les dominants n'ont pas d'ethnie.* » (Costa-Lascoux, 2001 : 128). Les jeunes migrants plurilingues symbolisent donc des altérités contextuellement dominées. À partir de là, la visée des ateliers photographiques est assez simple : leur permettre de se (sa)voir, de s'imaginer, de se (faire) comprendre autrement.

¹⁹ Sur les fonctions rationnelles de la culture, voir aussi Razafimandimbimanana, E. (2012).

²⁰ Selon l'utilisation officielle au Québec : « Se dit d'une personne ou d'un groupe dont la langue maternelle ou la langue d'usage (celle qui est parlée à la maison) est autre que la ou les langues officielles du pays où il se trouve. » *Le grand dictionnaire terminologique*. OQLF, 2005. [<http://www.granddictionnaire.com/>]. Interrogé le 11/11/12.

2.2. Ateliers photographiques

Les ateliers se sont déroulés hebdomadairement de février à juin 2011. Je me suis volontairement chargée des prises photographiques avec l'intention d'assumer ma propre présence, créativité et interprétation dans la construction des observables de recherche. Au-delà du statut empirique, l'image photographique devient aussi un espace à imaginer.

2.2.1. Processus de recherche

La photographie a initialement été intégrée au programme Paraadiv dans le but d'en constituer un espace réflexif, et moins pour témoigner, authentifier ou rendre compte de réalités quelconques. À la lumière de l'appellation choisie (jeunes migrants plurilingues, cf. 2.1) et des altérités sous-tendues, mon intention était de permettre aux jeunes de se voir, se penser, s'imaginer, se remémorer, se raconter, se projeter autrement qu'à travers les regards et discours dominants – c'est-à-dire en référence au modèle d'une école française homogène et monolingue – dans leur quotidien scolaire. J'y reviendrai en conclusion mais il faut entendre que, pour moi, travailler *avec* des inaccessibles veut également dire intégrer l'imaginaire (cf. Castoriadis, 1975 et Wunenberger, 2003) dans le processus de recherche sans forcément chercher à :

- relier les activités proposées à une demande sociale initiale, explicite et autonome par rapport aux représentations du chercheur ;
- penser la recherche en termes de profit nécessairement perceptible dans l'immédiateté ou l'espace-temps de la recherche ;
- vérifier ou prouver l'efficacité effective, immédiate, tangible ou l'utilité pragmatiste des activités proposées.

En l'occurrence, les ateliers ne répondaient ni à une demande ni à un besoin donnés et en cela, je ne peux donc prétendre qu'ils aient été conçus en guise d'intervention sociale. Je voulais néanmoins *rendre possible* des re-dé-constructions identitaires puisqu'il s'agissait de jeunes que j'ai identifiés comme étant des altérités situées. Je voulais aussi que les images produites (de soi et des autres à l'école) puissent donner à voir autrement des altérités minoritaires voire minorisées en contexte scolaire. Là encore, la priorité n'est ni de prédéfinir les résultats en vue, ni d'essentialiser ceux éventuellement obtenus mais de chercher à comprendre la construction des interprétations qui peuvent en découler. La conception des ateliers et de leur déroulement s'est donc faite sans ordre linéaire, préétabli et en concertation choisie avec les jeunes concernés.

Selon les étapes et les situations, la composition des photographies pouvait tantôt relever de mes propres choix (cadre, prises de vue en tant que telles), tantôt de ceux des jeunes (disposition des éléments du cadre, lieu investi, positionnements et exposition de soi, du regard face à l'objectif salle de cours). Elle pouvait également être convenue de manière collective (choix des activités, déroulement des ateliers, sélection des photographies²¹).

Tout au long des ateliers se croisaient les représentations, rationalisations, pensées, créativité et les imaginaires avec l'idée que « *[l]'imaginaire est une pensée symbolique totale dans la mesure où cette dernière « active » les différents sens de compréhension du monde* » (Legros *et al.*, 2006 : 88). J'entends aussi faire avec la plasticité de l'imaginaire dans sa puissance et faiblesse évocatrice (Wunenberger, 2003). Au même titre que le rêve, les représentations et les présuppositions, l'imaginaire est aussi vu ici comme agissant d'où une dimension « *instituant pratique* » avec la capacité de :

²¹ En plus des photographies visibles ici, le lecteur pourra voir un aperçu de celles réalisées sur le site de Paraadiv : <http://www.wix.com/dynadiv/paraadiv>

« se réaliser dans des actions, en leur donnant des fondements, des motifs, des fins et en dotant l'agent d'un dynamisme, d'une force, d'un enthousiasme pour réaliser leur contenu. » (Wunenberger, op. cit. : 74).

Il faut aussi réhabiliter les capacités intellectuelles que requiert et déploie l'imaginaire qui offre « une voie qui permet de penser là où le savoir est défaillant » (*ibid.* : 71). L'opposition entre l'imaginaire et le rationnel ne me paraît donc pas pertinente ici. En cela, je m'appuie en partie sur la valeur éclairante de l'imaginaire :

« Il est impossible de comprendre ce qu'a été, ce qu'est l'histoire humaine, en dehors de la catégorie de l'imaginaire. » (Castoriadis, 1975 : 241).

Je pense que l'imaginaire permet de comprendre en quoi la dimension « fabriquée » du sens et des observables renvoie à des inaccessibles de la recherche, ici au sens d'invisibles, intangibles, imperceptibles car non conformes aux grilles canoniques de l'observation empirique en sociolinguistique. Il s'agit également d'inaccessibles non traduisibles en unités de mesure objectivées²². *A posteriori*, la photographie m'est d'ailleurs apparue particulièrement adaptée pour désévidencier une forme d'objectivité silencieuse en sociolinguistique (*cf.* 3.1.1).

2.2.2. Activités et cahiers photos

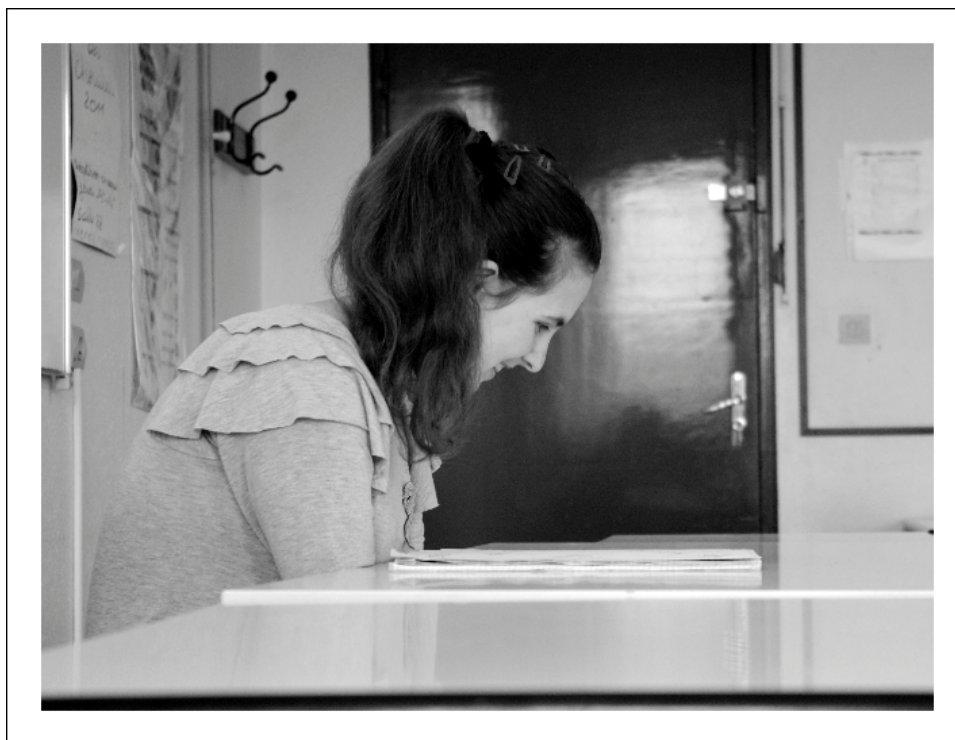
Lors des ateliers, certaines activités visaient à mettre en scène – en vue d'expériences altéritaires et des prises photographiques – des rôles de la vie scolaire vécue et/ou imaginée en référence à un ici, à un ailleurs. Outre les portraits photographiques, autour desquels il pouvait explicitement y avoir une recherche d'effets visuels (*cf.* Photographie 1), j'ai également invité les jeunes à dessiner leurs autoportraits (*cf. infra* Photographie 5).



Photographie 1

²² Données factuelles, discours recueillis, pratiques recensées, etc., visant la représentativité.

Suivant un mouvement récursif, heuristique, les activités ont aussi été définies avec les jeunes, les unes à partir des autres. Lors d'un atelier, par exemple, ils s'imaginaient en tant que professeurs. Après avoir choisi leurs matières, ils ont schématisé la disposition de leur salle de cours et ont préparé des activités avant de se mettre en scène dans le rôle du professeur (*cf.* Photographie 2).



Photographie 2

À la fin de chaque atelier, les jeunes étaient invités à sélectionner les photographies qui les intéressaient et qui allaient leur être restituées la semaine suivante. Ces sélections de photographies venaient agrémenter un « cahier photos » individuel qui tissait le fil des activités et des semaines (*cf.* Photographie 3). Les fonctionnalités de ce cahier pouvaient varier selon les jeunes sans d'ailleurs que celles-ci ne soient forcément explicitées, conscientisées, ni même sollicitées au moment des rencontres. Pour certains d'entre eux, il pouvait constituer un espace d'expression particulier où leurs productions n'étaient pas soumises à une validation académique donnée et où leurs pratiques langagières pouvaient être autres et plurielles. Le cahier de Mashbayer donne ainsi à voir une langue et un système d'écriture autres par rapport aux pratiques dominantes admises au sein de son école en France. L'image de ces inscriptions plurilingues peut donner l'effet d'une pratique courante et maîtrisée. Je pourrais dire qu'elle fait symboliquement entrer l'autre linguistique dans ledit contexte (*cf.* Photographie 3). Pour autant, je suis consciente que mon regard – sans doute en tant que sociolinguistique mais pas uniquement – s'attarde sur les langues et, qu'il s'agisse de Mashbayer ou des autres jeunes, ce ne sont pas nécessairement les langues qui ont été retenues dans leurs réactions. Ce qui renvoie de nouveau à la pluralité des interprétations. La question étant, entre autres, de savoir quelle part de cette pluralité le chercheur intègre (ou pas) à la présentation de ses analyses ainsi que de leur fabrique.



Photographie 3

Par ailleurs, le choix de travailler avec un cahier représentait un support stratégique non négligeable. Si à l'interne, il permettait aux ateliers de basculer en projet, en album personnel voire en source de motivation pour les jeunes, il pouvait aussi servir de base commune pour nourrir les échanges et réflexions dans la construction du processus même de recherche. Le cahier permettait également, outre l'archivage et la documentation commentée des images restituées, de matérialiser et de prolonger le projet de recherche autrement qu'à travers les formes usuelles de communication scientifique. Je dirais donc que le cahier offrait un réservoir potentiel d'observables notamment graphiques et écrits qui pourront être réinterprétés au fil du temps, des mobilités et des projets greffés autour. Enfin, et au regard des différents acteurs de l'école (enseignants, élèves, direction, parents d'élèves), le cahier pouvait éventuellement permettre de rendre compte des activités hors curriculum.

2.2.3. Processus créatif

La présente contextualisation ne serait pas tout à fait distinctive s'il n'est pas précisé qu'entre les prises photographiques et la restitution des images aux participants, je réinvestissais les images dans une visée créative (sélection, édition, esthétisation, montages, recherche d'effets visuels). Il en résulte certains questionnements ontologiques quant aux genres, valeurs et fonctions de photographies produites en situation d'enquête puis, non seulement retouchées²³ du point de vue éditorial mais aussi re-transformées (tant par moi-même que par les participants). Le produit est-il toujours un « observable » ? En tout cas, il n'appartient plus uniquement au chercheur-photographe et continue à exister autrement. Il devient d'ailleurs possession des jeunes qui collaient les photographies imprimées dans leurs cahiers, et qui pouvaient y porter des inscriptions personnelles, des dessins, ou encore créer de nouveaux visuels à partir de collages. Au final, ce processus de réappropriation éditoriale, créative, expressive des images embarque les « observables » photographiques dans un processus d'abstraction, repoussant en quelque sorte les limites d'une démarche empirique en y intégrant explicitement de l'interprétatif, du créatif et de l'artistique.

²³ Sur l'idée de « trucage », cf. 3.2.3.

2.2. Pensée photographique : métaphore d'un rapport critique au sens

Outre le recours à la photographie en tant que méthode de recherche, je voudrais prendre en considération les intérêts d'une pensée photographique pour une démarche qualitative, interprétative et critique en sociolinguistique. Je l'ai évoqué en introduction, la photographie peut être métaphorique de cette démarche et d'une conception fabriquée du sens scientifique. Pour illustrer cela, je vais m'appuyer sur quelques paradoxes du processus photographique dont l'externalisation (en produit, technique, posture objectivée) ne peut se faire sans implication interprétative.

Auparavant, la référence à la photographie requiert au moins une précision quant à ce qui est implicitement désigné comme central : l'objet photographique produit (image) ou la production photographique (processus en amont) ? Dans ce travail, je m'intéresse à la part interprétative et processuelle de la recherche. Je souhaite donc relier les deux dimensions susmentionnées de la photographie sans les séparer du regard qui vient diversement donner sens à ce que le produit ou le processus représente. Ce qui explique aussi pourquoi je formulerai souvent l'idée de « la photographie », en référence à cette multidimensionnalité constitutive.

Premier paradoxe analogique entre la photographie et le rapport critique au sens évoqué précédemment (cf. 1.2), je noterai les principes d'implication (conventionnée ou pas) et de mise à distance ; de perception et de rationalisation ; de transformation²⁴ et d'authenticité ; d'interprétation et d'objectivation, etc. Il est une autre caractéristique paradoxale de la photographie²⁵ : l'objectivité qui lui est prêtée tient, en partie, à sa technicité or « *l'homme est ce à quoi la photographie est le moins capable de renoncer* » (Benjamin, 2012 : 59-60). La technique même fait donc défaut à sa propre technicité. En même temps, il est aussi question d'un art sans art dans la mesure où, surtout aujourd'hui, les compétences techniques ne sont plus requises pour s'exprimer à travers la photographie.

La métaphore photographique rappelle également que la photographie donne à voir un *effet* de sens, un fragment des seuls phénomènes (rendus) photographiables. Toute l'illusion est là puisque nous nous attachons souvent à signifier ce fragment comme s'il existait nécessairement avant et en dehors de l'espace photographique alors que c'est ce dernier qui le rend ainsi visible, immobile, saillant, évident, signifiant. À trop vouloir parfaire sa description, nous en oublions l'apparence construite à partir d'un processus de fixation. Face à une photographie « ramenée » du terrain par le chercheur, par exemple, nous pensons voir la réalité en image au lieu d'y voir un effet de réalisme. En amont, ce réalisme a pourtant été composé²⁶ avant d'être fixé par la technique photographique. Les éléments qui ne sont pas photographiables ou qui se situent hors champ deviennent ici inaccessibles. Est également inaccessible ce qui est rendu flou, c'est-à-dire ce qui devient indistinct, imperceptible, illisible pour l'œil humain. Au moins deux explications sont possibles : soit la performance technique faillit à restituer du suffisamment identique entre tel composant et nos représentations de celui-ci ; soit l'image a été ainsi composée. Opter pour cette dernière requiert, dans le recours – qui plus est scientifique – à la photographie, de considérer l'image photographique comme

²⁴ Avec ce qu'elle implique en termes de manipulation, main-d'œuvre, de procédé mécanique mais aussi en termes de transgressif, d'inconnu, de non entièrement prédictible.

²⁵ Je formulerai souvent l'idée qu'il existe des éléments spécifiques à la photographie et ce, au risque de laisser entendre qu'elles seraient exclusives à la photographie. Il faut plutôt lire cela comme des caractéristiques que j'associe, entre autres, à la photographie. Mon propos visant prioritairement les rapports à la photographie, les parallèles avec, par exemple, l'écriture ne seront pas développés ici. Sur les rapports à l'écriture de la recherche, un ouvrage collectif codirigé avec Véronique Castellotti est en préparation aux éditions EME & Intercommunications, collection Proximités – Sciences du langage.

²⁶ Même les prises dites « spontanées » peuvent être considérées comme résultant d'une composition au préalable, que celle-ci ait été consciente ou pas.

un construit social et pour cela, il faut défaire la photographie des pouvoirs d'exactitude qui lui sont traditionnellement prêtés (cf. 3.1.1).

L'interdisciplinarité, notamment lorsqu'elle convoque des champs plus rarement cités en sociolinguistique, est adjuvante à une conceptualisation critique de la photographie. En l'occurrence, ce sont notamment les études visuelles, artistiques et photographiques qui m'ont amenée à vouloir interroger les fonctionnalités de la photographie comme pouvant être autrement que réalistes.

En filigrane, ce travail m'amène à interroger l'absence de conceptualisations critiques de la photographie en sociolinguistique. Certes, d'aucuns pourront rétorquer que la sociolinguistique n'a pas cette vocation et je ne pense pas différemment. C'est d'ailleurs cette idée même que je cherche à dépasser car sans problématisations, la photographie – lorsqu'elle sert de témoin de pratiques observées – prend une significativité faible. Ce qui revient à occulter, dans la démarche en question, tout un pan du processus de construction de sens. Sans définitions ou définie par défaut, la photographie n'est qu'un auxiliaire au service du langage articulé et du discours. Pourtant, on sait que la photographie est polysémique et peut renvoyer à des éléments de différents ordres : elle est une image, un produit, une technique, un appareil, un dispositif, un processus, un art, etc. La photographie peut également être une idée, c'est-à-dire une façon de penser le monde. Corrélativement à cela, elle peut aussi être un effet. C'est d'ailleurs ce qu'elle est en substance, « contingente (et par là même hors sens) » (Barthes, 1980 : 60) : au regard interprétant ensuite de voir s'il veut y voir un effet intellectuel, social, scientifique, esthétique, artistique, politique...

3. La photographie, un impensé conceptuel en sociolinguistique ?

Je voudrais préciser que j'emploierai, par défaut et avec toutes les insatisfactions que cela suppose, l'expression générique « la sociolinguistique ». Autant il est vain de penser qu'il n'existe qu'une sociolinguistique, autant je pense qu'il est illusoire de croire que les diversités qui la constituent peuvent être clairement identifiées, cloisonnées afin de dire à quelle sociolinguistique je me rattache, à laquelle je fais référence (ou pas). Je vais donc m'exposer au premier risque en faisant souvent référence à *la* sociolinguistique alors que le domaine n'est ni unique ni homogène à mes yeux. La formulation générique renvoie néanmoins ici à une construction située de la sociolinguistique, c'est-à-dire des travaux qui se réclament explicitement du champ et desquels j'ai pu prendre connaissance depuis ma formation à l'université Rennes 2 vers 2004-2005. Autre délimitation, il s'agit essentiellement de la sociolinguistique telle que j'ai pu l'appréhender au sein de contextes de publication francophones et anglophones²⁷. Ce que j'avancerai ici pourra donc, à la lumière des parcours de chacun, trouver résonance ou pas ; ce que j'avance est évidemment mis en débat.

C'est dans ces limites que je proposerais l'idée suivante : les pratiques dominantes en sociolinguistique problématisent peu la photographie lorsqu'elle constitue le dispositif principal de recherche. Par conséquent, ses potentialités restent réduites aux injonctions

²⁷ Dans son analyse sociolinguistique du « champ de la sociolinguistique française », Laks délimite ce champ aux « travaux, rédigés en français ou non, qui prenaient pour objet le français métropolitain et se proposaient d'explicitement comme sociolinguistiques » (1984 : 106). J'effectuerai une délimitation semblable sans toutefois restreindre les objets au français métropolitain d'où la focale (francophones, anglophones) sur les langues dans lesquelles j'ai lu les travaux. Mes recherches dans la littérature anglophone m'ont notamment fait découvrir deux inclusions intéressantes des images dans la recherche : 1) le développement de méthodes multimodales dans *l'Artifactual Critical Literacy* tel que travaillé par Kate Pahl ; 2) la pratique de multilittératie et le « photovoice » comme outil de réflexion et d'apprentissage en contexte communautaire dans Budach, G., et Patrick, D. (2011). Toutefois, Pahl ne revendique pas le champ de la sociolinguistique parmi ses champs de recherche.

positivistes d'objectivité alors qu'elles peuvent, entre autres, permettre de travailler les imaginaires de manière réflexive et critique.

3.1. L'objectivation de la photographie en sociolinguistique

Lorsque le chercheur conscientise que ses constructions de sens peuvent être fuyantes à ses propres modes de rationalisation, le recours à des techniques performantes²⁸ tend le piège de l'exactitude. Piège, si l'on en croit l'histoire de leurs utilisations dans les sciences, indissociables de la photographie dont l'invention dans un siècle positiviste aurait été « *synonyme de positivité, douée d'une éloquence visuelle et d'une force probatoire inégalée* » (Brunet, 2012 [2000] : 271). L'utilisation de la photographie dans le contexte de recherche présenté précédemment m'a amenée à mobiliser des disciplines²⁹ proposant à la fois une reconnaissance et une critique du recours à la photographie. C'est ce qui me fait dire que lorsqu'elle est utilisée en sociolinguistique, la photographie tend à être choisie sans pour autant faire l'objet d'une conceptualisation quelconque. Et, en l'absence d'explicitations quant aux significativités des images utilisées, ce sont les attentes d'exactitude, dominantes en sciences qui sont reconduites à travers ce choix. Il me semble pourtant difficile de faire l'économie de ces questionnements lorsque le sens autour du social et du langagier se construit à partir d'observables photographiés et, sur le plan épistémologique, lorsqu'on se réclame d'une approche qualitative, réflexive, interprétative et/ou critique. Dépourvu d'une pensée alternative, la photographie reste – en concordance avec la pensée dominante dans les rapports aux images photographiques dans les sciences – un « *langage silencieux mais révélateur de la Nature* » (Diamond³⁰ cité par Brunet, *ibid.*). Elle permettrait de donner accès à une présumée réalité dont elle serait la preuve. Or, la photographie ne fige pas la réalité (il en fixe l'apparence).

3.1.1. L'empirisme silencieux de la photographie en sociolinguistique

En quoi le statut implicitement accordé à la photographie est-il celui, ancré dans une logique empiriste, de « preuve » ?

« Objet théorique, la photographie l'est et l'a été depuis longtemps en tant que l'image, le médium, ou le dispositif qui portent ce nom sont objets de réflexion théorique ou ontologique ; or elle tend à se transformer en modèle ou en critère théorique pour des investigations de la modernité scientifique, artistique, culturelle. » (Brunet, 2012 [2000] : 16).

Ces potentialités conceptuelles de la photographie semblent être absentes de la plupart des travaux que j'ai pu lire en sociolinguistique lorsqu'ils se basent sur des observables photographiés. Je fais notamment référence aux recherches qui s'appuient sur du langagier *stricto sensu* qui aurait été repéré sur des supports visuels (signalétique, affiches, graffitis, produits portant des inscriptions publicitaires ou des marques commerciales, etc.). Ni objet de réflexion théorique ou ontologique, ni critère théorique, ni élément de positionnement épistémologique, la photographie semble surtout, dans cette perspective, servir à prouver de l'empirisme et du réalisme.

²⁸ Pour la photographie, par exemple, les procédés techniques rendent les mouvements les plus fugaces, les détails les plus microscopiques ou les objets les plus distants à portée d'appareils de plus en plus sophistiqués. Cette histoire raconte que les invisibles d'hier seraient mis en transparence aujourd'hui mais elle ne dit pas si, ce faisant, les procédés éclaireraient pour autant nos expériences du monde.

²⁹ En particulier, l'anthropologie visuelle, les études visuelles et la philosophie.

³⁰ Diamond, H. W., 1986, *On the Application of Photography to the Physiognomic and Mental Phenomena of Insanity*.

En sociolinguistique, le sens est historiquement construit à partir des manifestations sociales³¹ de ce qui ferait « langue ». Dit autrement, les chercheurs contrôlent le sens à partir de leurs observations de ces manifestations. Et si recours à la photographie il y a, elle se fait donc principalement au service de cet empirisme en tant que l'image rendrait, de manière simultanée, incontestable et réaliste ce dont elle serait le double. Le statut de l'image photographique en sociolinguistique reste alors dans le carcan de celui de « *testimonial* » (Van Lier, 1983) ou de document³² d'authenticité issus des courants positivistes et pragmatiques et propres aux premières conceptions de la photographie au XIX^{ème} siècle (Brunet, 2012 [2000] ; Van Lier, 1983 ; Benjamin, 2012 ; Price et Wells, 2000 [1997]). Depuis, prenant notamment en compte la socialisation des attentes scientifiques à partir des années 1960 et l'avènement de la technologie digitale au XX^{ème} siècle, il y a pourtant eu une inversion critique avec la pensée « *post-photographique* » (Mitchell cité par Lister, 2000 : 339). Devenue médium, la photographie priorise plutôt le situé au sens de subjectivité. C'est la trilogie « fragmentation, indétermination, hétérogénéité » (*ibid.*) qui tendrait désormais à remplacer la quête positiviste d'une vérité parfaite et objective jointe à la photographie (*ibid.*). De ce que j'ai pu constater, les photographies utilisées en sociolinguistique remplissent souvent une fonction si ce n'est de preuve, celle de restitution précise et fidèle d'un observable de terrain. Ce qui renvoie aux valeurs qu'on croyait jadis intrinsèques à l'objet photographique :

« On n'osait pas d'abord, [...], regarder trop longtemps les premières images qu'il produisait. On avait peur de la précision de ces personnages et l'on croyait que ces minuscules figures sur les images pouvaient nous apercevoir, tant l'on était impressionné par l'insolite précision, l'insolite fidélité des premières images daguerriennes. » (Dauthendey³³ dans Benjamin, 1996).

Si le sociolinguiste ne prête pas d'aptitude perceptive aux personnes qui figurent dans les images qu'il utilise, toujours est-il qu'en l'absence de problématisations, il entretient les « *idéaux d'exactitude et d'accessibilité* » du XIX^{ème} siècle (Soulages, 2005 : 328).

Il est en effet peu de publications où le sociolinguiste, me semble-t-il, dit attendre autre chose d'images photographiques qu'à conforter l'exactitude de ce qu'il voyait/verrait déjà sans elle. L'image devient alors tautologique. Et faire comme si l'image était l'identique objective d'une réalité quelconque revient à externaliser la construction du sens par rapport à l'homme :

« In philosophical terms, any concern with truth-to-appearances or traces of reality presupposes 'reality' as a given, external entity. Notions of photography as empirical proof, or the photograph as witness offering descriptive testimony, ultimately rest upon the view of reality as external to the human individual and objectively appraisable. » (Price et Wells, 2000 [1997] : 24).

Cette forme d'externalisation du sens est moins problématique quand on considère que la sociolinguistique est née de l'opposition à la linguistique structurale et aux courants positivistes sous-jacents ou, dans une moindre mesure, qu'elle chercherait à s'en émanciper. Toutefois, n'y aurait-il pas un hiatus entre, d'une part, le fait de revendiquer la variabilité des faits sociaux de langue³⁴ ainsi que la socialisation du sens et, d'autre part, l'utilisation

³¹ Pratiques, discours sur les pratiques, représentations mises en discours, etc.

³² On pourrait aussi parler de « documentaire » (cf. par exemple, Léonard, 2010). Dans leur acception classique, les termes « document » et « documentaire » évoqueraient une certaine neutralité mais les critiques contemporaines revendiquent la possibilité d'un « parti pris ». Voir, par exemple, Becker (2001) et le numéro 71 de la revue *Communication*, « Le parti pris du document », 2001.

³³ Dauthendey, M., 1925, *Der Geist meines Vaters* [1912], Munich : Langen.

³⁴ Au sens large.

d'observables photographiés comme s'il s'agissait exclusivement, objectivement, aveuglement du « réel » ? Toujours est-il que ce faisant, le chercheur reconduit silencieusement le modèle traditionnel de la photographie, conçue comme preuve empirique, réaliste, objective et douée d'une force d'évidence intrinsèque (Brunet, 2012 [2000]).

3.1.2. Utilisations différentes et interdisciplinaires de la photographie en sociolinguistique

C'est de manière encore isolée me semble-t-il que le recours à la photographie dans les recherches en sociolinguistique est épistémologiquement questionné ou conceptualisé. Là encore, les travaux que je citerai ne sont pas forcément à rattacher à *une même* sociolinguistique (cf. *supra*) ; cela donne néanmoins un aperçu des potentialités qui ont pu être diversement travaillées dans le domaine.

J-L. Léonard, par exemple, utilise la photographie dans des enquêtes sur des langues mésoaméricaines en danger et y attribue deux fonctions principales, réflexives et stylistiques :

« 1) la photographie, en tant qu'instantané construit et implicitement mise en scène, est un support de réflexivité autant qu'un outil de documentation, 2) Le maniement des six facteurs de composition iconographique que sont le cadrage, le décor, la succession des plans et lignes de fuite, la posture, l'angle de vue, la lumière se combinent, selon le photographe ou le linguiste improvisé photographe amateur, en un style. » (Léonard, 2010 : 4).

Il est intéressant de noter qu'il explique également comment il investit les images photographiques dont il se sert dans le contexte de communication en question :

« Nombre de photos présentées dans cette communication se distinguent radicalement de l'approche patrimonialiste de Curtis [Edward Sheriff]. Je fais un usage délibérément discursif de la photographie et de l'image dans mes enquêtes sur les langues mésoaméricaines ; Un usage subversif et distancié à l'occasion. Mais surtout, j'en fais un usage instrumental afin de saisir et de documenter le travail d'écriture et de réécriture de textes destinés à l'EBI [Education Bilingue et Interculturelle]. » (Léonard, op. cit. : 7).

La photographie devient ainsi un moyen qu'il saisit pour interroger le processus même de la recherche et, indirectement, le statut de chercheur qui construit une réalité à travers l'acte photographique :

« N'ayant pas la prétention d'égaliser de près ou de loin un authentique photographe, un anthropologue et un artiste de la taille de Curtis, ma praxis de la photographie, qui reste celle d'un amateur, tente d'explorer les ressorts de l'interaction avec les informateurs, et de tirer parti de la distance et de la distanciation que permet le geste de la saisie photographique, en tant que geste de distanciation du virtuel bien plus que comme capture du réel. Car la réalité photographique est construite, elle n'est aucunement donnée [...]. » (Ibid.)

On retrouve clairement ici la contestation du pouvoir d'exactitude de la photographie et du réalisme qui seraient intrinsèques aux images qu'elle produit. D'ailleurs, J-L. Léonard intègre les « clichés qu'on considère généralement comme « ratés » » ou « non canoniques » (Léonard, *op. cit.* : 27) pour démontrer qu'en dépit de cela, ils renferment des informations empiriques. Un des éléments moteurs pour son recours à la photographie serait effectivement le souhait de « rendre compte davantage des conditions d'enquête et du contexte (lieux de vie, lieux de travail) » (Léonard, *op. cit.* : 46) d'où, en termes de méthodologie, l'attachement à une collecte et à une description systématisée. D'ailleurs, les techniques de captation

employées lors de ces enquêtes sont multipliées et hautement performantes³⁵ comme pour chercher à mieux épuisier le sens. Cette hypothèse tendrait à faire penser que la distanciation critique défendue face à l'image photographique n'impliquerait pas tout à fait les rapports à la technicité des sciences, du sens.

En sociolinguistique urbaine, Spomenka Alvir interroge explicitement les fonctions de la photographie à travers le choix d'en faire un « support méthodologique » (Alvir, 2010 : 187), son « principal outil de recueil » (Alvir, 2011 : 159), voire sa « marque principale de recherche » (*ibidem.*). Alvir situe ses sources pour conceptualiser son outil méthodologique dans la lignée des travaux d'ethnographes visuels dont Collier et Collier (1986) et Papinot³⁶. Elle procède notamment par « photo-interview » et utilise la technique de la photographie participante. Et offrant un apport tout à fait novateur en sociolinguistique, Alvir propose un état des lieux des travaux scientifiques mobilisant la photographie (2010 : 188-89) avant d'expliquer que ses propres démarches s'en distinguent par la sollicitation des acteurs pour photographier leurs propres expériences (2010 : 190). Ici, une dimension centrale de la photographie est sa valeur de récit mais l'outil reste conçu comme le garant d'une certaine neutralité du chercheur. Telles que je les reçois, les précisions méthodologiques données par Alvir reposent sur un principe d'objectivité du chercheur, de la recherche, du sens. Dès le moment où l'appareil photographique serait utilisé par les « informateurs » eux-mêmes, on aurait affaire à davantage d'authenticité voire de réalisme :

« Ce qui est relativement nouveau dans la démarche présentée ici est la possibilité donnée à l'informateur d'être auteur de ses propres images ce qui réduit l'impact des a priori du chercheur quand lui a le rôle du photographe. » (Alvir, 2010 : 190).

Il demeure que pour développer ses questionnements critiques autour de la photographie, Alvir puise dans l'interdisciplinarité. Thierry Bulot met ainsi en exergue le rôle du géographe social, Benoit Raoulx, dans le développement d'une approche critique de la photographie pour la sociolinguistique urbaine :

*« Comment travailler sur des « signes visuels » sans considérer la part idéologique, artefactuelle de la prise de sens que constitue une **photographie** ? Benoit Raoulx (dont les travaux inspirent la sociolinguistique urbaine dans son approche non seulement de la scripturalité mais encore de la documentarisation de la recherche dans une perspective interventionniste) pose ainsi fort justement – dans un texte qu'il signe avec Gustavo Chourio – une démarche quasi-réflexive sur la photographie dans le dispositif de recherche : [...]. » (Bulot, 2006 : 12).*

Le travail en question, co-écrit par Raoulx et Chourio (2011), offre effectivement des éclairages tout à fait importants dans la lecture et la production d'observables photographiés. En distinguant deux approches du point de vue du photographe, on comprend d'abord en quoi l'usage dit scientifique est réducteur. Une première approche consiste à s'intéresser au document, à l'inventaire et/ou au référent et porte sur « ce qui renvoie à l'objet (signe) », tandis qu'une deuxième « renvoie au sujet (regard) » et se pense en termes de documentaire, de narration et/ou de médium (Raoulx et Chourio, 2011 : 72). Ce que les auteurs associent à l'usage communément scientifique correspond, selon moi, à celui dominant en sociolinguistique :

³⁵ Prise de son sur enregistreur ZOOM, enquêtes filmées avec un caméscope électronique et photographiées avec un appareil numérique (Léonard, *ibid.*).

³⁶ Papinot, C. (2007). « Le « malentendu productif » », *Ethnologie française*, 37, 1, Arrêt sur images : *photographie et anthropologie*, pp. 79-86.

« La première approche renvoie à l'usage communément admis par le regard scientifique. Le chercheur voit d'abord le référent. L'image est en fait une illustration, qui déclenche la mémoire et qui mobilise une grille d'interprétation de la réalité. Cela explique en général la faible place accordée à la photographie dans la pratique de recherche. » (Ibidem.).

La production d'observables photographiés fait aussi l'objet d'une conceptualisation explicitée et permet d'inclure, de manière réflexive et critique, le processus photographie dans la construction de sens :

« En ce qui concerne les écrits-icônes urbains, la photographie prend donc en charge des signes déjà constitués et les retravaille : il s'agit d'une vision au second degré. La photographie construit un autre objet dans lequel est « enchâssé » le référent ; la photo regardée est bien plus riche que la perception réelle et il faut donc faire le deuil du mimétisme photographique. La prise de notes peut aussi aider la démarche, mais il s'agit de la convoquer comme appui de la photographie et non l'inverse, ce qui reviendrait à confiner l'image à une fonction purement illustrative. Il s'agit donc d'incorporer le « regard photographique » dans la pratique, dans le travail de terrain, entendu comme le rapport contradictoire de rapprochement et de distanciation avec l'objet. » (op. cit. : 74)

Ces réflexions font écho à l'opposition radicale effectuée par Sartre entre la « description de l'image » et les « inductions touchant sa nature ». Sartre situe la première au niveau du « certain » et le second à celui du « probable » (Sartre, 1940 [1986] : 16-17). Il y aurait, partant de cette distinction, deux façons opposées de se situer par rapport à une image photographique : dire ce qu'il donne à voir ou sonder ce qu'il est. Le « certain » n'est pas sans rappeler le courant objectiviste précédemment évoqué (cf. 3.1.1), ainsi que l'approche sémiotique, héritée entre autres de Peirce, où la photographie serait signe d'un réel (pré)existant (Soulages, 2005 : 77-80 ; Brunet, 2012 [2000] : 305-329). Lorsqu'ils se limitent à la description des signes ou du référent photographiés, les sociolinguistes s'inscrivent silencieusement dans ce sillage causaliste et pragmatique en prenant les composants visuels pour le signe de l'existence d'une réalité métonymique du monde. Or, ces fonctions attribuées à la photographie sont justement des leurres qui situent le processus photographique hors du « certain » : « avec cette apparente réalité qu'elle [la photographie] semble donner, elle nous dissimule les mécanismes à travers lesquels elle serait compréhensible » (Soulages, op. cit. : 76). Accepter de sortir du « certain » positif, c'est peut-être penser avec des inaccessibles à la connaissance mais penser pouvoir en sortir complètement peut aussi paraître illusoire. Je reviendrai sur la tension entre les deux.

3.1.3. Codification de la photographie « brute »

Lorsque la nature, le statut et les fonctions des photographies utilisées ne sont pas conceptualisés, les sociolinguistiques pratiquent un genre photographique que je qualifierais de « brut » en ce qu'ils attribuent à l'image elle-même (et non à sa représentation) la substance d'un fait réel à l'état brut. Dit autrement, l'image se réduirait à :

- fixer le réel tel quel ;
- être informative et, l'information étant souvent immédiatement accessible à celui qui regarde, à une lecture sémiotique ;
- être au service de son contenu informatif (et non au service de projets à visées techniques, esthétiques, créatives, conceptuelles, etc.).

Ce genre se définit par la négation des pratiques qui, à l'inverse, appartiendraient aux professionnels, savants, artisans, et artistes de la photographie. De manière peu flatteuse mais sans réelle surprise, les caractéristiques de ce genre qui s'ignore se recourent assez souvent avec celles du photojournalisme *paparazzi*, à savoir, l'impression, si on se place du côté de la

réception, d'une captation spontanée d'une réalité prise en l'état et sur le vif³⁷. Plus encore, c'est le trait phare de ce genre – l'abondance de « bruits visuels »³⁸ – qui crédibilise aussi l'information sociolinguistique exposée dans la photographie « brute ». Dans les deux genres, les conditions précaires de l'acte photographique se codifient visuellement et aux « stigmates sémiotiques » du genre paparazzi dont le flou, le bougé, la profondeur du champ perturbée et les obstacles naturels (Marion, 2009 : s.p.), peuvent s'ajouter les défauts de cadrage pour le sociolinguiste. À partir des pratiques photographiques dans le domaine se dessine ainsi un système de codes suffisamment opératoires. La photographie « brute » est à la limite des photographies « ratées »³⁹ sans jamais tout à fait franchir le seuil de l'inintelligibilité. Ceci ressemble à une méthode grapho-photographique caractérisée par la schématisation :

« hiérarchiser et faire apparaître les éléments pertinents ou les traits distinctifs, en vue de réduire la prolifération et l'incertitude du sens de l'image et, donc, le nombre d'interprétations possibles. » (Piette, 2007 : s.p.).

Par exemple, un cadrage très serré dirige le regard vers un composant visuel dont l'évidence est telle que le contrôle sur le regard ne s'en ressent pas. Il s'agit pourtant d'une « [v]éritable mise en scène et construction de l'objet » (*ibid.*) à la seule différence qu'en sociolinguistique, la dimension construite des images photographiques ne semble pas être problématisée. Les bruits visuels ou un cadrage serré neutralisent effectivement l'interprétabilité du sens et, par conséquent, laissent peu de place à d'autres éléments de contextualisation que ceux induits ou décrits par le chercheur. Cette césure entre l'observable et ses conditions de production est manifestement concevable pour l'observable photographié alors qu'elle aurait été invalidante pour du discours « recueilli ». On peut également préciser que l'interférence des obstacles naturels et en particulier les conditions météorologiques (*cf.* Photographie 4) peuvent être perçus comme autant d'indices attestant la véracité des faits tout en renforçant, lorsque la photographie est signée⁴⁰ par le sociolinguiste, l'image de ce qu'on peut appeler un chercheur-reporter, immergé dans son terrain. Se pensent ainsi fixées autant de traces de l'empirisme du fait observé.

³⁷ Parfois sans l'autorisation des personnes photographiées, ou avec une accentuation des signes corroborant un caractère « spontané » de la prise de vue.

³⁸ Détails plus ou moins voulus qui apparaissent à l'image en fonction des conditions de luminosité et de captation. Pour une problématisation synthétique, *cf.* Buades, A., Coll, B., Morel, J-M. (2006). « La chasse au bruit dans les images », *La recherche*, n°394. <http://www.math.ens.fr/culturemath/math/mathapli/imagerie-Morel/Buades-Coll-Morel-LaRecherche.pdf>

³⁹ *Cf.* Leonard (2010) pour une utilisation spécifique des photographies « ratées ».

⁴⁰ En sociolinguistique, il est d'ailleurs rare de voir des signatures inscrites sur les photographies, un peu comme s'il ne s'agissait pas d'une production et d'une propriété personnelle mais, d'office et de manière altruiste (ou non réfléchie), d'un document public à utilité intrinsèquement sociale.



Photographie 4

Le discours qui se déroule autour, sans questionner ses conditions de construction et d'interprétations, impliquerait que le sociolinguiste qui ne fait que reporter (sans changer) du « terrain » (ou du « réel ») pour le rendre accessible aux autres. À la lecture de ces usages objectivistes de la photographie, le sociolinguiste ne serait que le prolongement de l'appareil d'où, sans doute, le sentiment de connaissance incontestablement – car externalisée et inférée par l'autorité de la technique – empirique des phénomènes, des réalités sociales et langagières.

Or, chercher à reproduire le réel, que cela soit par l'humain ou l'outil, on l'a vu, laisse entendre que le réel existerait en soi. Si on reprend la « *double position conjointe : de réalité et de passé* » dans la pensée iconique de Barthes pour qui la photographie atteste d'un « *ça-a-été* » (Barthes, 1980 : 20), le « *réel* » et le « *ça* », non questionnés, deviennent des acquis de la relation au monde. On peut aussi entendre un « *réel* », nécessairement polymorphe, pluridimensionnel, en partie imaginé (ou pas) mais dans tous les cas « *toujours infiniment complexe et autre* » (Soulages, 2005 : 76). Et de manière radicalement opposée au modèle objectiviste, ce prétendument « *réel* » constitue pour moi une forme d'inaccessibles à la connaissance visuelle : « *le réel ne peut être rendu tel quel par la photographie* » d'où une impossibilité, un manque, qui font la valeur de la photographie (Soulages, 2005 : 81).

Se dégagent alors deux formes d'inaccessibles : le réel et la photographie. Tous deux sont inconnaisables dans leur entièreté et malgré ses prouesses, la technique photographique ne suffit pas à apprivoiser *tout* le réel parce que l'image photographique n'est qu'une figuration sensible, localisée, indicative d'un réel irréprésentable dans l'absolu. Dit autrement, une image photographique sera « *un indice d'indice* » et elle sera toujours « *sous-informée* » (Van Lier, 1983 : 21 et 43). J'insisterai davantage sur la dimension transformatrice, artisanale (et non (re)productiviste) du dispositif photographique en le plaçant dans un processus de fabrication de sens. Ce qui est dans la continuité des investissements visant à en faire un « *instrument d'une exploration de la subjectivité* » (Brunet à propos de Goethe et la photographie, 2012 [2000] : 33), ou encore, un moyen pour « *recycler* » le réel (Sontag, 1977). En fait, les ateliers photographiques mettent le « *certain* » et le « *probable* » en tension car l'un comme l'autre font contempler un même idéal, un idéal de connaissance d'où une forme d'inaccessible. En effet, décrire n'est pas tout dire d'une image et induire n'est ni figer, ni toucher ce qu'elle est.

3.2. L'image photographique pour se (sa)voir et s'imaginer autrement

Si la photographie est historiquement née d'une quête d'exactitude, d'un « *vieux rêve de l'humanité* » (formule de 1839 reprise par Brunet, 2012 [2000] : 22), le choix d'en faire un dispositif de recherche implique indirectement de se situer par rapport à cette quête. Dans le cas des ateliers photographiques, le parti pris était de *faire avec* l'impossibilité de ce rêve. Ne serait-ce qu'en les restituant aux jeunes, les images deviennent des lieux de projections susceptibles de prendre de nouvelles significations par rapport aux miennes. Ce qui appelle à la redéfinition de leurs fonctions et statuts sans toutefois penser que ces définitions peuvent être stables.

3.2.1. Statut ambigu de l'image qui rend (in)visible et qui contrôle-libère

Je me situerai ici au niveau de la réception de l'image photographique.

Pour moi, la photographie met à distance, laissant le réel en suspens. Ce qui aurait été invisible et impossible à l'œil nu se prolonge, se fixe, s'amplifie, s'effrite à travers le regard photographique, regard à la fois humain et technique. La performance qui consiste ainsi à figer le temps et le mouvement est impossible pour l'œil humain. C'est d'ailleurs ce qui a été vanté dans l'annonce de l'invention-découverte⁴¹ de la photographie en tant qu'« *elle peut enregistrer des phénomènes invisibles pour l'homme* » (Alfred Donné dans Soulages, 2005 : 88). L'histoire de cette technique est également celle d'une idée, d'où, sur le plan ontologique, une forme imaginaire et *idéale* d'inaccessible, à la fois constitutive et constituante, qu'il convient d'explicitier. Cette forme est constitutive d'une direction que travaille la photographie : « *l'infiniment petit, l'infiniment éloigné de l'homme, une autre représentation des phénomènes* » (Soulages, *ibid.*). Le projet sociolinguistique entrepris auprès des jeunes engage semblablement le processus photographique dans l'infiniment réinterprétable des perceptions de soi, des autres, des relations reliées.

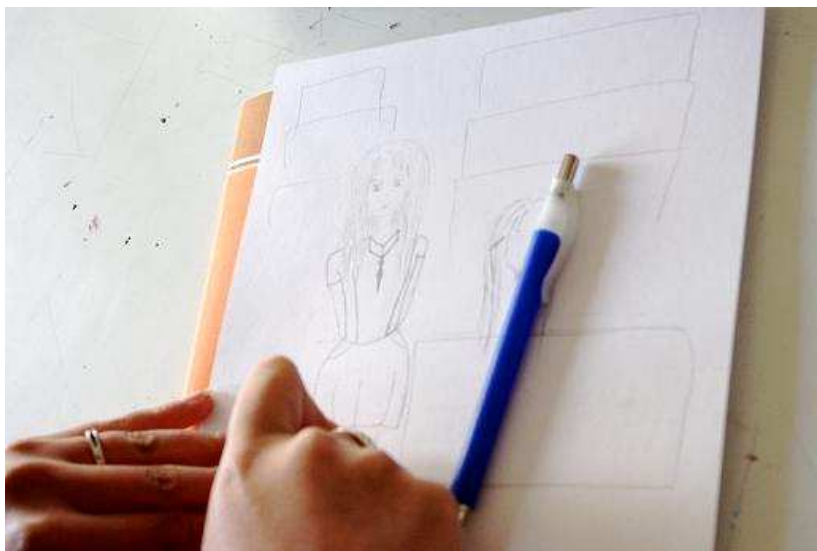
Les inaccessibles de la recherche – au sens de non atteignables – renvoient à ce que je ne peux situationnellement (sa)voir en tant que chercheuse. Et je ne cherche pas à effacer ces inaccessibles. Il faut en comprendre qu'à travers les ateliers, l'image photographique n'est ni prise pour l'*exemplum* d'un réel passé, différé, éloigné qu'elle re-rendrait présent, immédiat, proche, ni pour la relation qu'elle reconstruirait avec ledit réel. Elle est plutôt construite comme suit :

- un espace que la rencontre avec les autres rend potentiellement réflexif : les images constituent en quelque sorte des autoportraits pour les jeunes en ce qu'ils participent à leur composition, sélection, appropriation (même s'ils ne se photographient pas) ; inversement, les réactions des jeunes me renvoient à mes choix de recherche ;
- un lieu non entièrement accessible au sens rationnel : l'image photographique flotte entre « l'idée de... », l'impossibilité de sa restitution entière et l'imaginaire qui investit ces failles ; l'image existe ainsi par ses effets sur ceux qu'elle fait figurer autrement⁴².

Malgré les points de correspondance entre l'image photographique d'un phénomène et l'idée qui en est faite, les informations visuelles ne nous renseignent aucunement sur la qualité des relationnels sous-jacents. Par exemple, la photographie 5 peut attirer l'attention sur le personnage dessiné et le faire coïncider avec les autres composants visuels (fournitures scolaires, indices sur le lieu, etc.) pour produire du sens.

⁴¹ Cf. conclusion, sur cette ambiguïté, autre paradoxe de la photographie.

⁴² Pour moi, l'image est forcément un autre objet et une autre relation aux phénomènes. Je reviendrai sur les sentiments des jeunes en fin de texte.



Photographie 5

Parmi les possibilités de sens, comment établir une « vérité » ? Vérité(s) ou pas, ce qui me semble intéressant à questionner est davantage d'ordre qualitatif et c'est, en partie, ce qui reste inaccessible et imphotographiable⁴³. L'image ne pouvant qu'être évocatrice des histoires qu'elle tente de résumer, je dois mobiliser mes propres ressources (expériences, interprétations, imaginaire) pour penser aux significativités des images réalisés avec les jeunes. Au-delà du « qui est photographié ? », « pourquoi ? », « pour quoi ? », les questions épistémologiques qui se posent incluent aussi de savoir quelle(s) vision(s)⁴⁴ nous est(ont) proposée(s) de l'autre, qu'implique cette visualisation et comment nous est-elle proposée ?

Lors des ateliers, les activités s'emboîtaient variablement entre elles pour que certaines images puissent être collectionnées, après différentes formes d'appropriation, dans un cahier photos (cf. 2.2.2). Certaines activités réalisées, comme ici, dessiner son autoportrait, rappelait aux jeunes une évidence : ils seront vus par d'autres qu'eux. L'autoportrait de Mashbayar (cf. Photographie 5) a eu pour effet d'impressionner ses pairs sur ses compétences de dessinatrice. Elle se place habituellement sous leur tutorat du fait des marqueurs qui lui sont associés en tant que « nouvelle élève », « nouvellement arrivée en France » et de son sentiment d'insécurité en français mais face au dessin, Mashbayar s'est vue identifiée en tant qu'experte. La restitution des images la semaine suivante et les différents échanges ultérieurs autour du cahier photos, ont ainsi pu créer d'autres moments où elle pouvait se (sa)voir autrement.

Néanmoins, il est vrai que la photographie 5 ne nous renseigne pas sur comment elle a été pensée, vécue, scénarisée, sollicitée, etc. Il nous appartient donc de surcharger l'image, de puiser dans sa « surabondance de sens » (Pinney⁴⁵ dans MacDougall, 2004) pour présupposer quelles ont pu être les qualités de l'expérience que le processus photographique laisse inaccessibles. Lié à ces regards interprétants, se problématise un autre aspect du recours à la photographie avec la place des légendes et des textes sachant qu'ils guident autant qu'ils prescrivent les interprétations de cet autre. De cela, je ne retiendrai ici que l'idée de contrôle, voire d'une autorité à assumer. Sontag inscrit d'ailleurs l'histoire de la photographie dans celle du contrôle (social, politique, économique, idéologique (Sontag, 1977 : 157). Une

⁴³ Tant du point de vue technique que selon les perceptions sociales.

⁴⁴ Le singulier renvoie au fait qu'une image photographique est prise à partir d'un point de vue mais cette unicité, imposée par la technique, n'épuise pas toutes les possibilités de vision comme de point de vue.

⁴⁵ Pinney, C. (1990). « Classification and Fantasy in the Photographic Construction of Caste and Tribe », *Visual Anthropology*, 3 ; 2-3, pp. 259-288.

précision me semble nécessaire, ce ne sont pas les photographies qui donneraient un pouvoir de contrôle, c'est le photographiant qui, par cette prise de vue, prend position et l'impose à l'autre. C'est peut-être ce contrôle invisible qui libère – en apparence – l'image photographique de la présence de son auteur, compositeur, propriétaire. Sans doute est-ce aussi ce qui lui octroie cette accessibilité convenue ?

Pour Sontag, ce ne sont pas les photographies qui rendent le sens accessible mais les images (Sontag, 1977 : 165). À ce stade-ci, je ne vois pas les effets de cette immédiateté, accessibilité, immédiate accessibilité au niveau des ateliers photographiques, si ce n'est que l'immatérialisation des objets (photographies et cahiers) le font devenir des idées.

3.2.2. Représentations d'« une idée de... »

En théorie, on peut plaquer une forme de rationalisation sur l'objet qu'est une image. L'image photographique devient aussi déclencheuse d'idées, d'idéaux en mémoire ou en projet. Ce qui me fait dire, en reformulant Sontag, que ce que l'objet rend immédiatement accessible n'est pas la réalité mais bien une certaine *idée* de la réalité. La nuance est de taille. L'image ne permet pas d'« accéder à... » et l'idée – toujours fuyante – ne s'atteint pas en tant que telle, la percevoir c'est déjà en faire autre chose. Pareillement, le cahier photos devient réceptacle d'une réorganisation archivale mais là aussi, j'y vois le prolongement d'images d'idées restées, elles, inaccessibles (et non la réalité rendue accessible).

La déclinaison des inaccessibles se base d'ailleurs sur ce point de fuite : l'image – telle que je souhaite la travailler – met en perspective, met à distance et, dans la visée de travailler avec les altérités, met en altérité des idées d'identification situées. En ce sens, elle n'est qu'évocation d'imaginaires (*cf.* 3.2.3).

Les ateliers photographiques auraient pu se construire après un travail d'enquête préalable visant justement à recenser d'éventuelles identifications en souffrance auprès des jeunes. Toujours dans l'acceptation du fait que leurs réalités ne peuvent pas m'être entièrement accessibles et/ou l'être une fois pour toutes, je suis plutôt partie de mes représentations. Evidemment, ma propre histoire de scolarisation en situation de migration et de plurilinguisme n'est pas sans influence sur les choix de recherche opérés (*cf.* 2.1). Et les valeurs épistémologiques et sociales attribuées à la photographie tentent, en partie, de traduire ces influences. Or, ces considérations comme celles qui suivront ne rendent pas compte des connaissances que j'ai pu construire *sur* les jeunes en question, leur condition sociale et/ou scolaire, etc. La démarche visée est plutôt d'ordre perceptif et symbolique. Comment, dans un espace scolaire donné *avec* les relations propres à ce projet de recherche, se voient-ils ? se donnent-ils à voir ? s'imaginent-ils ? se projettent-ils ? s'idéalisent-ils ?

Le dispositif photographique tel que problématisé ici ne permet pas de statuer sur ces questionnements. Il permet plus modestement d'en faire des lieux d'interprétation. De plus, le fait d'avoir affaire à une image photographique implique qu'il y a d'autres images des jeunes et, par conséquent, d'autres représentations d'eux, d'autres façons de les voir, de les identifier. Comme précédemment évoqué, le recours à l'image se veut – sur le plan épistémologique – métaphorique de la tension entre la perfectibilité de la perception humaine et nos attentes de connaissances stables. Le projet visé, dans l'utilisation de la photographie pour penser les inaccessibles situés, est bien de « *déplacer les attentes* » (Van Lier, 1983), et d'élargir l'horizon des idées que nous pouvons avoir des autres. La pratique scientifique de la photographie a d'ailleurs contribué à relativiser si ce n'est à inverser les attentes d'exactitude la concernant :

« la pratique photographique démontra justement qu'il n'y avait ni substance, ni essence, ni genre, ni espèce stable, ni individualité rayonnante, ni atomes de comportement. Qu'il n'y avait même pas de vraie situation, c'est-à-dire d'événements réductibles à un sens global articulé. » (Van Lier, op. cit. : 128-129).

Autres attentes à déplacer, celles qu'on peut avoir par rapport à la performance technique de la photographie. Est-ce, par exemple, la netteté des images numériques qui permet de distinguer les prises spontanées de celles scénarisées ? Qu'en est-il de la différenciation entre les prises en mode rafale et celles produites en série ? Devant ces flous visuels se pose, outre la question de leur valeur qualitative, celle du processuel que la technique invisibilise et/ou ne permet pas de visibiliser. Je dirais que la force référentielle de l'image photographique ne tient pas à sa nature photographique, statique mais aux représentations que nous en avons. Reprenons la photographie 5 : elle est sous informée, le dessin monopolisant l'espace photographié et donc le regard devant l'image photographique. Pour lui donner du sens, on ne peut que présupposer les éléments contextuels. Ainsi, la photographie fragmente la « réalité » en ce qu'une image photographique laisse toujours entendre que d'autres sujets photographiés, images, points de vue, regards, fragments existent (Sontag, 1977 : 167).

Du point de vue méthodologique, la performance technique représente un double leurre. Pour le chercheur, elle donne l'illusion que « tout » peut être soumis à son regard analytique. La multiplicité des entrées empiriques ou des modes d'enquête fait effectivement penser que ce faisant, on multiplierait les moyens de maîtriser l'objet d'analyse (cf. effet Matrix, texte introductif). Pour le lecteur, une multiplication non problématisée de la technique implique que le « secret » est dans la multiplication de l'outillage et, partant de là, que l'interprétation, l'imaginaire, l'idéal seraient pauvres en informations.

3.2.3. Imaginaire et idéal

Les photographies restituées aux jeunes permettent pourtant la contemplation d'une forme d'(auto)connaissance qui, pour moi, fonctionne de pair avec les représentations, interprétations et imaginaires. Eu égard aux textes philosophiques, l'imaginaire peut se lire en tension avec l'idéalisme : l'idéaliste est aussi celui pour qui le sens existe en pensée et non en réalité, ou encore, en extériorité. Laisser contempler cet idéal, avec une part de rationalité autant que le rationnel se nourrit d'idéalités (Grégoire, 1955 : 199), est ce dont est capable l'objet photographique.

C'est à partir de là que se dégage le souhait d'investir les expériences identitaires et immatérielles en tant que « imaginaires ». Je m'appuie ici sur un sens à la fois réflexif et élargi du terme :

« intégrant en quelque sorte l'activité de l'imagination elle-même, [et qui] désigne les groupements systémiques d'images en tant qu'organisation, d'autopoïétique, permettant sans cesse d'ouvrir l'imaginaire à de l'innovation, à des transformations, à des créations. » (Wunenberger, 2003 : 13).

Le recours à l'image photographique vise ces ouvertures-là à de l'imaginaire. Il s'agit davantage de prêter, à partir de mes propres expériences et représentations, des besoins oniriques aux jeunes en question qui pourraient être à la recherche d'un ailleurs voire d'un idéal. Wunenberger parle d'un « *besoin universel de fabriquer des images et de donner corps et prise à un imaginaire visuel et textuel* » (2003 : 68). Plutôt qu'un universel en soi, ici, c'est moi qui projette du sens en supposant que les jeunes migrants plurilingues ressentent ce besoin d'images, d'imaginaire pour re-dé-construire autrement leurs conditions, identifications, relations immédiates. Les ateliers photographiques et la participation des jeunes à leur scénarisation étaient initialement conçus comme un processus réflexif, créatif et imaginatif pour suspendre l'immédiateté, réinvestir les vécus et explorer des possibles. Toutefois, les jeunes y ont peut-être inscrit tout autre chose. Il s'est peut-être agi au final de ce qu'évoque Aristote :

« les hommes ont besoin de jouer leur condition, en mieux ou en pire, pour en tirer rituellement des émotions (plaisir et tristesse), qui apaisent les vraies qu'ils subissent (catharsis) » (Wunenberger, op. cit. : 69).

Pour autant, la pensée motrice reste moins un accomplissement tangible que rendre l'idée possible.

Parler de l'idéal d'une image photographique fait rencontrer, du moins en sciences sociales, les deux fonctions que définit Tisseron en parlant de l'image. La première est la fonction représentative. Métaphorique, elle n'est pas fondée sur la loi de la ressemblance entre une copie et son original mais plutôt sur son pouvoir évocateur (Tisseron, 2010 : 217). La seconde, la fonction transformative, direction ou leurre, est la capacité de « pouvoir mobiliser une potentialité d'action » (op. cit. : 222). La rencontre des deux fonctions amène à s'interroger quant à l'utilité sociale de la photographie ou, selon la problématique de Piette, à se demander si la photographie est la représentation idéale pour convaincre (Piette, 2007 : s.p.).

Le recours à la photographie au sein de Paraadiv est plus simplement motivé par le déplacement de perspectives et ce, qu'il s'agisse des acteurs de la recherche (chercheurs, jeunes participants), des professionnels de l'éducation, des parents, d'observateurs ou de lecteurs des productions issues de la recherche. Les images produites peuvent permettre des mouvements réflexifs, des appels au souvenir mais aussi, et c'est ce qui renforce l'importance de l'idéalité, des projections vers d'autres histoires biographiques à venir et des projections d'autres interprétations de soi, des autres, des relations sociales. Contrairement à l'habituel outil de mémorisation ou de restitution, l'image photographique est donc placée sous des valeurs transformatives, projectives, imaginatives. Or, compte tenu de la dimension synchrétique de l'image, la problématique de la représentation idéale revient aussi à chercher comment faire d'une image, un idéal.

3.2.4. Artistique et scientifique

Parmi les facteurs pouvant être considérés, il en est un, le travail artistique et esthétique, qui me semble particulièrement marginal tant il est perçu, tel un allant de soi, comme antinomique avec une démarche scientifique. C'est pour interroger cela que je souhaite développer une « sociolinguistique visuelle » (Razafimandimbimana, à paraître 2014) où les dimensions, observables, supports visuels ne seraient pas exempts de l'investissement critique, créatif, interprétatif et en ce sens subjectif des chercheurs. En l'occurrence, l'esthétique des photographies prises avec les jeunes a été travaillée tout au long du processus de recherche :

- pendant les prises de vue avec, dans la mesure du possible, le temps et les moyens pris pour réfléchir aux rendus potentiels ;
- avant les impressions des photographies sélectionnées en utilisant des logiciels d'édition photographique. Parfois, une même photographie pouvait donner lieu à différents rendus en fonction des observateurs envisagés ;
- lors de la restitution auprès des jeunes qui ont pu réaliser des activités de dessin, d'écriture, de montages, etc.

On le sait, l'utilisation d'images ainsi retravaillées ne fait qu'augmenter le degré de suspicion quant à la légitimité scientifique (de l'image comme du chercheur). Or, si on prend en compte le processus synchronique photographique, il se constitue d'une succession de procédés de transformation du dé clic à la réception (papiers, supports électroniques, descriptions textuelles...). On pourrait d'ailleurs croire que les retouches photographiques seraient le propre des techniques contemporaines ; or, l'histoire de la photographie offre une relativisation importante :

« les progrès de l'optique devaient fournir des instruments qui allaient chasser complètement l'obscurité et fournir un reflet fidèle des phénomènes. Mais, à partir des années 1880, cette aura - que le refoulement de l'obscurité par des objectifs plus lumineux avait refoulée de l'image tout comme la croissante dégénérescence de l'impérialisme bourgeois l'avait refoulée de la réalité - les photographes voyaient comme leur tâche de la simuler par tous les artifices de la retouche, en particulier l'usage de la gomme bichromatée » (Benjamin, 1996).

La mise en parallèle avec les normes linguistiques peut être éloquente. La norme photographique construirait l'idée qu'il existe un original et que la pratique photographique doit œuvrer à le préserver, comme pour mieux communiquer une existence idéale. Si on accepte de penser une pluralité des normes, là où pour les langues la « faute » devient variation par rapport à une norme située, le « trucage » en photographie devient une représentation *autre*. Ce qui revient à concevoir les « retouches »⁴⁶ aux connotations presque immorales comme autant de variations interprétatives autour d'un idéal qui, lui, ne serait ni perfection à atteindre, ni modèle à copier, mais bien une « idée (imaginée) de... ». Les variations interprétatives donnent ainsi lieu à trois formes de (dé)constructions identitaires à travers (1) les retours réflexifs, (2) les reflets d'une identification située et (3) les projections imaginaires de ce qui pourrait être. Du côté de leur production, ces variations exigent du chercheur qu'il instabilise ses références disciplinaires et c'est peut-être le plus hasardeux. De manière caricaturale et en faisant comme si l'artistique était aux antipodes de la scientificité, tendre vers le premier reviendrait à perdre de sa scientificité.

L'artiste et le scientifique se rencontrent pourtant en tant qu'élargisseurs ou déconstructeurs des perspectives dominantes en en évoquant, mobilisant, créant d'autres. Selon Soulages, l'artiste est celui pour lequel « *le réalisme est impossible* » et semblablement, le scientifique ne donne ni l'original, ni l'unique, il donne des lois (Soulages, 2005 : 91), c'est-à-dire également autre chose que du soi-disant réel. Encore une fois, la ligne de démarcation n'est pas inhérente aux phénomènes mais, selon moi, tracée par défaut, par convention pour devenir vérité, objectivité, croyance, norme, etc. Franchir cette démarcation exposerait l'acteur à être pensé (accusé ?) en termes de migration, transgression, trahison, stratégie, voire en prenant le cas des « trucages » photographiques, de manipulation (des images comme de ses récepteurs). Des deux côtés de cette ligne socialement construite, je dirais toutefois qu'en tant qu'objet, « la photo est plus un produit qui interroge le visible qu'un objet qui le donne ». En tant que technique, la photographie reste avant tout une captation parmi d'autres d'un phénomène rendu photographiable. Ce faisant, elle « *rend visible l'apparent invisible, c'est-à-dire l'impossible à voir naturellement pour l'homme* » (*op. cit.* : 91). Enfin, du point de vue épistémologique, elle exige d'accepter de travailler avec des inconnaissables visuels car au-delà du photographiable, le chercheur n'a de connaissances qu'en termes de présupposés, de projections, de créativité ou d'imaginaire. C'est bien aussi au croisement de projets sociaux et intellectuels que l'artistique et le scientifique impulsent des regards critiques sur les acquis du moment dont les limites mêmes, devenues trop visibles, trop évidentes, seraient désormais intériorisées pour ne plus être interrogées. Limites que la photographie ne ferait pas disparaître mais desquelles elle peut donner une autre mise en perspective : « *la photographie, scientifique ou/et artistique, peut aussi nous donner une autre représentation des phénomènes* » (Soulages, 2005 : 91). Cette capacité photographique à l'altérité peut donc être critique pour la sociolinguistique si ceux qui la pratiquent acceptent

⁴⁶ Une éthique appliquée consisterait à expliciter les retouches et cela me paraît important mais, pour reprendre l'approche de Ricoeur, l'éthique ne concerne pas uniquement l'agir. Indirectement, l'éthique passe par l'imagination en prolongeant la distance entre le récit et l'action sous forme de fiction, de poétique, de création. Cf., entre autres, Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

de revisiter les conditions dans lesquelles ils l'ont héritée, normalisée, institutionnalisée et/ou jusque-là pratiquée.

Quelques éléments de perspective

De ces réflexions, il demeure une série de paradoxes de la photographie qui, dès son annonce au milieu du XIX^{ème}, faisait courir une double rumeur, l'une proclamant une invention inscrite dans une logique économique (besoin, production, propriété, consommation, droits, etc.), l'autre annonçant une découverte qui toucherait « *un vieux rêve de l'humanité* »⁴⁷. Le paradoxe semble effectivement convenir pour définir cette invention-découverte qui répond à la fois aux attentes de ce que seraient : acte et processus, technique et pensée, image et imaginé, pouvoir et liberté, objet et « idée de... », absence et présence, connu et inconnaissable... À bien des égards, elle répond aussi à ce qui serait « langue », se laissant autant apprivoiser par ses usagers que ses possibles continuent à leur échapper. En nous plaçant du côté de sa réception, la capture photographique offre aussi du paradoxe en image avec la double illusion d'une immédiateté en copie, et d'un original absent mais qui existerait et qui serait saisissable dans son entièreté, étirable dans le temps, descriptible en détail. En sociolinguistique, il me semble que nous en sommes encore à entretenir cette double illusion avec une utilisation positive et appauvrie de l'image photographique. Qu'elle soit support, substitut ou *exemplum* par rapport au discours, ce recours implicitement objectivé à la photographie traduit une attente d'exactitude face à des objets qui auraient été trouvés en l'état sur le « terrain ».

Pour dépasser ce constat, on peut s'interroger sur les potentialités dont se priverait le sociolinguiste utilisant des observables photographiés sans conceptualisation critique du processus (ou de l'image) photographique. J'ai tenté d'en esquisser quelques-unes en pointant surtout les pistes épistémologiques qui s'ouvrent au domaine et qui restent à mon sens largement inexplorés.

Mais pourquoi changer ? Une réponse toute faite serait de renvoyer la question : « Pourquoi refuser ? » À quoi je pourrais convoquer des explications historiques et conjoncturelles. Le refus des sciences humaines d'adopter une pratique critique de la photographie, par exemple, tient notamment au poids du « *modèle expérimental après 1850* » pour lequel le thème photographique est celui de la véracité (Brunet, 2012 [2000] : 274). Modèle qui, deux siècles après, serait encore la norme en héritage. L'épistémologie invoque d'autres raisons plus inavouables car engageant directement l'individu chercheur :

« À moins que ne se dissimule une autre raison, comme si la sociologie n'était vraiment pas sortie de l'objectif réaliste et mimétique (décrire et reproduire la réalité), et se trouvait tout à coup apeurée de constater que la photographie renvoie malgré tout à un acte particulier d'un observateur-photographe, qui exclut de penser l'image en dehors de son rapport avec lui. » (Piette, 2007 : s. p.).

Le constat susmentionné peut aussi être déconstruit à travers le questionnement du « comment », infiniment plus insondable que celui du « pourquoi ». Comment la sociolinguistique peut-elle être pensée à travers une photographie critique ? Comment cette photographie forme-t-elle une pensée sociolinguistique ? Comment le chercheur peut-il vivre d'une rencontre a-disciplinaire qu'est la sociolinguistique photographique, la photographie sociolinguistique ou plus largement la « sociolinguistique visuelle » (Razafimandimbimananana, à paraître 2014) ?

⁴⁷ Formule consacrée en 1839 selon Brunet (2012 : 32)

Il aurait été aisé d'y répondre par le refus d'une conception positiviste de la photographie. Celle qui décharge le sociolinguiste de sa propre responsabilité critique en même temps qu'elle externalise le processus de construction de sens. Or, une utilisation non positiviste n'implique pas en soi une démarche critique, constructiviste, qualitative. Là encore, deux positionnements posés, par convention, comme étant antinomiques se rencontrent. L'un comme l'autre impliquent une mainmise sur le photographié : « *a photograph gives control over the thing photographed* » (Sontag, 1997 : 157). Celui qui photographie, en choisissant ce qu'il rend visible, conditionne effectivement notre rapport à ce qui *est* et à ce qui est inaccessible. Il est toutefois le seul à savoir si l'inaccessible l'est parce que imphotographiable, impensé, inconnaissable ou parce qu'il interfère avec son projet d'image. Dès lors où une prise photographique devient ainsi une prise de pouvoir, la photographie devient aussi un moyen de mettre en tension le social. Et il me semble que le regard du sociolinguiste est l'un des seuls à même d'y voir de la « langue » sociale. Il est également l'un des seuls, à condition de repenser ses propres rapports à la photographie, à même de faire voir ce qui fait autrement « langue ».

Pour s'appropriier les potentialités de la photographie, il faut y investir des conceptualisations et des réflexions critiques quant à ce qui fait « photographie » pour la recherche en sociolinguistique. La diversité du matériau déjà mise à disposition par d'autres disciplines peut s'apercevoir à l'aune du florilège rhétorique autour de la photographie qui, de son acceptation la plus externe et matérielle à celle plus impliquante et processuelle, devient tour à tour, objet, « instrument de recherche » (Conord, 2007 : s.p.), dispositif, méthode⁴⁸, document et documentaire (Raoulx et Chourio, 2011), médium⁴⁹ ou encore, expérience. La photographie peut aussi être plus explicitement le prolongement de son usager, par exemple, en tant que « style documentaire »⁵⁰. Cela requiert de l'usager scientifique qu'il accepte d'y voir du subjectif, du socialement inscrit et motivé. En l'état, ce n'est pourtant que de manière partielle que je pourrais raccrocher les ateliers photographiques à de telles fonctionnalités sociales. Il ne s'est pas réellement agi d'en faire un appui humaniste, par exemple, pour qu'à travers les images obtenues, les altérités migrantes plurilingues soient mieux acceptées⁵¹. L'intention n'était pas non plus d'œuvrer dans la lignée de Newhall en produisant des images avec la volonté d'« *éveiller la conscience sociale* » (Newhall dans Streitberger, 2007 : 122). En revanche, faire de la photographie un espace aux potentialités réflexives était une source de motivation à l'origine des ateliers. Au-delà des fonctions ludiques et « *pratiques instituant* », l'idée était aussi de chercher à réhabiliter les capacités critiques que requièrent et que déploient le créatif, l'imaginaire, l'artistique, le symbolique. En somme, puiser dans le non nécessairement prédictible, maîtrisable ou accessible pour faire penser, donner à voir, savoir autrement. La volonté première des ateliers visait cela, amener les jeunes à se (sa)voir autrement.

Dans le courant de l'année scolaire, l'enseignant de français, langue étrangère des jeunes en question, avait constaté des changements significatifs bien que difficiles à décrire auprès

⁴⁸ Cf. l'un des travaux précurseurs, Collier et Collier (1986).

⁴⁹ Dans le présent travail, j'insiste davantage sur les « ateliers » photographiques ou sur la photographie (au sens multidimensionnel, cf. 2.2) mais antérieurement, il avait plutôt été question d'un « médium » photographique (cf. Razafimandimbimanana et Goï, 2012).

⁵⁰ En particulier, deux travaux de Evans servent de repères dans le tournant social dans le travail photographique : *American Photographers* (1938) et *Let Us Now Praise Famous Men* (1941). Sur la photographie documentaire, voir aussi, Becker (2001) et le numéro 71 de la revue *Communication*, « Le parti pris du document », 2001. Sur Walker Evans, voir, entre autres, Lugon (2001 : 18).

⁵¹ L'axe photographique du programme Paraadiv s'est défini en collaboration avec l'établissement scolaire et s'il y avait une demande, elle concernait surtout une compréhension des éventuelles difficultés ressenties par les jeunes dans leur parcours.

de ce groupe d'élèves. Je n'ai pas demandé comment il expliquait cela. Les jeunes non plus n'ont pas été questionnés quant à ce qu'ils ont pu tirer de ces ateliers. L'important était moins de *vérifier* si les jeunes avaient bien réussi à se voir, se projeter, s'imaginer autrement en cherchant des traces que de rendre ces mouvements identitaires possibles. À travers le recours à la photographie, je ne vise effectivement pas à produire des effets tangibles et/ou immédiats. Pour moi, la photographie est plutôt à penser comme un « ce qui pourrait être » sans insinuer donc qu'elle pourrait être garante tel ou tel effet social. Elle constitue et est constituée de l'invisible, de l'imparfait, de l'inachevé et en cela d'inaccessibles. À travers elle, ce sont toujours des possibilités qui restent en suspens.

Enfin, je dirais que les différents paradoxes susmentionnés de la photographie ne permettent pas d'appropriation parfaite. L'inconnaissable, l'impensé, l'idéal sont autant de phénomènes imphotographiables et en ce sens, d'autres inaccessibles encore. Sur le plan ontologique, *cette* photographie est une mise à distance et, par l'image, elle rend inapprochable ce que le regard donne pourtant à voir. Elle implique que le sens est représentation, une « idée de... », un hors champs et qu'à ce titre, excèdent par rapport aux limites que nous posons pour mieux penser le contrôler.

« Il [le chercheur] pourra aussi croire à l'existence d'une limite idéale de la connaissance que l'esprit humain peut atteindre. Il pourra appeler cette limite idéale la réalité objective » (Sartre, 1940 [1986] : 56).

Cette photographie implique que le sens est effectivement irréductible à un « tout », soit-il une image, un système de pensée, une grille de lecture, un courant théorique ou une discipline. Peu importe où nous nous situons, pour voir autre chose, pour voir autrement, il faut parfois commencer par sortir.

Bibliographie

- ALVIR S., 2010, « Photo – mise en lumière – graphie – de l'écriture de la ville. Quand le résident étranger devient l'opérateur de ses propres images : la photographie comme récit de parcours urbains » dans Gohard-Radenkovic, A., Acklin Muji, D., *Entre média et médiations : les « mises en scène » du rapport à l'altérité*. Paris : l'Harmattan, pp. 187-204.
- ALVIR S., 2011, « Deux récits, trois parcours : quand le parcours de ville traduit le parcours de langues et le parcours de vie ». *Normes et identités en rupture (Migration, plurilinguisme et ségrégation dans l'espace urbain)*, Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, 1. Paris : l'Harmattan, pp. 151-169.
- BARTHES R., 1980, *La chambre claire. Notes sur la photographie*. Paris : Gallimard.
- BECKER H.S., 2001, « Sociologie visuelle, photographie documentaire et photojournalisme : tout (ou presque) est affaire de contexte », *Communications*, 71, pp. 333-351.
- BENJAMIN W., 2012 [1931], « Petite histoire de la photographie » dans Benjamin, W. *Sur la photographie*. Saint-Etienne : Editions Photosynthèses, pp. 44-72.
- BENJAMIN W., 1996, « Petite histoire de la photographie », *Études photographiques*, 1, novembre 2002 [En ligne], mis en ligne le 18 novembre 2002.
- BRUNET F., 2012 [2000], *La naissance de l'idée de photographie*. Paris : PUF.
- BUDACH G., et PATRICK D., 2011, « Donner une voix aux Inuits urbains : "Photovoice" comme une pratique de multilittératie dans la construction d'identité et de savoirs transfrontaliers », *Cahiers de l'ILOB*, 2, 35-55.
- BULOT T., et VESCHAMBRE V., (dir.), 2006, *Mots, traces, marques : dimension spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*. Paris : l'Harmattan.

- BULOT T., 2011, « Sociolinguistique urbaine, Linguistic Landscape Studies et scripturalité : entre convergence(s) et divergence(s) ». *Cahiers de linguistique, revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, pp. 5-16.
- CASTORIADIS C., 1975, *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Editions du Seuil.
- COLLIER J. et COLLIER M., 1986, *Visual Anthropology. Photography as a research method*. Albuquerque : University of New Mexico Press.
- CONORD S., 2007, « Usages et fonctions de la photographie ». *Ethnologie française*, 1, 37.
- COSTA-LASCOUX J., 2001, « L'ethnisation du lien social dans les banlieues françaises ». *Revue européenne de migrations internationales*, 17, 2. Débats contemporains, pp. 123-138.
- DABAENE V., 2006, « Étudier des états de conscience », *L'Homme*, 3, 179, pp. 7-62.
- DERVIN F. (éd.), 2013, *Le concept de culture*. Paris : l'Harmattan
- DUBOIS P., 1990, *L'acte photographique*. Paris : Nathan.
- GREGOIRE F., 1955, « L'aspect rationnel dans l'idéal de la connaissance humaine », *Revue philosophique de Louvain*, troisième série, tome 53, 38, pp. 197-224.
- JANKELEVITCH V., 1978, *Quelque part dans l'inachevé*. Paris : Gallimard.
- LAKS B., 1984, « Le champ de la sociolinguistique française de 1968 à 1983, production et fonctionnement », *Langue française*, 63, pp. 103-128.
- LEGROS P., MONNEYRON F., RENARD J-B., TACUSSEL P., 2006, *Sociologie de l'imaginaire*. Paris : A. Colin.
- LEONARD J-L., 2010, « Valeur et fonction de l'image dans la documentation des « langues en danger » : enjeux épistémologiques », Actes du colloque « Les études photographiques au carrefour des sciences humaines et sociales » [en ligne] : <http://www.colloque-photo-rennes.eu/?lg=fr>
- LISTER M., 2000 [1997], « Photography in the age of electronic imaging » dans Wells, L., (éd.), *Photography: a critical introduction*. London, New York : Routledge, pp. 303-346.
- LORCERIE F., 2007, « Intégration et ethnisation », *Ecarts d'identité*, 111, décembre 2007, pp. 49-51.
- LORCERIE F., 2009, « Ethniciser l'autre : la culture alibi » dans Tessier, S., (dir.), *Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires*. Paris : Erès, pp. 45-58.
- LUGON O., 2001, *Le style documentaire. D'August Sander à Walker Evans*. Paris : Macula, 2001.
- MACDOUGALL D., 2004, « L'anthropologie visuelle et les chemins du savoir ». *Journal des anthropologues* [En ligne], 98-99, mis en ligne le 22 février 2009.
- MARION P., 2009, « Petite phénoménologie de la photo *people* », *Communication* [En ligne], 27, 1, mis en ligne le 23 avril 2010.
- MERLEAU-PONTY M., 1964a, *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- MERLEAU-PONTY M., 1964b, *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- PIETTE A., 2007, « Fondements épistémologiques de la photographie », *Ethnologie française*, 37 ; 1 : 23-28.
- PRICE D., et WELLS L., 2000 [1997], « Thinking about Photography » dans Wells, L. (éd.), *Photography: a critical introduction*. London, New York : Routledge, pp. 9-64.
- RAOULX B., et CHOURIO G., 2006, « Photographier des icônes-écrits urbains : la photographie comme méthode de recherche appliquée à l'exemple du marché de Las Playitas de Maracaibo » dans Bulot T., et Veschambre V., (dir.), *Mots, traces, marques : dimension spatiale et linguistique de la mémoire urbaine*. Paris : l'Harmattan, pp. 63-93.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., à paraître 2014, « Une sociolinguistique visuelle ? Les espaces visuels des langues et le réalisme photographique », Actes du colloque TELIP

- 2, *Lieux et espaces de la langue. Perspectives sociolinguistiques contemporaines*. Beauvais, janvier 2013.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2012, « La « culture » rationalisée ou la croyance en un monde culturalisé », dans Dervin, F. (dir.). *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : l'Harmattan, pp. 67-94.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., 2008, *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de doctorat. En ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/30/60/26/PDF/theserazafi.pdf>
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E., GOÏ C., 2012, « Pluralité, postures et démarches de recherche : du choix des médiums au croisement des interprétations » dans Blanchet, P., Kebbas, M., Kara, A-Y. (dir.). *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*. Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, 2. Paris : l'Harmattan, pp. 47-57.
- ROBILLARD de D., 2009, « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? » dans Robillard de, D. (éd.). *Réflexivité, herméneutique, Vers un paradigme de recherche ? Cahiers de sociolinguistique*, n°14, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 153-175.
- ROBILLARD de D., DEBONO M., RAZAFIMANDIMBIMANANA E., TENDING M.L., 2012, « Le sociolinguiste est-il (sur) son terrain ? Problématisations d'une métaphore fondatrice » dans Blanchet, P., Kebbas, M., Kara, A-Y. (dir.). *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*. Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, 2. Paris : l'Harmattan, pp. 29-36.
- SARTRE J-P., 1940 [1986], *L'imaginaire*. Paris : Folio.
- SONTAG S., 1977, *On photography*. New York : Farrar, Straus Giroux.
- SOULAGES F., 2005, *Esthétique de la photographie*. Paris : Armand Colin.
- STREITBERGER A., 2007, « Un état de second degré : le document photographique à l'épreuve de l'art contemporain ». *Recherches en communication*, 27, pp. 119-131.
- TISSERON S., 2010 [1995], *Psychanalyse de l'image. Des premiers traits au visuel*. Paris : Fayard.
- VAN LIER H., 1983, *Philosophie de la photographie*. Les Cahiers de la Photographie, hors série. Brax : ACCP.
- PRICE D., et WELLS L., 2000 [1997], « Thinking about Photography » dans Wells, L. (éd.), *Photography: a critical introduction*. London, New York : Routledge, pp. 9-64.
- WUNENBURGER J-J. , 2003, *L'imaginaire*. Paris : PUF.

Crédits photographiques

Photographies 1, 2, 3, 5 : Elatiana Razafimandimbimanana, PREFics-DYNADIV (EA 4246). Février - juin 2011.

Photographie 4 : B. L.B, Vannes. Novembre 2012.

LES INACCESSIBLES DE L'ÉVALUATION EN LANGUE(S) IMPENSÉ ? IMPASSE ? FERMENTS ?

Emmanuelle Huver

Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics – Dynadiv

1. Généalogie d'un texte¹

Le programme Paraadiv, qui se nourrit de et s'inscrit dans les travaux et les réflexions menés au sein de l'EA 4246 PREFics-Dynadiv, part entre autres de l'idée que le chercheur doit « *intégrer dans ses interprétations le cheminement intellectuel et affectif qui est à l'origine de [celles-ci]* » (Kilani, 1992 : 16). Ce liminaire vise ainsi à expliciter les intentions, les intuitions et les convictions que j'identifie comme particulièrement saillantes dans le cheminement qui a mené à la rédaction de cet article. Si je l'ai qualifié de généalogique (et non d'historique), c'est bien justement pour insister sur le fait que les éléments présentés ici le sont au regard d'une logique rétrospective construite en fonction d'enjeux présents, et non comme une suite linéaire d'événements passés dont le déroulement ne dépendrait pas du point de vue du chercheur et des enjeux (présents) qu'il y perçoit / projette / présuppose, etc. De même, les auto-citations dans cet article ne sont pas à comprendre comme une stratégie auto-promotionnelle, mais comme la marque d'un travail de relecture et de réinterprétation de certains de mes travaux.

1.1. Paraadiv : de quelques principes visés

Cet article s'appuie tout d'abord sur les objectifs de Paraadiv et sur les démarches qui en découlent. Dans ce programme, il s'agit d'explorer les liens entre différentes dimensions qui nous semblent impliquées dans l'accueil des enfants nouveaux arrivants (désormais ENA²) à l'école française, en nous appuyant sur la pluralité des interprétations qui les construisent et les articulent (cf. introduction de ce numéro). Pour ce qui concerne plus particulièrement le présent propos, nous³ souhaitions, initialement, ne pas « plaquer » notre seule interprétation

¹ Cet article a bénéficié de la relecture vigilante d'E. Razafimandimbimanana et des deux évaluateurs du comité scientifique, que je remercie. Je reste bien sûr seule responsable des propos qui sont tenus.

² Je conserverai ici l'acronyme ENA, et non celui, plus récent, d'EANA – Elèves *Allophones* Nouvellement Arrivés (terminologie proposée dans les Instructions Officielles d'octobre 2012 relatives à ce public) – dans la mesure où, nous le verrons plus loin, le terme d'*allophonie* tend à mettre en transparence la pluralité du répertoire langagier de ces élèves.

³ Désormais et sauf mention contraire, *nous* renverra dans cet article à Cécile Goï et moi-même, Elatiana Razafimandimbimanana nous ayant rejointes ultérieurement et s'étant par ailleurs plus intéressée aux élèves « jeunes migrants plurilingues » qu'aux enseignants. Même si les propos développés ici s'appuient en grande

sur les séances d'évaluation que nous avons observées et filmées, mais, au contraire, écouter, entendre, comprendre (?) ce que les enseignants avaient à dire de ces séances, d'où la mise en œuvre d'une démarche d'auto / hétéro-confrontation sur la base d'extraits de séances d'évaluation diagnostique sélectionnés par nos soins. D'une certaine manière, et comme dans de nombreux protocoles de ce genre, notre objectif initial était peut-être, en allant chercher le point de vue des acteurs, d'avoir accès à ce qui reste inaccessible par l'observation seule, à savoir « *les interprétations que les individus eux-mêmes donnent de leurs comportements* » (Bigot et Cadet, 2011 : 28), les discours des enseignants « *constitu[a]nt [alors] une voie d'accès privilégiée à la part **inobservable** inhérente à toute activité* » (*op. cit.* : 13, c'est moi qui souligne⁴).

Toutefois, nous étions conjointement conscientes du caractère illusoire de cette démarche consistant à mettre en regard agir et discours sur l'agir afin de repousser (voire d'éliminer) la part inaccessible des pratiques et des discours d'autres que nous. Nous avons donc cherché – et cette intuition s'est consolidée au fil de nos réflexions au sein du PREFics-Dynadiv et de Paraadiv – à penser des modalités de recherche (i.e. tout à la fois des dispositifs, des postures et des écritures) qui ne visent pas tant à exposer et juxtaposer les discours des acteurs sur leur(s) agir(s) (en excluant les nôtres), qu'à croiser des interprétations (celles des acteurs dont les nôtres), afin de voir en quoi ces interprétations s'interrogeaient, se dérangeaient et/ou se confirmaient (nos interprétations étant de fait intégrées au réseau d'interprétations ainsi produites). Ce faisant, il s'est agi également de rendre visible (accessible ?) la part d'interprétation dont nous considérons qu'elle traverse irréductiblement toute recherche, non seulement pour revendiquer une forme de subjectivité dans la recherche en sciences humaines, mais aussi pour travailler à partir de celle-ci en la considérant comme un principe opératoire de construction des connaissances.

1.2. La thématique de l'évaluation et son traitement

Le programme Paraadiv présentait pour moi l'intérêt de faire se rencontrer deux thématiques qui m'occupaient depuis mes premiers travaux de recherche et que j'avais jusqu'ici traitées séparément, à savoir l'évaluation d'une part et les ENA d'autre part. En outre, cette articulation était peu (voire pas) thématisée dans la littérature de recherche existante – tout du moins en France –, alors qu'elle me semblait pouvoir permettre de traiter d'enjeux plus transversaux à la DDL (notamment les liens entre évaluation et altérité / diversité) et/ou à l'école française (notamment la reconnaissance et le traitement de l'altérité dans cette institution). Enfin, ces enjeux et les problématiques qui en découlent font l'objet d'une importante demande sociale, notamment depuis 2001 par les instructions officielles introduisant une évaluation dans les langues de scolarisation antérieure des élèves (cf. la récurrence de cette thématique dans les formations d'enseignants, les missions des CASNAV relatives à ce thème, etc.).

Mon intérêt pour les questions liées à l'évaluation renvoie également à la conviction de l'insuffisance d'une entrée dans ces questions par le seul angle méthodologique (Huver, 2012b). Ainsi, dans le cadre du programme Paraadiv, nous n'avons pas souhaité analyser des outils ou des pratiques pour les rattacher à tel ou tel courant méthodologique pré-identifié ou encore pour identifier quels outils ou pratiques seraient (ou non) conformes à *la* méthodologie d'enseignement du français présentée comme la plus opératoire et, à ce titre, à mettre en œuvre. En outre, contrairement à ce que souhaiteraient la plupart des enseignants, ainsi que l'institution scolaire, il ne s'agissait pas non plus d'élaborer des outils d'évaluation plus

partie sur les réflexions menées avec Cécile Goi, ils sont également réinterprétés au filtre de questionnements qui me sont plus personnels (cf. 1.2.). Il va donc sans dire que je garde seule la responsabilité des propos tenus ici.

⁴ Sauf mention contraire dans les citations ultérieures, les mises en gras sont de mon fait.

performants, plus efficaces ou plus opératoires que ceux existants, puisque nous partions justement de la préconception inverse selon laquelle les outils sont indissociables de leurs usages⁵. De ce point de vue, notre travail de recherche peut être considéré comme fondé sur un paradoxe, puisque nous avons choisi de travailler sur une thématique émanant d'une demande sociale forte et clairement identifiée tout en la traitant sous un angle non attendu, non souhaité, voire contesté, par les différents acteurs dont cette demande émane⁶.

Au-delà de Paraadiv et du public plus particulièrement concerné dans ce programme, travailler sur les questions d'évaluation en DDL renvoie enfin à une problématique de recherche plus personnelle et ancienne, à savoir la critique radicale de la domination d'une conception objectiviste de l'évaluation en DDL. Ce travail au sein de Paraadiv m'a ainsi semblé constituer une piste pertinente pour densifier cette position critique en en reconsidérant les fondements argumentatifs. Ce travail de densification conceptuelle visant à rendre visible le caractère construit de toute évaluation (y compris celles qui se présentent comme objectives et neutres) a en partie consisté à mettre en lumière les liens entre outils et visées politiques, voire idéologiques (sur le public des ENA plus précisément : Huver, 2012a). Cependant, je n'ai pas souhaité réduire la réflexion à cet angle d'argumentation. C'est pourquoi d'une part, j'ai choisi (et Cécile Goï avec moi) de m'intéresser aux liens entre outils et acteurs en travaillant sur les usages évaluatifs, c'est-à-dire sur les manières singulières, situées et parfois paradoxales ou contradictoires dont les acteurs s'approprient les outils et les démarches d'évaluation et leur donnent sens au regard de leurs contextes institutionnels d'intervention, de leurs parcours biographiques professionnels, de leurs imaginaires personnels et de notions didactiques circulantes⁷. D'autre part, j'avais le souhait de construire une cohérence vigilante constante entre questionnements didactiques et questionnements épistémologiques : en d'autres termes, je pense que cette interrogation radicale de l'objectivité en évaluation ne peut pas ne pas s'appuyer sur (et venir à l'appui d')une réflexion épistémologique plus large sur le statut de l'objectivité dans la construction des connaissances en sciences humaines en général, et en DDL en particulier.

C'est cet arrière-plan et ce cheminement qui ont progressivement donné corps à une réflexion sur les liens entre inaccessibles et évaluation, dont je m'attacherai dans cet article à thématiser les enjeux et les conséquences, pour le champ de l'évaluation mais aussi plus largement pour le champ de la DDL et de la recherche en DDL. Dans cette perspective, je présenterai d'abord brièvement les liens que j'identifie entre mesure, objectivité et conception méthodologiste de l'enseignement et de l'évaluation en langue. Puis, j'interrogerai une

⁵ Le terme *usage* renvoie au caractère conjoint et indissociable des pratiques et des représentations (Castellotti, 2012). Ceci implique d'interroger les conceptions de la didactique qui consistent essentiellement à élaborer des outils et des dispositifs, sans poser la question de leur mise en œuvre (i.e. postulant donc, au moins implicitement, que celle-ci sera conforme aux intentions des concepteurs, comme si ces intentions, et plus largement, le sens étaient transparents).

⁶ Ce qui pose la question des articulations à construire entre recherche et intervention.

⁷ C'est pourquoi nous avons dans un premier temps analysé différents outils d'évaluation diagnostique utilisés avec des ENA, sous l'angle notamment de l'image des ENA que ces outils produisaient et dont ils étaient eux-mêmes le produit. Nous avons ensuite proposé à certains de nos étudiants de Master, locuteurs des langues des évaluations et scolarisés dans des espaces géographiques ou institutionnels dans lesquels ces langues étaient langues de scolarisation, de passer ces évaluations et de nous indiquer les difficultés, erreurs, écarts ressentis. Nous avons enfin observé et filmé une séance d'évaluation diagnostique. Nous en avons sélectionné certains extraits qui nous semblaient particulièrement saillants pour notre problématique et les avons montrés à des enseignants intervenant auprès d'ENA, qui les ont commentés. C'est sur l'ensemble de ce matériau que nous nous sommes appuyées au sein de Paraadiv, c'est aussi ce matériau que je mobilise dans cet article ainsi que, plus largement, l'ensemble de mes expériences d'enseignante, de formatrice et de chercheur en matière d'évaluation en langues. Pour plus de détails sur la démarche adoptée dans le projet (construction et interprétation des observables) et sur les conceptions épistémologiques qui les fondent, cf. Goï ici même, ainsi que Goï et Huver (2013a et 2013c).

conception de l'évaluation qui envisage les inaccessibles comme un phénomène à éradiquer et donc comme une impasse. Enfin je proposerai une lecture de la notion d'inaccessible comme ferment⁸ possible d'une conception subjective / interprétative de l'évaluation.

2. Domination d'un paradigme objectiviste – les inaccessibles : des impensés

Le champ de l'évaluation en langue est largement dominé par un paradigme objectiviste (Huver et Springer, 2011), ce qui se manifeste par une centration sur les questions de *mesure* (et de modalités de son optimisation) d'une part et de *traçabilité* d'autre part (celle-ci étant envisagée comme une modalité d'optimisation de celle-là). Ce constat n'est pas propre, et de loin, au public des ENA, mais il est nécessaire de s'y arrêter un instant dans la mesure où il influe largement sur les représentations circulantes (véhiculées par les concepteurs de tests, les chercheurs dans le domaine de l'évaluation en langue, les organismes certificateurs notamment) et donc sur les pratiques d'évaluation, y compris auprès du public qui nous intéresse. Par ailleurs, c'est cette réflexion plus globale qui m'a conduite à réfléchir à la question de ce que nous avons nommé ici inaccessible (mais qui pourrait aussi se décliner comme le non objectivable, le non mesurable et/ou le non traçable).

2.1. Objectivité et mesure : la quantification comme repoussoir de la subjectivité

Les discours (scientifiques et/ou d'expertise) dans le champ de l'évaluation en langue sont actuellement fortement marqués d'une exigence d'objectivité : celle-ci est historiquement située, mais elle se trouve ré-activée dans la situation politico-économique contemporaine.

La question de l'objectivité est en effet une problématique centrale dans les recherches sur l'évaluation et elle constitue même un fil rouge de celles-ci. Qu'elle soit envisagée comme une nécessité, un horizon d'attente ou une illusion, la plupart des recherches portant, de près ou de loin, sur les questions d'évaluation, ont dû, et doivent encore, se situer par rapport à elle. La problématique de l'objectivité est à ce point structurante du champ qu'on peut avancer l'idée (que je ne pourrai développer plus avant ici) que l'histoire des travaux portant sur l'évaluation peut être revisitée à l'aune des diverses réponses et modalités de positionnement au regard de cette problématique.

Pour ce qui concerne plus particulièrement le champ de la DDL, on observe un recentrage massif autour de la problématique de l'objectivité conçue comme un critère de qualité des situations d'évaluation et des outils de jugement⁹. Il faut souligner que cela n'a pas toujours été le cas, puisque Bolton (1987) a même avancé la thèse inverse, en opposant, dans les approches communicatives (et, plus largement les méthodologies non centrées exclusivement

⁸ Les sens figurés de *ferment* renvoient en effet d'une part à l'origine et d'autre part au bouillonnement, à l'effervescence. C'est bien ainsi que je considère la question des inaccessibles pour l'évaluation : l'origine d'une réflexion sur la subjectivité en évaluation, mais aussi le bouillonnement que cette réflexion est susceptible d'induire. Plus largement, Bachelard (1947) a consacré de très belles pages à la rêverie autour du mou, de la pâte et de la fermentation, qui imprègnent le sens que j'accorde au terme *ferment*. Enfin, à l'heure où je finalise cet article, je relis par hasard De Robillard (2007 : 178) et retrouve ce terme, dont j'avais oublié qu'il l'avait lui aussi mobilisé, pour sa puissance évocatrice (« le ferment fait « pousser » (...) la matière par multiplication et transformation ») d'une part, et pour son potentiel corollaire de critique de la notion d'outil d'autre part, autre aspect qui, on le verra, sera central dans cet article : « Si je propose la métaphore du ferment, c'est pour trouver un pendant à celle d'outil, technolinguistique. L'outil travail *sur* un autre objet, et cette relation n'est pas réciproque, le ferment travaille *dans, avec*. » (*ibid.*).

⁹ Les termes hypéronymiques *situation d'évaluation* et *outil de jugement* sont empruntés à la littérature scientifique canadienne francophone (Scallon, Lussier, etc.) : le premier englobe toutes les sortes d'activités mises en œuvres à des fins d'évaluation (activités, exercices, tests, etc.) et le second toutes les sortes d'outils permettant d'interpréter les productions résultant des activités (barème, grilles de critères, check lists, etc.), sans présumer de leur orientation méthodologique et/ou épistémologique.

sur la compétence linguistique au sens strict), les critères d'objectivité et de validité (1) et en plaidant pour la préséance de ce dernier (2).

(1) Essayer d'élaborer des tests communicatifs pose aux auteurs de ces tests des problèmes, avant tout celui du conflit entre objectivité de l'interprétation et fiabilité du test d'un côté et validité de l'autre. [...] Si l'on va dans le sens de l'objectivité de dépouillement et de fiabilité la plus grande possible, les tests exigent une directivité sans équivoque des réponses que l'on demande, mais si l'on va dans le sens de l'objectif "compétence communicative interactive", les tests doivent laisser la plus grande place possible à des réponses individuelles créatives. Mais [...] on diminue la fiabilité de la mesure. La docimologie classique demandait aux tests d'être objectifs, fiables et valides. Mais dans les tests communicatifs, ces trois critères s'opposent. » (Bolton, 1987 : 4-5)

(2) « Un test fiable mais non valide est sans valeur. » (Bolton S., 1987 : 10)

Si la problématique de l'objectivité en évaluation est historiquement récurrente, le regain d'intérêt dont elle bénéficie actuellement tient à mon sens *entre autres*¹⁰ à un contexte socio-économique qui en permet la réactivation (Huver, à paraître 2014). En effet, actuellement, l'évaluation est envisagée non plus seulement dans sa dimension didactique de construction et de certification des apprentissages, mais aussi comme un instrument de régulation des politiques publiques, des politiques linguistiques éducatives ou encore des politiques migratoires (Huver et Springer, 2011). Prenons l'exemple du DELF scolaire, proposé aux ENA sur la base du volontariat : désormais, il ne constitue plus seulement une reconnaissance symbolique des acquis par l'institution scolaire, mais devient de plus en plus visiblement un instrument d'évaluation de l'efficacité des dispositifs dans lesquels les ENA sont scolarisés. Dans certains cas, le DELF constitue également un argument dans le cadre des procédures de régularisation : l'obtention du diplôme est alors présentée comme attestant d'un processus d'intégration effectif et en cours, ce qui témoigne d'une certaine conception des liens entre langue (ici langue française) et insertion, la maîtrise de la langue étant conçue à la fois comme la preuve de l'intégration et sa condition nécessaire et préalable (Huver, 2012a).

Cette intrication entre les dimensions didactiques, politico-économiques et idéologiques¹¹ de l'évaluation joue un rôle décisif dans la prégnance de la revendication d'objectivité telle qu'elle se manifeste dans nombre de discours et de travaux sur l'évaluation en DDL. En effet, la présentation de ces enjeux comme particulièrement « forts »¹² vient régulièrement à l'appui de la demande d'outils évaluatifs objectifs, de manière à garantir des jugements eux-mêmes objectifs.

« Lorsque des décisions prises sur la base d'informations collectées par le biais d'une évaluation entraînent des conséquences à fort enjeu, cette évaluation doit être réalisée par des spécialistes à partir d'instruments standardisés. » (Lenz et Berthele, 2010 : 25)

¹⁰ Cette analyse essentiellement socio-économique n'est néanmoins pas suffisante à elle seule et il conviendrait d'approfondir une analyse plus épistémologique et historicisante des discours scientifiques notamment : il y a ainsi bien évidemment un enjeu pour les chercheurs à techniciser l'évaluation, puisqu'ils en seraient ainsi, de fait, les seuls experts.

¹¹ Au sens de « système d'idées, philosophie du monde et de la vie » (Petit Robert 2012 : 1272).

¹² Les niveaux d'intervention conçus comme relevant d'« enjeux forts » seraient ici à questionner. On pourrait en effet juger que l'éducation, la formation et l'apprentissage constituent également des « enjeux forts », par exemple de démocratisation de l'éducation ou de formation tout au long de la vie, dont on a largement souligné l'importance dans une société de la connaissance et qui supposeraient la diffusion d'usages évaluatifs plus orientés vers une visée formative que certificative (Huver et Springer, 2011 : 282).

Dès lors que l'objectivité constitue un critère central d'évaluation de la qualité des évaluations en langues (évaluations certificatives notamment), il convient de la garantir, ce qui suppose de concevoir et de mettre en œuvre des outils impartiaux et transparents (la focalisation sur les outils, l'impartialité et la transparence étant conçues comme autant de gages d'objectivité). La psychométrie est alors posée comme la discipline scientifique de référence la plus adaptée à cet impératif d'objectivité et de transparence dans la mesure où « *en plus de permettre une quantification, [elle] donne une description plus objective et s'avère plus économique en temps et en argent qu'une évaluation « subjective » consciencieuse conçue pour fournir des informations comparables* » (Bernier et Pietrulewicz, 1997 : 14. Cf. également à ce propos Tardieu (2013) et Riba (2013), qui reprennent – sans l'interroger – cette association psychométrie – objectivité – transparence).

Cette inscription forte de l'évaluation en langue dans la psychométrie justifie et a pour conséquence le recours à des techniques fondées sur l'usage des mathématiques et des statistiques à des fins de standardisation et d'étalonnage, réservant ainsi la conception des outils d'évaluation à des experts spécialistes de ce domaine (Huver et Springer, 2011 : 30-31).

« Our goal at ETS and the purpose of standardized tests are the same — to provide fair, valid and reliable assessments that produce meaningful results. Standardized testing, if done carefully and with a high degree of quality assurance, can eliminate bias and prevent unfair advantages by testing the same or similar information under the same testing conditions. Standardized tests allow the comparison of test takers from different areas of the state, the country and the world. »
http://www.ets.org/understanding_testing/purpose.¹³

« As leaders in the field of language assessment, all our exams are specifically designed to be fair to all test takers, whatever their age, gender, nationality, first language, culture or ethnic background. Quality and fairness are at the centre of everything we do:

- *Quality – this means validity, reliability, impact and practicality.*
- *Validity – the extent to which exam marks can be considered a true reflection of underlying ability.*
- *Reliability – the extent to which test results are consistent, accurate and, therefore, dependable.*
- *Impact – the positive effect of a test on candidates and other users, including society as a whole.*
- *Practicality – the extent to which a test is workable in terms of the resources needed. »* (<http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/research-validation.html>)¹⁴.

¹³ « L'objectif d'ETS et des tests standardisés est le même : fournir des évaluations justes, valides et fiables, qui produisent des résultats significatifs. Les tests standardisés, s'ils sont exécutés soigneusement et avec l'assurance d'un haut degré de qualité, peuvent éliminer les biais et prévenir des injustices en testant les mêmes informations (ou des informations similaires) dans les mêmes conditions. Les tests standardisés permettent de comparer les personnes testées de différentes régions, de différents pays ou même du monde entier. » (ma traduction)

¹⁴ « En tant que leaders dans le champ de l'évaluation en langue, tous nos examens sont construits pour être justes envers tous les candidats, quel que soit leur âge, le genre, leur nationalité, leur langue première, leur culture ou leur origine ethnique. La qualité et l'équité sont le centre de tout ce que nous faisons :

- Qualité – cela signifie validité, fiabilité, impact et opérationnalité.
- Validité – la mesure dans laquelle les traces dans les examens peuvent être considérées comme un reflet véritable des capacités sous-jacentes.
- Fiabilité – la mesure dans laquelle les résultats des tests sont cohérents, précis et donc, fiables.
- Impact – l'effet positif d'un test sur les candidats et sur les autres utilisateurs, dont la société dans son ensemble.

Le recours préconisé, assumé et explicite à la psychométrie en DDL contribue ainsi à faire basculer l'évaluation du côté de la mesure, puisque, justement, la psychométrie est la science de la mesure¹⁵. Se crée alors un axe paradigmatique fort associant objectivité, mesure et démarches quantitatives (paradigme objectiviste), posé comme opposé à la subjectivité, à l'interprétation et aux démarches qualitatives (paradigme subjectiviste).

Par ailleurs, la subjectivité est, dans les discours circulants sur l'évaluation, régulièrement associée à l'opacité et donc à la partialité et à l'injustice, et apparaît donc comme indéfendable dans le cadre des « enjeux forts » précédemment évoqués. L'objectivité est à l'inverse résolument associée à la transparence ; la mesure et la quantification (« la réalité incontestable des chiffres »...) ont alors une fonction de repoussoir de la subjectivité et de l'opacité. L'appui sur le recueil de traces, qui ont un statut de preuve, participe également de cette exigence d'objectivité et de transparence : se dessine ainsi un fil rouge reliant objectivité, mesure, transparence et traces.

2.2. De l'objectivité à la traçabilité : le fil rouge de la transparence

Dans le paradigme objectiviste, la notion de trace :

- *est avancée pour garantir l'objectivité de l'évaluation* : la trace a alors une fonction de *preuve*, puisqu'elle est sélectionnée et/ou présentée pour établir l'existence indubitable du phénomène qui fait l'objet de l'évaluation ;
- *est considérée comme objective* dans la mesure où elle est conçue comme pré-existant et/ou pouvant exister en dehors des représentations, des intentions et des pré-supposés de la personne qui les sélectionne, i.e comme absolues et nécessaires (*vs* contingentes et relatives).

Cette suprématie des traces en évaluation est par exemple mise en évidence dans cette page de garde d'un portfolio d'Education Physique et Sportive (1) ou encore dans le témoignage suivant (2), qui traite des portfolios de compétences professionnelles.

• Opérationnalité - la mesure dans laquelle un test est faisable en termes de ressources nécessaires » (Ma traduction)

¹⁵ initialement et étymologiquement de l'intelligence

Mon portfolio _____ Nom / Prénom : _____

Comment utiliser ce « PORTFOLIO » ?

À partir d'ici tu peux "naviguer" selon ton envie et te rendre indifféremment dans les cahiers suivants :

CAHIER A
À la découverte de ton corps

A1 Qui es-tu ? p. 2

A2 Ton corps, ton squelette, tes muscles p. 7

A3 Tu prends soin de ton corps p. 17 (Alimentation, étirements)

CAHIER B
À la découverte de mes apprentissages

B1 L'apprentissage et la fiche d'analyse p. 2

B2 Mes fiches d'analyse et mes apprentissages classés par activité physique et sportive p. 5

B3 Synthèse de mes apprentissages p. 14

CAHIER C
Preuves et Traces

C1 École primaire p. 3

C2 Cycle d'Orientation p. 4

C3 Écoles supérieures p. 5

C4 Activités Physiques et Sportives extrascolaires p. 6

Tu ne sais pas que choisir, alors suis-moi, allons au cahier A
À la découverte de ton corps

Portfolio EP 2000 Présentation page 4 Version juillet 2001

(1) http://www.edu.ge.ch/co/renard/humanitaire/portfolio/00_Cahier_Presentation.pdf

(2) « Ainsi les IUFM créeront-ils un logiciel d'«e-portfolio» où chaque compétence (du référentiel appauvri, bien sûr) sera évaluée à partir d'un «dépôt» ou d'une «soumission» informatique du stagiaire. L'obsession du contrôle s'installera : chaque formateur d'IUFM devra se demander «Quel type de trace vais-je demander aux stagiaires pour prouver objectivement l'atteinte de la compétence ?». «Kèltipdetrass ?» sera le mot d'ordre obsédant envahissant la préparation de ses cours. «Latrass ! latrass ! d'abord latrass ! Le contenu - éventuel - ensuite ! ». Il faudra que cela rentre effectivement dans l'e-portfolio. » <http://www.r-lecole.fr/AncienSite/iufm/portf.html>¹⁶

Si cet extrait et l'article dans lequel il s'insère prête par ailleurs à discussion (notamment autour des conceptions de l'éducation et de la formation qu'il contribue à véhiculer), il est néanmoins intéressant de constater qu'il critique l'outil portfolio en dénonçant une « obsession » du contrôle, associée ici aux traces et à l'objectivité. Or, cet impératif de traçage et de traçabilité à des fins de contrôle, ainsi que la croyance dans l'objectivité de la trace dont celui-ci relève, s'inscrivent dans un mouvement sociétal plus large qui déborde amplement le champ de la DDL. Très répandu dans le domaine de l'agro-alimentaire, on le retrouve également à différents niveaux de la gestion industrielle et dans le secteur du contrôle qualité ; les liens avec les problématiques liées à l'évaluation sont, dans ce dernier cas, évidents. Viruëga (2005 : 13) évoque ainsi les liens historiques entre traçabilité et évaluation (ou plutôt mesure), en faisant remonter le concept de traçabilité « au début des années 60 dans des manuels militaires américains de définition des bonnes pratiques de mesure ».

On peut par ailleurs observer une terminologie transversale à ces divers domaines d'intervention (de l'enseignement des langues au secteur industriel en passant par le secteur des services) autour des termes *transparence*, *planification*, *performance*, *précision* : ces termes et la manière dont ils sont investis relèvent clairement du paradigme objectiviste

¹⁶ Je remercie Marc Debono de m'avoir fait part de cet exemple.

évoqué ci-dessus, mais contribuent également à renforcer sa présence et sa prégnance, comme l'illustrent ces extraits :

« La demande d'information et de **transparence** des consommateurs et des utilisateurs devient de plus en plus forte vis-à-vis de la chaîne de distribution et de la chaîne d'approvisionnement : le consommateur souhaite **une information précise**. Cette attente traduit sa préoccupation, elle est relayée par les politiques qui ont transformé la traçabilité des produits en obligation. (...) **La traçabilité est une nécessité** dans le cadre des actions :

- de maîtrise de la qualité : la mise en œuvre d'un système de traçabilité (...) **garantit** (...) **la véracité** des informations présentes sur les produits ;
- de **maîtrise** de la logistique (...);
- de respect de la **règlementation**. » (Faraggi, 2006 : 1-3)

« We adhere to the following maxims of test impact :

- Maxim 1: **PLAN** – Use a **rational** and **explicit** approach to test development
- Maxim 2: **SUPPORT** – Support **stakeholders** in the testing process
- Maxim 3: **COMMUNICATE** – provide **comprehensive, useful and transparent** information
- Maxim 4: **MONITOR** and **EVALUATE** – collect **all** relevant data and analyse as required. » (<http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/general/pogp.pdf>)¹⁷

Dès lors que la garantie d'objectivité et de véracité passe par un recueil de traces, que faire avec, sans, malgré ce qui ne laisse pas de trace, i.e. la non trace, le non traçable ? Poser cette question suppose préalablement de reconnaître l'existence d'éléments inaccessibles et donc une part d'opacité constitutive au sein de l'évaluation. En d'autres termes, si on se place du point de vue objectiviste, on pourrait estimer que la réflexion se trouve alors dans une impasse, puisque *le fait même* de poser la question de ce qui est / reste / semble inaccessible parce qu'altéritaire mine les fondements du paradigme épistémologique dans lequel ce point de vue s'inscrit.

C'est sous cet angle que je souhaite, dans ce qui suit, revisiter les travaux sur l'évaluation développés dans Paraadiv, qui sont d'abord passés par une réflexion sur les outils, dont la prégnance de la demande peut s'interpréter comme autant de stratégies pour sortir de l'impasse en s'attaquant aux inaccessibles au moyen de procédures technicistes.

3. Le technicisme pour sortir l'évaluation de l'impasse des inaccessibles ?

La demande d'outils livrés « clé en mains », qui me semble très forte en DDL en général (cf. le nombre important d'articles scientifiques consistant en la création, l'amélioration ou l'évaluation d'outils, à mettre en lien avec la manière dont est conçue l'intervention en DDL), renvoie plus largement à la question des « bonnes pratiques ». Elle relève, à mon sens, d'une forme d'illusion de neutralité techniciste, qui *in fine* se nourrit de et nourrit le paradigme objectiviste précédemment évoqué (je n'ai ici pas les moyens de développer ces aspects et notamment la question des relations entre technicité et positivisme – cf., à cet effet, les travaux de Merleau-Ponty, Simondon, Ellul, etc.). Cette réflexion présente des enjeux

¹⁷ « Nous adhérons aux maximes suivantes concernant l'impact des tests :

- Maxime 1 : Planifier. Utiliser une approche rationnelle et explicite pour l'élaboration des tests ;
- Maxime 2 : Soutenir. Soutenir les parties prenantes dans le processus d'évaluation (de test) ;
- Maxime 3 : Communiquer. Fournir des informations complètes, utiles et transparentes ;
- Maxime 4 : Contrôler et évaluer. Collecter toutes les données pertinentes et les analyser selon les procédures requises » (ma traduction).

particulièrement visibles et importants dans le cadre de travaux sur l'évaluation, dans la mesure où les questions d'objectivité y prennent une saillance toute particulière.

3.1. Neutralité, transparence, exhaustivité : la technique contre les inaccessibles

De manière assez large en DDL, et en particulier dans le champ de l'évaluation en langues pour des publics migrants, la demande sociale se concentre très fortement sur la conception d'outils (certaines des citations *supra* sont très parlantes, de ce point de vue).

Les outils produits pour l'évaluation des ENA recouvrent des formes et des fonctions si diverses qu'il peut sembler exagéré d'affirmer qu'ils relèvent majoritairement du paradigme objectiviste précédemment évoqué. En effet, tous – loin de là – ne prennent pas la forme d'un *test* de langue, prototypique de l'évaluation – mesure (ainsi, c'est le DELF scolaire et non le TCF qui est proposé aux ENA souhaitant faire reconnaître leurs acquis en français). De même, les évaluations en langues dites « d'origine », si elles prennent des formes généralement fermées (pour des raisons de facilité d'utilisation), ne sont pas étalonnées sur des niveaux au moyen de techniques issues de la psychométrie.

... Tout du moins, l'héritage n'est-il pas explicité, conscientisé, accepté. L'objectivisme ne se réduit pas à ces dimensions formelles. On peut en effet considérer qu'au-delà de cette diversité d'outils, il existe un allant de soi commun relevant de ce que l'on pourrait appeler une « illusion de transparence », qui recoupe certaines des valeurs au fondement du paradigme objectiviste. Dans ce paradigme en effet, l'opacité, l'immatériel, le non-traçable, lorsqu'ils sont même pensés, sont considérés comme nuisibles à la qualité de l'évaluation, générant de l'arbitraire, voire du conflit, quant aux jugements produits. Par conséquent, ils constituent des éléments qu'il convient d'endiguer et d'éradiquer. Pour ce faire, il s'agit de mettre en place des *outils* appropriés, qui sont donc de fait considérés à la fois comme objectifs et garants de l'objectivité¹⁸. Leur opacité éventuelle est dans ce cadre essentiellement d'ordre technique et peut à terme être supprimée dès lors que l'on se dote des moyens (i.e. des outils) adéquats.

Par exemple, Viruéga (2005 : 18-20) considère l'incertitude comme un élément inhérent au secteur de la gestion industrielle, qui remet en question les systèmes de traçabilité standards. Il indique également que « *la traçabilité est un système dynamique composé d'une partie immatérielle* [et qu']il est donc inutile de réduire un système de traçabilité à un système d'étiquetage ou à une fiche suiveuse » (*op. cit.* : 73-74). On pourrait donc penser qu'il reconnaît, au moins partiellement, une part d'opacité et de subjectivité au sein de ces systèmes. Cependant, conjointement, il estime que la traçabilité constitue un outil de *maitrise* de l'incertitude : les démarches qu'il propose restent ainsi finalement toutes d'ordre technique, puisqu'il s'agit de mettre en place des normes ISO, des démarches d'étalonnage, de codification, etc., bref, des outils pour passer « *de la qualification à la quantification* » (*op. cit.* : 185). Dans ce cadre, ni le statut épistémologique de la trace comme signe univoque, ni celui de l'outil comme moyen objectif de produire des traces univoques ne sont interrogés. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les outils visent des formes d'exhaustivité, i.e. visent à repousser les limites de ce qui est inaccessible : Viruéga (2005 : 184) parle ainsi significativement de « *méthodologies couvrant toutes les dimensions nécessaires* ».

Ce détour par le secteur de la gestion industrielle peut certes sembler caricatural au lecteur. On retrouve pourtant des conceptions similaires dans le champ de l'évaluation en langues, où le traçage est perçu comme gage de rentabilité et de fiabilité. En effet, là aussi, objectivité et inaccessibles sont non seulement posés comme antinomiques mais aussi associés à des connotations valorisantes du côté de l'objectivité et dévalorisantes pour la subjectivité (et les

¹⁸ Et ce, à l'instar des traces (cf. *supra*), et sans doute justement parce qu'ils ont pour fonction de faire produire des traces (situations d'évaluation) et de classer celles-ci (outils de jugement).

inaccessibles qui la fondent). Il n'est alors guère étonnant que l'évaluation (et/ou la réflexion sur l'évaluation) prenne des formes assez technicisées, la technique étant envisagée comme un moyen de produire de la transparence et donc comme un moyen d'endiguer la subjectivité et l'opacité de l'activité évaluative (i.e. les inaccessibles qu'elles génèrent et dont elles découlent)¹⁹. De ce fait, le « bon » outil est, comme dans le domaine de la gestion industrielle, pensé sur le mode de l'exhaustivité, de la transparence et de la rentabilité :

- exhaustivité, puisque les outils visent à rendre accessible tout ce qui, sans eux, resterait inaccessible. C'est ainsi que l'on peut interpréter les outils qui démultiplient les activités et/ou les critères, de manière à appréhender l'entièreté de l'objet évalué ;
- transparence, puisque l'accessibilité des données évaluées est conçue comme dépendante de la qualité de l'outil en lui-même et pour lui-même, en dehors de la diversité de ses usages ;
- rentabilité, puisque la transparence, l'objectivité, la fiabilité etc. constituent autant d'arguments d'excellence du produit (en l'occurrence de la certification en langue), alors que des formes d'évaluation perçues comme plus subjectives (lettres de recommandation, portfolios, etc.) sont plus facilement suspectées de « parti-pris ».

Or, on peut concevoir les outils de manière radicalement différente : non pas comme une technique, i.e. une pratique codifiée indépendante des acteurs qui la conçoivent et la mettent en œuvre, mais comme inséparables de leurs utilisateurs et des modalités d'utilisations (i.e. des usages) et donc comme constitutivement producteurs et produits de représentations – diverses et en tension.

3.2. Les outils et leurs usages : produits et producteurs de représentations

L'évaluation renvoyant, étymologiquement et notionnellement, à la question des valeurs, nous sommes parties, dans le cadre de Paraadiv, de l'idée que les outils d'évaluation, plus que les outils d'enseignement, peuvent être envisagés comme des « terrains » permettant d'explorer les valeurs, les attentes, et les normes des acteurs (enseignant, institution, etc.), notamment, pour la DDL, les rapports à la norme et à la diversité / altérité linguistiques. C'est pourquoi, dans une première phase, nous avons travaillé à analyser les outils d'évaluation mis à disposition des enseignants dans le cadre des évaluations diagnostiques des ENA à leur arrivée dans le système scolaire français, non pas sous l'angle des méthodologies de référence ou encore de la qualité²⁰ des outils, mais plutôt sous l'angle des représentations sous-jacentes à ces outils et à la manière dont ceux-ci contribuent, en retour, à construire des représentations de la langue, de la norme et de l'altérité/pluralité linguistique et culturelle (Huver, 2009 ; Goï et Huver, 2010).

Il s'est ainsi agi de repérer, dans les activités et référentiels d'évaluation, les « empreintes » (ou en tout cas, ce que nous identifions comme telles – cf. Goï et Huver, 2013a et c) des représentations de leurs concepteurs concernant notamment le public visé et la part d'altérité dont celui-ci serait porteur. Il en est ressorti que les outils d'évaluation projettent des images particulières des enfants évalués, qui, selon les cas, peuvent apparaître comme sans langue, (non) francophones ou encore allophones, mais plus rarement comme plurilingues (ce que la terminologie adoptée par l'Education Nationale dans les Instructions Officielles d'octobre 2012 – enfants *allophones* nouvellement arrivés – tend à confirmer).

¹⁹ Pour une perspective généalogique sur ces questions, on peut lire avec profit *Surveiller et punir* de M. Foucault, qui montre de manière pertinente l'arc existant entre examen, trace et technologie et la manière dont cette association s'est construite.

²⁰ *Qualité* étant ici à opposer à *pertinence*, la qualité pouvant être a-contextuelle, alors que la pertinence est nécessairement située.

Des enfants sans langue

Certains concepteurs proposent de recourir à une épreuve d'intelligence non verbale afin d'« évaluer les capacités intellectuelles de sujets peu scolarisés ou peu familiers avec la culture française » (<http://www.cnam.fr/kp/france/profs/test/samuel/garde.htm>). Cet exemple illustre bien le fait que la culture et la formation professionnelles jouent un rôle indéniable dans la manière d'appréhender le public et les modalités de son évaluation : l'outil évoqué ici a en effet été créé dans le cadre d'un ouvrage coordonné par Ginette Francequin, enseignante chercheuse en psychologie clinique et sociale et dont certain.e.s des auteur.e.s exercent dans en tant que conseillers d'orientation psychologues (cf. également *infra*). Par ailleurs (mais les deux aspects ne sont pas indépendants), les tests se fondent sur l'idée qu'il est possible d'accéder à l'intelligence, aux compétences et aux stratégies cognitives (l'influence de la psychométrie est ici manifeste), et ce, sans mobilisation de ressources langagières. L'enfant est alors considéré, d'une certaine manière, comme « sans langue », puisque la part centrale de la langue / des langues dans le développement cognitif et culturel est ici complètement occultée et/ou impensée et/ou universalisée.

Des enfants non francophones

La plupart des évaluations diagnostiques en français portent sur des connaissances : la langue est ainsi envisagée comme une somme d'éléments discrets (les connaissances) que l'on peut évaluer indépendamment. En outre, ces connaissances sont essentiellement d'ordre linguistique (*vs* langagier, discursif, sociolinguistique, etc.), puisque les éléments discrets évalués renvoient aux catégories classiques de la linguistique structuraliste (morphologie, lexique, syntaxe, etc.). Enfin, la langue de référence (i.e. la norme linguistique) est ici une langue écrite, homogénéisée, franco-centrée, voire littéraire : ainsi, dans un exercice de conjugaison du *Kaléidoscope polyphonique* (Broussy *et al.*, 1998), les enfants doivent conjuguer les verbes de textes de J. Giraudoux et de J. Verne.

Certaines activités sont certes plus communicatives et intègrent par exemple des critères comme l'intelligibilité du message²¹. Toutefois, là encore, la norme de référence reste largement franco-centrée et homogénéisée. Enfin, sauf exception (par exemple Rameau, 2004), aucun des outils d'évaluation ne considère l'enfant au regard non de la seule (non) maîtrise d'un code, mais de la diversité des ressources (dont possiblement des ressources non langagières et/ou non francophones) qu'il mobilise à des fins d'insertion linguistique et sociale. Dans ces outils, l'enfant apparaît donc essentiellement comme non francophone, puisqu'il est évalué « en creux » au regard de la distance entre ses savoirs sur *le* français et ce que sait (devrait savoir) le locuteur natif, l'élève idéalisé.

Des enfants allophones

Le recours à des évaluations dans d'autres langues que le français (i.e. dans la / une des langue(s) de référence des élèves) contribue à construire l'enfant, à ses propres yeux comme aux yeux des acteurs de l'établissement d'accueil (enseignants de FLS, enseignants de la classe « ordinaire »...), non pas – ou pas seulement – comme *non* francophone, mais comme allophone (locuteur – d'au moins – une autre langue), non pas comme *incompétent*, mais comme doté de compétences construites avant, ailleurs, autrement.

²¹ Reste à savoir comment ce terme est interprété par les évaluateurs. Le terme *intelligibilité* renvoie en effet aux deux sens suivants :

- « *ce qui peut être perçu par l'ouïe* », (Petit Robert, 2012 : 1350) auquel cas on s'intéressera à la qualité de la réalisation phonologique du message ;
- « *ce qui est aisé à comprendre* », (*ibid.*) auquel cas on s'intéressera à une forme de performativité et d'efficacité communicative plus globale.

Nous verrons plus loin que cette question de l'interprétation, bien que centrale, est souvent largement évacuée.

Nous verrons que la mise en œuvre de ces évaluations n'est pas sans poser question, ce qui nous a d'ailleurs incitées à travailler la question des outils en relation avec leurs usages (cf. *infra*). On peut toutefois d'ores et déjà souligner le fait que la conception de ces épreuves n'est pas sans rapport avec la manière dont l'école – et la société – française pense et considère l'altérité. En effet, ces épreuves sont des épreuves françaises rédigées en français qui sont *ensuite* traduites dans les langues de migration les plus fréquentes, en pensant cette traduction comme une simple transposition (i.e. comme un acte technique et neutre) : la lisibilité et la faisabilité des activités s'en trouve, du point de vue des évalués, largement entravées (pour des exemples : cf. Huver, 2009 et Goï et Huver, 2010).

L'introduction d'évaluations dans « la » langue de scolarisation antérieure des élèves est ainsi le produit d'une évolution des représentations sur ces élèves (déplacement des perceptions de la non francophonie à l'allophonie), et, conjointement, elle participe à diffuser cette évolution. Ces exemples illustrent l'intérêt qu'il y a à mettre en œuvre des évaluations qui permettent de faire apparaître les enfants sous un angle autre que celui de leur incompétence en français (au sens de français de France, écrit voire littéraire). Mais ils illustrent en même temps les difficultés de l'institution scolaire française à penser l'altérité de manière décentrée et polycentrée (ou le souhait plus ou moins volontaire de ne pas le faire). L'altérité est ainsi majoritairement pensée à partir d'une identité posée comme universelle, donc sous l'angle de la (réification de la) *différence* (vs de l'écart, si on reprend la distinction de F. Jullien, 2008). Il est ainsi significatif que cette tentative de prise en compte de l'altérité aboutisse dans certains cas à des formes d'assignation culturaliste à la différence. C'est par exemple le cas dans une activité de compréhension écrite du *Kaléidoscope polyphonique*, dans laquelle l'enfant doit répondre aux questions après qu'on lui a retiré le texte, au motif que « *les élèves qui arrivent ont souvent suivi des scolarités dans des systèmes où la pédagogie est souvent basée sur une mémorisation intensive et néglige l'aspect analytique et critique* » (Broussy *et al.*, 1998 : s.p.).

3.3. De quelques conséquences de ce constat

Si des travaux existent sur les liens entre outils d'enseignement et représentations (cf. notamment les travaux de G. Zarate sur les représentations de l'étranger, qui remontent au début des années 90), cette analyse n'est pas / peu menée (à ma connaissance en tout cas) pour les outils d'évaluation. Or, les quelques exemples avancés ci-dessus montrent que les activités d'évaluation ne sont pas exemptes de représentations de la langue, de l'école, de l'altérité, etc. On peut même dire que l'outil d'évaluation, en ce qu'il pose par définition et par étymologie la question des valeurs, constitue un *prisme* qui permet d'appréhender certaines compétences des ENA tout en renvoyant une image particulière, *parmi d'autres possibles*. Cependant, les conséquences de ce constat ne sont que peu tirées, alors qu'elles ne sont pas tout à fait du même ordre pour l'évaluation que pour l'enseignement, dans la mesure où la problématique de l'objectivité est particulièrement structurante dans le champ des recherches en évaluation.

Reconnaître le fait que toute situation d'évaluation et/ou que tout outil de jugement est empreint de représentations, et que toute acte évaluatif comporte une part d'interprétation revient à dire que tout outil d'évaluation est subjectif, même ceux dont les modalités de passation sont les plus standardisées, étalonnées, objectivées. De ce point de vue, on pourrait être tenté d'affirmer – dans un premier temps en tout cas – que la question des inaccessibles signe l'acte de décès de la transparence et de l'objectivité en évaluation. Face à ce constat, deux voies peuvent être explorées. C'est par exemple ce qu'indique Ljalikova (2010 : 72-74)

« Il apparaît qu'aux paramètres quantitatifs et qualitatifs, bref mesurables et observables, s'ajoutent aussi des paramètres non quantifiables ou relatifs à un contexte et

à un paradigme particulier. Par exemple, il arrive que les mêmes crus, conservés dans la même cave, n'aient pas le même goût. À chaque fois, proposer du vin et ouvrir une bouteille comporte un peu de risque. (...) Le problème humain est de reconnaître l'expérience de l'immense. Il nous semble que de façon générale, il est possible de repérer deux grandes tendances (...). Certains essaient de réduire les choses inconnues aux dénominateurs connus. Ainsi, nous assistons à la multiplication des critères de référence qui témoigne de la volonté de définir le qualitatif par le quantitatif et le quantifiable. Les autres reconnaissent l'immense et l'imprévisible. »

En d'autres termes, une de ces voies consisterait à tenter d'éradiquer les inaccessibles au bénéfice d'une objectivité retrouvée, l'autre à faire avec ces inaccessibles pour construire, sur cette base, une autre conceptualisation de l'évaluation.

La voie de l'« éradication » peut être illustrée au moyen de la métaphore du *bullet time*, développée dans l'introduction de ce numéro. On pourrait *multiplier* les activités afin d'accéder à l'ensemble des informations jugées nécessaires et de saisir l'enfant dans *toutes* ses dimensions et dans *toute* sa complexité. Certains des premiers textes rédigés dans le cadre de ce qui allait devenir Paraadiv portent d'ailleurs la trace de cette aspiration à accéder de manière exhaustive – par des outils, autre fait significatif – à ce qui resterait, avec d'autres pratiques et d'autres outils, inaccessible à l'évaluateur.

*« Il nous semble que se dessine ici une perspective de recherche-intervention intéressante visant à imaginer des dispositifs – et des **activités** – permettant, **sinon d'évaluer, au moins d'avoir accès à la diversité** potentielle des pratiques littéraires des enfants et de leurs modalités de transmission / appropriation : hors de l'école (pratiques et représentations littéraires familiales), mais aussi hors de la classe (avec les groupes de pairs, dans la cour de récréation par exemple). » (Huver, 2009 : 162).*

Si l'on caricature ce raisonnement, il faudrait construire des activités évaluant toutes les dimensions linguistiques, mais aussi toutes les dimensions communicatives du français (ou plutôt des français, de toutes les variantes les français). Il faudrait également que les élèves puissent être évalués dans toutes leurs langues de scolarisation antérieures (en partant des « cultures » éducatives locales dans toutes leurs variétés). Il faudrait aussi inclure des éléments d'information sur leurs pratiques langagières en dehors de l'école, puisque celles-ci constituent des points d'appui potentiels pour les apprentissages et la socialisation scolaires. Peut-être également des tests permettant de diagnostiquer certains troubles (dyslexie, etc.) afin de distinguer les difficultés qui relèveraient du pathologique de celles qui relèveraient d'une simple méconnaissance de la langue. La liste est potentiellement infinie et donne le vertige²². En d'autres termes, la « solution » qui consisterait en une multiplication / juxtaposition la plus exhaustive possible des informations relatives aux élèves par le biais d'outils toujours plus nombreux et/ou plus perfectionnés s'avère au final être également une impasse...

Impasse tant que l'on raisonne dans le même cadre, sans en percevoir et en admettre les limites, pour penser qu'elles peuvent être dépassées, voire transgressées. Ainsi, plutôt que de considérer les inaccessibles en évaluation comme des éléments à éradiquer dans la mesure où ils nuisent à la qualité (i.e. à l'objectivité) du processus, on peut choisir de « sortir du cadre » en reconnaissant le caractère constitutivement subjectif et opaque de l'évaluation (au lieu de lutter contre). De ce point de vue, la question des inaccessibles (même si, initialement, elle n'était pas explicitement formulée en ces termes) a agi comme un ferment, dans la mesure où elle nous a amenés à déplacer notre réflexion des outils aux postures c'est-à-dire à nous

²² D'ailleurs, le CECR (2001 : 145) souligne que « *quelle que soit l'approche adoptée, toute pratique de l'évaluation doit **réduire le nombre de catégories** possibles à un nombre manipulable. L'expérience montre qu'au-delà de quatre ou cinq catégories on est cognitivement saturé et que sept catégories constituent un seuil psychologique à ne pas dépasser. Il faut donc **faire des choix**.* »

intéresser à la manière dont les enseignants travaillent avec ces outils et à ce qu'ils ont à dire de ces usages au regard de la manière dont ils perçoivent et construisent l'altérité de leurs élèves.

4. Des outils aux postures : les inaccessibles comme ferments

4.1. Des outils à leur(s) interprétation(s)

Dans le champ de l'évaluation, il est d'usage de distinguer évaluation quantitative et évaluation qualitative, le caractère qualitatif étant essentiellement défini « en creux », c'est-à-dire comme du non quantitatif, assimilé au non chiffré / chiffrable et au non mesuré / mesurable. Ainsi, prototypiquement, une évaluation quantitative serait une évaluation qui donne lieu à une note (chiffrée), alors qu'une évaluation qualitative donnerait lieu à une appréciation (commentaire, icône de type smiley ou couleur, etc.)²³.

Or, cette opposition ainsi posée dans l'absolu est, de ce fait même, simpliste et clivante. Prenons l'exemple des *Portfolios Européens des Langues* (désormais PEL), souvent présentés comme emblématiques d'une évaluation qualitative et formative : une rapide incursion dans les textes institutionnels visant au « cadrage » de cet outil, dans les textes de recherche ou encore dans des études de cas permet de mettre à jour le fait que les PEL relèvent, *à la fois et plus ou moins*, des logiques quantitative et qualitative.

À la fois, dans la mesure où les PEL sont, dès leur conception, traversés par des logiques contradictoires qui co-existent : ils sont ainsi présentés comme des outils d'évaluation qualitative, tout en empruntant abondamment à une terminologie renvoyant à cet idéal de transparence, de fiabilité et d'exhaustivité caractéristique du paradigme objectiviste

« *Le Portfolio européen des langues vise à documenter la capacité langagière plurilingue et les expériences dans d'autres langues de son détenteur de manière complète, concrète, transparente et fiable.* » (Schneider et Lenz, 2000 : 4)

« *On s'attend à ce que les Portfolios – selon leur contenu effectif – appuient et valorisent les points suivants : des formes d'évaluation plus exhaustives et plus complètes (notamment en évaluation formative), l'auto-évaluation, (...).* » (Schneider et Lenz, 2000 : 7)

Plus ou moins, dans la mesure où ces logiques antagonistes co-existantes sont activées à des degrés et selon des modalités variables par les acteurs, en fonction, entre autres, de leurs représentations de l'évaluation, de leurs perceptions des enjeux et de la manière dont ils articulent ces dimensions, ce qu'illustre notamment l'exemple évoqué *supra* du e-portfolio à destination des enseignants ou encore les études de cas d'utilisation du PEL dans différents pays membres du Conseil de l'Europe produites par D. Little (Little coord., s.d.).

« *Lorsque nous avons reçu le « Portfolio européen des langues » dans notre établissement, nous avons tous été très séduits par ce qui nous est apparu comme un instrument, prêt à l'usage, d'auto évaluation – celle-ci étant certainement l'une des premières étapes dans le sens de l'autonomie des élèves. Nous avons donc présenté le Portfolio en classe, indiqué aux élèves la manière de le remplir... et nous avons attendu que le miracle se produise ! Un mois plus tard, au moment de vérifier les premiers résultats, avec nos « partenaires », dans le cadre des sessions organisées en classe de seconde, nous avons constaté que rien n'avait changé. Certes, les élèves semblaient intéressés par l'idée du Portfolio ; mais il était évident que, sans un engagement encore*

²³ Ce qui renvoie, de manière plus générale, aux modalités de construction de l'opposition qualitatif / quantitatif. Cf. à ce propos Castellotti (2012).

plus marqué de la part des professeurs, le PEL allait rester à l'état de « manuel scolaire » - un de plus ! -, que les élèves ne daigneraient pas ouvrir par eux-mêmes. » (Little coord., s.d. : 19)

Ce détour par l'exemple des PEL illustre à mon sens les faits suivants, qui ont constitué un fil rouge des travaux sur l'évaluation menés dans le cadre de Paraadiv :

- aucun outil ne relève en lui-même de l'une ou l'autre sorte d'évaluation, ni par principe, ni exclusivement ;
- penser les outils (i.e. ses caractéristiques formelles) comme le principal critère discriminatif entre évaluation qualitative et quantitative relève d'une conception techniciste de la didactique en général et de l'évaluation en particulier, en ce que « *les principes de la rationalité technique sont les mêmes que ceux de la pensée scientifique, parmi lesquels le principe d'économie et de simplicité, qui conduisent à poser sans cesse la question de l'optimisation : comment obtenir le résultat cherché au meilleur coût.* » (Blay, 2006 : 777²⁴) ;
- penser les outils dans une perspective non techniciste suppose de ne pas les séparer des représentations, des interprétations, des imaginaires et des parcours biographiques et professionnels des acteurs. Le caractère qualitatif de l'évaluation ne tient alors pas tant à l'outil lui-même qu'aux conceptions de l'enseignant concernant l'auto-évaluation²⁵, l'évaluation qualitative, etc.

Dans le cadre de Paraadiv, il nous a semblé de ce fait impératif de ne pas nous en tenir à une analyse « désincarnée », c'est-à-dire vidée d'une part de la présence et de l'action des enseignants et d'autre part de leurs interprétations de ces actions (les leurs et celles de leurs collègues). C'est pourquoi nous avons souhaité prolonger cette analyse des outils d'évaluation diagnostique par une phase d'observations (filmées) des pratiques d'enseignants mettant en œuvre ces outils et d'entretiens d'auto-hétéro-confrontations (Goï et Huver, 2012).

Lors des séances d'observation, nous avons pu constater cette importante diversité des pratiques. En effet, bien que les outils d'évaluation soient communs, les enseignants / évaluateurs se positionnaient spatialement de manière très différente (en face ou à côté des élèves), géraient l'espace de manière très différente (instaurant une distance ou une proximité physique entre l'élève et eux, laissant l'élève gérer ou non cette proximité, etc.), entraient dans l'évaluation de manière très différente (par les exercices, en commençant par ce qui leur semblait le plus simple ou le plus connu des élèves, par une discussion qui a pu, à certains moments, prendre la forme d'un interrogatoire (sur les connaissances en français ou le parcours biographique des élèves, etc.).

4.2. Cultures professionnelles ? Imaginaires ?²⁶

Une première interprétation centrée sur les cultures professionnelles

Ce constat fait, il restait à essayer de « comprendre » cette pluralité, que nous avons dans un premier temps attribuée à la diversité des trajectoires et des cultures professionnelles des

²⁴ L'auteur soulignant par ailleurs que cette conception installant science et technique dans une relation dépendance réciproque est en fait très récente (trois ou quatre siècles), donc historiquement située.

²⁵ Dans Huver et Springer (2011 : 226), j'ai ainsi évoqué le fait que les usages des PEL s'inscrivaient dans un continuum allant de l'autocontrôle à l'« auto-questionnement » (Jorro, 2000 ; Vial, 2001) et que ces usages dépendaient non seulement des outils, mais aussi, et surtout, des représentations des acteurs sur l'évaluation, le plurilinguisme, l'enseignement/apprentissage, les langues, le rôle et le statut de l'enseignant, etc.

²⁶ Cette partie constitue une version revisitée de Goï et Huver (2013a et 2013c). Sur la pluralité des interprétations d'une même notion selon qu'elles sont passées au filtre de telle ou telle épistémé : cf. également Vial (2001).

acteurs. Les sélections des extraits qui ont servi de base à l'auto / hétéro-confrontation portent d'ailleurs l'empreinte de cette intuition première, puisque nous avons choisi des extraits « mettant en scène » ces thématiques d'une manière qui nous a semblé à la fois particulièrement saillante et contrastée. En effet, lors des prises de vue durant la passation des évaluations diagnostiques, nous avons été frappées par la différence de pratiques et de postures entre deux enseignants, Caroline et Daniel. Ainsi, si Daniel adopte une attitude que nous considérons comme très aidante, rassurante et ouverte, Caroline adopte quant à elle une attitude de retrait face à une élève nettement en difficulté. Par ailleurs, nous avons essentiellement retenu de leur biographie personnelle et professionnelle (du moins de ce qui nous en était accessible²⁷) que Caroline est enseignante certifiée de Lettres depuis 10 ans et enseignante de FLS en collège depuis 3 ou 4 ans et que Daniel est professeur des écoles depuis une trentaine d'années et enseignant de FLS en collège depuis une quinzaine d'années.

Le choix des extraits soumis à l'auto/hétéro-confrontation résultait essentiellement de ce constat initial : nous souhaitions en effet voir quelles catégories interprétatives les témoins allaient mobiliser pour nous expliquer et pour s'expliquer la situation telle qu'ils la percevaient. Or, bien qu'il soit également possible d'y repérer des convergences, les différents enseignants ayant visionné ces extraits (dont Caroline et Daniel) ont unanimement perçu les pratiques d'évaluation présentées sous l'angle de leur contraste. L'un comme l'autre ont expliqué celui-ci de manière assez causaliste en mobilisant le critère de la formation et de la culture professionnelles et en avançant le jugement selon lequel les enseignants du premier degré étaient plus aptes à pratiquer ces évaluations, comme l'illustrent les trois extraits suivants, tirés des entretiens avec Caroline et avec Daniel.

(1) *Caroline : Mais je trouve que là-dessus, mes collègues du premier degré, ils ont une vision beaucoup plus large, mais moi, je suis pas prof de maths, je suis prof de lettres, j'ai vraiment un cursus de lettres, et j'ai pas la vision globale que peuvent avoir Daniel ou Gabrielle²⁸. Et ça c'est vraiment quelque chose qui nous manque, parce que c'est vraiment au niveau de la formation que ça joue (...). Je trouve que la formation est plus intéressante par rapport à ce genre de public que celle que moi j'ai eue. Et je trouve ça... dur (...) Un professeur des écoles, il va cibler directement la chose, alors que moi, je sais pas faire ça, parce que, parce que j'ai pas eu la formation.*

(2) *Daniel : Béatrice, même Gabrielle, on va tenir le même discours. (...)*

[CG] : donc Béatrice, Gabrielle, toi, vous êtes tous les trois

D : on est INSTIT, on est instits, oui, on a cette approche là.

[CG] : Parce que Béatrice, elle est arrivée après Caroline ou Frédérique, elle est moins ancienne dans la fonction.

D : c'est vrai, c'est vrai, tu as raison. Mais dans une évaluation, Béatrice et moi, on les sent pareil les évaluations ; nos comptes rendus, ils sont identiques, on va chercher les mêmes choses.

(3) *Daniel : j'ai l'impression que l'instit... nous instit, on va essayer de valoriser. Les personnes qui ont une formation plus CAPES, plus prof, ils vont plus tac, tac, tac, et pourtant on a les mêmes lignes à lire, le même item. Je pense que pour les évaluations, c'est pareil, on a un fonctionnement, une approche un peu...*

On voit ici que la catégorie « culture professionnelle » constitue un filtre puissant d'interprétation, puisqu'il est avancé fermement et à plusieurs reprises, et qu'il résiste à

²⁷ Sachant que cette « accessibilité » est variable selon les deux enseignants (que nous connaissions plus ou moins bien) et selon les chercheuses (qui ont des liens d'amitié plus ou moins anciens et approfondis avec l'un des deux enseignants).

²⁸ Béatrice, Gabrielle et Frédérique sont des collègues également impliqués dans ce dispositif d'accueil des ENA. Béatrice et Gabrielle sont professeurs des écoles ; Frédérique est certifiée, enseignante de français.

d'autres propositions d'interprétation (comme l'ancienneté, dans l'extrait ci-dessus). Cette unanimité était, pour nous chercheuses, *a priori* bien confortable et rassurante, puisqu'elle convergait avec nos propres interprétations initiales... Pourtant, c'est aussi cette forte convergence des interprétations qui nous a amenées à prendre conscience du fait que le paramètre de la culture professionnelle était mobilisé comme un allant de soi, une évidence si partagée entre nous (enseignants et chercheuses) qu'elle nous (chercheuses notamment) empêchait peut-être de percevoir / construire d'autres interprétations qui nous seraient jusqu'alors restées « inaccessibles », forêt cachée par l'arbre que constitue cette convergence issue d'un « entre soi ».

Complexification : la question des imaginaires évaluatifs

Il ne s'est alors pas tant agi d'écarter cette première interprétation que d'essayer d'en envisager d'autres possibles. Cette relecture des observations et des entretiens nous a ainsi amenées à mobiliser la notion d'imaginaire, en ce que celle-ci nous a semblée pertinente d'une part pour rendre compte de manière intégrée des pratiques, des discours sur les pratiques et des représentations des enseignants et, d'autre part, pour nous distancier d'une conception normative et rationaliste de la notion de représentation.

Il nous est en effet apparu que les discours de Caroline et de Daniel étaient travaillés par des imaginaires très différents, qui nous semblaient tout aussi pertinents que la « culture professionnelle » pour pouvoir rendre compte de ce contraste fort que nous percevions entre leurs pratiques respectives (en tout cas, telles qu'elles nous ont été données à voir lorsque nous les avons observées). Caroline considère ainsi l'évaluation sous l'angle de ce que Jorro (2000) nomme l'imaginaire de la maîtrise, qui se caractérise par l'insistance sur les outils, l'objectivité, l'exactitude et le prescriptif : elle se plonge en effet dans une prise de notes abondante, destinée à argumenter au mieux le diagnostic effectué. En outre, lors de l'entretien, elle justifie ses pratiques par le discours suivant, qui concentre en une formule non seulement le souci des élèves et la centration sur les outils, mais aussi la conception objectivisante de l'évaluation et la nécessité de penser sa pratique dans des cadres prescrits (« il faut »).

Caroline : C'est toujours compliqué, moi je me dis qu'il ne faut pas les mettre en difficulté avec quelque chose d'immédiatement trop dur, et en même temps, il ne faut pas non plus cibler trop bas, parce qu'il faut arriver à viser juste, pour pouvoir orienter le mieux possible.

Par contraste, les pratiques de Daniel sont pétries de ce que Jorro (2002) nomme l'imaginaire de la construction. Ainsi, lors des évaluations, il ne s'attache pas tant aux résultats des activités qu'à une observation attentive des élèves en train de mener ces activités. Par ailleurs, il est vigilant à des configurations sinon inaccessibles du moins inattendues, puisque, par exemple, au lieu d'inférer un lien de causalité entre nationalité et langue de scolarisation, il demande à deux élèves ukrainiennes où elles sont allées à l'école : celles-ci révèlent alors qu'elles ont été majoritairement scolarisées au Portugal et qu'elles préfèrent donc passer les évaluations en langues d'origines en portugais (et non en russe ou en ukrainien comme on aurait pu s'y attendre). Enfin, lors de son entretien, il accepte, voire revendique, le flou et l'imprévu dans son activité évaluative et, plus largement, dans son activité professionnelle.

Daniel : Que ce soit utile, que ce soit un outil utile, tout en sachant qu'il [l'outil d'évaluation] n'est pas VRRAI. Il te donne des pistes, mais il te donne pas tout, après une semaine de travail avec l'élève tu vas te dire, ah ben il a des qualités que j'avais pas vues. L'élève, il va prendre sa place et il va parler un petit peu tiens ce jour là, j'aurais pas pensé qu'il pouvait savoir tout ça.

Primat des tensions et de l'hétérogénéité

Ces inscriptions imaginaires ne sont pour autant pas dénuées de tensions (pas plus que ne l'étaient les inscriptions en termes de culture professionnelle). En effet, Daniel, bien qu'il semble vigilant à la part d'inattendu et d'inaccessible lié à la diversité linguistique²⁹ et qu'il revendique une part d'intuition et d'approximation dans son activité d'évaluateur, est dans le même temps très dubitatif, voire critique, sur le fait que Frédérique mène une partie de son évaluation en anglais avec un jeune adolescent kosovar.

Daniel : Par contre là, j'ai pas trop compris : il était anglais le petit ?

EH : non, il était albanais

D : alors pourquoi tout s'est fait en anglais ? il parlait anglais ?

CG : il parlait anglais, oui, et il parlait pas français

D : il parlait bien anglais. Mais c'est pareil, on le voit pas au travail (Daniel fait défiler le film et le regarde : gestuelle dubitative – soupir + haussement des épaules)

(...) Tu vois, mais là, c'est tout en anglais

CG : c'est les mathématiques là je crois

D : mmmh ouais, mais ça c'est si il avance pas, mais il faut lui laisser un temps pour qu'il fasse quelque chose je crois

EH : parce que là, je crois, elle veut pas faire un exercice, elle veut, elle lui demande comment c'était les mathématiques au Kosovo.

De même, même s'il revendique à certains moments le flou et le subjectif dans l'évaluation, il balance à d'autres moments vers des tendances à la maîtrise et à l'objectivité.

Daniel : j'ai l'impression que j'en fais trop, qu'il faut encore plus euh (mouvement des mains – apaisement, recul) plus lâcher, mais être LA, mais PLUS le laisser euh, je sais pas pourquoi

CG : c'est marrant, parce que Caroline, elle disait l'inverse

D : ah bon

CG : ouais, elle avait un regard sur elle, où elle trouvait qu'elle en faisait pas assez, que c'était plus accompagnant, la manière dont toi tu t'y prenais. C'est drôle de voir ce double regard euh

D : ben je crois qu'il ya besoin de les accompagner de toute façon, MAIS peut-être un peu plus de recul, en tout cas, moi c'est ça que je vois

EH : tu veux dire que sinon c'est trop subjectif dans l'évaluation

D : OUI, oui

EH : c'est biaisé

D : oui, ça peut biaiser un peu, j'crois

On voit bien là que ce qui traverse les discours et les pratiques des enseignants est plus de l'ordre de la tension, de l'hétérogène, d'une recherche d'équilibre sans cesse déséquilibrée, remise en question, remise sur le métier, que d'une appartenance définitive, homogène et figée à telle ou telle catégorie (que celle-ci soit celle des cultures professionnelles ou des imaginaires). Par conséquent, il semble plus fructueux de travailler à rendre compte de ces

²⁹ cf. sa demande aux élèves ukrainiennes évoquée *supra* ou encore le fait que lors de l'entretien, il affirme regarder « s'ils ont fait un peu d'anglais, s'ils comprennent à peu près ce qu'ils lisent dans leur langue », s'il y a « des trucs qu'il[s] transfère[nt] de [leur] langue ».

tensions qu'à analyser les pratiques et les discours des acteurs pour les typologiser (cf. par exemple pour Paraadiv Goï et Huver 2013b et, plus largement, Castellotti ici-même).

4.3. Evaluation et inaccessibles

Cette réflexion sur les articulations entre évaluation et inaccessibles de l'altérité a opéré par allers-retours et mises en lien entre deux niveaux (au moins) d'inaccessibles. D'une part, il s'est agi d'explorer la part d'inaccessible inhérente à tout outil et à toute démarche d'évaluation. Celle-ci reste le plus souvent impensée ou, lorsqu'elle est pensée, est évacuée par le biais de procédures technicisantes (issues des techniques de la mesure et des statistiques) appuyées sur et renvoyant à des discours visant à promouvoir l'objectivité, la transparence, la fiabilité, elles-mêmes garanties par ces procédures technicisantes. Par conséquent, reconnaître une part d'inaccessible et donc d'opaque dans l'évaluation (même la plus standardisée et « objective ») questionne de manière radicale le statut de l'objectivité en évaluation.

Les outils occupent ici une place centrale, en ce qu'ils sont conçus et présentés comme les garants de cette objectivité tant recherchée, comme s'ils pouvaient à *eux seuls* (i.e. de par leurs caractéristiques formelles et le traitement de celles-ci) la *garantir*. Les outils d'évaluation sont en effet pensés comme des moyens d'accéder directement au « réel », voire à *la vérité* (la (vraie) compétence, le (vrai) niveau, etc.). Ils sont donc pensés comme passifs, transparents, i.e. d'une part comme s'ils n'étaient pas transformés par les usages des évaluateurs et des évalués et, d'autre part, comme s'ils ne transformaient pas cette « réalité ». Travailler sur / avec cette opacité des outils suppose donc de poser la question de ce à quoi ils permettent (ou non) d'accéder, ce qui rejoint la question de l'objectivité précédemment posée. Cela suppose également de s'intéresser aux usages évaluatifs, à la manière, nécessairement singulière et située, dont les acteurs (ici notamment les évaluateurs) s'approprient les outils, les mettent en œuvre et leur donnent sens. Se dessine alors un autre niveau d'« inaccessible », celui de « l'au-delà de l'observable », des rapports à-, des représentations, des imaginaires (en l'occurrence relatifs à l'évaluation).

Ces deux « niveaux » – si tant est qu'on puisse les distinguer – renvoient à une problématique commune qui est celle de l'interprétation ou, autrement dit, du statut et de la légitimité de ce sur quoi on s'appuie pour interpréter. Dans le champ de l'évaluation en langues, la tendance majoritaire est de chercher des traces et de leur conférer le statut de preuve de la compétence ou de l'incompétence du sujet évalué. De même, les outils sont assimilés à des techniques, à des méthodologies, que Gadamer dénonce comme un piège dès lors qu'elles s'inspirent, souvent sans le savoir, des sciences exactes, la compréhension étant dès lors assurée par une réflexion non pas tant méthodologique que philosophique³⁰. Poser la question de ce qui est inaccessible à l'évaluateur et de la manière de prendre en compte et de travailler avec ces inaccessibles³¹ fait basculer le propos dans un autre paradigme épistémologique, ce qui se manifeste entre autres par un tout autre champ sémantique et terminologique. Par exemple, il n'est plus tant question de preuves que d'indices³², voire de « mises en altérité » (Huver, 2013), en ce que la convocation des traces permettrait essentiellement aux évaluateurs de discuter entre eux de leurs évaluations et de leur caractère

³⁰ Cf. également, à ce propos, les travaux de D. de Robillard.

³¹ Rappelons encore que ces inaccessibles ne constituent bien évidemment pas un « donné », mais sont relatifs à l'évaluateur (qui peut percevoir et comprendre ou non ou partiellement les phénomènes que l'on cherche à évaluer), à l'évalué (qui peut cacher ou non ou partiellement ces phénomènes), à l'outil (qui permet d'appréhender ou non ou partiellement ces phénomènes), etc.

³² Au sens que lui donne C. Ginzburg (1989 : 143, citant S. Freud) de « traits sous-estimés ou dont on ne tient pas compte, (...) de rebut de l'observation », permettant la mise en œuvre d'une « méthode d'interprétation basée sur les écarts, sur les faits marginaux, considérés comme révélateurs » (*op. cit.* : 146).

potentiellement divergent. Les traces ne sont dès lors plus séparables des interprétations qui en sont faites (et donc des raisons pour lesquelles elles sont reconnues comme des traces). En outre, les traces n'occupent plus la totalité de l'espace évaluatif, puisqu'il s'agit également de traiter avec le non perceptible, le non observable, le non tracé, le non traçable (par exemple, l'intuition, l'impression d'ensemble, l'histoire de la relation entre évalué et évaluateur, des informations connues de l'évaluateur mais non directement visibles dans le « corpus » que représenterait la copie ou l'ensemble des observables recueillis, voire ce que l'évaluateur ignore³³). Enfin, l'évaluateur n'est plus un exécutant qui met en application un protocole ou un outil – censément neutre et objectif ou objectivé –, mais un acteur avec ses inscriptions institutionnelles, son parcours, ses représentations, son imaginaire qui inter-agit par l'intermédiaire d'un outil (lui-même inséparable de certains enjeux, certaines inscriptions institutionnelles, certaines représentations, etc.) : une partie centrale de sa professionnalité consiste par conséquent à développer un point de vue critique et réflexif vis-à-vis des outils qu'il met en œuvre et de sa propre posture d'évaluateur.

5. Ouverture – Travailler avec les inaccessibles : s'attendre aux inattendus

Ce positionnement fondamentalement réflexif et critique s'appuie sur et participe à la construction de rapports à la diversité, à l'altérité, au flou, à l'inaccessible qui traversent les *postures* (Herreros 2002, Vial 2001) professionnelles des acteurs en présence. Ceci n'est pas sans me rappeler la proposition de V. Castellotti

« d'introduire le risque et l'insécurité comme facteurs centraux de l'apprentissage, la compétence fondamentale à construire étant la capacité à accepter et à gérer l'insécurité et à se préparer constamment à l'imprévisible, cet imprévisible pouvant également résider dans la ressemblance inattendue. » (Castellotti et Huver, 2012)

Au-delà de l'évaluation en langues elle-même, il me semble que les réflexions développées ici résonnent avec des questions et des problématiques qui interrogent plus globalement la recherche en DDL et la formation des enseignants de langue³⁴. En effet, que peut signifier « former à l'évaluation » (et former tout court, d'ailleurs), dès lors que l'on souhaite laisser une place, voire revendiquer une place, pour les inaccessibles, ainsi que pour la subjectivité et l'opacité qui en découlent ? Comment et pourquoi penser des outils (d'évaluation, de formation) si on soutient par ailleurs que la perspective de la réception prime sur celle de la production si bien que ces outils seront nécessairement interprétés et mis en œuvre autrement que dans la perspective dans laquelle ils ont été initialement pensés ?

Une première réponse réside évidemment dans la mise en œuvre de démarches de formation visant prioritairement à favoriser la construction de cette posture réflexive et critique évoquée plus haut. Cependant, faire une place aux inaccessibles en formation (et notamment dans des formations à l'évaluation) suppose également d'amener à conscientiser le fait que l'altérité et l'opacité – et donc le flou, le malentendu, l'incompréhension³⁵ – sont constitutifs de toute relation, aussi bien évaluative que formative. Par conséquent, de même qu'il s'agit de former à la réflexivité et à l'esprit critique par la réflexivité et une exigence de

³³ Comme par exemple les « connaissances ignorées des élèves » (Penloup, 2008). Il faut également souligner que ces éléments constituent des potentialités, des possibilités, mobilisables de manière plus ou moins faisable et pertinente selon les fonctions et les formes de l'évaluation.

³⁴ Et plus globalement sans doute la recherche en sciences humaines et la formation professionnelle. Les particularisations ici opérées ne préjugent pas d'une quelconque spécificité de ces champs mais marquent simplement les domaines d'intérêts et de réflexion dans lesquels je m'inscris plus particulièrement.

³⁵ Autant de termes qu'il conviendrait donc de réhabiliter. Cf., dans une perspective similaire, Castellotti (à paraître et ici-même) à propos du terme *hétérogénéité*.

critique argumentée, il s'agit ici de développer des modalités formatives travaillant à partir de la pluralité des interprétations, des opacités, des malentendus, des incompréhensions de manière à rendre les acteurs en formation vigilants à ces phénomènes et en capacité de travailler avec ceux-ci.

Du point de vue de la recherche enfin, c'est bien cette conscience du fait que certains éléments nous restent nécessairement inaccessibles qui a constitué le ferment de notre réflexion dans le programme Paraadiv. Elle a par exemple motivé une réflexion qui vise à remettre en question une approche uniquement méthodologique de l'évaluation pour nous intéresser aux usages évaluatifs. La pluralité de ces usages évaluatifs constatée, c'est aussi une interrogation sur ce que nous ne percevons pas, sur ce qui nous demeurerait caché (ou *a contrario* sur ce qui était trop ostensiblement évident), qui nous a amenées à relativiser une interprétation trop centrée sur des formes de catégorisation pour privilégier les tensions, l'hétérogénéité et la manière dont les enseignants font avec, sans, malgré elles. La condition et la conséquence de cette conscience vigilante réside dans la construction d'une posture de recherche qui tente d'articuler – tant dans la réflexion que dans l'écriture – : vigilance à l'inattendu et à l'altérité et conscientisation / explicitation de nos filtres interprétatifs, de nos convictions, de nos anticipations à des fins de construction / déconstruction / reconstruction / confrontation de nos interprétations.

Comme le remarque fort justement Gadamer (1953/1996) :

« ce n'est pas ce qui ne fait pas problème et ce qui ne vient pas satisfaire les attentes de notre recherche qu'il faut encourager. Il faut plutôt découvrir – et contre nous-mêmes – d'où peuvent provenir les heurts. »

En d'autres termes, que ce soit dans le champ de l'évaluation, de la formation ou de la recherche, apprendre à travailler avec et par les inaccessibles, c'est peut-être et avant tout apprendre à penser contre soi-même... et le donner à voir (?).

Bibliographie

NB : les références aux textes publiés dans ce numéro ne sont pas reprises dans la présente bibliographie.

- BACHELARD G., 1947, *La Terre et les rêveries de la volonté : essai sur l'imagination des forces*, José Corti, Paris.
- BERNIER J.-J. et PIETRULEWICZ B., 1997, *La psychométrie. Traité de mesure appliquée*, Gaëtan Morin Editeur, Montréal.
- BIGOT V. et CADET L. (dir.), 2011, *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve, Paris.
- BLAY M. (dir.), 2006, *Dictionnaire des concepts philosophiques*, Larousse / CNRS éditions, Paris.
- BOLTON S., 1987, *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier, Paris.
- BROUSSY M., CHARPENTIER M., FRANCEQUIN G. et al., 1998, *Kaléidoscope polyphonique, Tome 1 – Quelques outils pour accueillir et positionner les adolescents étrangers*.
- CASTELLOTTI V., à paraître, « S'approprier une langue : une confrontation à l'altérité et une mobilisation de l'hétérogénéité », *Hommages à R. Delamotte-Legrand*.
- CASTELLOTTI V., 2012, « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétation en didactique des langues », dans C. Goï (dir.), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, Paris.

- CASTELLOTTI V. et HUVER E., 2012, « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations – ou : "Bougez, il en restera toujours quelque chose" », dans *Le discours et la langue*. Tome 3.2., pp.117-132.
- FARAGGI B., 2006, *Traçabilité. Réglementation, normes, technologies, mise en œuvre*, Dunod, Paris.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et Punir*, Gallimard, Paris.
- GADAMER H.-G., 1953/1996, *La philosophie herméneutique*, PUF, Paris.
- GINZBURG C. (1989, version originale : 1986), *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Flammarion, Paris.
- GOÏ C. et HUVER E., 2013a, « Diversités et réflexivités : Quelles empreintes pour quelles interprétations ? », dans Béziat J. (dir.), *Analyse de pratiques et réflexivité en formation en recherche et en contextes socio-éducatifs*, L'Harmattan, Paris, pp.177-193.
- GOÏ C. et HUVER E., 2013b, « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? », dans M.-M. Bertucci (coord.), *Glottopol*, 21, *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?*, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_21/gpl21_08goi_huver.pdf.
- GOÏ C. et HUVER E., 2013c, « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », dans Galli H., Verney-Carron N. et al. (dir.), *La didactique au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*, Editions universitaires de Dijon, Dijon, pp.191-204.
- GOÏ C. et HUVER E., 2012, « Ecole et construction identitaire : travailler avec l'altérité des élèves nouveaux arrivants », dans Sauvage J. et Demougin F. (dirs.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, L'Harmattan, Paris, pp.241-247.
- GOÏ C. et HUVER E., 2010, « Evaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », dans *Cahiers de Sociolinguistique*, 15, Rennes : PUR, pp. 97-108.
- HERREROS G., 2002, *Pour une sociologie d'intervention*, Erès, Ramonville Saint Agne.
- HUVER E., à paraître 2014, « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires », dans *Cahiers du GEPE*.
- HUVER E., 2013, « La diversité au centre de projets à construire – Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique des langues : le projet DIFFODIA », dans Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles, EME, pp. 349-365.
- HUVER E., 2012a, « L'évaluation des enfants nouveaux arrivants : problèmes spécifiques ou problématiques transversales ? », dans *VEI Diversité*, La pression évaluatrice – Quelle place pour les plus faibles ?, 169, pp. 175-181. *Accessible en ligne* : <http://www.cndp.fr/entrepot/ville-ecole-integration/realites-et-pratiques/premiers-pas-vers-la-comprehension-du-discours-pedagogique/reperes.html>.
- HUVER E., 2012b, « Evaluation, changement, représentations – Vers une interrogation de quelques allants de soi en didactique des langues », dans *Cahiers de l'ASDIFLE*, 23, pp.13-24.
- HUVER E., 2009, « Evaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ? », dans *Cahiers de l'ASDIFLE*, 20, pp. 149-168.
- HUVER E. et SPRINGER C., 2011, *L'évaluation en langues*, Didier, Paris.
- JORRO A., 2000, *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, De Boeck, Bruxelles.

- JULLIEN F., 2008, *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*, Fayard, Paris.
- KILANI M., 1992, « Découverte et invention de l'autre dans le discours anthropologique », dans *Cahiers de l'ILSL*, Langue, littérature et altérité, pp. 3-16.
- LJALIKOVA A., 2010, « Le qualitatif et le quantitatif dans l'évaluation universitaire », dans *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*, F. Dervin et E. Suomela-Salmi (Eds.), Peter Lang, Bern, pp.57-78.
- LENZ P. et BERTHELE R., 2010, « Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation », *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle – Etude satellite n° 2*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_FR.pdf, (consulté le 9 décembre 2012).
- LITTLE D. coord. (s.d.). *Exploitation du Portfolio Européen des Langues : neuf exemples*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Exploitation%20du%20PEL.pdf>.
- PENLOUP M.-C. (dir.), 2008, *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, INRP, Lyon.
- RAMEAU C., 2004, *Référentiel de compétences, Dispositif de « Soutien en FLS »*,
<http://refef.crifpe.ca/document/memoire/RAMEAU.pdf>, (consulté le 9 décembre 2012).
- RIBA P., 2013, dans « Les descripteurs de compétence en langue : rappels et mise en perspective », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, 53, L'évaluation en didactique des langues et des cultures : continuités, tensions, ruptures, Huver E. et Ljalikova A. (coord.), pp.56-66.
- ROBILLARD de D., 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », dans Blanchet P., Calvet L.-J., De Robillard D., *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, Paris, L'Harmattan, pp.81-228.
- SCHNEIDER G. et LENZ P., 2000, *Portfolio européen des langues. Guide à l'usage des concepteurs*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Developers_guide_FR.pdf (consulté le 9 décembre 2012).
- TARDIEU C., 2013, « Les tests de langues : une nécessité? », dans Huver E. et Ljalikova A. (coord.), *Recherches et applications – Le français dans le monde*, 53, L'évaluation en didactique des langues et des cultures : continuités, tensions, ruptures, pp.67-79.
- VIAL M., 2001, *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*, De Boeck, Bruxelles.
- VIRUEGA J.-L., 2005, *Traçabilité. Outils, méthodes et pratiques*, Editions d'Organisation, Paris.

LES LANGUES DE L'ÉCOLE POUR NÉGOCIER LES « INACCESSIBLES DES LANGUES » À L'ÉCOLE

Ann FEUNTEUN

ESPÉ Orléans-Tours, UMR7270 Laboratoire ligérien de linguistique

La classe est pour le jeune enfant un lieu particulier : passage obligé, parfois sublimé de l'accès aux savoirs. Seul/e avec son héritage d'attentes familiales et porteur(se) de représentations sociales sur la façon d'apprendre « à l'école » communément non exprimées car non questionnées, chaque enfant est livré aux autres, pairs et adultes, à leur regard, à leur jugement. Il est confronté à l'immensité de ce qu'il ne connaît pas, à l'effrayant de ce qu'il ne sait pas faire ou ne comprend pas et au déroutant des apprentissages qui ne se déroulent pas selon les schémas de ses attentes projetées. Il est ainsi confié à l'institution scolaire française par sa famille, qu'elle soit francophone ou non, pour devenir un enfant-élève¹ qui doit apprendre à comprendre et à s'exprimer, à lire et à écrire en français langue de l'école mais aussi en langue dite « étrangère », dès le cycle 2. Dans le cadre de nos travaux de recherche longitudinale en didactique des langues, en adoptant une méthodologie ethnographique² à l'école primaire par cycles de trois ans (durée du cycle 2), nous avons pu prendre part aux vécus des classes et mener des entretiens auprès de nombreux³ enfants de 5 à 7 ans, de la grande section d'école maternelle au CE1 ainsi qu'auprès de leurs enseignants. Nous avons fait le constat que contrairement à ce que l'on peut communément lire dans certains courants de la littérature de recherche⁴ comme dans les textes officiels depuis 1989, les enfants de cycle 2 ne sont ni des « éponges », ni des apprenants « efficaces » car décrétés « malléables »⁵. Les rencontres expérientielles dans le monde codé des savoirs linguistiques et culturels normés peuvent être vécues par les apprenants comme des essais frustrants pour atteindre les « inaccessibles » des apprentissages linguistiques et culturels ou encore provoquer des replis ethnocentrés négatifs et des mises à distance voire des rejets protecteurs.

¹ Voir Cornu (coord., 2001), notamment la contribution de M. Raveaud, « Le plaisir et l'ennui comme choix pédagogiques – France et Angleterre, deux traditions éducatives contrastées ».

² Dans le cadre de nos enquêtes nous avons enregistré puis fait une analyse qualitative des interactions en classe entre pairs et entre enfants et adultes, en contact de langues que ce soit le français, langue de l'école, l'anglais, langue nouvelle et toute autre langue en présence dans la classe ou bien présentée lors d'ateliers d'éveil aux langues et cultures du monde. Nous avons invité les acteurs enfants et adultes à s'exprimer par le dessin puis à en faire un commentaire individuel ou au sein d'un groupe de discussion. Les échanges se sont poursuivis en ateliers philosophiques.

³ 232 enfants et huit enseignants de 2004 à 2012.

⁴ Voir par exemple la communication de M. Garabédian (1997).

⁵ Nous citons ici les termes employés par les enseignants interrogés en entretiens individuels dans le cadre de nos travaux de recherche de 2004 à 2012 mais également les termes prélevés dans les textes officiels de 1989 à 2008.

Cependant, dans l'espace de vie de la classe, les jeunes apprenants qui sont guidés par leurs enseignants⁶ au sein d'une démarche transversale réflexive peuvent apprendre à discuter au quotidien leurs perceptions lorsqu'ils sont confrontés à des différences culturelles et à une « étrangeté » sonore ou graphique⁷. Dès lors, comme nous le verrons ici, les « inaccessibles » évités ou rejetés dans le processus d'appropriation du français et de l'anglais de l'école peuvent se négocier dans la confrontation de représentations et dans le partage d'expériences biographiques (pluriculturelles pour certains enfants). Cette démarche, sur la durée du cycle 2, incite les enfants à conquérir ensemble tout nouveau paysage linguistique et culturel avec une curiosité intelligente et enthousiaste.

Les « inaccessibles » entre évitements et rejets

L'une des particularités des enseignants de l'école primaire en France, c'est d'être considérés comme polyvalents. Cette polyvalence écarte une spécialisation exclusive en langue étrangère (l'anglais dans notre recherche, dorénavant LN pour langue nouvelle et induit fréquemment, dans les représentations des maîtres une forme de hiérarchisation de compétences entre les « vrais linguistes » titulaires d'un diplôme ou d'une expérience dans la langue à enseigner et le professeur des écoles polyvalent. Les institutionnels, dans leurs écrits officiels et leurs rapports ont sans nul doute contribué à renforcer cette tendance à l'autocensure ou à l'autodépréciation chez les maîtres, à moins que ce ne soit la lecture interprétative des textes par les enseignants eux-mêmes qui ait contribué à maintenir cet état de fait⁸.

Cambra Giné (2003 : 213) fait remarquer que « *les croyances sur l'enseignement se forment très tôt, pendant la période scolaire, les plus anciennes étant inaltérables* ». Elle poursuit en citant les observations de Johnson (1994) quant à l'attitude critique de certains enseignants qui rejettent le type d'enseignement reçu, quand ils décrivent les images qu'ils se sont forgées de leurs professeurs.

Nous avons interrogé, d'entrée de jeu, les enseignants des classes impliquées sur leur « comment j'ai appris », leur « comment doit-on enseigner une LN ? » et leur « comment je me comporte en français langue de l'école (désormais LEc et en LN), en classe ? », en leur proposant de dessiner puis de commenter leurs représentations en réponse à ces questions. Nous avons constaté que ces derniers s'employaient bien souvent à ne pas faire vivre à leur classe ce qu'ils avaient subi, soit en renonçant à enseigner, soit en prenant le contre-pied méthodologique de leur expérience s'ils s'en sentaient capables au niveau linguistique et culturel. Un élément de poids vient s'ajouter à la biographie culturelle éducative de la plupart des maîtres : la rencontre de leurs propres enfants avec une LN, médiatisée de manière plus ou moins heureuse (à leurs yeux de parents pédagogues) par des collègues de l'école primaire, du collège ou du lycée.

Tous ces éléments permettent de mieux appréhender les choix premiers d'orientations culturelles éducatives des enseignants observés et de comprendre leurs refus ou leur fragilisation face à l'obligation d'enseigner une LN « en plus » de la LEc. Dans la perspective

⁶ Certains enseignants ont quant à eux préféré se retrancher derrière « l'inaccessible » de la langue étrangère à enseigner, faute de formation suffisante, pour ne pas s'investir dans ce type de démarche.

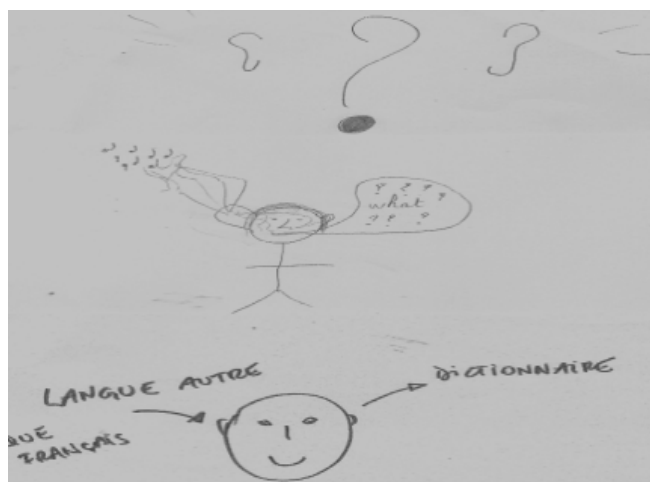
⁷ On s'intéressera également à la pédagogie de la *coopération* telle qu'elle est pratiquée dans certaines écoles du Canada anglophone notamment et qui part du principe que l'apprentissage de la citoyenneté peut se faire à l'école. Les habiletés sociales nécessaires au travail de groupe s'apprennent, notamment, « par les activités de réflexions pour apprendre à s'écouter, à s'épauler, à critiquer de façon constructive, bref à cheminer vers la coopération » selon Ferrer, Gamble et LeBlanc-Rainville (1997 : 24).

⁸ Pour une réflexion sur les représentations du bilinguisme, en contexte élargi, voir également les enquêtes de Auger N., Dalley P. & Roy S. (2007).

des sciences sociales, Jodelet (1994) définit que les représentations se construisent sur les valeurs réactivées des groupes sociaux et des savoirs, et sont reliées à des systèmes de pensées idéologiques ou culturels plus larges, à un état des connaissances scientifiques, à la condition sociale et au domaine de l'expérience privée et affective des individus.

Les enseignants entre résistances et possibles

L'analyse d'extraits d'entretiens où les enseignants commentent leurs dessins aide à mieux comprendre les difficultés de certains des enseignants de cycle 2 à oser ou à souhaiter faire un pas vers une LN normée « inaccessible » depuis les débuts de leurs propres apprentissages au collège et qu'il s'agit d'enseigner de manière grammaticalement correcte, avec un accent proche de celui d'un natif, selon leur interprétation des textes officiels et leur représentations fortement ancrées du « bilinguisme ».



A.L., enseignante en CP, commente sa représentation de l'incapacité à percevoir et à négocier l'accès au sens, à l'oral : « en anglais/ j'entends très mal/ j'ai jamais appris/ je prononce mal/ je ne comprends rien/ » et conclut « je suis nulle et ça n'a fait qu'empirer depuis le collège/ j'étais larguée/ j'peux pas enseigner quelque chose que je ne maîtrise pas/ et d'ailleurs j'ai p'u envie/ on m'a jamais aidée/ les autres ils comprenaient/ ils répondaient et moi rien/ mais rien du tout ». Son apprentissage (exclusivement) linguistique lui laisse un goût d'amertume. A.L. a vécu ses essais d'apprentissage au collège comme une frustration, une souffrance puis une fatalité qu'elle traduit aujourd'hui comme une incapacité à entendre les sonorités anglaises, car on ne lui a jamais appris à écouter pour comprendre. AL fait le triste constat d'un apprentissage de LN fort peu efficace et enthousiasmant, d'après elle, propre au système français. Catégorique sur son « infirmité perceptive » A.L. est cependant favorable à l'idée d'accueillir une collègue dans sa classe. Elle est prête à observer, à analyser pour « peut-être essayer après ».

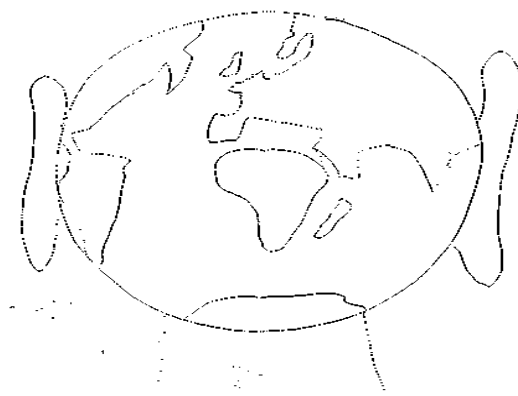
À la lecture de l'extrait ci-dessus, nous pouvons définir la norme comme la représentation mentale de toutes les injonctions sociales et institutionnelles vécues et intériorisées qui ont trait à l'apprentissage/enseignement d'une LN à l'école élémentaire, mais aussi hors de l'école, au quotidien. En effet, si la norme (idéalisée comme inaccessible), dans l'esprit de l'enseignante, est attachée à la justesse et à la grammaticalité communicative⁹ (au niveau phonologique et syntaxique), cette enseignante mesure mentalement la qualité de ses productions à celles d'un natif idéal fantasmé, d'une part, et à celles attendues par le système

⁹ Voir Labov W. (1978).

scolaire, d'autre part, pour atteindre un niveau acceptable, en adéquation avec les exigences nationales et européennes. Py (2004 : 42, 44, 50)¹⁰ désigne par *norme* :

« l'ensemble des pressions extérieures qui s'exercent sur le système : pressions linguistiques d'une part à travers les différents modes de confrontation des produits de l'apprenant et de ceux de ses partenaires natifs ; pressions sociales d'autre part à travers les relations (pédagogiques ou autres) que l'apprenant entretient avec ces mêmes partenaires (...). La notion de norme rassemble ici deux sortes de pressions : d'une part la pression explicite des prescriptions métalinguistiques adressée à l'alloglotte par l'institution pédagogique (...) d'autre part la pression implicite qui se manifeste lorsque l'alloglotte perçoit des différences linguistiques entre ses propres productions et celles de son interlocuteur natif (...) cette double pression est aussi internalisée et se manifeste alors comme un contrôle exercé par le locuteur sur ses propres productions ».

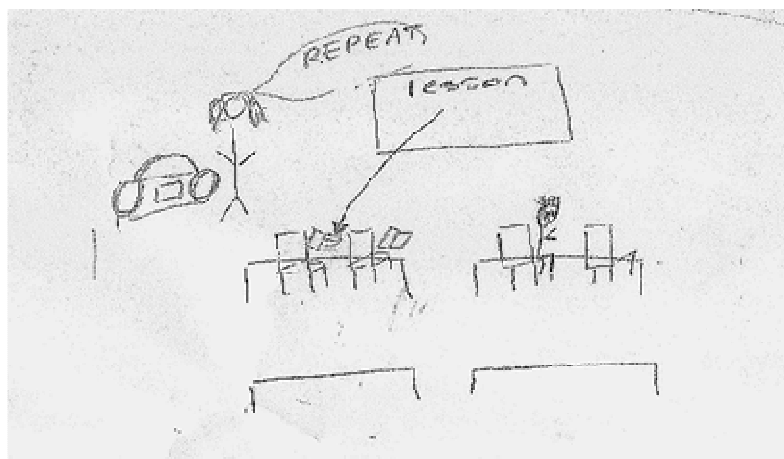
L'intérêt d'A.L. pour une association au projet de recherche découle directement de son questionnement sur les dysfonctionnements observés, personnels et collectifs. Elle suggère en fin d'entretien la possibilité d'un apprentissage plurilingue modeste et tourné vers la découverte de cultures nouvelles : « (...) apparemment les Français n'arrivent pas à se débrouiller en langue dans un autre pays/ ça ne va pas/ c'est pas bien fait/ abaisser l'âge de l'apprentissage en langue en ayant toujours les mêmes exigences / ça ne changera rien/ pourquoi pas apprendre un petit peu de beaucoup de langues et essayer de voir comment ça fonctionne sur des choses très pratiques/ adaptées aux enfants/ en leur donnant envie de s'intéresser à d'autres cultures ? ».



« L'anglais/pour moi/ (...) c'est pas un anglais scolaire : », déclare C.R. Cette enseignante de CP a « subi », selon ses propos, un apprentissage de notions en LN « en vue d'une restitution lors d'interrogations écrites notées » et non dans une perspective de la communication. Elle relativise cependant « ça dépend tellement du prof ». Au regard de ce que vit son fils au collège, elle estime que les choses ont bien changé : « moi les cours étaient en français, maintenant c'est tout en anglais / et il n'y a plus de listes de vocabulaire à apprendre non contextualisé ». Elle commente son dessin en expliquant qu'elle a pratiqué l'anglais et donc progressé en autonomie et spontanéité « en situation », dans les pays anglophones lors de ses nombreux voyages « sac à dos » ; ou par nécessité, en utilisant tout ce qu'elle pouvait pour communiquer avec ceux qui ne parlaient pas français et juste quelques bribes d'anglais. Les deux langues, pour CR, sont « séparées dans deux zones distinctes » du cerveau « avec des liaisons » entre les deux zones qui ne cessent de se créer selon les incitations en contexte.

¹⁰ Voir Gajo L., Matthey M., Moore D., & Serra C., eds (2004).

Aujourd'hui, son souhait est « de faire comprendre aux enfants l'intérêt essentiel de parler au moins une langue étrangère ». Elle ne s'estime pas « compétente » pour enseigner une LN qu'elle ne maîtrise pas de manière « correcte » et préfère confier cette tâche à sa collègue. Nous pouvons transposer aux LNs, ce que Ribière-Raverlat (1997 : 127) développe pour l'enseignement de la musique, quand elle évoque que le « savoir-être » et le « savoir-faire » du maître peuvent souffrir d'une « *superposition d'éléments négatifs : manque de confiance en soi, jugements sévères sur l'enseignement qu'il a reçu, sur sa culture musicale limitée ou mal assurée* » ce qui l'amène à valoriser ce qui semble conforme aux normes sociales. L'auteure poursuit : « Si le PE réduit l'idée de compétence en musique à des savoirs techniques et s'il ne maîtrise pas ces techniques, il aura tendance à s'enfermer dans un sentiment d'incompétence et à se replier dans l'une des réactions de fuite : " je ne suis pas formé " ou " c'est une affaire de spécialistes " ». On constate le même type de comportement d'évitement ou de protection derrière la norme de l'expert – natif ou validé par l'institution par la délivrance d'une appellation contrôlée : « habilité à enseigner une langue à l'école élémentaire », « certifié CLES 2 » ou « validé au niveau B2 ».



CB, enseignante en grande section de maternelle est historienne de formation universitaire et a un anglais oral qu'elle définit comme scolaire. Elle commence l'entretien par cette constatation fort pessimiste : « rien n'a changé (...) c'est toujours apprendre des choses qui n'ont rien à voir avec eux/ avec leur monde ». En effet, elle relate avec tristesse, les débuts de sa fille en quatrième, en espagnol : « ma fille avait à **apprendre par cœur** après son premier cours : je m'appelle Juan Carlos/ je suis le fils de / et je suis le roi d'Espagne : bien : au moins elle a appris qu'il y avait un roi en Espagne : maintenant elle apprend la mairie et **du vocabulaire qui ne sert pas à grand-chose** // ». Sensibilisée à la pertinence des contenus proposés aux enfants, et aussi soucieuse de l'utilité des apprentissages, elle exprime, dès notre première rencontre, ses interrogations quant aux choix à faire au cycle 2 pour que les enfants « soient intéressés et apprennent avec plaisir ». CB s'est impliquée avec enthousiasme dans la recherche, dès le premier entretien, étant arrivée dans son parcours professionnel, selon ses dires « à un moment charnière/ avec un besoin de réfléchir/ d'échanger sur ma pratique/ ».

Au cours des trois ans d'implication et de réflexion dans la recherche au cycle 2, C.B. a pu mettre en mots une définition de ce que peuvent être les compétences professionnelles de l'enseignant en LNs, à l'école : une articulation de savoir-agir selon l'expression de Perrenoud (2000 : 9), mais avant tout de pouvoir légitimement décider, de s'autoriser à faire et à oser dire, au sein de sa polyvalence. S'il n'a pas un cursus de linguiste, l'enseignant peut cependant prendre plaisir à articuler plusieurs types de savoir-faire et de savoirs dans son répertoire didactique. D'après C.B., l'enseignant a donc le choix entre rester campé sur ses

rejets protecteurs ou tenter l'aventure d'enseigner autrement. Ce qui semble inaccessible peut devenir un défi personnel pédagogique, culturel et linguistique.

Les enseignants de cycle 2 qui se sont exprimés, sont représentatifs des profils d'enseignants rencontrés sur le terrain. Ces derniers se forment des répertoires didactiques à partir de modèles de références socioculturels (leur rôle de professeur des écoles polyvalent dans la société française en Europe et les représentations qui en découlent), à partir de modèles scolaires intériorisés (tout ce qui a trait à leur passé d'apprenant en LNs) ainsi qu'à partir de leurs acquis expérimentiels. Castellotti & De Carlo (1995 : 37) développent que pour les LNs, « *les connotations culturelles du pays dont on enseigne la langue, les souvenirs heureux ou malheureux de son propre apprentissage, le poids que le pays étranger et ses habitants ont acquis dans notre patrimoine social et individuel jouent un rôle essentiel*¹¹ ». Les auteures soulignent que l'histoire personnelle de toute appropriation d'une LN, implique une « *lente infiltration* » en soi ou un « *ancrage dans une histoire familiale et collective singulière et complexe* ». Et d'ajouter : « *Comme dans toute histoire, l'amour n'y est pas la seule composante ; les heurts, les rejets, les blessures y ont eu leur place à travers les multiples rencontres que nous avons pu faire* ».

Les enfants entre représentations héritées et difficultés exprimées

Les enfants suivis dans le cadre de nos travaux abordent le cycle 2 en ayant souvent déjà anticipé, de manière très personnelle, selon leur héritage socioculturel propre, sur la façon dont ils vont et devraient apprendre la LEc, le français, mais aussi la LN, l'anglais. Ces premières attentes des enfants s'articulent à des représentations des langues et des cultures déjà très prégnantes. Develay (1996 : 96-97) note que « *le désir de savoir ne se transforme en intention d'apprendre qu'à la condition de voir émerger une motivation* ».

G., six ans, issu d'une famille franco-africaine qui s'exprime en français à la maison, oppose une résistance décidée à l'apprentissage de la LEc en CP :

A 15 et ça va te servir à quelque chose de savoir lire ::

G15 non/

A 16 pourquoi ::

G16 ben **ça sert à rien**

A17 tu sais ce que tu veux faire plus tard ::

G17 oui/ j'veux être bricoleur/ alors **j'ai pas b'soin**

A18 tu ne penses pas que cela peut être utile pour lire les notices/ les fiches qui t'expliquent comment bricoler ::

G18 c'est **pas** bricoleur comme ça/ **moi**

G. estime que la lecture ne lui servira à rien dans sa construction d'adulte. Être « bricoleur » pour lui représente¹² sans doute un monde exempt de soucis laborieux et futiles comme la décomposition de syllabes pour se concentrer sur le travail habile de ses mains. Le sens, pour l'enfant, réside dans la capacité à relier l'intention et l'action : l'intention d'investissement ou de retrait face à l'apprentissage nouveau ou de l'effort qui en découle s'articulant sur le désir et l'action/ décision sur la motivation profonde.

¹¹ Voir Moll J. (1991).

¹² Sa vision du « bricolage » s'ancre peut-être aussi sur sa découverte des bricoleurs récupérateurs d'Afrique qui recyclent les matériaux divers pour les transformer en objets du quotidien et en objets d'art. Sa représentation de la non- nécessité d'apprendre le français de l'école se maintiendra tout au long du cycle 2 et du cycle 3 et s'exprimera régulièrement pendant les entretiens et les discussions de classe.

Ainsi, dans l'extrait qui suit, N13 nous livre sa projection sur un avenir d'indépendance où le regard des autres comme le regard qu'il aura sur lui-même aura changé, grâce à la maîtrise du « savoir écrire » pour le moment tellement inaccessible mais qui l'aura enfin promu au rang des « grands » :

M12 maintenant que tu sais lire est-ce que tu penses que c'est important/ à quoi ça peut te servir ::

N13 ça peut nous aider à écrire parfois/ ça peut nous donner les lettres/ ça sert à écrire des mots/ quand j'saurai **tout** écrire/**j'serai grand** (...)/ mais c'est dur : dur:/des fois j''suis trop p'tit (...)/

Le « tout écrire » est plein d'espoir douloureux chez cet enfant qui souffre de troubles de l'audition et accède à l'oral par le décodage-encodage visuel. Mais la tâche est immensément difficile pour accéder au monde des « grands », gage d'une liberté d'être et d'agir. Ces bribes d'entretiens donnent un aperçu de certaines des projections des enfants questionnés quant à l'appropriation de la LEc. L'ensemble des éléments observés et analysés permettent de mieux comprendre l'importance de la perception de soi dans la construction positive ou non du projet d'apprendre et du souhait de grandir. Nos recherches sur le terrain menées successivement de 2004 à 2007 et de 2008 à 2011 donnent à voir que les jeunes apprenants ne sont en aucun cas des « blank sheets¹³ », mais arrivent à l'école avec des premiers savoirs, des savoir-faire et des savoir-être socioculturels et langagiers. Que fait-on de ce « déjà là » en langues familiales (désormais LFms) et en LEc dans un apprentissage désormais obligatoire d'une LN qui s'appuierait sur une lecture fidèle du référentiel, proposé dans les consignes officielles, et ce, dans un système scolaire où les disciplines sont enseignées de manière bien distinctes¹⁴ ? Un enfant de CE1 déclare lors d'une première écoute de comptines en LN :

E68 (...)/ **quand on entend c'est gluant** ou pas comme nous / on cherche à trouver les mêmes sons qu' nous / alors ça fait des mots drôles / mais c'est **pas comme nous**/.

Est-ce à dire que la tolérance linguistique ne va pas de soi et qu'il faille y travailler en prenant le temps de donner des outils, en quelque sorte des clés, pour que, dès leur plus jeune âge, les apprenants prennent conscience de ce qu'est une langue, à quoi elle sert et ce qu'elle véhicule ? Il est alors essentiel de réussir à comprendre pourquoi ce qui paraît étrange fragilise et plus encore, comment cette peur de l'altérité peut être dépassée afin de ne plus se sentir menacé mais enrichi de savoir et afin de reconnaître que l'autre existe. L'absence de repère équivaut à une « certaine absurdité » selon les termes de Py (1992 :114) qui note que : « (...) *dans les premiers moments de l'acquisition, l'altérité est maximale : quand tout va bien elle prend la forme de l'exotisme de la nouveauté qui stimule l'imagination et la curiosité intellectuelle. Mais elle peut aussi être synonyme d'opacité et conduire à un certain désarroi* (...) ».

Certains enfants au contact des LNs s'ancrent spontanément sur des observations phonologiques et techniques qui, si elles étaient discutées et guidées, permettraient peut-être d'être dépassées. AL, élève d'une classe de CE où il n'y a aucun contact en LN ou ELC, a cheminé de manière très personnelle, lors de ses déplacements avec son groupe de danses folkloriques. Elle a écouté, observé, comparé avec sa LFm et la LEc :

AL59 les Anglais ils parlent **pas pareil**/ les lettres c'est les mêmes lettres mais ils prononcent **pas pareil** quoi:

¹³ « Vierges de tout savoir », cette expression issue de l'anglais est utilisée par Hawkins en 1996, lors de son intervention dans un colloque à Dijon.

¹⁴ Même si la répartition en champs disciplinaires depuis 2002 puis la notion de socle commun réaffirmée en 2008 donnent l'illusion d'une transversalité.

AL71 pour dire des mots ben faut **pas** mettre la langue **pareil** quoi / faut faire /faut la mettre à **un autre endroit que en français/**

AL82 y a des langues où on prononce toutes les lettres et d'autres on les prononce pas/ **c'est pas pareil/** des fois j'ai l'impression que **ça lolotte** un peu dans certaines langues / un peu les anglais j'trouve/ ils mettent assez de [l] /ou de [h] / [alh alhe alhe] /[a happy] faut faut **y a un accent** / faut souffler le [h] aussi [happy] comme ça/ **ça fait un peu hachoté** quoi// j'aime **pas** les Anglais/ i' sont bizarres/ i' mangent du **sucré avec du salé** : **j'aime pas** l'anglais quand i' parlent **c'est pointu** / j'préfère l'allemand c'est plus grave

A. tu connais l'allemand ::

AL83 non/--/

La résistance perceptive d'AL s'appuie sur ce qu'elle connaît en LEC et se centre sur son héritage biographique. Ses remarques mériteraient d'être partagées. Le maître pourrait les exploiter pour les apprentissages en cours et ultérieurs, s'il faisait le choix d'un tout autre type de démarche d'enseignement.

À côté de ces premiers rejets perceptifs en anticipation ou en contact de LN, certains enfants expriment leur angoisse ressentie lors des essais d'apprentissages en LN au CE1 ou au CE2. Les raisons sont complexes et se déclinent différemment pour chaque enfant :

- Demande de sécurisation par la reconnaissance de sa langue culture comme partie d'un tout plurilingue possible comme le confie To. (de famille portugaise) en entretien :

E19 il y a quelque chose que tu aimes moins cette année ::

To19 (...) (en s'agitant sur sa chaise) ben l'anglais / un peu

E20 pourquoi :: tu peux m'expliquer ::

To20 parce que ça m'fait un peu des frissons

E21 des frissons :: tu veux bien m'en dire un peu plus ::

To21 et un peu mal au ventre aussi :: ben tu sais **chuis portugais** et les français, **i'zaiment pas les étrangers/** c'est p'tet'parce qu'ils comprennent pas c'qu'on dit/ comme moi avec l'anglais:/

- Besoin d'un ancrage transcodique en français pour un accès au sens **Erreur ! Signet non défini.** sécurisé comme le revendique I. :

I38 c'est dur/ un peu/beaucoup/ parc'que j'peux pas savoir si c'que'j'comprends c'est vraiment c'qu'elle dit/

I41 alors en anglais/ il faudrait se servir plus du français et en faire plus/

Chaque enfant se construit dans sa propre logique du monde **Erreur ! Signet non défini.** à l'école et hors de l'école. Ses représentations ont une incidence sur ses attitudes en contact de langues. Il nous semble intéressant (voire essentiel) de faire exprimer et partager en classe ces représentations complémentaires ou contradictoires, pour les confronter, les expliciter, les conforter ou les ébranler, en les enrichissant. Car chez les enfants (mais aussi chez les enseignants qui travaillent avec eux), l'identité **Erreur ! Signet non défini.** est un processus dynamique en devenir, ancré dans l'histoire culturelle biographique familiale et sociale et nourri d'imaginaire face aux « inaccessibles » de l'altérité au cœur des enseignements et des apprentissages.

Les « inaccessibles » entre questions et négociations

Bien que les enfants observés soient majoritairement considérés comme « monolingues » par leurs maîtres, en début de recherche, et déclarés comme tels par leurs parents, nombre d'entre eux expriment, au cours des échanges en classe et en entretien, qu'ils côtoient d'autres langues hors de l'espace scolaire. Ces langues, qu'ils ne parlent ou ne comprennent que rarement, sont principalement les langues d'origines de leurs parents ou grands-parents – en l'occurrence l'anglais, l'anglais australien, l'arabe algérien, l'arabe berbère, l'arabe marocain, l'arabe syrien, plusieurs langues de Guinée, l'espagnol, le chinois mandarin, le japonais, le laotien, le polonais, le portugais, le turc, le tchéchène, le géorgien ou l'arménien.

Pour chaque apprenant, peut-être s'agit-il de prendre conscience de la complexité mais aussi de « l'accessibilité possible » à négocier de la LEc/LFm dans laquelle (lesquelles) il grandit, en lui offrant l'occasion de rencontrer d'autres langues-cultures en éveil aux langues et cultures (désormais ELC). L'apprentissage d'une LNErreur ! Signet non défini. impliquerait alors de prendre conscience en ELC, LN et LEc que chaque effort vers l'inconnu, loin de défaire l'existant ni de le menacer dans sonErreur ! Signet non défini. intégrité identitaire lui permettrait de s'enrichir d'expériences nouvelles (Hagège, 1996 ; Porcher, 1998). Cependant cette démarche demande de s'essayer, de s'entraîner à élargir ses champs opératoires pour mieux se situer par rapport à sa propre culture, en questionnant ses représentations culturo-linguistiques mais aussi en interrogeant sa pratique. Cette diversité culturelle et linguistique, en présence dans les classes, a été notamment exploitée, au sein d'une démarche intégrée, par trois des enseignantes d'une même cohorte, sur la durée du cycle 2. La question de recherche s'est alors orientée vers la possibilité (et le bien-fondé) de faire évoluer les représentations des enfants vers un accueil empathique de toute langue culture.

Develay (1992 : 79) fait remarquer que les représentations, ces théories personnelles des apprenants peuvent renvoyer à deux attitudes de la part de l'enseignant :

« - considérer la représentation comme une erreur à éliminer, et de l'erreur à la faute il n'y a souvent qu'une faible distance à parcourir. L'enseignement n'a pas alors à s'intéresser aux représentations ;

- aborder la représentation comme le système explicatif du sujet qui est à comprendre et à analyser en termes d'obstacles ou de point d'appui pour atteindre le concept. La représentation est alors à prendre en compte de manière centrale dans un apprentissage donné ».

Nous avons ainsi cherché à avoir accès à l'ensemble des représentations et des stratégies perceptives en cours de développement qui facilitent ou freinent les appropriations. Des tâches en LEc, en LN et en ELC (dans la lignée des travaux de V. Castellotti et D. Moore 2002, 2005) ont été orientées vers un questionnement sur la diversité linguistique et culturelle perçue ; le travail articulé de découverte de systèmes sonores et musicaux variés a permis une prise de conscience, négociée entre pairs, qu'il n'y a pas qu'une façon de dire et d'entendre le monde et surtout, malgré les résistances exprimées voire les rejets premiers que nous venons d'évoquer ci-dessus, que l'on peut apprendre à écouter ensemble et co-construire une décentration perceptive en classe. Cette approche en classe demande de la part de l'enseignant une forte sensibilité aux relations interpersonnelles. La parole de chacun est valorisée, en tenant compte des composantes affectives et émotionnelles de tout échange. Chaque enfant apprend à penser, à négocier ses perceptions et à se penser comme unique et pourtant faisant partie d'un groupe, d'après le principe de communauté de pratiques¹⁵ et de savoirs mis en

¹⁵. Voir Lave & Wenger (1991) ; Edwards & Mercer (1987).

contact et revisités. Tout processus de *négociation perceptive*¹⁶ pose l'apprenant comme une entité qui interagit avec le monde et qui devient capable d'appréhender la relativité de la pensée, des dires et des usages.

L'une des enseignante de grande section (désormais GS) impliquée dans la recherche a ainsi guidé progressivement les enfants vers une première réflexion sur la découverte des langues cultures des enfants de la classe, des langues-cultures des étudiants étrangers invités dans la classe, introduisant ainsi une dimension de socialisation linguistique dans l'enseignement de la LN. Par cette invitation à la socialisation linguistique, la plupart des enfants de GS se sont progressivement intéressés aux *autres*, voisins de tapis, camarades de jeux ou intervenants, proches et lointains à la fois, par les sonorités qui les habitaient, par les coutumes et fêtes qui étaient proches ou différentes des leurs. Le cheminement interculturel de chacun est particulièrement visible de la GS au CP, pour cette classe de référence : satisfaction ponctuelle d'avoir « goûté plein d'langues » en atelier de cuisine du monde en ELC sentiment identitaire renforcé des enfants en LN/LEc « on est **tous** français » et expression de l'idée qu'ils apprendront une LN « pour de **vrai** », lorsqu'ils seront « plus **grands** ». Nous reprendrons les propos d'Hagège (1996) lorsqu'il note que ce qui est en jeu ici, c'est, en fait, la relation avec le temps, le temps de l'enfant étant une immensité ouverte. On ne peut séparer artificiellement la culture du linguistique et cela implique de s'inscrire patiemment dans le temps, temps de celui que l'on doit savoir accorder à une altérité questionnée pour mieux la négocier.

La mise en regard d'extraits d'entretiens ou d'échanges de classe, tend à montrer qu'un accompagnement de la découverte perceptive culturelle incite les enfants à s'identifier comme membres d'une communauté scolaire où la LEc est le médium commun d'expression et de réflexion et où la LN/ELC permet de découvrir et d'accueillir les langues-cultures de leurs pairs, relais vers d'autres espaces plus lointains.

Le rapport à l'altérité est avant tout un rapport à l'identité. Amener les élèves à réfléchir sur leur propre identité, sur leur propre culture me semble être une condition nécessaire si l'on veut dépasser une tendance protectrice à l'ethnocentrisme¹⁷. Nous résumerons ainsi deux grands types d'affirmation identitaire au cycle 2 :

- une identité « franco-française » exclusive de la langue-culture de l'Autre, à moins de la réduire soit à un outil d'échange dans les sphères lointaines professionnelles, soit à un idiome que l'on ignore parce qu'il n'est pas enseigné à l'école. Citons l'exclamation de J. (CP) « ici/ **on est tous** français / même AnK qui parl'pas bien: ».
- une connivence identitaire **Erreur ! Signet non défini.** au sein du groupe classe autorisant une curiosité vers l'ent'ouverture sur l'ailleurs, comme l'exprime Ea (CP) « on parle **tous** français **à l'école**/ et même que Sh. et Sk. elles parlent aut'chose **à la maison**/ elles nous l'ont dit quand on était p'tits chez C. / avant en grande section ».

Porcher (1996 :11) souligne que

« chez les petits, l'altérité est dans l'identité, donc l'interculturel est un dialogue avec soi à travers le dialogue avec les autres ou avec d'autres. Il s'agit donc d'essayer de voir ce que sont ces autres qui sont aussi moi ».

C'est bien la démarche que nous avons négociée, au fil du temps entre acteurs impliqués dans cette recherche.

Après une première écoute comparative de comptines du monde un débat s'instaure : certains ont entendu des mots grossiers, d'autres interprètent les réactions d'hilarité de leurs

16. Nous entendons par cette expression tout ce qui est perçu et interprété par l'ensemble des canaux sensoriels et expérientiels de l'enfant à l'école et hors de l'école en contact de langues et cultures.

¹⁷ Voir Baruch M. et al. (1995 : 10).

camarades, les perceptions dégradantes de gluance (évoquée précédemment) en essayant de se décentrer (s'appuyant en cela sur leur expérience de biculture). Cet apprentissage de l'altérité peut commencer à se négocier socioculturellement, entre pairs, au fil des rencontres perceptives :

M68 (...) qu'est-ce qui t'a fait rire T. ::

E64 ben dans la troisième y **avait des mots grossiers**

M69 qu'est-ce qui t'a semblé grossier ::

E65 ben ils disent des mots comme [XX] et [XX] et des trucs comme ça

To66 (enfant d'origine portugaise) ben c'est pas rigolo c'est dans **leur** langue:/ c'est comme si eux i nous entendaient / i pourraient aussi trouver rigolo c'qu'on dit / **on a des mots différents c'est tout** / c'est comme si eux i parlaient comme nous :

Sh67 (enfant franco-marocaine) c'est parce qu'**on n'est pas habitué(...)**.

De nombreux enfants (la majorité), surpris par la nouveauté des sonorités en LNs en première séance d'ELC (même en anglais qu'ils entendent pourtant abondamment hors de l'école) s'écrient « c'est trop bizarre », « c'est rigolo », « c'est du n'importe quoi », tandis que certains dès lors qu'on leur demande de réfléchir en groupe, cherchent une raison à leur hilarité. Les enfants de CP cités ci-dessous, qui sont en cours d'apprentissage en LEC et que les enseignants accompagnent dans leurs découvertes perceptives depuis la GS, visualisent « à la française » une association phonétique de lettres pour obtenir les phonèmes segmentés et modulés :

g3E1 c'est rigolo

AF2 c'est rigolo par rapport à quoi ::

g3E1 ben/ [belébelébelé] (rires)

g3E2 [ahum] (modulant)

g3E3 on dirait qu'y a les mêmes lettres / que ce/ dedans tous les mots/ (...).

Les représentations co-construites dans les échanges guidés remplissent une fonction cognitive essentielle d'appréhension de l'altérité, de perception de l'inconnu sonore et/ou graphique. Il s'agit dès lors de donner un temps nécessaire à la réflexion sur les liens que chaque « je » individuel appuyé sur le « je » collectif (ou malgré sa pression, dans certains cas) peut s'autoriser à tisser avec des pans d'altérité dans un mouvement d'expansion vers la xénité¹⁸ jusqu'alors effrayante car encore inaccessible.

Les « inaccessibles » entre décentration et appropriation

Mercer (2000 : 141) développe qu'apprendre et enseigner s'inscrivent dans un processus « intermental or interthinking » et que

« pour rendre possible l'enseignement pour le maître et l'appropriation pour l'apprenant, ils doivent s'engager mutuellement dans l'échange au sein d'une activité conjointe afin de créer un espace de communication... Dans cette zone de mise en

¹⁸ Nous employons ce terme de *xénité* dans un sens dérivé de celui que lui donne Weinrich H. (1989), soit dans un sens plus lointain, avec des différences plus marquées qui obligent à un effort de décentration perceptive qui peut être vécu comme encore plus grand.

synergie de pensée, qui ne cesse d'être redéfinie par et dans le dialogue, apprenant et enseignant co-construisent leur cheminement par et dans la négociation¹⁹».

Pour ce faire, il y a mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage pour chaque sujet qui mobilise un ou des savoir-faire qu'il fait entrer en interaction avec ses savoirs pour construire ou consolider une compétence. Cette stratégie est très personnelle et liée à l'histoire de celui qui l'affine. La stratégie, dans la mesure où elle représente « l'apprentissage en acte », peut être décrite comme une suite d'opérations dont témoignent, au moins partiellement, les comportements manifestes, au fur et à mesure. Elle n'est pas un état en soi mais « un processus ». Nous pouvons définir la/les stratégie(s) mises en œuvre et mises en mots par les enfants observés comme un ensemble d'essais dans le but de trouver de manière individuelle ou en construction collective, les actions les mieux appropriées à leurs yeux, pour résoudre un problème. Ce problème leur est soumis dans une situation spécifique de classe, à un moment donné de la progression. Ces situations questionnantes contribuent à solliciter les intelligences stratégiques de chacun, mais, quand elles demandent en outre à être explicitées, elles participent alors, d'après nos observations, à ce que nous appellerons « la dynamique de mise en difficulté sécurisée » qui devrait permettre d'induire la « négociation » nécessaire à toute appropriation. C'est ainsi qu'en janvier, alors que l'une des classes de CE1 accueillait un professeur stagiaire de retour de trois mois de stage dans une école polonaise et un professeur stagiaire anglais²⁰, l'enseignante a proposé à ces derniers de travailler ensemble en LN/ ELC/ LEc/ Philo/ arts plastiques/ musique à partir d'un ouvrage pour enfants anglophones, intitulé *Something Else*²¹. L'histoire est résumée en quatrième de couverture, comme suit :

« A lonely creature called Something Else is excluded from everything because he looks and behaves differently. But when an even stranger creature, Something, tries to make friends with him, Something Else doesn't want to know - until he realises that the stranger is perhaps not so different after all²² ».

Cet ouvrage est d'un niveau de langue un peu difficile pour des apprenants de cycle 2, c'est pourquoi les professeurs stagiaires français, J. et anglais, Ch. ont choisi, en accord avec l'enseignante, de ne garder que les éléments clés du texte, essentiellement liés aux problèmes qui sont engendrés par le rejet : « sad, different, alone, nobody likes him, stupid...²³ ». L'histoire a donc été décomposée en séquences illustrées. Par ailleurs, la structure itérative du récit devait faciliter l'adhésion aux dialogues théâtralisés par des marionnettes sur bâton. Les enfants ont perçu la force des situations vécues par les personnages, par le biais de la prosodie et leur démarche de négociation perceptive s'est fortement ancrée sur leur expérience ; l'ensemble donne lieu à une première réflexion interculturelle, guidée par J.:

E7 ça **parle de tristesse** parce qu'ils avaient pas d'amis ou de parents

E8 ça parle aussi de **méchanceté** avec les aut' qui disaient ah **you're stupid** (avec l'intonation de rejet très appuyé et une accentuation en phase)

E9 aussi ça parle **de rencontre avec pleins d'sentiments et d'émotions**

¹⁹ Notre traduction.

²⁰ Ce dernier ne s'exprimait qu'à peine en français mais avait une spécialisation théâtre dans son cursus.

²¹ Cet album a été écrit par Kathryn Cave et illustré par Chris Riddell ; édité en 1994 aux éditions Puffin Books, il a reçu les Prix Unesco et Smarties.

²² Une créature solitaire, appelée *Something Else*, est exclue de tout parce qu'elle a une apparence qui s'écarte de l'ordinaire et qu'elle se comporte différemment. Mais quand une créature encore plus étrange essaie de devenir son ami, *Something Else* ne veut rien savoir - jusqu'à ce qu'il réalise que cet étranger n'est peut être pas si différent, après tout.

²³ « triste, différent, esseulé, personne ne l'aime, imbécile ».

E10 (enfant de famille marocaine) et ben Something Else il a dit **j'm'en fiche** que Something il est pas pareil que moi :

E11 parce que Something Else aussi : il est différent/ **oui** et ils le disent we're different **i' dit** :

Les enfants font l'expérience conscientisée d'entrer dans le sens global d'un message, en exploitant tout ce qui s'offre à eux : les gestes, les mimiques et l'intonation (« oui dans l'histoire de Something Else/ à la fin quand ils sont amis/ et **ben quand ils disent we're happy/ on l'sent(...)** »), les mots clés déjà rencontrés dans d'autres contextes mais aussi la transparence des mots jusqu'au point d'en revendiquer la co-propriété :

E2 i'avais badminton c'est un **peu français**/ y a des lettres qui changent un peu quand on entend mais c'est français :

E3 c'est un mot anglais badminton :

E4 oui mais maint'nant il est à **nous aussi** c'mot /

Les enfants, lorsqu'on les y autorise, deviennent acteurs de leur propre dynamique de savoir où contexte et sens sont en perpétuelle interaction créative. Cependant certains des enfants, alertés par les contacts en ELC (et/ou leur expérience hors scolaire) avec des langues cultures plus lointaines, par leurs codes verbaux et non verbaux, que les langues proposées dans ce travail avec *Something Else*, émettent l'hypothèse que l'interprétation perceptive n'est pas toujours aussi simple qu'il paraît :

E30 p't' que des fois les gens i' font pas les mêmes gestes dans un pays et dans un aut'pays/ regarde toi t'es pas du mêm' pays que Ch. ça s'voit **tu fais pas les mêm' gestes quand tu dis la mêm' chose**

E31 lui c'est un **vrai** Anglais et toi t'es un Français qui parle des langues :

On remarque que les enfants, par l'expérience perceptive et réflexive partagée dans la classe, sont en train de souligner d'eux-mêmes la possibilité de communiquer dans une même langue avec des variations par rapport à la norme culturelle d'expression gestuelle. Ces enfants, en début de CP ne concevaient pas que l'on puisse apprendre autrement qu'avec un expert d'une part et étaient convaincus, d'autre part, que l'objectif était de maîtriser la LN comme la LEc/LFm. Maintenant, leur expertise s'est déplacée vers l'action dans l'appréhension croisée possible d'un message co-construit dans l'échange :

E32 ben i' sont différents/ lui il est bleu/ l'autre il est rouge (parlant du pullover des enseignants) / ils parlent pas la même langue mais i' s'comprennent quand même/ nous on comprend aussi/ c'est comme Something Else et Something:/.

La classe a cheminé depuis la première réaction de peur de ne « rien comprendre », que nous définissons comme un blocage identitaire sur l'anticipation perceptive de sonorités inconnues, renforcé par l'anticipation d'une souffrance cognitive due à l'opacité du flux sonore, non segmentable en unités de sens. Ils peuvent admettre maintenant qu'« on n'est pas obligé de savoir les mots pour essayer d'comprendre », que l'on peut s'exprimer imparfaitement (gestes et lexique) dans une LN, et malgré tout, se faire comprendre et comprendre. Cependant, il s'agit de connaître des éléments du code paralinguistique propre à la culture rencontrée, sinon on risque de se méprendre. La co-construction du sens en interaction va de pair avec une co-adaptation aux comportements paraverbaux de l'« autre » dont on conquiert l'accessibilité, en se décentrant pas à pas.

Nous refermerons cette fenêtre sur les classes en soulignant ce qu'exprime un petit garçon de CE1, lors d'une séance en classe autour de la thématique de l'étrange et qui a donné lieu à

des échanges avec les pairs de cultures familiales plurielles : ce dernier peut tout à fait accepter, intellectuellement, que l'autre parle et vive différemment, mais il souhaite réaffirmer, en *aparté*, sa centration sur son mode alimentaire. Quand on a sept ans, on peut travailler sur l'accueil empathique de l'autre. Mais il s'agit d'accueil et là encore exclusivement de choix individuel. Accepter, par exemple, de goûter à la cuisine de l'autre est un grand pas, l'adopter n'est pas une obligation. Reconnaître, au cycle 2, que pour l'autre ce soit bon, même si mon palais n'apprécie pas, n'est-ce pas là l'équilibre à rechercher entre décentration et centration ?

Comme le souligne Morin (1999 : 145), « l'importance du choix d'attitude montre que ce qui est en jeu, c'est bien le regard que l'on porte sur l'altérité et sur le monde ». Le fait de percevoir des variations langagières et culturelles ne signifie pas pour autant les faire siennes, de manière radicale. Le type de démarche transversale réflexive que les enfants de cycle 2 ont pu vivre pendant les trois ans du cycle 2²⁴, les invite à relativiser plus qu'à intégrer, à négocier pour ne pas exclure ou pour ne pas subir ce que l'on ne comprend pas, ce qui dérange.

Nous reprendrons ici les propos de Morin (2000 : 82), quand l'auteur note ceci :

« Nous devons inscrire en nous : la conscience anthropologique, qui reconnaît notre unité dans notre diversité, la conscience écologique, c'est-à-dire la conscience d'habiter, avec tous les êtres mortels, une même sphère vivante (biosphère) (...), la conscience civique terrienne, c'est-à-dire de la responsabilité et de la solidarité pour les enfants de la Terre, la conscience dialogique qui vient de l'exercice complexe de la pensée et qui nous permet à la fois de nous entre-critiquer, de nous autocritiquer et de nous entre-comprendre ».

Cette articulation de conscientisation est bien au cœur de la question de l'enseignement non seulement des langues cultures mais de l'enseignement en général.

Bibliographie

- AUGER N., DALLEY P. & ROY S., 2007, « Stéréotypes et stéréotypages du bilinguisme en classe de français langue seconde et minoritaire », Boyer (dir.), dans *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, T.3, L'Harmattan Paris : pp. 25-36.
- BARUCH M., CAIN A., DE PIETRO J-F., GINTER K., REGNIER J-P, SIMEONOVA Y., STEFANOVA P., TZANEVA R., 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Commission française de l'Unesco, INRP (Paris), IRDPP (Neuchâtel).
- CAMBRA GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Paris.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans Beacco J-CL. et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, pp. 107-132.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* ; Etude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CASTELLOTTI V. & DE CARLO M., 1995, « Les enseignants face aux difficultés des élèves », dans *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, juillet 1995, pp. 30-35

²⁴ Voir Feunteun A. 2007, 2009, 2012.

- CORNU L. (Coord.), 2011, « Le plaisir et l'ennui à l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 57, CIEP, Sèvres.
- DEVELAY M., 1996, *Donner du sens à l'école, Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, Issy-les-Moulineaux.
- DEVELAY M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris.
- EDWARDS D. & MERCER N., 1987, *Knowledge: the development of understanding in the classroom*, Methuen/Routledge, London.
- FERRER C., GAMBLE J., LEBLANC-RAINVILLE S., 1997, *L'éducation aux droits de la personne*, Fondation d'éducation des provinces Atlantiques, Halifax.
- FEUNTEUN A., 2012, « Les langues à l'école ou l'importance de négociier pour apprendre », dans *Le français aujourd'hui*, n°176, pp.93-101.
- FEUNTEUN A., 2007, *S'approprier des langues à l'école : une co-construction perceptive chez des enfants de 5 à 7 ans*. Thèse de Doctorat en lettres et linguistique, spécialité : didactique des langues de l'Université François Rabelais de Tours (non publiée).
- FEUNTEUN A. & SIMON D-L., 2009, « Négociation perceptive et altérité en classe de langues », dans *LIDIL*, 39, Altérité et Formation des enseignants : Nouvelles perspectives, Matthey M. & D. Simon (coord.), pp.57-71.
- GAJO L., MATTHEY M., MOORE D., & SERRA C. (EDS), 2004, *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, LAL, Didier, Paris.
- HAGEGE C., 1996, *L'enfant aux deux langues*, O. Jacob, Paris.
- JODELET D. (ED.), 1994, *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
- JOHNSON K., 1994, "The emerging beliefs and instructional actions and decisions of preservice English as a second language teachers", *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), pp. 439-452.
- LABOV W., 1978, *Le parler ordinaire*, Edition de Minuit, Paris.
- LAVE J. & WENGER E., 1991, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, University of Cambridge Press, Cambridge.
- MOLL J., 1991, « Ces représentations qui nous habitent », *Les Langues Modernes*, 4 : 28.
- MERCER N., 2000, "Language for teaching a language", dans *English Language Teaching in its Social Context*, Candlin C.N. & Mercer N, Macquarie University & The Open University, New York.
- MORIN E., 2000 (2ème Ed.), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris.
- MORIN E., 1999, *Relier les connaissances ; le défi du XXIème siècle*, Seuil, Paris.
- PERRENOUD P., 1997 / 2000, *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*, ESF, Issy-les-Moulineaux.
- PORCHER L., 1998, *L'apprentissage précoce des langues*, PUF, Paris.
- PORCHER L., 1996, « Sociologie des apprentissages précoces », *Les langues à l'école : un apprentissage ? Actes du colloque IUFM de Dijon*, CRDP Bourgogne, Dijon, pp.7-18.
- RIBIERE-RAVERLAT, 1997, *Développer les capacités d'écoute à l'école*, PUF l'Éducateur, Paris.
- WEINRICH H., 1989, « Les langues, les différences », dans *Le français dans le monde*, p.49.

LE PARADOXE DE LA CLASSE, OU L'EXPERIENCE FORMATIVE À L'ÉPREUVE DE LA CATÉGORISATION

Joanna Lorilleux

Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics – Dynadiv

Dans le domaine de l'éducation, une des questions auxquelles je me propose de réfléchir est celle de la reconnaissance de l'autre que l'on veut éduquer, l'autre que l'on veut transformer. Charlot (1997 : 60) pose que « *l'éducation est une production de soi par soi [...] par la médiation de l'autre et avec son assistance* » (Charlot, 1997 : 60). Éduquer, plus qu'agir sur l'autre serait alors agir avec l'autre et supposerait une réelle rencontre formative.

Au cours de cette rencontre (et potentiellement aussi après), tout apprenant, partant de ce qu'il sait, donc dans une certaine mesure de ce qu'il est, sera amené à modifier son (ses) savoir(s), ses représentations, son point de vue sur le monde et, ainsi, sa place dans le monde. La transmission et l'appropriation du savoir s'inscrivent dans des processus non seulement pragmatiques, mais possiblement ontologiques, ancrés dans une relation. L'instabilisation inévitable du et par le savoir n'est pas sans générer une insécurité et une certaine « *peur d'apprendre* » (Boimare, 1999). Pour que celui qui apprend accueille cette déstabilisation, il lui faut être suffisamment assuré de lui-même pour perdre une partie de ses repères antérieurs, reconfigurer ses savoirs et sa personne. Cette assurance de soi semble d'autant plus importante dans le cadre scolaire, où passée l'école maternelle, il faut être devenu élève (adopter une certaine posture, obéir à des règles implicites et explicites, adapter aussi sa façon de parler ; donc avoir déjà été transformé) pour être intégré¹. La (trans-)formation, du côté de celui qui apprend est une déstabilisation « *c'est aussi la remise en cause, au moins partielle d'une façon d'être* » (Boimare, 1999 : 151), donc, d'une certaine manière, un renoncement.

Comment dès lors, déstabiliser l'apprenant sans le faire s'effondrer, et lui permettre de s'engager dans des apprentissages (Cummins *et al.*, 2006 : 3) ? Et comment, dans ce cas, éduquer sans (re)connaître l'autre ? Si éduquer n'est pas tant former que transformer, le formateur ne saurait se contenter de savoir où il veut mener l'apprenant, sans savoir où ils se rencontreront.

Mais est-ce possible dans le cadre du système scolaire français qui tend à laisser croire en une certaine homogénéité des groupes d'élèves constitués en « classes » ? L'organisation en classes de niveau (implicitement supposé homogène) ne risque-t-elle pas de masquer la diversité effective des classes, et de compromettre ainsi la rencontre formative ? Et qu'en est-il en particulier dans des classes où les élèves sont identifiés par leur *faible niveau scolaire*,

¹ Lorilleux, à paraître *a.*

leur différence à *la* norme ? Qu'en est-il de la rencontre avec des élèves que l'institution a classés dans des catégories (indexées sur *la* norme) pensées comme *différentes* ?

Dans la relation pédagogique et éducative, la connaissance de l'apprenant, dans ce qui lui confère stabilité et cohérence, s'avèrerait donc précieuse pour le formateur ou l'enseignant. Pourtant, la journée d'étude à laquelle fait suite cet écrit l'a posé d'emblée : de même que je ne saurais être transparent, ni accessible à l'autre ni totalement à moi-même, l'autre ne m'est pas accessible dans sa totalité, et ce, indépendamment des obstacles culturels ou linguistiques qui ne font qu'amplifier l'opacité intrinsèque liée à l'altérité, à la singularité universelle du sujet. On ne connaîtra donc pas complètement l'autre, mais pour autant faut-il renoncer à le rencontrer ?

Je me propose ici de réfléchir aux conditions de possibilité de cette rencontre, ou à ce qui l'entrave potentiellement, dans deux lieux particuliers de l'institution scolaire : une classe d'accueil de collège pour élèves nouvellement arrivés en France (ENA), et peu ou pas scolarisés auparavant (CLA-NSA) ; et une classe de troisième d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA²) accueillant d'anciens ENA.

Après avoir donné un bref aperçu du contexte de la recherche sur laquelle s'appuie cet article j'aborderai la question de la connaissance, du sens (que l'on fait de l'autre) en présentant l'approche épistémologique sur laquelle je fonde ma réflexion. La tentative d'explicitation de construction du sens m'amènera à m'interroger sur certains aspects de la *catégorisation* en général, mais plus précisément aussi dans les situations éducatives qui m'intéressent ici.

À travers quelques exemples issus de mon travail avec les élèves et leurs enseignantes, je mettrai en tension la conception de la connaissance présentée précédemment avec les modes d'identification et de catégorisation des élèves mis en œuvre au sein de l'institution scolaire. J'en viendrai ensuite à présenter le dispositif de recherche que j'ai pu mettre en place, et m'interrogerai sur la possibilité qu'il offre de modifier les regards des acteurs sur les classes au sein desquelles ils sont invités à se rencontrer.

Premiers éléments sur la recherche

« Penser/classer », par exemple, me fait penser à « passer/clamser », ou bien à « clapet sensé » ou encore à « quand c'est placé ». Est-ce que cela s'appelle « penser » ? (George Perec, 1985 : 173)

La réflexion que je me propose de mener ici prend racine dans ma recherche de thèse³. À l'occasion de cette recherche, j'ai travaillé avec des jeunes collégiens migrants allophones autour des liens entre migration et littératie, dans un contexte scolaire.

Les deux classes avec lesquelles j'ai travaillé sont, comme toutes, caractérisées par la pluralité, la diversité et l'hétérogénéité des élèves qui les constituent. Mais ces classes-ci produisent comme un effet grossissant sur ces caractéristiques : l'âge des élèves, leurs parcours (migratoires ou non) de vie, les motifs pour lesquels ils ont été orientés dans ces classes, leurs origines géographiques, linguistiques, culturelles, sociales... Tout varie au sein de ces groupes. Ces deux classes (CLA-NSA et classe de troisième SEGPA) accueillent des

² Ces sections sont conçues pour accueillir des élèves présentant des difficultés d'apprentissage dites graves et durables.

³ « Intégration scolaire d'enfants migrants et acculturation à l'écrit : liens entre migration et évolution des rapports à la littératie chez des enfants roms allophones non scolarisés antérieurement », travail débuté en octobre 2011 sous la direction de V. Castellotti et D. Moore.

enfants qui n'ont pas nécessairement des parcours de scolarisation semblables, même si certains sont passés par une structure spécifique destinée aux élèves scolarisés tardivement avant d'être orientés en SEGPA. Pour certains élèves migrants, peu ou pas scolarisés avant leur arrivée en France, elles représentent, de fait, deux moments de l'intégration scolaire. Je reviendrai plus loin sur le dispositif que j'ai mis en œuvre dans ces classes à l'occasion de ma recherche.

Mais pour que mon propos soit intelligible, il m'importe d'explicitier d'emblée les fondements sur lesquels s'appuie cette recherche, et particulièrement l'orientation épistémologique dans laquelle elle s'inscrit, c'est-à-dire comment j'entends *produire du sens* à l'occasion de ce travail, mais aussi de manière générale.

Je présenterai ces éléments d'explicitation à partir du terme *d'inaccessibles* qui a été soumis à notre réflexion à l'occasion de ce numéro, et en reprenant la question de la catégorisation que j'ai abordée durant un précédent travail (Lorilleux, 2011).

J'y ai montré comment la catégorisation comme construction discursive, pousse le chercheur (ou plus largement le sujet qui énonce) à assimiler les phénomènes à la description qu'il en donne. En ce sens il importerait de tenter de « revenir » ou d'aller au plus près des phénomènes pour les comprendre. Mais il s'agirait alors de rechercher la « vérité » des phénomènes, leur essence, or, je ne saurais rendre compte que de ma compréhension, ma perception, ma relation à ce phénomène. Je ne peux, en effet, que produire de nouveau un discours sur ces choses, discours qui me permet de donner un sens (non définitif, non universel) aux phénomènes que j'essaie d'approcher, de les inscrire dans un réseau de significations qui m'est propre. Et cela selon deux dynamiques :

- signifier, c'est-à-dire proposer à travers des mots, mettre en signes (et donc transformer) une perception que j'ai des phénomènes ;
- en même temps que cette mise en signes me permet de donner, de présenter (à d'autres) un sens que j'ai construit (et qui s'inscrit dans mon histoire, dans mon expérience), cette mise en signes me donne des éléments à partir desquels je peux la déconstruire. C'est-à-dire que la mise en signes (en l'occurrence, ici, la construction discursive et/ou la catégorisation) permet à son tour de percevoir sous une autre forme des phénomènes expérientiels (sensibles), et cette transformation me donne l'occasion d'un nouveau retour sur la chose que je percevrai différemment après l'avoir signifiée (mise en signes)⁴.

C'est par ce processus que je peux dire que je produis un savoir sur les phénomènes qui m'intéressent, que je leur donne sens (je perçois/comprends, je signifie et par-là même perçois/comprends différemment).

Et c'est aussi en mettant en évidence ce processus que je peux affirmer avoir une posture interprétative : je construis le sens à travers un processus de signification qui s'inscrit dans mon histoire, mon expérience, depuis que je mets en signes le monde à travers un incessant va-et-vient des phénomènes perçus à leur explicitation à travers du langage⁵. Le sens n'est donc pas une donnée immanente, universelle.

« *Quel poids si ce n'est pas universel ou reproductible ou modélisable ?* » demandent Moïse et Heller (2009 : 19). Ce qui est universel, si ce n'est le sens, c'est peut-être le processus de recherche de sens, davantage que la reproductibilité à l'identique de ce processus, ou la « vérité objective » (*ibid.*) des résultats de cette recherche. La posture réflexive, interprétiviste et davantage encore herméneutique propose une forme de regard sur

⁴ C'est ce dont le bref extrait de Perec en exergue me semble rendre compte.

⁵ Cette explicitation devrait peut-être plutôt être nommée expression, dans la mesure où moi, comme chercheur - mais avant aussi comme sujet qui se représente le monde - j'utilise le langage pour mettre le monde en signe, en faire sens, mais que d'autres utilisent d'autres modes d'expression pour le signifier - je pense notamment aux arts plastiques, acoustiques, kinésiques, mais finalement aussi à tout ce qui peut être mis en œuvre pour recréer du sensible, donc ce qui sollicitera l'odorat, le goût, le toucher.

le monde qui est à chaque fois unique parce que historicisé, c'est-à-dire à la fois a) inclus dans un déroulement temporel, qui comprend chaque phénomène en interrelation avec d'autres eux-mêmes interreliés (Heller 2002), et b) rendu histoire, c'est-à-dire narré, présenté par un chercheur écrivant qui propose des interprétations qui seront à leur tour interprétées et comprises par d'autres.

On voit bien ici l'importance des mots dans le processus de signification. La signification s'établit, je l'ai dit, au sein d'un réseau de sens qui nous est propre, par comparaison, rangement, rassemblement, séparation, nous ordonnons le monde en catégories pour faire sens de lui et agir sur lui ou avec lui. C'est pourquoi une réflexion sur les catégories qui contribuent à l'organisation de l'action éducative me semble importante. J'y reviendrai plus loin.

En même temps que la catégorisation me permet de donner du sens à d'autres, pour d'autres, elle m'éloigne de l'expérience de l'autre, et me le rend inaccessible, incompréhensible. Robillard ajoute qu'

« il est probable que l'imaginaire créatif soit indispensable pour produire des représentations de l'autre dès qu'il est réellement différent, parce que nous n'avons jamais accès à "tout" du monde (la question a-t-elle-même un sens ? Qu'est-ce que ce serait qu'avoir accès à "tout" de soi ou d'un autre ?). » (Robillard, 2009 : 164)

Avoir accès à « tout » d'un autre, serait, en supposant qu'on ait accès à « tout » de soi, être dans la *peau* de l'autre, si l'on admet que la perception, donc les sens, (donc la *peau* elle-même) sont parmi ce qui nous permet de « signifier », c'est-à-dire de produire du sens, d'élucider un sens pour soi.

Fruit d'une histoire qu'il contribue à construire, le chercheur herméneute « *n'entre jamais en relation vierge de tout attente ou "anticipation"* » (Robillard 2009 : 164), faute de quoi, il serait impossible d'accorder un tel rôle à son expérience passée dans le processus de signification. L'ancrage historique sous-entend que je ne suis jamais neutre, je ne suis jamais sans ce que j'ai vécu et construit comme sens jusqu'à présent, et, l'histoire n'étant pas finie, je me projette vers des « à venir » possibles. C'est-à-dire que le(s) sens que je construis contribuent et contribueront à construire ceux qui suivront. La signification est ainsi envisagée comme un processus, nourri du passé, actualisé dans la relation et orienté vers des après possibles. Le chercheur ne peut partir, pour comprendre ce à quoi il s'intéresse, que d'« *anticipations* » [qui] *recourent nécessairement à l'imagination, embrayée sur l'expérience et l'histoire* » (Robillard, 2009 : 165). Cette imagination (action de mettre en image ?) nourrie des sens construits et expériences passées et en cours contribue à la construction de représentations qui sont une forme de connaissance du monde, nécessairement interprétative.

« C'est pour cela que l'idée d'une "description" d'un autre est inimaginable : nous n'avons jamais accès à l'autre pur⁶, dégagé de nos expériences, de nos anticipations, de notre "jection" dans le monde, puisque nous construisons de l'intelligible pour vivre avec (et jamais pour simplement le "décrire", ou en "rendre compte"). » (Robillard 2009 : 165)

C'est-à-dire qu'il n'est pas d'expérience sans un sens lui pré-existant, mais il n'est pas de sens (d'une situation) qui pré-existe à mon expérience de cette situation : je vis une situation à laquelle je donne du sens pour pouvoir la vivre en relation aux autres qui la vivent aussi.

J'ai présenté ce mode de construction de sens dans le cadre de l'explicitation de l'ancrage épistémologique de ma recherche, parce qu'il implique un mode spécifique d'écriture de la recherche, qui m'a poussée à raconter, dans d'autres écrits, l'origine des questionnements qui

⁶ Si tant est que « l'autre pur » existe.

sous-tendent ce travail, comment je me situe face à eux et les motivations de cette recherche (Lorilleux, 2011 ; Lorilleux, à paraître *b*).

Il me semble que les modalités de signification décrites plus haut (processuelle, et historicisée – avec une signification liée au passé et à l’avenir), ne se limitent pas au champ de la recherche mais qu’elles se déclinent également de manière plus générale, dans des situations où la question de l’élucidation de sens est explicite (c’est le cas de la transmission, notamment scolaire), ou implicite. C’est parce que pour « comprendre » on ne peut s’appuyer que sur des anticipations (Robillard, 2009 : cité plus haut), et que par ailleurs la catégorisation et la nomination jouent un rôle important dans les processus de signification que je me propose à présent de réfléchir à la catégorisation institutionnelle des élèves avec lesquels j’ai travaillé.

Deux catégories d’élèves altéritaires : élèves de SEGPA et de CLA-NSA

L’école en France est, en quelque sorte, *préparée* à accueillir des élèves s’inscrivant dans une norme supposée collectivement partagée (conçue comme telle dès les premières années de l’école maternelle⁷) : norme scolaire bien évidemment, linguistique – notamment à travers la langue majeure de scolarisation qu’est le français – mais aussi sociale et culturelle. L’institution prépare ses acteurs à faire avec cette norme, déclinée aussi dans les dimensions cognitives par le « niveau scolaire », qui serait marquée par la loi du nombre, repérée par le biais de ce qui caractérise les plus nombreux des élèves, avec un empan (divisible par trois) qui irait du « très bon élève » à l’élève « en difficulté » légère, en passant par l’élève moyen. Hors de cet empan (pour des élèves, soit très « avancés », soit en très grande difficulté, soit encore scolarisés tardivement), les élèves ne trouvent plus leur place en classe « ordinaire ». Ainsi, les élèves étrangers, parlant une ou d’autres langues, familiers d’autres lieux et espaces réels ou symboliques, littératiés dans d’autres contextes, ou littératiés autrement (hors du sens scolaire de l’écrit), peuvent devenir *étrangeants*.

Autrement dit, les classes ordinaires sont constituées d’ensembles d’élèves vus comme plus ou moins homogènes (au regard de leur « niveau scolaire »), dès qu’un élève ne s’incorpore pas à ce mélange homogène, s’il empêche une vision homogénéisante de la classe, il est exclu des classes ordinaires et se voit proposer une place dans une autre section. Le but est de reformer des « mélanges vus comme homogènes », pour les cas qui m’ont intéressée, soit dans des CLA-NSA, si l’élève peut être rapproché de la catégorie « élève-migrant-nouvellement-arrivé-en-France-peu-ou-pas-scolarisé-avant-son-arrivée » ; soit en SEGPA s’il présente des « difficultés graves et durables » que diverses remédiations et des maintiens dans les cycles précédents n’ont pas permis de surmonter.

Tout se passe comme si ces éléments visaient à assouplir l’idée d’un collège unique, où l’adjectif se rapporterait non pas à l’unicité d’un collège (inclusif) ouvert à la diversité des élèves, mais à l’unicité supposée (et attendue) des élèves. Les classes ordinaires, les classes d’accueil NSA et les sections d’enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) *classent* les élèves sous trois catégories, l’une « normale » – à l’aune de laquelle on distingue les deux autres-, les deux autres pensées pour accueillir les élèves représentants d’une certaine altérité.

C’est à ces élèves que je me suis intéressée, représentants supposés d’une altérité forte voire pour certains « radicale » (Jodelet, 2005 : 23), catégorisés « hors-norme » par l’institution scolaire parce que « *n’ayant pas une maîtrise suffisante de la langue pour suivre un enseignement ordinaire* ⁸ » et/ou ne maîtrisant « *pas toutes les compétences et*

⁷ Lorilleux, [à paraître] « L’école maternelle française : une option obligatoire ? Une étude sur la première scolarisation d’enfants roms migrants allophones ».

⁸ Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002, remplacée depuis par la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, elle était en vigueur au moment de ma présence dans les classes.

*connaissances définies dans le socle commun attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux*⁹ ».

Deux types de classes ont été pensés pour répondre à leurs besoins supposés : les CLA-NSA, (classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France, allophones, et n'ayant pas été scolarisés antérieurement), et les classes de SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté). Dans ces deux classes « la maîtrise de la langue » (sous-entendu « le français » et non les capacités langagières dans quelque langue que ce soit, les élèves allophones étant le plus souvent en situation de grande maîtrise au moins à l'oral d'une ou plusieurs langues premières), critère d'intégration, et donc aussi d'exclusion, s'ajoute à un niveau scolaire général pour constituer des critères d'altération. C'est-à-dire que ce sont ces critères que l'institution a activés pour catégoriser ces élèves comme hors-norme, autres que ce à quoi « on » (l'institution) s'attend normalement.

Ce qui finalement réunit les élèves dans les classes de SEGPA ou dans les CLA-NSA, c'est ce qui les exclut des classes dites ordinaires : une différence de leur niveau scolaire par rapport *au niveau normalement attendu* chez des élèves de leurs âges, et une maîtrise de la langue jugée insuffisante pour suivre un cursus ordinaire. Cette exclusion des classes ordinaires est en quelque sorte compensée institutionnellement par l'inclusion dans d'autres classes, d'autres catégories, définies précisément par cette différence, ce manque, cette absence.

On l'aura compris, c'est au sein de deux de ces classes que j'ai effectué ma recherche de terrain : dans une CLA-NSA, lieu de scolarisation « normal » pour des élèves récemment arrivés en France et peu ou pas scolarisés auparavant, et dans une classe de troisième SEGPA, (après avoir été sollicitée pour intervenir dans une formation à l'intention d'enseignants de SEGPA soucieux de trouver des solutions aux problèmes que leur posaient des jeunes « qui ne maîtrisent pas le français »). Il me faut ici prendre le temps de présenter les élèves concernés par ces deux types de classes tels qu'ils sont identifiés dans les textes institutionnels.

D'après la circulaire qui régit les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), les critères de catégorisation qui motivent l'orientation des élèves sont « *des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. [Les élèves concernés] ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances [...] attendues à la fin du cycle [III] et présentent [...] des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle [III]*¹⁰. »

Il me semble important de souligner que les élèves migrants présents dans la classe de SEGPA où je me suis rendue pour ma recherche, sont pour certains d'entre eux d'anciens élèves de CLA-NSA. D'autres sont arrivés dès l'école élémentaire, mais assez tard dans le système scolaire français, ce qui limite la possibilité d'évaluation du caractère « durable » de leurs « difficultés scolaires », tout autant que les « actions de prévention » ou de remédiation dont ils ont pu bénéficier.

Les classes d'accueil (CLA)-NSA, quant à elles, concernent les élèves « *très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France et ayant l'âge de fréquenter le collège*¹¹ ». Or, ce sont les évaluations initiales de niveau scolaire et de langue française qui déterminent l'orientation des élèves vers cette structure ou vers une CLA « ordinaire », et non une éventuelle attestation de scolarité antérieure. Il s'agit donc bien d'une classe de niveau, relative à l'âge des élèves. Les CLA-NSA ont pour but de permettre à leurs élèves « *d'apprendre le français dans ses usages fondamentaux* » *dans un premier temps, et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire* »,

⁹ Circulaire n°2006-139 du 29-8-2006.

¹⁰ Circulaire n°2006-139 du 29-8-2006.

¹¹ Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002.

notamment les « *bases de l'écrit, en lecture et en écriture* ». Les élèves doivent également rejoindre leur classe ordinaire « *lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques...)* » et à toutes les activités scolaires « *avec leurs camarades* » afin de « *favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire* ». Le texte stipule aussi que ces classes d'accueil ne doivent « *pas systématiquement [être] ouvertes dans les réseaux d'éducation prioritaire¹²* », ce qui peut être interprété comme la volonté de ne pas ajouter de difficulté à la difficulté particulière que constituerait l'enseignement au sein de ces réseaux.

Il ne s'agit pas de nier l'existence ni l'utilité de la catégorisation pour la pensée ou le langage, mais de souligner la rigidité de la nomenclature scolaire, qui semble enfermer les élèves « *dans leur séparation ontologique [et] interdi[re] toute ambiguïté* » (pour paraphraser Jullien, 2012 : 54) alors même que dans les cas présents cette catégorisation ne s'appuie pas sur les qualités, les « *propriétés* » ou manières d'être des élèves mais sur ce qu'ils ne sont pas. Cet enfermement me semble entrer en tension avec la notion de transformation dont je parlais en introduction. Une telle catégorisation risque, en outre, d'influer sur les « *anticipations* » (Robillard, 2009 : 165) des enseignants, mais aussi des élèves et de leurs familles, ainsi que sur l'ensemble des personnes qui sont amenées à les rencontrer, c'est pourquoi il importe d'insister sur la nécessaire plasticité des catégories utilisées pour la mise en œuvre d'une action (trans-)formative.

La catégorie : *praejudicium* ou *Vorurteil* ? Du préjugé nécessaire à la réification aveuglante

Si j'admets que pour le comprendre, je découpe le monde en catégories, alors le terme de catégorie pourrait peut-être être rapproché de ce que Gadamer nomme préjugé (Deniau, 2004 : 60-61). Je m'y essaierai ici. En effet, je comprends le monde en l'inscrivant dans mon histoire, c'est-à-dire en incluant les phénomènes dont je fais l'expérience, à des catégories antérieurement construites et que j'adapte avec l'expérience. Dès lors, ces catégories concourent à forger ma compréhension du monde selon des modalités différentes : à la fois « *praejudicium* » et « *Vorurteil* », termes empruntés à Gadamer que Deniau (2004) définit ainsi :

« *Le préjugé désigne l'enracinement historique de notre être dans le monde, c'est-à-dire le fait de l'incarnation. Il renvoie à la situation à partir d'où nous avons accès à la chose même sous un point de vue déterminé. Le préjugé désigne donc l'ouverture au monde, mais une ouverture finie, limitée. Il n'est en ce sens ni simplement subjectif, ni simplement objectif. Tout comme la perspective dans la perception d'un objet spatial, il indique à la fois et en même temps l'inscription du "sujet" (theoros) dans le monde et la manière dont l'"objet" (Gebilde) apparaît au "sujet". [...] Il est dès lors faux de dire que nous avons des préjugés ; le préjugé est le mode d'être de l'homme dans le monde. Vouloir écarter le préjugé est en ce sens une absurdité, puisque cela revient à ignorer, en une déconcertante naïveté, l'enracinement de notre être dans le monde*» (Deniau, 2004 : 60).

Mais ce préjugé est un « *mode d'être au monde* » un ancrage de l'humain dans l'histoire expérientielle qui modifie sans cesse le point de vue, « *l'opération même de la pensée [...] en procès, en chantier, se décatégorisant et se recatégorisant, et se déployant d'autant plus [ajoute Jullien, 2012 : 46] qu'elle traverse des intelligibilités écartées* ».

Ici comprise comme *praejudicium*, la catégorisation qui fait sens du monde et pour faire sens du monde, risque d'être compromise par la catégorisation *Vorurteil*, qui fait passer « *le point de vue nous donnant accès au monde [...] pour le seul possible* » (Deniau, 2004 : 61).

¹² Toutes ces dernières citations sont extraites de la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002.

L'orientation des élèves dans des sections spécifiques, ayant pour but d'adapter les enseignements (contenus et modalités) aux élèves, finit par figer l'identité de ces élèves dans des figures du manque, de l'incompétence. C'est ainsi que, des élèves orientés dans des classes (classés, catégorisés, identifiés) en fonction de leur maîtrise insuffisante de la langue française (à l'écrit notamment, pour ce qui est des élèves de SEGPA, à l'écrit et à l'oral pour les élèves de CLA-NSA) font *l'objet* (et j'utilise ce terme à dessein) d'un enseignement qui s'appuie sur leurs carences (supposées identifiées), leur différence à la norme à laquelle ils sont indexés. Or, Cummins *et al.* (2006) montrent que les « *[English Language Learning] students' cultural knowledge and language abilities are important resources in enabling academic engagement*¹³ » et postulent que ces élèves « *will engage academically to the extent that instruction affirms their identities and enables them to invest their identities in learning*¹⁴ ».

Sans prétendre *accéder* à la supposée globalité d'une identité unique et réifiée de chaque élève, il me semble que leur ouvrir des espaces pour se situer, s'identifier et être identifiés, c'est-à-dire aussi se projeter dans une image de soi comme apprenant, sont autant de portes qui risquent d'être fermées par une identification catégorique, (assignation) des élèves à leurs *anomalies*, à leurs différences à la trop rigide norme scolaire.

La présentation de l'approche épistémologique dans laquelle s'inscrit ma recherche, me permet de décliner deux façons de penser les inaccessibles de l'altérité en formation, d'une part, le caractère historique et situé des processus de signification interdisent de penser qu'il serait possible d'accéder à « tout d'un autre » ; d'autre part la conception homogénéisante des classes (de niveau) dans le système scolaire français tendrait à figer les regards portés sur les élèves, assignant ainsi les élèves des classes non « ordinaires » (extra-ordinaires ?) à une altérité envisagée comme déficiente parce que mesurée à l'aune de la *différence* à la norme.

Il est temps maintenant de présenter le dispositif à partir duquel j'ai effectué ma recherche, et qui m'a permis d'apercevoir le rôle de filtre (frein ?) à la *re-connaissance* que peut constituer la catégorisation, la classification des élèves. Mais je tenterai également, à travers cette présentation, de montrer comment ce dispositif a participé à modifier les représentations, à faire travailler la catégorisation, en « donnant du jeu » aux catégories.

Un dispositif qui modifie les regards ?

La CLA-NSA où je suis intervenue est composée de onze élèves âgés de onze à quinze ans, tous migrants et d'origines géographiques diverses (Angola, Sri Lanka, Tchétchénie, Mongolie, Afghanistan, Kosovo, Arménie), certains étant des « mineurs isolés¹⁵ », d'autres venus avec leur famille. Leurs niveaux en français sont très variables à l'écrit comme à l'oral, et certains ont appris à lire et écrire dans d'autres langues que le français, mais pas tous.

Dans la classe de troisième SEGPA où j'ai travaillé, certains enfants sont des migrants – originaires d'Angola, du Kosovo, du Portugal, d'Afrique du Nord - d'autres non.

L'objectif que je m'étais fixé pour la partie empirique de mon travail était de permettre à ces élèves de construire et d'énoncer, ou de co-énoncer leurs représentations de l'écrit. Loin de l'idée avancée par Cambra-Giné (2003 : 14) de « *rendre transparente*¹⁶ une "mini-

¹³ « Les connaissances culturelles et les compétences langagières des élèves allophones constituent des ressources importantes pour permettre leur engagement dans les apprentissages scolaires » (ma traduction).

¹⁴ « Ces élèves s'engageront dans les apprentissages scolaires dans la mesure où l'enseignement affirmera (reconnaitra ?) ces identités et leur permettra de les investir dans les apprentissages » (ma traduction).

¹⁵ « enfants de moins de 18 ans se trouvant hors de leur pays d'origine et séparés de leurs parents ou répondants légaux » (Helfter, 2010 : 124).

¹⁶ C'est moi qui souligne, s'il s'agit de rendre transparent, c'est qu'il y a quelque chose qui préexiste, or je ne suis pas certaine que les élèves aient formulé des représentations de l'écrit, ni même qu'ils les aient envisagées avant ma venue (je ne suis pas non plus certaine du contraire, d'ailleurs. Je l'ignore.)

culture” enchâssée à l’intérieur de la culture scolaire et de celle de la société environnante », j’assumais que ma présence en classe, sous certaines conditions, permettrait d’initier (au sens où elle en serait potentiellement à l’origine) et de **co-construire** (Moore et Castellotti, 2011 : 119) ces représentations. J’ai recouru aux arts plastiques, envisagés non seulement comme déclencheurs de parole mais aussi comme espaces de possibles constructions de représentations et de leur expression (Moore et Castellotti, 2011 : 118, sur les dessins d’enfants). J’ai ainsi proposé aux élèves des ateliers mêlant discussions/interprétations de divers supports (encres de Michaux, idéogrammes chinois, pictogrammes) et production plastique : dessins, modelages, films...

Supports des premières séances :



Un idéogramme chinois signifiant *homme* et une encre (détail) tirée de *Mouvements* d’Henri Michaux (Gallimard, 1951 : 21)

Dans un premier temps, les élèves ont eu à livrer leurs impressions sur ces « images », qui leur ont simplement été montrées, sans avoir été identifiées. Rapidement sont apparues des hésitations quant au statut à accorder à la nature des documents présentés : pour certains, il s’agissait sans doute possible de dessin, pour d’autres d’écriture, et les avis étaient également partagés pour les deux images. J’ai posé des questions sur ce qui faisait pencher pour l’une ou l’autre des interprétations, mais les élèves ne sont pas parvenus à un consensus. Je n’ai pas donné d’indications plus précises à ce stade des rencontres.

J’ai fourni aux élèves divers matériaux que j’avais réunis à partir des éléments qui avaient émergé de la présentation des élèves (certains disaient aimer peindre, d’autres construire par exemple, ce qui m’a amenée à leur apporter de la peinture et de l’argile), mais aussi à partir des questions que j’avais pensées avant ma rencontre avec eux (divers supports comme des feuilles de papier de différents formats, du tissu, divers outils, différentes sources de pigments...)

Les productions plastiques des élèves se sont faites en deux phases. La première était relativement libre : du matériel était mis à disposition des élèves, libre à eux d’en faire ce qu’ils voulaient, même si j’avais soumis l’idée qu’ils gardent en tête ce dont nous avons parlé ensemble. Certains ont manifestement suivi ce conseil, mais d’autres l’ont ignoré. Voici quelques exemples des premières productions¹⁷ :

¹⁷ Les titres sont de moi, attribués en fonction des commentaires des jeunes sur leurs œuvres. Par ailleurs, j’ai modifié le nom des auteurs.

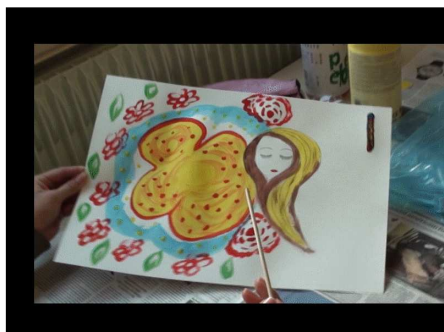


« Le cadre de ma vie en Afghanistan », modelage en argile, comme une trame tangible pour le récit de vie de Samir, son auteur. (CLA NSA)

Image a

« Jeu de quilles en argile, boules, et piste, comme au Kosovo », par Dino (CLA NSA)

Image b



« La fille fleur », gouache, par Mireille, CLA NSA.

Image c

« L'arbre aux marques » présente de façon esthétique des symboles qui ne sont d'abord pas explicités. J'apprendrai par la suite que certaines de ces marques renvoient à l'ascendance de Fatou au Tchad. SEGPA.

Image d



Comme le montrent ces quelques exemples, la majorité des élèves avaient, volontairement ou non, ignoré le débat précédant la phase de production, qui portait sur les liens entre dessin et écriture. Ma recherche portant sur leurs représentations de l'écriture, j'ai souhaité orienter

davantage les productions des élèves. C'est la raison pour laquelle je leur ai soumis une consigne plus explicite à l'occasion de la deuxième séance.

J'ai de nouveau montré les premières images, et j'ai demandé aux élèves de les considérer comme une suite dont il faudrait imaginer le troisième élément.

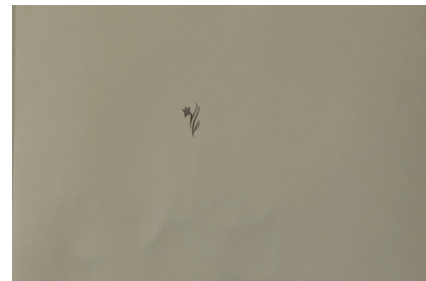


... Imaginez un troisième élément

Voici quelques exemples de ce qu'ils ont produit :

« Petite fleur au milieu du vide » encre de Chine au pinceau, Mireille, CLA-NSA.

Image e



« Jeu dansé des langues de la classe » Samir y reprend les figures de Michaux, en insérant des extraits des systèmes d'écriture présents dans la classe, qu'il a glanés auprès des autres élèves. Encre de Chine et pinceau. CLA-NSA

Image f

« Se rapprocher de Cristiano Ronaldo », lettres d'argile modelée. Russo, SEGPA.

Image g





« Regarde les pyramides, le soleil, la pluie » Hiéroglyphes à la gouache par Alain, SEGPA.

Image h

« Sourate » tablette d'argile gravée par Abdelmalek, SEGPA

Image i



Les « observables » sur lesquels s'appuie cette recherche sont donc finalement constitués de matériaux de différentes natures parmi lesquels :

- des textes : il s'agit des textes officiels qui régissent la scolarité dans les structures qui constituent mon terrain ; mais aussi des textes qui émanent directement des équipes pédagogiques concernées par les classes où je suis allée, ou encore des textes produits par les élèves durant les ateliers d'arts plastiques que j'ai proposés ;
- des enregistrements audio : il s'agit des enregistrements des entretiens que j'ai menés individuellement avec les élèves, et parfois collectivement ;
- des films, de deux ordres : un film réalisé par des élèves dans le cadre de l'atelier d'arts plastiques, et des enregistrements vidéo des séances-ateliers ;
- des dessins, des modelages, des iconotextes¹⁸ (Nerlich, Montandon 1990), des poly-textes (Moore et Castellotti 2011 : 119) (organisation mixte de texte écrit ou dit et d'images) produits et parlés par les élèves.

Il s'agit donc d'un « dispositif multimodal » de recherche au sens où l'entend V. Castellotti (2009 : 137) c'est-à-dire des dispositifs « [...] qui associent des observations, des dessins, des tâches collaboratives diverses, des entretiens individuels ou collectifs, parfois en confrontation avec les dessins et les tâches préalables (voir notamment Castellotti et Moore, 1999 et 2001) ». Cette multimodalité « s'est avéré[e] particulièrement adapté[e] pour développer des espaces d'interprétation riches et diversifiés » (*ibid.*).

En effet, cela a permis aux élèves de se présenter sous des jours nouveaux pour les enseignants, et pour eux-mêmes, dans le sens où ils n'auraient peut-être pas mobilisé ces ressources identitaires dans un cadre plus traditionnellement scolaire, sans les types de sollicitation qu'ont permis les ateliers.

Les élèves que j'ai rencontrés dans la classe de SEGPA se sont (re)présentés à moi, après quelques séances d'arts plastiques et à l'occasion d'entretiens (dans des relations duales)

¹⁸ « La spécificité de l'iconotexte comme tel est de préserver la distance entre le plastique et le verbal pour, dans une confrontation coruscante, faire jaillir des tensions, une dynamique qui opposent et juxtaposent deux systèmes de signes sans les confondre » (Montandon, 1990 : 6).

selon des modalités que les relations habituelles en classe n'avaient pas permises. J'en rapporterai quelques exemples qui sont venus instabiliser les représentations antérieures des enseignantes de ces classes sur leurs élèves¹⁹, en jouant sur d'autres registres des représentations sociales, laissant ainsi s'immiscer du jeu dans la catégorie.

Après que les élèves ont terminé leurs œuvres plastiques, je les ai rencontrés individuellement, leur proposant d'échanger à la fois sur leurs histoires, à travers l'établissement de leur répertoire langagier, sur leurs pratiques littéraires, et sur les œuvres qu'ils avaient imaginées. C'est ainsi que Fatou, à la croisée des discussions sur ses langues, ses pratiques d'écriture, m'a confié que certains signes présents sur son arbre (*image d*) n'étaient pas qu'imaginaires, mais qu'il s'agissait des marques que ses oncles utilisent pour marquer le cheptel familial. Comme je lui demandais des explications, elle m'a indiqué qu'un de ses oncles resté au pays est un écrivain francophone. Après quatre ans de présence en France, dont deux en CLA-NSA et deux en SEGPA, quand elle a parlé de son oncle écrivain tchadien, qui écrit en français des récits sur la vie des éleveurs du désert, Fatou a pris une nouvelle épaisseur aux yeux de son enseignante de français. De jeune ignorante et peu capable, elle est devenue nièce d'écrivain, représentante d'une culture à la fois lointaine et livresque.

Abdelmalek passe pour être un élève lent, lui qui arrivé en France en CM2 n'a pas réussi en quatre ans à atteindre le niveau attendu d'un élève de quatrième. Il a pourtant appris à lire et à écrire avant d'arriver en France. Dans une autre langue : l'arabe. En inscrivant sur une tablette d'argile une sourate (*image i*), il a dévoilé une autre image de lui. Il est devenu aux yeux de ses camarades de classe un professeur potentiel, un « cheikh » de l'école coranique qu'il fréquente quotidiennement après ses journées de collégien. Il s'est également vu placé dans le rôle de conseiller et d'évaluateur, quand un élève non scripteur de l'arabe lui a demandé s'il avait « bien écrit » son prénom en arabe. Et d'un même mouvement, par le biais de la révélation de sa fréquentation de l'école coranique – jusque-là ignorée, voire tabou à l'école, il est apparu à son enseignante comme un élève porteur d'une culture normée et identifiée (même si elle tend à être minorée par l'institution scolaire), doublé d'un enfant scolairement très sollicité.

Alain aussi s'est présenté sous un autre jour qu'habituellement. Ce jeune homme discret, voire invisible (en tous cas inaudible) dans la classe, très introverti, a proposé une interprétation très riche des relations dessin-écriture, correspondant à mon sens à une approche tout à fait en adéquation avec celle habituellement en usage à l'école. Il a en effet réutilisé des savoirs déclaratifs (acquis à l'occasion d'une leçon donnée par l'enseignante sur les hiéroglyphes égyptiens) en lien avec l'histoire de l'écriture pour se les approprier et en rendre compte dans sa production plastique (*image h*). Il mélange ainsi un système syllabaire, en stylisant « les » écrit LE, et « LA », et un système iconique, proche du rébus. Mes encouragements l'ont conduit lors de l'entretien individuel à se confier à moi. Il a donc dressé le portrait de l'enfant craintif qu'il était, que sa mère gardait auprès d'elle plutôt que de l'envoyer à l'école, et qui s'est vu incapable d'apprendre, dans la discontinuité de sa fréquentation scolaire, récusant ainsi le soupçon qui pèse sur ses capacités intellectuelles.

Dans les deux classes, les élèves ont produit des œuvres « identitaires » (*images a, b, d, f, g, i*) à rapprocher des *identity texts* présentés par Cummins *et al.* (2006), Cummins et Early (2011), qui leur permettent de mobiliser des ressources, de s'inscrire dans une histoire de formation en valorisant un passé, un présent et en permettant ainsi une (pro)jection dans un rôle d'apprenant. Les ateliers et les entretiens qui leur ont succédé, ont été l'occasion pour les élèves de présenter une partie de leur histoire personnelle sous une forme qui n'est habituellement pas convoquée à l'école (*images a, b, d, i*). Fatou, par exemple en utilisant

¹⁹ Et peut-être aussi celles des jeunes sur eux-mêmes, par le biais de l'énonciation de soi, et l'écoute que cette énonciation a reçu.

pour l'une de ses productions les marques servant à identifier le cheptel de sa famille au Tchad, a pu signifier à qui s'y intéressait, son inscription dans une histoire singulière, un aspect de son identité jusqu'ici invisible à l'école.

Ces éléments de modification des regards énoncés, il m'importe de revenir à la question de la catégorisation, à travers son expression institutionnelle de « classes », et de présenter en quoi celle-ci peut influencer sur les anticipations des enseignants.

Retours sur la catégorisation

« Renvoyer le classé à l'inclassable (l'innommable, l'indicible [l'inaccessible ?] qu'il s'acharne à dissimuler. » (Perec, 1985 : 153)

Avant la tenue des ateliers, les enseignantes m'avaient rapidement présenté leurs classes comme tantôt caractérisée par une grande diversité, tantôt par une forte hétérogénéité.

Ces termes renvoient tous deux à l'idée que la constitution de leurs classes (du fait des élèves qui les composent) va à l'encontre de la représentation qui laisse concevoir les classes comme regroupant des élèves d'un niveau relativement homogène. Diversité et hétérogénéité sont donc compris comme des antonymes d'homogénéité, pourtant, les deux termes n'impliquent pas la même prise en compte de ce caractère non homogène dans la situation de formation. Ainsi, Caïtucoli (2003 : 117-118) a montré que l'hétérogénéité est souvent vue comme « *une diversité posant un problème et [qui] implique la mise en œuvre d'une politique de réduction de la diversité par un double mouvement de séparation/intégration* ».

Dans la CLA-NSA, l'altérité des élèves est envisagée par l'enseignante en termes de diversité. Cette diversité des élèves est explicitement attendue (diversité géographique, linguistico-culturelle et diversité d'âge des élèves). Elle est présente en amont des représentations de l'enseignante lorsqu'elle se figure sa classe, elle constitue une ressource potentielle pour la construction des connaissances de chacun, dans la confrontation des expériences. Mais pour que cette ressource soit exploitable, l'enseignante dit passer beaucoup de temps (les premiers mois de l'année scolaire), à enseigner les règles de l'école, de la tenue scolaire, des modes de prise de parole, l'explicitation et l'intériorisation du rôle d'élève. Ce travail de longue haleine semble viser une forme d'homogénéisation relative, la construction d'un commun, qui ne relève pas du niveau scolaire, mais de règles qui contribuent à former chacun des jeunes à son métier d'élève. Métier d'élève qui leur permettra par la suite de mettre à profit leur expérience propre pour s'engager dans des apprentissages scolaires.

Dans la classe de troisième SEGPA, c'est sous le terme d'hétérogénéité qu'est explicitement envisagée l'altérité des élèves. Cette hétérogénéité (quasi-synonyme de difficulté), qui contribue à façonner les représentations de l'enseignante sur sa classe, semble paradoxalement envisagée comme une forme presque unique d'obstacle : il s'agit d'une classe d'« élèves-en-difficultés ». L'hétérogénéité constitutive de la classe empêche l'enseignante de s'intéresser à autre chose qu'à son programme : elle aimerait, mais elle n'a pas le temps, et, pour preuve, elle insiste sur l'évaluation du CFG (certificat de formation générale) à laquelle elle (autant que ses élèves) semble soumise en fin d'année scolaire. L'hétérogénéité des élèves est alors vue comme un obstacle à la progression commune de la classe. Outre les effets de l'assignation (effet Pygmalion présenté par Rosenthal et Jacobson, 1968, 1971), il est intéressant de s'interroger, avec Caïtucoli *et al.* (2003) sur les éléments de représentation qui séparent les notions d'hétérogénéité (chargée négativement, source d'altération pour l'enseignant) et de diversité (plutôt chargée positivement, et source de créativité pour l'enseignant).

Pour paraphraser Caitucoli (2003 : 133) « *Il faudrait envisager une politique qui, face à l'hétérogénéité, ne cherche ni à la nier, ni à la réduire, mais la transforme en objet de savoir* » : il me semble stimulant d'envisager cette hétérogénéité non plus comme un objet de savoir, mais comme un espace de constructions possibles de savoirs pour chacun. Auquel cas, il ne faudrait plus viser ou chercher à construire l'homogénéité des classes (en réduisant les différences, à travers un niveau supposé, par exemple), mais au contraire envisager l'hétérogène comme une ressource constructive et potentiellement mobilisable.

En partant d'éléments empiriques et épistémologiques issus de ma recherche de thèse, j'ai essayé de montrer comment des processus de signification (catégorisation, mise en signes, notamment langagiers) dynamiques peuvent modifier notre perception des phénomènes : je nomme ce à quoi je donne sens, et la nomination m'amène à en modifier le sens, à comprendre (connaître ?) autrement le phénomène, dès lors que je l'ai nommé (fait entrer dans une des catégories que j'avais construites précédemment et qui se voit ainsi modifiée). La nomination des élèves (les *SEGPA*, les *NSA*) avec lesquels j'ai travaillé, qui procède d'une catégorisation fondée sur le manque par rapport à « *la norme* », me pousse à comprendre (connaître ?) ces élèves au prisme de la catégorisation effectuée, donc au prisme de leurs carences, qui s'en trouvent comme exacerbées et participent de mon anticipation.

Différents travaux montrent l'intérêt de la mobilisation de l'expérience (et notamment de l'expérience langagière) des élèves comme ressource (pour l'implication des élèves dans les apprentissages (Cummins *et al.*, 2006), pour la qualité des apprentissages, et leurs transferts (Auger, 2005 ou encore Coianiz, 2001²⁰), pour l'avènement même de ces apprentissages. D'autres travaux montrent comment le regard porté par l'enseignant sur la pluralité, l'altérité des élèves, envisagée soit comme « diversité », connotée positivement, soit comme « hétérogénéité » (négative), influe sur sa capacité à mobiliser cette altérité comme une ressource formative (Caitucoli, 2003).

J'ai voulu montrer à travers des réflexions épistémologiques et à travers l'analyse de situations de classe en quoi l'altérité ne peut qu'être prise en considération (la prise en compte de l'histoire de chacun ne permet plus d'envisager un groupe comme homogène, et ce particulièrement dans les situations de (trans)formation où la question de l'élucidation du sens, de production de la connaissance est explicite). Il s'agit donc de penser l'altérité et de s'appuyer sur elle plutôt que de la nier ou de chercher à l'effacer.

Plutôt que d'envisager l'altérité en termes de différence (comme cela me semble être le cas à l'école), F. Jullien nous invite à la penser en termes d'écart²¹. Pour lui, « *la différence suppose d'abord une identité plus générale – disons : un genre commun – au sein de laquelle la différence marque une spécification* » (Jullien, 2012 : 25). Et il poursuit en soumettant au doute l'identité générale qui pourrait nous servir de base pour penser la diversité des cultures : « *De quelle universalité déjà donnée sommes-nous donc assurés ? [...] Puis-je nommer cette culture commune dont toutes les cultures se contenteraient de déplier les différences comme un éventail ?* ». À quoi il répond qu'« *il n'y a pas de culture première, en amont, au singulier et servant d'identité commune, dont les diverses cultures rencontrées de par le monde, au pluriel, ne seraient que des variations* ». Il n'y aurait donc pas de différence (la différence étant définie par rapport à du commun), mais de l'altérité, nécessairement radicale.

En outre, Jullien développe l'idée selon laquelle

« *l'établissement des différences suppose que je m'arroe une position de surplomb, ou du moins d'extériorité, à partir de laquelle c'est moi qui "range" entre le même et l'autre, l'identique et le différent, et qui compare* ». (Jullien, 2012 : 28)

²⁰ Voir en particulier les notions d'*ailleurs compensatoire* et d'*échange symbolique*, pp. 15-16.

²¹ Sur la notion d'écart voir aussi Hélot, Hoffmann, Scheidhauer et Young (eds), 2006.

En cela différence et catégorisation vont de pair, elles sont des « *concept[s] de rangement* » (*ibidem*). Pour Jullien, penser l'altérité en termes d'écart permet la mise en tension des altérités qui endossent ainsi un caractère heuristique, créatif, fécond.

« *Si la tension générée par l'écart engendre – produit – une fécondité, la différence, elle, ne produit rien, si ce n'est une définition* » (Jullien, 2012 : 37).

Il s'agirait donc de considérer non plus la seule altérité des élèves aux yeux des formateurs (altérité par ailleurs construite en termes de différences à la norme scolaire), mais bien celle de chacun des acteurs de la relation formative entre eux. Une relation formative, envisagée comme expérience herméneutique suppose la transformation non seulement des élèves mais aussi des formateurs. En se situant dans un paradigme herméneutique, on peut poser à la suite de Gadamer, l'expérience comme un rapport nécessairement interprétatif au monde (Deniau, 2004 : 56). Ainsi, faire l'expérience de l'enseignement se trouverait tout autant déstabilisant que de faire l'expérience de l'apprentissage.

D'un point de vue plus pragmatique, il s'agirait de permettre aux élèves de s'engager dans la trans-formation, en leur laissant des espaces identitaires, affectifs, etc... comme ceux présentés par Cummins *et al.* (2006).

« *Teacher-student interactions, and other interactions within the learning community (e.g. with peers and parents), create an **interpersonal space** within which knowledge is generated and identities are negotiated. Learning will be optimized when these interactions maximize both cognitive engagement and identity investment (Cummins, 2001).* » (Cummins, 2006 : 10)²²

Ces espaces interpersonnels sont à mon sens à rapprocher des écarts envisagés par Jullien.

Cette réflexion sur les inaccessibles en formation m'amène à penser les relations formatives en dépassant l'illusion de l'homogène, en ne se laissant pas *piéger* par des catégorisations fondées sur des absences, des différences ; à envisager la rencontre avec d'autres auxquels je donne sens et qui me donnent sens dans l'expérience (expérience par essence herméneutique, c'est-à-dire interprétative, signifiante au sens processuel du terme).

Les ateliers que j'ai mis en place, ouvrent des possibilités nouvelles aux acteurs de la rencontre formative : ils offrent aux élèves des espaces d'expression de soi et permettent à l'enseignant de se dégager momentanément des contraintes scolaires en laissant se modifier le regard qu'il porte sur ses élèves. À travers l'analyse de ces ateliers, il me semble intéressant de réfléchir au fait de tenter de considérer l'altérité en termes d'écarts, comme nous y invite F. Jullien (2012), des écarts à explorer (donc des espaces qui s'étendent entre les personnes) plutôt que des différences à combler. Apprenants et formateurs pourraient ainsi s'appuyer sur ces espaces, les investir, pour construire une nouvelle configuration de soi à travers la formation, comprise comme un lieu, un espace de rencontre. Ces écarts comme des tissus tendus entre les « ailleurs compensatoires » (Coianiz, 2001 : 15) des élèves et des enseignants, reconnus et valorisés au sein de la classe, permettraient de construire un commun (Hélot, 2007 : 213-214) propice à l'expérience formative.

²² « Les interactions entre enseignants et élèves, et les autres interactions au sein de la communauté d'apprentissage (éducative ?) (pairs et parents) créent un espace interpersonnel au sein duquel le savoir est généré et les identités négociées. L'apprentissage sera optimisé quand ces interactions maximiseront à la fois l'engagement cognitif et l'investissement identitaire » (ma traduction).

Bibliographie

- AUGER N., 2005, *Comparons nos langues - Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. SCEREN, CRDP Languedoc-Roussillon.
- BOIMARE S., 1999, *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod, Paris.
- CAÏTUCOLI C., 2003, « À propos de la notion d'hétérogénéité », dans *Situation d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*, Caïtucoli C. (dir), Publications de l'Université de Rouen, coll. « Dyalang », pp. 118-133
- CAMBRA-GINE M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier/LAL, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2009, « Réflexivité et pluralité / diversité / hétérogénéité : soi-même comme des autres ? » dans *Cahiers de sociolinguistique*, 14, Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? D. de Robillard (dir.), Presses Universitaires de Rennes, pp. 129-144
- CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos, Paris.
- COIANIZ A., 2001, « Quand dire, c'est se faire », dans Fioux P. (dir.), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Paris, Karthala, pp. 13-33.
- CUMMINS J. et al., 2006, « ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms », <http://resources.curriculum.org/secretariat/files/ELLIdentityTexts.pdf>.
- CUMMINS J., EARLY M., 2011, *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent Sterling, Trentham Books.
- DENIAU G., 2004, *Gadamer*, Ellipses, Paris.
- HELFTER C. 2010, « La prise en charge des mineurs isolés étrangers par l'Aide sociale à l'enfance », *Informations sociales* 4/2010 n° 160, p. 124-132, www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-124.htm.
- HELLER M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*. Didier/LAL, Paris.
- HELLER M. et MOÏSE Cl., 2009, « Conversation : la co-construction d'un positionnement interprétatif » dans D. de Robillard (dir.), *Cahiers de sociolinguistique*, 14, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 13-25.
- HELOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- HELOT C., HOFFMANN E., SCHEIDHAUER M.-L., YOUNG A. (éds), 2006, *Ecarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- JODELET D., 2005, « Formes et figures de l'altérité », dans *L'Autre : Regards psychosociaux*. Sanchez-Mazaa, M. et Licata, L. (dir.), Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, pp. 23-47.
- JULLIEN F., 2012, *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*. Galilée, Paris.
- LORILLEUX J., 2011, *Regards croisés de familles et d'enseignants sur la scolarisation d'enfants roms allophones en Indre-et-Loire*. Mémoire de master II recherche en sociolinguistique et didactique des langues sous la direction de V. Castellotti. Université Fr. Rabelais, Tours.
- LORILLEUX J., (à paraître a), « Intégration scolaire et acculturation à l'écrit : liens entre migration et évolution des rapports à la littérature chez des enfants roms scolarisés tardivement. »
- LORILLEUX J., (à paraître b), « L'école maternelle française : une option obligatoire ? Une étude sur la première scolarisation d'enfants roms migrants allophones ».
- MICHAUX H., 1951, *Mouvements*, Gallimard, Paris.
- MONTANDON A., 1990, « Introduction », dans *Iconotextes*, Montandon (éd.), Ophrys, Paris.

- MOORE D., CASTELLOTTI V., 2011, « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des polytextes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », dans Blanchet P., Chardenet P. (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives contemporaines / AUF, Paris, pp. 118-132.
- NERLICH M., 1990 « Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans la femme se découvre », dans *Iconotextes*, Montandon (dir), Ophrys, Paris, pp 255-302.
- PEREC G. 1985. *Penser/Classer*, Hachette, Paris.
- ROBILLARD D. de, 2009, « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner signification ? Une approche profondément anthropolinguistique ? », dans D. de Robillard (dir.), *Cahiers de sociolinguistique*, 14, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 153-175.

STRATEGIC CRITICISM AND THE QUESTION OF (IN)ACCESSIBILITY OF THE OTHER

Vanessa de Oliveira Andreotti
University of Oulu

*Hay tantissimas fronteras
que dividen la gente
pero por cada frontera
existe tambien una puente*
Gina Valdes

[There are too many borders
that separate people
but for every border
there is also a bridge
(My translation)]

One of the questions posed in this special issue was *'how to approach alterity in education when we cannot really claim to know what alterity is or to have access to forms of alterity?'*. Before attempting to provide a contingent answer, I feel it is important to briefly historicize both the implied 'answer' in the question posed (i.e. why seeing otherness as inaccessible could be a good answer in our engagements with difference) and the question to which this might be a viable answer to. This is a significant step in order to check when, where, under what circumstances and why this question may be worth asking rather than assume this is a general question about how we should approach difference in any circumstance.

In *'Refashioning futures: Criticism after postcoloniality'*, Scott (1999) presents an empathetic critique of postcolonial theory's traditional emphasis on representational and epistemological claims as grounds for justice – the claims that tend to ground essentialist claims of identity (something that is challenged by the notion of inaccessible alterity). He suggests that our cognitive-political present demands a practice of strategic postcolonial criticism that *"cannot operate in the manner of a General Hermeneutic, a Master Narrative, a View from Nowhere (or from Everywhere) and the Panoptic of a Critical Theory"* (p. 4). He illustrates this by drawing attention to contradictions inherent in anti-essentialist critiques of essentialism. He argues that anti-essentialist modes of critique attempt to expose the naivety of essentialist positions using an *'epistemological law'* (*op. cit.*: 9) that declares that cultures are heterogeneous, subjectivities are inscribed in language, identities are fluid, community borders are constructed, and so on. This strategy of delegitimation and dismissal of

essentialism, according to Scott, is used to establish epistemological superiority by historicizing answers to questions that are left unexamined on both sides. Scott explains:

« The anti-essentialists are not interested in what constellation of historically constituted demands may have produced the supposedly 'essentialist' formulations. They are not interested in determining what the strategic task at hand was or what the epistemic and ideological material conditions were that formed the discursive context in which their moves were made and their positions taken. [...] The main problem with the anti-essentialists is that like all rationalists they read as though the questions to which answers are to be sought are perennial or canonical questions, as though the questions to which the essentialists they are criticizing were responding are necessarily the same as their own. » (ibidem)

For Scott, anti-essentialist critiques of essentialism ironically share the same rationalist desire for mastery, certainty and the command of an essential meaning or inscription. Scott proposes a strategic criticism that requires a logic of 'question and answer' where any proposition needs to be understood in relation to the question to which it is regarded as an answer within a particular discursive domain. He later develops this concept into a form of reading of past, present and future imaginaries (Scott, 2004) that aspires to unlock a new vocabulary of possibilities for future futures that can re-animate the present and generate unexpected horizons of transformative possibilities.

According to Scott (1999), reconstructing questions becomes an important task and, as questions are situated and contingent (rather than universal and canonical), they need to be understood in relation to cognitive-political spatial temporalities that are dynamic in nature. In other words: both questions and answers frequently change, as contexts change. Scott's own proposition is that a strategic criticism requires not only a reading of the past to better understand the present (which often commands a strategy of counter-design), but also a reading of the present to re-evaluate contingent demands for the future (e.g. stakes, lines and play of forces): what priority questions are worth pursuing answers to. He calls these contingent demands historically situated 'problem spaces' consisting of "*conceptual-ideological ensembles, discursive formations and language games*" (*op. cit.*: 4), whose conditions of existence are context dependent and therefore provisional. When conditions change, new problem-spaces are generated and answer to previous problem-spaces, although still coherent, lose significance and purchase.

Thus, Scott (1999; 2004) argues, having a debate over appropriate questions is more productive than having debates about adequate answers whose questions have been forgotten or taken for granted. When the latter happens (which is often the case in academic debates), a problem-space is normalized:

« The theoretical apparatus by means of which answers are generated is rapidly accepted and is simply applied without further thought given to the domain of questions that constitute the problem-space; so much so that once the game is known it is possible to anticipate in advance the moves that are to be made in an argument. This is clearly so, for instance, in the essentialist/anti-essentialist debate » (1999: 8).

Scott states that the moment a problem-space is normalized is the moment when it is necessary to remember, re-interrogate and problematize the context and set of questions that enabled the emergence of the available answers to check whether the problem space has changed and/or been expanded with the previous exercise and whether new questions have emerged. Scott (1999: 156) conceives of criticism "*as a self consciously strategic practice, a practice of entering an always-already constituted field of argument*" where it has to decide contingently in what manner and with whom to proceed. For Scott, the force of critical practice is measured by its ability to open up spaces for new meaning and new questions. In

the next section, I will focus on reading the past to better understand the present as an exercise that may help a re-reading of the present to re-evaluate contingent demands for the future.

Five different positions: problem-spaces of difference in education

In my provisional effort to re-create the practice of strategic criticism drawing on Scott's ideas, I will offer a tentative (simplified and situated) cartography of how the concept of inaccessible alterity emerged in discussions about identity/alterity in education through a spectrum of positions developed in response to different identity/alterity related problem-spaces. I have articulated these differences around 5 inter-related positions in on-going conflict, all of which are interested in engagements with the Other. I deliberately excluded the position of ignoring or negating the existence of the Other that constructs the Other as a perfect stranger who the self can 'expel' (see Ahmed, 2000). I have also used the letters A, B, C, D and E to refer to different positions, although I do not imply linearity, development or teleology – all positions are contingent on problem-spaces, so they exist at the same time and are inter-related. I briefly outline basic assumptions of each position and offer a summary of questions and answers in relation to each of them, as well as possible new questions at the end of this section. I have also tried to map these positions against empirical work in (anglophone) education that directly or indirectly related to them (in supportive or critical ways).

Position A, common in colonial and neocolonial relationships, projects a (negative and fixed) mis-identity onto the Other to construct a (positive and fixed) mis-identity of the self in ways that justify dominance/subjugation and concentrations of power/privilege (see Bhabha, 1994). This is rationalized as an entitlement based on merit. This merit is validated through a social hierarchy where those in a position to define meaning and with control over resources are considered to be in a more advanced state of civilization/ education/ development and to be heading humanity towards a seamless and teleological (often racially defined, hetero-normative, patriarchal, able-bodied, and class marked) idea of progress, while 'Others' are perceived to be lacking civilization/ education/ development, 'dragging' humanity in its pursuit of progress (see for example Willinsky, 1998; Battiste, 2000; Shields, Bishop and Mazawi, 2005; Andreotti, 2011a). This over-humanization of self (e.g. in terms of intellectual, rational, technological and organizational capacity) and de-humanization of Others, whose difference is perceived as a deficit, is based on an ambivalent logic constructed to justify cultural supremacy where the Other is potentially equal, but necessarily inferior (Bhabha, 1994). This ambivalence frames potential equality as a threat to the narrative of superiority of the self and triggers the anxious repetition of a chain of (also ambivalent) stereotypes about the Other and stories of originality, origination and purity of the self (and the community where it is inserted) in an attempt to eliminate the threat of ambiguity and justify dominance and inequalities (ibid). Therefore, knowledge about the Other is used to pathologize difference (Shields *et al.*, 2005) and to maintain domination: to know the Other in order to control the Other (Gandhi, 1998).

Position B is a slightly modified version of A (deployed in liberal-humanist narratives) that recognizes and foregrounds the problem of structural inequalities, but downplays (or denies) the problem of epistemic violence, and hegemonic dominance as the cause of structural inequalities (Souza, 2004; Andreotti, 2011a; Taylor, 2011). It attempts to eliminate the pathologization of difference as the source of the exclusion of the Other by eliminating difference itself and by emphasizing sameness. As hegemonic dominance is not recognized as a problem, this position projects the self onto the Other through paternalistic and salvationist ideas of inclusion and integration (into a norm already pre-defined, but not evident to those

within it). This position may challenge class, gender, sex, race and ability marked forms of exclusion, but it does not question that which they assume people want to be included into (e.g. civilization/education/development represented in the Nation-State, the school, modern metropolitan-consumerist society). The effort is for the (dominant) system to become more flexible and more hospitable in order to welcome an Other who wants to 'be the same'. However this sameness is not an equality of capacity (for decisions or contributions) but of (projected) shared needs and aspirations: the Other is expected to value our social consensus, to aspire to be the same as us and to take part in 'our' community (fundamentally) on our terms. If their comfort requires 'us' to make accommodations for tolerable differences, or even appreciate them as colorful assets (e.g. ethnic foods, some forms of clothing, religious practices, music and arts), we will be doing our part. Therefore, knowledge about the Other emphasizes sameness over differences (which are seen as superficial): the other is represented as a mirror of the self (and whatever does not fit the mirror is either ignored or abhorred). However, this also opens up the way for redistribution through recognition enacted in 'inclusion' (as a quick fix) of a packaged dish of diversity, cooked to order, where the Other is 'allowed' to keep and even share his/her culture as long as relationships of dominance and shared aspirations for sameness are not significantly challenged (see Dei and Caliste, 2000; May and Sleeter, 2010; Andreotti, 2011a).

Positions A and B are perceived by position C to mis-represent the reality of the Other through the construction of inauthentic knowledge and the use of force to prohibit the political sovereignty and freedom of the Other to represent her/himself (see for example Said, 1978; Tuhiwai-Smith, 1999). In other words, in (neo)colonial relationships characterized by hegemony, ethnocentrism, ahistoricism, and paternalism, the Other is accorded a negative/lower (mis)identity (which is often internalized) and denied the right to self-representation and self-determination. As a response to this problem, position C proposes the emancipation of the Other (from domination) through the defiance or reversal of the hierarchy of values attributed to difference. This is done by placing an emphasis on the right to signify one's own (positive and fixed) strategically self-determined collective identity (see Ladson-Billings, 2005; Esteva and Prakash, 1998; Cannella and Viruru, 2003). Therefore, creating knowledge about 'Others' becomes politically incorrect as a progressive attitude requires opening spaces so that Others (who have been racialized, subjugated and discriminated against) can speak for themselves, on behalf of their communities. This position is framed to justify reclamation of power/privilege as reparation, rationalized as resistance and as entitlement based on retributive justice. As this position is a reaction to (and is therefore conditioned by) the material and symbolic victimization, suffering and vulnerability (created as an effect of the dominance and mis-representation of positions A and B), it is often assumed that the only legitimate knowledge that can be produced about conditions of oppression is the knowledge produced by the oppressed who have been 'emancipated' from the internalization of imposed mis-representations (Freire, 1976). The implication is that any outsider representation is perceived to be inauthentic and potentially epistemically violent (i.e. reproducing patterns of domination or appropriation). Therefore knowledge about the Other (produced by the Other herself) is supposed to represent the Other authentically and objectively (see Spivak, 1988 for a postcolonial critique of subaltern voice).

Positions D and E react to the problems (of essentialism) created by position C based on poststructuralist and anti-essentialist ideas. Position D targets collective narratives of identity by highlighting the discursive hybridity and heterogeneity at the core of any form of identity and community construction, emphasizing the dogmatic and coercive limitations of essentialism, in order to dismiss it as an epistemological error (as illustrated by Scott earlier). This position promotes (anti-essentialist) individual narratives of fluid, multiple and fragmented identities of complex and contingently discursively situated individuals and

communities (see for example Dion and Dion, 2009, Youdell, 2010). Building on position D, position E emphasizes the difficulties and problems of signification itself (in positive, negative, hybrid, fixed or fluid conceptualizations by the self or the Other) and the uncounscious components of culture (see Britzman, 1998; Todd, 2003). In this sense, both the self and the Other are un-narrativisable and inaccessible in objective terms, i.e. both ideas of self and Other always escape signification, their ‘truth’ cannot be captured by narrativisation . If self and Other are conceptualized as inaccessible, at least three possible proposition may follow: 1) that all attempts to signify identity and alterity are futile (i.e. progress can only be grounded on certain/stable knowledge and therefore inaccessibility is a dead end); 2) that all attempts to signify identity and alterity are limited, partial, uncertain, provisional, contingent, but necessary and indispensable, and therefore they need to be constantly problematized and re-created in response to new contexts and problem-spaces; 3) that identities are both accessible (as social-political inevitable historical and contingent constructions) and inaccessible (as metaphysically embodied existences). Propositions 2 and 3 require a letting go of the desire for stable knowledge that can give us a degree of predictability (in its ‘only’ fluid or ‘only’ essentialist modes), and propose the idea of ‘*justice-to-come*’ as an agonistic, non-teleological and non-narrativisable project (a priori) – something we cannot effectively engineer, but that we know it when we see it. Position 2 foregrounds discursive formations and cognitive-affective-relational assemblages (the limits of what can be known), while position 3 foregrounds that which is non-discursive (our relationship to what cannot be known) – both are extremely important. The implications of combining propositions 2 and 3 is explored subsequently in the next section of this article.

However, before looking more closely at this, it is necessary to emphasize here that positions A and B are still prevalent in society and in education, and that, as a consequence, strategically, position C still offers a viable political response for subjugated groups because it focuses precisely on power relations and speaks through dominant modes of (antagonistic) communicative engagement and representative political processes. If existing (neo)colonial dominance is a central question of one’s problem space (especially from the perspective of those inhabiting racialized, sexualized, abnormalized and/or class marked bodies), positions D and E (which emerge as responses to questions of different problem spaces) do not yet offer intelligible political answers for the question/problem of systemic oppression, subjugation and disadvantage. Position D risks serving to evade historically and collectively defined unequal flows of power and possibilities of signification (at work in positions A and B), inadvertently depoliticizing the debate and individualizing identity (which may also serve and advance market oriented goals). Position E risks focusing solely on the un-narrativisable and equivocal (non-teleological) ‘forward’ and evading responsibility for past patterns of signification which maintain epistemic and structural systemic inequalities, or of conceptualizing injustice itself as un-narrativisable (see Andreotti forthcoming) – risks that are too high if the priority is addressing structural inequalities. A summary of questions, answers and practical implications is presented in Table 1 and a visual representation of the dynamics between the 5 positions is presented in Figure 1.

Table 1: 5 identity/ alterity positions

	Question	Common answer	General application	What is at stake?
A	How to advance the projects of progress, order and civilization through modernity?	create a hierarchy of positive/negative, lower/higher, backward/modern difference	construct a positive (mis)identity of self through a negative misrepresentation of the Other.	Belief in exceptionality and superiority grounding justifications of virtuous dominance and earned privilege

	Question	Common answer	General application	What is at stake?
B	How to make modernity more inclusive?	focus on sameness and commonalities	promote integration while making the system itself more flexible towards tolerable practices of different communities	Belief in innocence and benevolence grounding denial of inflicted harm
C	How to address epistemic dominance, systemic racism, subjugation and mis/ under/ non-representation?	reclaim the right to self-represent and self-determine, demand reparation, foreground collective experience	challenge previous hierarchy values of difference by promoting only positive representations of communities that have been mis-represented/ subjugated/ racialized before	Protection of lands, culture and language, a system of value that can counter the racialization of bodies and internalized oppression (especially for children)
D	How to address the problems created by essentialism, including imposed notions of communalism?	Foreground individual experience to highlight the error in the construction of fixed single identities.	Emphasize representations of the Other's identity as complex, fluid, multiple, fragmented, contingent, and uncertain	Unrestricted self expression, disruption of normalized oppressive practices
E	How to think about identity/ alterity taking into account the limits of language, and impossibilities of representation and interpretation?	represent the Other as inaccessible or un-narrativisable	1) think of every narrative as contingent, including our own, 2) understand the other as inaccessible in an existential way and as contingent in a political way	Establishment of connections with others that do not depend on cognition and that work against constructed separations

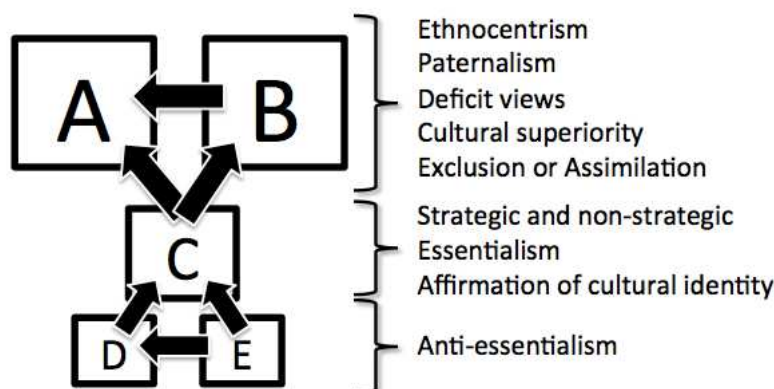


Figure 1: Five positions in conflict

Thus, between those who have historically been placed in positions of epistemic privilege where they can define meaning in ways that stick (Bauman, 2000) and those who have not, there are highly emotionally charged conflictual possibilities that are both incommensurable and inter-dependent. On one side of this divide (where definitions can be defined in ways that stick), one may choose to despise, control, rescue, save, want to be saved by, project complexity on, know that one cannot know, or be open to being taught by the Other. On the other side (where definitions are dumped), one can choose to respond with self-hatred/self

harm, belief in the labels ascribed by others, reject, play, or refuse to play the (language) game of definitions, change the size of the ball/goalposts, change the rules/grammar of the game or attempt to destroy the game. Looking at the complexity of these relationships as a fresh problem space, I found a new begged question: how can we think differently about self and Other beyond the trends of fixing identities, forging new '*forwards*' collectively without losing track of our past and the origins of our own undeserved (i.e. historically inherited) epistemic privilege (so that we do not evade our complicities in structural/material and cognitive/epistemic injustices)?

The existential inaccessibility and the social-political accessibility of the Other

In '*Pedagogies of Crossing*', Alexander (2005) analyses current forms of political engagement that may not recognize or address the problem of inhospitality in its metaphysical and existential dimensions. Drawing on Yoruba cosmologies, she sees the root of the problem as the pain of dismemberment of an interdependent body-spirit caused by different attempts to eliminate its inherent difference/heterogeneity. She states

« since colonisation has produced fragmentation and dismemberment at both the material and psychic levels, there is a yearning for wholeness, often expressed as a yearning to belong, a yearning that is both material and existential, both psychic and physical, and which, when satisfied, can subvert, and ultimately displace the pain of dismemberment. » (Alexander, 2005: 281)

She suggests that political discursive strategies of membership in coalitions, like those of citizenship, community, family, political movement, nationalism and solidarity in identity or ideology, although important, have probably not addressed the source of this yearning. For Alexander, these coalitions have reproduced the very fragmentation and separation that she identifies as the root of the problem. She states that the source of this yearning is a '*deep [metaphysical] knowing that we are in fact interdependent – neither separate, nor autonomous*' (*op. cit.*: 282). She explains:

« As human beings we have a sacred connection to each other, and this is why enforced separations wreak havoc in our Souls. There is a great danger then, in living lives of segregation. Racial segregation. Segregation in politics. Segregated frameworks. Segregated and compartmentalised selves. What we have devised as an oppositional politics has been necessary, but it will never sustain us, for a while it may give us some temporary gains (which become more ephemeral the greater the threat, which is not a reason not to fight), it can never ultimately feed that deep place within us: that space of the erotic, that space of the Soul, that space of the Divine. » (ibidem)

One way of approaching the Other (and the self) as both accessible and inaccessible is to make a strategic distinction between ethics, aesthetics and politics constructing them as different and interdependent directional forces (rather than different realms). Aesthetics can be conceived as a directional force of the embodied metaphysical (individuated soul and/or non-individuated spirit, for a lack of better words) towards the world (as illustrated by Alexander); politics as the directional force of conviviality and communication through language/discourse and its created acquired/imposed subjectivities towards the embodied self; and ethics as a force-field at the interface where the two forces meet, where they often clash and where the possibility arises for the production of scripted and unscripted forms of existence. Through aesthetics, this conceptualization addresses that which is non-discursive

(non-narrativisable). Through politics it makes room for discursive formations that shape shared and individual realities (consensus and constructed identities) and creates assemblages of cognition-affect-relationality that mobilize desires, capacities and needs in specific ways. Ethics opens the way for politics and aesthetics to have no escape but to face each other, so that mutual teachings can emerge to renew and enlarge possibilities, assemblages, configurations of capacity, necessities and stories we tell ourselves and others.

Ethics enables politics to ‘teach’ about the complexity of the embodied insufficient self and the difficult realization of a profound inter-dependence and inter-relationship (that combines immanence and transcendence) and that may consist the (r)evolution (I borrow this idea from Gloria Anzaldua), while it also enables the metaphysical/aesthetic force to intervene and enlarge possibilities for signification in the social-political realm. In the ethical force field lies the demanding task of differentiating between unscripted existential/metaphysical interventions, and that which is consciously and sub-consciously acquired or imposed – what stories and assemblages become necessary for being with Others and for movement through discursive and non-discursive realms. The Buddhist greeting ‘Namaste’ (the God in me greets the God in you) can be interpreted to embody this ethic: I choose to address and call an inaccessible dimension of our existence before I address your embodied discursive subjectivities through mine, so that our ‘inaccessible’ selves can also feel invited into the conversation.

Reducing the conversation either to only accessible/discursive or inaccessible/non-discursive realities puts the (r)evolution at risk. Foreclosing the inaccessible/non-discursive and, as a result, de-mystifying existence becomes an arrogant pursuit of evolution through rationality alone: knowing the world to control it (see Mika, 2012). Foreclosing the accessible/discursive and, as a result, over-mystifying existence makes room for the discursively constructed ego to dissociate from the social political realm or to create shared realities that justify actions and revolutions motivated by conscious and unconscious fears (which are very different from the desire for wholeness mentioned by Alexander). Cajete (2000) states that we have both what he calls ‘*rational*’ and ‘*metaphoric*’ minds and reminds us of the need to use each in the appropriate context, while warning us that the metaphoric mind has been historically repressed through colonial modernity. The enlargement of the rational mind at the expense of the metaphoric mind is very destructive in terms of relationalities and collective cognitive perceptions of interdependence as it causes the ‘*yearning for wholeness*’ to be confused with a yearning to ‘*belong*’ through discursive formations (e.g. ethnicity, citizenship, identity). Some postcolonial strands of thought attempt to work through these very discursive formations to subvert them from within, focusing on the political (see Andreotti 2011a; Andreotti 2011b); other strands attempt to disrupt signification beyond such constructs, focusing on the ethical-metaphysical (see Moore and Rivera, 2011) as exemplified by Spivak (1999: 56) in her proposition of alterity as the “*experience of the impossible*” illustrated in the excerpt:

« *If we imagine ourselves as planetary subjects rather than global agents, planetary creatures rather than global entities, alterity remains underived from us, it is not our dialectical negation, it contains us as much as it flings us away – and thus to think of it is already to transgress, for, in spite of our forays into what we metaphorize, differently, as outer and inner space, what is above and beyond our own reach is not continuous with us as it is not, indeed, discontinuous.* » (op. cit: 46)

Balancing the modernist amplification of the rational mind may require a different conceptualization of language (as a metaphor) and reality itself (as elusive) (see Andreotti, Ahenakew and Cooper, 2012) in a way that goes beyond traditional dichotomies without excluding these dichotomies or creating new dichotomies through their negation. This, in turn,

first requires those over-socialized in the use of modern reason with its focus on ‘knowing’ the world and the Other, to perceive the limits of their over-socialization as a loss and recognize both the complexity of the social-political discursive dimension of the Other and the limits of discursive signification itself.

This is what the project *Through Other Eyes* (TOE), attempted to do didactically through its pedagogical aims and methodology. TOE was an international initiative that was partly funded by the Department for International Development in the UK from 2005 to 2008 to create a creative commons online programme of study presenting indigenous worldviews/critiques/perceptions of international development. Drawing on postcolonial and poststructuralist theories, rather than being a project ‘about’ indigenous people, TOE was framed as a project about the limits of modern reasoning triggered by radical alterity (offered by indigenous logics making intelligent and intelligible use of the metaphoric mind). The TOE initiative aimed to support educators to develop a set of basic tools to reflect on their own knowledge systems and to engage with other knowledge systems in different ways. This set of basic tools was designed to enable educators

- to develop an understanding of how language and systems of belief, values and representation affect the way people interpret the world
- to identify how different groups understand issues related to development and their implications for the development agenda
- to critically examine these interpretations – both ‘Western’ and ‘indigenous’ – looking at origins and potential implications of assumptions
- to identify an ethics for improved dialogue, engagement and mutual learning (Andreotti and Souza, 2008a: 2)

TOE’s methodology of learning to unlearn, to learn, to listen and to reach out attempts to model the possibility of self-reflexivity as doubtful knowing that is consciously aware of the limits of signification. The project literature (see Andreotti and Souza, 2008a; Andreotti and Souza, 2008b; Souza and Andreotti, 2009) which articulates the project’s rationale for an educational audience in positions A and B (as described before) attempts to interrupt the universalization of totalizing modern institutional scripts that capture/trap existence into given signifiers of identity, citizenship and hierarchies of humanity/development. This priority implied an initial over-valuation of rationality (or what is known) in the educational process. However, our hope was that, through a deconstructive methodologically (Derrida, 1976; Spivak, 1990), this emphasis would point to the limits of rationality itself. The purpose of the project drawing on the work of Spivak (1990; 1999; 2004), within this educational/discursive context, is explained as follows:

*« Learning to unlearn is defined as learning to perceive that what we consciously identify as ‘good and ideal’ (however complex it may be) is **only one** possibility and this possibility is conditioned by where we come from socially, historically and culturally. It also involves perceiving that we carry a ‘cultural baggage’ filled with ideas and concepts produced in our contexts and that this affects who we are and what we see and that, although we are different from others in our own contexts, we share (discursively) much in common with them. Thus, learning to unlearn is about making the connections between social-historical processes, conflicts and encounters that have shaped our contexts and cultures and the construction of our knowledges and identities. It is also about becoming aware that all social groups contain internal differences and conflicts and that culture is a dynamic and conflictual production of meaning in a specific context.*

Learning to listen is defined as learning to recognize the effects and limits of our perspective, and to be receptive to new understandings of the world. It involves learning to perceive how our ability to engage with and relate to difference is affected by our cultural ‘baggage’ – the ideas we learn from our social groups. Hence, learning to listen is about learning to keep our perceptions constantly under scrutiny (tracing the origins and implications of our assumptions) in order to open up to different possibilities of understanding and becoming aware that our interpretations of what we hear (or see) say more about ourselves than about what is actually being said or shown. This process also involves understanding how identities are constructed in the process of interaction between self and other. This interaction between self and other occurs not only in the communities in which we belong, but also between these communities and others.

Learning to learn is defined as learning to receive new perspectives, to re-arrange and expand our own and to deepen our understanding – going into the uncomfortable space of ‘what we do not know we do not know’. It involves creating different possibilities of understanding, trying to see through other eyes by transforming our own eyes and avoiding the tendency to want to turn the other into the self or the self into the other. Therefore, learning to learn is about learning to feel comfortable about crossing the boundaries of the comfort zone within ourselves and engaging with new concepts to rearrange our ‘cultural baggage’: our understandings, relationships and desires.

Learning to reach out is defined as learning to apply this learning to our own contexts and in our relationships with others continuing to reflect and explore new ways of being, thinking, doing, knowing and relating. It involves understanding that one needs to be open to the unpredictable outcomes of mutual uncoersive learning and perceiving that in making contact with others, one exposes oneself and exposes others to difference and newness, and this often results in mutual teaching and learning (although this learning may be different for each party involved). Learning to reach out is about learning to engage, to learn and to teach with respect and accountability in the complex and uncomfortable intercultural space where identities, power and ideas are negotiated. This process requires the understanding that conflict is a productive component of learning and that the process itself is cyclical: once one has learned to reach out in one context, one is ready to start a new cycle of unlearning, listening, learning and reaching out again at another level. » (Andreotti and Souza 2008b: 28-29).

TOE invites students to re-arrange their attachments to absolute certainties and desires for consensus, intelligibility and discursive completeness. Instead, the intention was to support them to explore the agonism and excitement (expressed to me once as passion and desperation) of dwelling in the discomfort of engagements with provisional certainties, dissensus and non-teleological futures, where difference is seen as a powerful force of inspiration and a push towards the limits of existing possibilities.

Educational scholars have started a discussion on how to create the conditions for this type of experience through education. They draw on ideas originating within and outside of Europe from thinkers such as Levinas, Ranciere, Derrida, Mouffe, Maturana, Spivak, Caputo, Vattimo, Lorde and Anzaldúa, and different schools of thought such as psychoanalysis, mestizaje, poststructuralism, postcolonial theory, indigenous studies and even early German romanticism. In recent educational discussions drawing on Levinas’ ideas, the inaccessibility of the Other is often discussed in combination with the inaccessibility of the world and of justice itself. Sharon Todd, Clarence Joldersma and Gert Biesta offer a few glimpses of this important conversation. Todd (2003; 2009), for example, suggests, amongst other things, the introduction of humility into the educational process as preparation for the Other/the World and as a challenge to the arrogance and epistemic violence of modern education:

« [...] what transformational role can education play in order to make a difference in the world if it already presumes to know what it wants that world to be and what it wants students to become? Isn't this simply a function of arrogance? An arrogance that claims in the name of others how they ought to live and what they ought to value? How might we instead introduce humility into education in such a way as it can open itself up toward an indefinite future at the same time as it takes a stance toward past and present injustices? » (Todd, 2011: 509.)

Clarence Joldersma (2011) proposes a new vocabulary to talk about the relationship between understanding, ethics and justice, where education (different from schooling) is about 'understanding', a primordial way of being/coping, which he conceptualizes as improvisational and contingent 'generalized anticipations'. Joldersma conceives ethics as an asymmetric relation where another human has a rightful claim on itself, and, precisely because of human interdependence, ethics is what calls understandings to account:

« The very character of human understanding discloses the permanent possibility for, and inescapability of, human interdependence. The ethical thus manifests itself with respect to the understanding in a relation to the other that falls outside of one's anticipatory possibilities. As an ethical relation, the other is precisely outside of the reach of one's provisional interpretations of the world, while legitimately breaking through the particularities of those interpretations by calling them to account. » (Joldersma, 2011: 443)

From his perspective, education, as generalized anticipations about the world that depend on the Other's interruptions, is what orients people towards the social, towards the call of justice.

Similarly, Biesta (2010) proposes that education should be conceptualized as coming into a plural and undefined world. Biesta (2012) elaborates a useful distinction between 'learning from the Other' and 'being taught by the Other', where learning from the Other relies on aspirations of the self for something knowable, languageable and intelligible and 'being taught by the Other' represents an unexpected (and sometimes painful) interruption and enlargement/transcendence of our referents and our ego, caused (but not necessarily purposefully) by the Other. From these perspectives, what the Other can teach us is precisely the limits and thresholds of our own cognitive-affective-relational assemblages and the magnitude of an undefinable universe of unexplored possibilities. Biesta also offers a useful conceptualization where education is about preparing and supporting people for 'being in the world' between two destructive impulses: the impulse to control the world (which in effect destroys the world), and the impulse to withdraw from the world (which in effect destroys the self).

Having said that, it is important to emphasize that, in the discipline of education (in its anglophone 'modern' articulation), the discussions between explorations enacted in different languages, contexts and intellectual traditions, is just starting. Therefore, what I have mentioned in this article is just the beginning of a new long, contested and stimulating on-going conversation.

Conclusion

In conclusion, I would like to return to problem-spaces and questions and answers related to accessibilities and inaccessibilities of the Other. I started this paper suggesting that a more useful form of critique could focus on relevant questions in contemporary problem-spaces

instead of adequate answers to canonical questions that we have often forgotten. I tried to illustrate this strategic form of criticism by mapping the questions, answers, limits and interplay between five common positions related to identity/alterity that I have noticed in education. I then argued that it could be useful to explore a conceptualization of the Other as both politically accessible and metaphysically/existentially inaccessible in order to open different possibilities for cognitive-affective-relational assemblages and for a reconceptualization of the inter-relationship between aesthetics, ethics and politics, which I tentatively defined as directional forces. I hinted at how this could be put in practice in education and at existing academic conversations on this topic.

I would like to finish this paper with a metaphor in my attempt to balance my own over-inflation and valuation of rationality constantly fed by my academic work over-reliant on and conditioned by alphabetic literacies in anglophone spaces of enunciation. This metaphor also emphasizes the need for rigorously mapped problem-spaces (not necessarily articulated through rationality) and for the search for questions worth asking over the search for adequate answers.

« What if racism, sexism, classicism, nationalism and other forms of toxic, parasitic and highly contagious viral divisions are preventable social diseases?

What if the medicine involves getting to terms with our violent histories, being taught to see through the eyes of others (as impossible as it sounds), and facing humanity (in our own selves first) in all its complexity, affliction and imperfection, its latent (pleasant and unpleasant, healing and harming) capacities and contingent necessities, agonistically embracing everyone's capacity for love, hatred, compassion, harm, goodwill, envy, joy, anger, oppression, care, selfishness, selflessness, avarice, kindness, enmity, solidarity, malice, benevolence, arrogance, humility, narcissism, altruism, greed, generosity, contempt and reverence?

What if our holy texts (both religious, activist and academic), our education (both formal and informal), our politics and agency, and our ways of knowing and being have carried both the mutant virus that spreads the disease and the medicine that prevents it?

What if learning to distinguish between toxins, viruses and medicines involves disciplining our minds, bodies, psyches, and spirits by confronting our traumas and letting go of fears of scarcity, loneliness, worthlessness, guilt and revenge (generated precisely by the imperative for autonomy/independence, self-sufficiency and control)? What if we have to learn to trust each other without guarantees?

What if the motivation to survive alongside each other in our finite planet in dynamic balance (without written agreements, coercive enforcements or assurances) will come precisely through being taught collectively by the disease itself?

What knowledge would be enough, what education would be appropriate, and what possibilities would be opened, then? » (Andreotti, 2012: 29)

References

- AHMED S., 2000, *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*, Routledge, New York.
- ALEXANDER J., 2005, *Pedagogies of crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory and the sacred*, Duke University Press, Durham.

- ANDREOTTI V., 2011a, *Actionable Postcolonial Theory in Education*, Palgrave MacMillan, New York.
- ANDREOTTI V., 2011b, « Engaging the (geo)political economy of knowledge construction: Towards decoloniality and diversity in global citizenship education », *Globalization, Society and Education Journal*, 9(3-4), pp. 381-397
- ANDREOTTI V., 2012, « Education, Knowledge and the Righting of Wrongs », *Other education: The journal of educational alternatives*, 1(1): 19-31.
- ANDREOTTI V., AHENAKEW C., COOPER G., 2012, « Towards global citizenship education 'otherwise' », In *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*, V. de Oliveira Andreotti, L. de Souza (Eds.), Routledge, pp. 221-238.
- ANDREOTTI V., SOUZA, L., 2008a, *Learning to read the world through other eyes*. Global Education, Derby.
- ANDREOTTI V., SOUZA L., 2008b, « Translating theory into practice and walking minefields: lessons from the project 'Through Other Eyes' », *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1), pp, 23-36.
- BATTISTE M., 2000, *Reclaiming Indigenous voice and vision*, University of British Columbia Press, Vancouver.
- BAUMAN Z., 2000, *Liquid modernity*, Polity Press, Cambridge.
- BHABHA H., 1994, *The location of culture*, Routledge, New York.
- BIESTA G., 2012, « Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by.' », *Studies in Philosophy and Education*, iFirst DOI: 10.1007/s11217-012-9312-9
- BIESTA G., 2010, « How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education », *Teachers College Record* 112(2), pp. 558-577.
- BRITZMAN D., 1998, *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*, State University of New York Press, Albany.
- CAJETE G., 2000, *Native science: Natural laws of interdependence*, Clear Light Publishers, Santa Fe.
- CANNELLA G. S., VIRURU R., 2003, *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*, Routledge, New York.
- DEI G., CALISTE A. (Eds.), 2000, *Power, knowledge and anti-racism education*, Fernwood Publishing, Halifax.
- DERRIDA J., 1976, *Of grammatology*, trans. Gayatri Chakravorty Spivak, Baltimore.
- DION S., DION M., 2009, *Braiding histories: Learning from Aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press, Vancouver.
- ESTEVA G., PRAKASH M. S., 1998, *Grassroots Post-Modernism: Beyond Human Rights, the Individual Self, the Global Economy*, Peter Lang, New York.
- FREIRE P., 1976, *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York.
- GANDHI L., 1998, *Postcolonial theory: A critical introduction*. Columbia University Press, 1998.
- JOLDERSMA C, 2011, « Education: Understanding, Ethics, and the Call of Justice », *Studies in Philosophy of Education*, 30, pp. 441-447.
- LADSON-BILLINGS G. (Eds.), 2005, *Beyond the big house: African American educators on teacher education*, Teacher College Press, New York.
- MAY, S., SLEETER, C. (Eds.), 2010, *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*, Routledge, New York.
- MIKA C., 2012, « Overcoming 'Being' in Favour of Knowledge: The fixing effect of 'mātauranga' », *Educational Philosophy and Theory*, 44, pp. 1080–1092.
- MOORE, S., RIVERA, M. (Eds.), 2001, *Planetary loves: Spivak, postcoloniality, and theology*, Fordham Univ Press, New York.
- SAID E., 1978, *Orientalism*, Vintage, New York.

- SCOTT D., 1999, *Refashioning futures: Criticism after postcoloniality*, Princeton University Press, Princeton.
- SCOTT D., 2004, *Conscripts of modernity: The tragedy of colonial enlightenment*. Duke University Press Books, Durham.
- SHIELDS C., BISHOP R., MAZAWI A., 2005, *Pathologising practices: The impact of deficit thinking on education*, Peter Lang Publishing, New York.
- SOUZA L., 2004, « Hibridismo e tradução cultural em Bhabha », In *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*, In B. Abdala Jr. (ed.), BoiTempo, pp. 113-133.
- SOUZA L., ANDREOTTI V., 2009, « Culturalism, difference and pedagogy: lessons from indigenous education in Brazil », In *Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice: Decolonizing Community Contexts*, J. Lavia, M. Moore (eds.), Routledge, pp. 72-86.
- SPIVAK G., 1988, « Can the Subaltern Speak? », In *Marxism and the Interpretation of Culture*, C. Nelson and L. Grossberg (eds.), University of Illinois Press, pp. 271-313.
- SPIVAK, G., 1990, *The post-colonial critic: interviews, strategies, dialogues*, Routledge, New York.
- SPIVAK G., 1999, *A critique of postcolonial reason: toward a critique of the vanishing present*, Harvard University Press, Cambridge.
- SPIVAK G., 2004, « Righting wrongs », *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), pp. 523–81.
- TAYLOR L., 2011, « Beyond paternalism: Global education with preservice teachers as a practice of implication », dans *Postcolonial perspectives on global citizenship education*, V. Andreotti and L. de Souza (Eds.), Routledge, pp.177-199.
- TODD S., 2003, *Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education: Learning From the Other*, SUNY Press, Albany.
- TODD S., 2011, « Going to the Heart of the Matter », *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 507-512.
- TODD S., 2009, *Toward an imperfect education: Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*, Paradigm, London.
- TUHIWAI-SMITH, L., 1999, *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous People*, Zed Books, London.
- WILLINSKY J., 1998, *Learning to divide the world: education at Empire's end*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- YOUEL D., 2010, *School trouble: Identity, power and politics in education*, Routledge, New York.

L'EXPÉRIENCE DE L'INDICIBLE/INVISIBLE : L'INACCESSIBLE COMME MODE D'ACCÈS RENOUVELÉ AU CONNAITRE.

Frédérique Lerbet-Sereni

Université de Pau et des Pays de l'Adour, EA 3971 EXPERICE

Problématisation et contexte

En sciences humaines, comme dans les pratiques humaines, nos « objets » sont d'emblée invisibles : on ne voit pas l'altérité, ni la pluralité, ni la relation, ni une conscience, ni... Mais on les vit, on les ressent, on en a une certaine expérience, que l'on s'efforce de conscientiser, elle-même plurielle, et altérante. En quoi, donc, l'expérience de l'invisible peut-elle nous permettre de le connaître sous son mode même d'invisibilité ? Comment le visible et l'invisible constituent-ils les deux faces de la même « chose » ? En quoi l'invisible, l'indicible, l'inaccessible sont-ils fondateurs de notre entreprise comme entreprise humaine, c'est-à-dire sous le sceau du « pas tout », pour reprendre Lacan ?

Pour les métiers de la relation, identifiés par Freud comme métiers impossibles (où l'altérité irréductible est fondatrice), in-visible, in-dicible deviennent alors fondements de l'impossible : leur limite de nature est leur fondement, leur moteur, leur ressource, leur horizon. S'agirait-il de renoncer à toute forme de compréhension de ce qui n'est pas perceptible d'une façon ou d'une autre ? Entre la pleine lumière, l'oblique irisé et l'obscur, comment tâtonnons-nous nos chemins de savoirs ? Quelle est notre posture, entendue comme « disposition intérieure en mouvement », à la fois personnelle et professionnelle, profane et sacrée, visible/dicible et invisible/indicible ?

Quand je parle de posture, je veux en fait signifier ce que chacun d'entre nous s'est fabriqué comme petite histoire personnelle de ce qu'est le monde, le fait que chacun s'est construit un certain rapport aux savoirs possibles du monde, qui dit quelque chose de son rapport à lui-même dans sa volonté plus ou moins claire de contrôle de soi, de l'autre, des situations. Nous ne sommes pas très aidés, en ces temps de grand contrôle généralisé, où les AAA font trembler des Etats alors que les agences de notation sont elles-mêmes contrôlées par des organes financiers dont il ne faut pas douter qu'ils sont aussi contrôlés par d'autres qu'eux, etc. Je prends cet exemple pour ne pas utiliser celui de l'Education Nationale et de ses évaluations tous azimuts qui ne sont que des entreprises de contrôle, de classement et de mise en concurrence. On peut faire de cette situation globalisée une lecture politique : ces dispositifs entérinent et permettent un certain mode d'exercice du pouvoir, dont le moins que l'on puisse dire est qu'il s'éloigne de plus en plus de ce qu'on met sous le terme de « démocratie », et qu'on a, peu à peu, les ingrédients d'un nouveau totalitarisme rampant. On peut aussi, et les deux, selon moi, marchent du même pas, en faire une lecture disons

épistémologique, c'est-à-dire qui interroge la conception qui est la nôtre de ce que c'est que « connaître ». Si on prétend pouvoir contrôler les actions d'autres que soi, et si on accepte d'être contrôlé par d'autres que soi, c'est que cela est compatible avec notre vision du monde, et donc, avec l'idée que nous nous faisons de ce que l'on peut en connaître. Le paradigme du contrôle maximum traduit l'idée que la totalité du monde est connaissable - à moins qu'il ne traduise l'angoisse inavouable qu'elle ne le soit pas - et qu'il ne s'agisse que de modes de défenses, eux aussi partagés, contre cette angoisse. Tant que « ça » marche, ce couple contrôleurs-contrôlés, on peut continuer à s'y croire, tous ensemble. Tous ensemble, c'est-à-dire, aussi, tous unis dans un même modèle où, par exemple, l'altérité, comme la pluralité, sont un problème à traiter, à résoudre, parce qu'ils sont encore des obstacles à une compréhension claire, lisse et totale de l'autre et du monde.

Qu'est-ce que les concepts d'altérité et de pluralité ont donc en commun, qui serait de surcroît susceptible d'être interrogé du point de vue de ses dimensions invisibles et indicibles, méthodologiquement inaccessibles (et donc incontrôlables) ? Pourquoi parler d'altérité et non de différence, de pluralité et non de multiplicité ? Quel changement de paradigme opère-t-on alors, qui ouvre la possibilité de la question des inaccessibles ?

Parler d'altérité, c'est instaurer le regard sur le « différent » à travers la relation que l'on établit avec lui ; parler de pluralité, c'est reconnaître, là aussi, l'existence de relations entre les « multiples ». Si l'on accepte que la relation n'est pas réductible à des logiques d'interactions¹ visibles en termes de comportements ou dicibles en termes de discours, qu'elle déborde largement tout cela, de l'intérieur comme de l'extérieur d'elle-même², quels chemins, quels recours avons-nous, nous, humains, - chercheurs, praticiens -, pour agir et penser sans faire déni ou forclusion de cet échappement, ni le contraindre à ce qu'il n'est pas, mais au contraire pour qu'il ouvre plus largement le monde des savoirs ?

Les concepts d'altérité et de pluralité peuvent ainsi prendre place sous le sceau générique de la question de la relation, à la fois d'un point de vue épistémologique, méthodologique, théorique et pratique, ces quatre points de vue faisant écho les uns aux autres.

Les questions par lesquelles nous pouvons avancer seront donc celles-ci : qu'est-ce que connaître ? Qu'est-ce que ce monde à connaître ? Qu'est-ce que la perception (visible ? dicible ?) dans ce processus de connaissance du monde ? En quoi l'invisible/indicible peut-il être révélateur des sciences humaines ? Non pas le reste, plus ou moins négligeable, du visible scientifiquement prouvé, mais la seule assurance que les sciences humaines ne sont pas réduites à des techniques de mesure des comportements d'autrui : des phénomènes éprouvés par des humains, y compris par le chercheur lui-même, avec lesquels il y a lieu de se « brancher », d'entrer dans un certain mode relationnel, qui n'est peut-être plus seulement supporté par la seule perception, directe ou médiée. Qu'est-ce que cela engage, alors, pour l'enseignant qui accueille des élèves venus de multiples ailleurs ?

Le chemin proposé ici à explorer pour que « connaître » et « inaccessible » ne se tournent pas le dos et ne s'absorbent pas non plus l'un dans l'autre, avance à partir d'autres prémisses, qui mettent à mal un certain nombre de présupposés occidentaux classiques, à commencer par celui du commencement, mais aussi du bornage, de la linéarité, de la suite logique d'un protocole, elle aussi avec son point de départ et l'identification de son point d'arrivée, avec ses méthodes convenues qui veulent qu'un résultat soit d'autant plus vrai qu'il est sans rapport avec celui qui le produit.

¹ Pour une approche complexe des interactions voir par exemple F. Lerbet-Serani (1994).

² Sans nécessairement assimiler ces « débordements » à une transcendance de type uniquement mystique. Cf. E. Levinas (1971 : 160) : « Mais ainsi s'ouvre, dans l'intériorité, une dimension à travers laquelle elle pourra attendre et accueillir la révélation de la transcendance. » et, p. 196 « L'idée de l'infini implique une âme capable de contenir plus qu'elle ne peut tirer de soi. Elle dessine un être intérieur, capable de relation avec l'extérieur et qui ne prend pas son intériorité pour la totalité de l'être. »

Essayons de nous mettre d'accord sur ce dont il est question : quand le chercheur s'autorise à parler d'« altérité », de quoi parle-t-il ? En règle générale, il tente de spécifier les caractéristiques des manifestations qu'un autre que lui lui donne à voir et à entendre et qu'il perçoit, lui, chercheur, comme décalées du tout-venant : elles viennent donc s'inscrire en « contre », en « faux », même, parfois, parce qu'elles ne trouvent pas leur place dans le tout, non pas qui vient, d'ailleurs, mais qui est déjà là. Ne viennent-elles pas d'ailleurs, justement ? D'un ailleurs inconnu du chercheur, dont il ne sait pas quoi faire, et qu'il va essayer d'ordonner à l'ordre conçu de sa raison. La façon la plus simple de ne pas ébranler son ordre à lui consiste à spécifier cette altérité en catégories opposées à celles avec lesquelles il sait penser, voir, comprendre. L'autre, c'est ce qui n'est pas moi, c'est ce qui ne marche pas comme moi, ici comme ceci, là comme cela : la norme/la contre norme. Ce faisant, le chercheur ne parle pas de l'altérité de l'autre, mais de ce qui fait altérité pour lui, chercheur, de la part de l'autre. Que son travail soit validé par la communauté de chercheurs qui s'entendent pour établir les critères d'altérité de l'autre révélée par son discours ou son comportement ne garantit qu'une seule chose : cette communauté est constituée sur la base d'une identité-mêmeté collective qui fonctionne parfaitement bien, à l'intérieur de laquelle chacun est « dérangé » par les mêmes choses que son voisin-collègue.

Poser la question de l'« inaccessible », ici celui de l'altérité ou de la pluralité, c'est ouvrir une brèche dans ce ronron sympathique et convenu d'une science qui s'efforce de ne pas s'interroger sur elle-même, mais de produire « toujours plus du même », ces résultats en nombre attendus par les Agences, et devant se clore par le guide des « bonnes pratiques ». C'est ouvrir une brèche qui pourrait vite ressembler à un abîme, qui est d'ailleurs un abîme, celui signifié par notre propre mort, mais que nous pouvons essayer de rendre aussi fécond que possible.

L'altérité de l'autre m'est inaccessible. Non pas que je la tue quand je prétends la voir et la parler à partir des signes émis par l'autre, que j'essaie de la rendre accessible. Simplement, je ne parle pas de ce dont je prétends parler. Ce dont je parle, c'est plutôt de *mon rapport* à ce que je peux nommer « altérité », que l'autre me révèle à moi-même.

Acceptons cela. L'implication du chercheur ne signifie pas seulement, à l'instar des instruments de mesure de la physique, qu'elle perturbe l'« objet » et ne permet pas de l'atteindre en toute « pureté ». Elle signifie, dans le champ des sciences humaines, que le chercheur vit, éprouve aussi pour lui-même et en lui-même, ce qu'il cherche à expliciter de l'autre, en même temps qu'il s'efforce d'établir un mode relationnel le plus favorable possible à l'expression d'autrui. On peut donc dire qu'il est à la fois « dans » (im-pliqué) la situation de recherche, et qu'il en « est » le sujet/objet. Essayons alors de tirer le meilleur profit de cette affaire, plutôt que de la refouler. Quelles sont les ressources dont dispose le chercheur, sur lesquelles il peut s'appuyer aussi fermement que possible, pour que cette implication personnelle et relationnelle serve la connaissance d'« objets » caractérisés entre autres par leur inaccessibilité ?

Questions d'épistémologie

Considérons-nous que le monde est un immense réservoir de savoirs finis sur lesquels on fera un jour toute la lumière ? Certes, il y a ce que nous ne savons pas, mais ce serait seulement que nous n'avons pas assez appris/pas su dénicher ces savoirs objets qui nous tendent les bras ? Ou bien nous semble-t-il qu'au fond de nous, nous savions déjà ce qui nous est présenté comme un savoir du monde, que la science vient comme confirmer ?

Dans un cas comme dans l'autre, connaître suppose un point de départ, quelque chose qui est comme donné d'avance : le monde, ou le sujet.

Connaître devient alors construire les moyens d'accès au connaître, qui relèvent pour l'essentiel de la perception. Dans le premier cas, il va s'agir de rendre de plus en plus visible et de plus en plus audible et dicible ce monde qui nous pré-existe. Alors « invisible » et « indicible » ont le statut de « visibles » et « dicibles » assurément à venir, un jour ou l'autre.

Dans le deuxième cas, invisible et indicible pourraient s'écrire avec un tiret : in-visible, in-dicible, à voir et à entendre au-dedans de soi, déjà là eux aussi, à venir, pour peu que nous sachions nous abstraire du monde extérieur, qui devient alors un obstacle à ce connaître intérieur (« Connais toi toi-même, et tu connaîtras l'univers et les dieux », dit Socrate repris sur le fronton du temple de Delphes).

Il est parfois difficile de se situer radicalement, animés que nous sommes d'une position intermédiaire parfois, ou autre aussi, intuitivement. Mais intermédiaire comment ? Un peu de nous-même (il faut bien tout de même s'auto-déterminer sur certains plans, moraux par exemple) et un peu du monde portant sa propre vérité (la science sait mieux que nous ce qu'il en est de ceci et de cela) ? C'est-à-dire que, selon les domaines, nous situons la vérité ici, ou là. Ou entre les deux au sens de ni ici ni là. Mais alors quoi ? Une révélation divine, cet ailleurs absolument inaccessible qui nous gouvernerait ? Ou encore un « ni »... « ni », d'un autre type, où la cognition n'est ni réalisme (la reconstitution d'un monde extérieur prédonné) ni idéalisme (la projection d'un monde intérieur prédonné, -celui du sujet-), ni l'un contre l'autre, mais un processus continu et situé, qui « consiste à déterminer les principes communs ou les lois de liaison des systèmes sensoriel et moteur qui expliquent comment l'action peut être perceptivement guidée dans un monde qui dépend du sujet de la perception » (Varela et al, 1991: 234-235). C'est cette cognition comme action incarnée qu'il nomme *enaction*.

Alors, « (le) connaissant et le connu, l'esprit et le monde se situent en relation l'un avec l'autre par le biais d'une spécification mutuelle ou d'une co-origination dépendante » (*idem* : 212). Ils sont co-déterminés. Varela poursuit :

« nous affirmons que l'organisme et l'environnement sont imbriqués l'un dans l'autre sur de multiples modes et, ainsi, que ce qui constitue le monde d'un organisme donné est produit ou enacté par l'histoire du couplage structurel de cet organisme. En outre, ces histoires ne procèdent pas par adaptation optimale, mais par une évolution comprise au sens de dérive naturelle » (idem : 274).

Que faut-il comprendre là, qui bouleverse un peu notre manière habituelle de comprendre ce qu'est connaître ? Qu'entre le sujet connaissant et ce qu'il veut connaître, entre le sujet et le monde, entre le percevant et le perçu, entre l'organisme et l'environnement, il n'y a, en quelque sorte, pas de pilote dans l'avion, mais une histoire perpétuelle de relation de co-détermination qui « fait émerger un monde partagé » sans cesse renouvelé. Ce qui s'appelle couplage structurel, ou encore clôture opérationnelle³, tend à dire que le « à connaître » n'existe pas ailleurs que dans la relation particulière qui s'établit entre le sujet et le monde, que le savoir à produire est à la fois contenu dans-, et fruit de- ce couplage. Dans le même temps, ce connu émergeant du couplage transforme le sujet et le monde et leur relation. On n'est donc pas dans des rapports d'ajustements réciproques vers des savoirs pouvant se poser devant soi une fois que l'ajustement a opéré, mais dans des savoirs perpétuellement réouverts tant que le bouclage opère, c'est-à-dire, au fond, tant que l'on est vivant, en tant que l'on est ce sujet connaissant. A la fois donc une cognition incarnée, émanant de ce corps pensant

³« Nous dirons d'un système autonome qu'il est opérationnellement clos si son organisation est caractérisée par des processus : a) dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes, et b) constituant le système comme une unité reconnaissable dans l'espace (le domaine) où les processus existent. » F. Varela, *Autonomie et connaissance*, Paris, Seuil, 1989, p. 86.

singulier **et** émergeant du couplage de celui-ci avec le monde, c'est-à-dire de la façon dont il va se mettre en relation, en résonnance, en vibration perceptive avec lui⁴.

Ce bouclage, on peut également l'appeler « autoréférence » : il n'y a pas de référence extérieure au couplage relationnel qui soit susceptible de prendre le pas sur les émergences de connaissance propre au système. Ce qui suppose, alors, de se laisser agir par cette cognition incarnée, et, donc d'y être... « à corps perdu/retrouvé », puisque, « la connaissance dépend d'un monde inséparable de nos corps, de notre langage et de notre histoire culturelle – bref, de notre *corporéité* » (Varela, 1991 : 207).

La corporéité du chercheur comme méthode : raison et sensibilité

De la raison

Dans les dispositifs méthodologiques classiques, le chercheur sera fondé à parler d'« altérité » quand son esprit sera en quelque sorte « dérangé », quand sa raison ne s'y retrouvera plus. Elle fabriquera alors de nouvelles catégories du monde pour y « ranger » ces dérangements visibles et audibles, catégories qu'elle conceptualisera⁵. Cette capacité à raisonner en abstraction à partir des signes du terrain constitués en indicateurs est une des compétences fortes du chercheur, revendiquée en général : je suis celui qui est capable de penser cela, de traiter ces informations. J'ai su rendre accessible à la raison ce qui lui était jusque-là dissimulé, et le penser. Il n'y a pas lieu ici de développer davantage cette approche classique, plus ou moins sophistiquée dans ses méthodes, mais épistémologiquement située entre positivisme et constructivisme de première cybernétique. Le pilote de l'avion, le chercheur, rend compte de ce dont il a su concevoir la maîtrise (et reste souvent silencieux sur les « trous » qu'il peut pressentir).

Un savoir produit par un chercheur est produit cependant aussi par quelqu'un, certes qui pense, qui compute, mais aussi qui éprouve, ressent, vibre, imagine, rêve, est affecté par ce qui lui arrive, - ce qui fait en quelque sorte sa supériorité sur l'ordinateur, celui-ci se montrant bien meilleur par ailleurs en traitement exhaustif d'informations. Quelqu'un en chair, en os, en histoire, en culture, en situation. Percevoir, comme penser c'est faire quelque chose avec, de, en, son corps propre plus ou moins ouvert, intérieurement comme vers l'extérieur de soi, sur des modes relationnels différents. Peut-on envisager que ce qui n'est pas accessible par le dit-montré de l'autre le devienne en partie, sous une autre forme, par le vécu corporel, incorporé du chercheur ? Comment, alors, entendre que le travail du chercheur relève d'une expérience, au sens fort de *Erlebnis*, où notre chair (*Leib*) vivante (*leben*) se trouve prise, révélant alors d'autres niveaux de savoir⁶ ? Quelles formes cela peut-il prendre ? Quel corps s'y trouve engagé ?

⁴ Ce que M. Bitbol (2010) identifie comme « épistémologie relationnelle naturalisée » dont le cercle énaclif est une formalisation efficiente (p. 624) « Et parce qu'il suppose l'intégration d'un processus qui ne cesse de reconstruire celui qui le met en œuvre aussi bien que son domaine de connaissance, le cercle « énaclif » reste constamment réceptif à la nouveauté qui surgit de son propre développement. Le cercle d'une épistémologie naturalisée essentiellement relationnelle reste à jamais suspendu, ne cessant de chercher un impossible point d'appui, des relations sur les relata codéfinis par elles, et des relata sur les relations aptes à les positionner comme nœuds. Son terme, inévitablement provisoire, ne peut s'identifier qu'à l'activité même de mise en place d'un réseau de relations naturelles, qui cherche à articuler à ce réseau la relation par construction inaperçue et par définition plastique entre l'acteur-catégorisateur et le milieu de son agir. »

⁵ Si elle n'y prend pas garde, la raison, elle appliquera cette catégorisation produite par elle comme lecture vraie du monde, attendant alors que chacun s'y conforme. Comme si les sciences humaines avaient pour vocation de dire comment vivre, quand la foi religieuse fait défaut.

⁶ Cf. par exemple J. Favret-Saada (2009).

Le corps et le sensible

Notre corps nous apparaît-il comme extérieur à nous, dont on se servirait en quelque sorte, qui nous servirait aussi, objet de plaisir et de contraintes, sorte d'enveloppe de nous qui nous transporte et que nous transportons ? Quand nous ne comprenons pas quelque chose, ou quelqu'un, en quoi cela nous semble-t-il concerner chez nous une expérience corporelle, charnelle, du monde ? Dans quelle mesure notre corps, dans ce qu'il a lui-même d'invisible et d'indicible pour nous-même, peut-il être considéré comme le « lieu » de rencontre entre nous-même et l'invisible-indicible du monde ?

Voici ce que dit M. Merleau-Ponty (1979 : 194) à propos de ces connaissances inaccessibles :

« Simplement, c'est comme si le secret où elles sont et d'où l'expression littéraire les tire était leur propre mode d'existence ; ces vérités ne sont pas seulement cachées comme une réalité physique que l'on n'a pas su découvrir, invisible de fait que nous pourrions voir un jour face à face, que d'autres, mieux placés, pourraient voir, dès maintenant, pourvu que l'écran qui le masque soit ôté. Ici, au contraire, il n'y a pas de vision sans écran : les idées dont nous parlons ne seraient pas mieux connues de nous si nous n'avions pas de corps et pas de sensibilité, c'est alors qu'elles nous seraient inaccessibles ».

Pas plus qu'on ne voit ce qui se passe à l'intérieur de notre corps, on ne voit ce qui se passe à l'intérieur de celui de notre autre. Et pourtant, une de nos « compétences professionnelles » est bien de sentir que quelque chose (se) passe, quelque chose d'un corps à corps où nous n'avons de récepteur vaguement fiable qu'en nous-même. C'est pourquoi, dit M. Merleau-Ponty (1977 : 176-177) :

« (l'épaisseur du corps, loin de rivaliser avec celle du monde, est au contraire le seul moyen que j'ai d'aller au cœur des choses, en me faisant monde et en les faisant chair. Le corps interposé n'est pas lui-même chose, matière interstitielle, tissu conjonctif, mais sensible pour soi (...) sensible exemplaire qui offre à celui qui l'habite et le sent de quoi sentir tout ce qui au-dehors lui ressemble, de sorte que, pris dans le tissu des choses, il le tire tout à lui, l'incorpore, et, du même mouvement, communique aux choses sur lesquelles il se ferme cette identité sans superposition, cette différence sans contradiction, cet écart du dedans et du dehors qui constitue son secret natal⁷. »

Quand la perception en direct ne livre plus de secret que nous soyons capables d'identifier, c'est notre corps, dans son opacité et son invisibilité, qui devient alors notre principal « outil » pour connaître le monde, à la condition de laisser le monde s'incorporer en soi. Connaître le monde n'est plus en manipuler de l'extérieur des variables qui nous ont fait le découper en entités, qui en ont en quelque sorte détruit l'essence, qui est flux, processus, interactions, pas non plus l'observer en prétendant « y toucher » le moins possible (le voir sans être vu le voyant, l'entendre sans y laisser trace de notre propre respiration), mais être le plus sensible possible à ce qui résonne en soi du monde, de l'autre, dès lors que l'on sait en faire le reflet l'un de l'autre, reflets se parlant l'un de l'autre sans pour autant être confondus, à jamais accessibles l'un à l'autre, mais se laissant, disons, altérer l'un par l'autre. C'est mon corps qui me signale que je suis touchée, que je n'y vois plus très clair, bref que quelque chose du monde me fait signe de manière inconnue, c'est-à-dire non encore connue et dont la seule connaissance se situe au-dedans de moi. C'est mon corps qui m'indique un nouveau passage, peut-être d'intelligence renouvelée.

Alors, poursuit M. Merleau-Ponty (*idem* : 181) :

⁷ M. Merleau-Ponty (1979 : 176-177). Ce passage est complété d'une note qui se termine par cette phrase : « En tout cas, reconnu un rapport corps-monde, il y a ramification du monde et correspondance de son dedans et de mon dehors, de mon dedans et de son dehors ».

« comme l'ont dit beaucoup de peintres, je me sens regardé par les choses, (...) mon activité est identiquement passivité – ce qui est le sens second et plus profond du narcissisme : non pas voir dans le dehors, comme les autres le voient, le contour d'un corps qu'on habite, mais surtout être vu par lui, exister en lui, émigrer en lui, être séduit, capté, aliéné par le fantôme, de sorte que voyant et visible se réciproquent et qu'on ne sait plus qui voit et qui est vu. C'est cette Visibilité, cette généralité du Sensible en soi, cet anonymat inné de Moi-même que nous appelions chair tout à l'heure, et l'on sait qu'il n'y a pas de nom en philosophie traditionnelle pour désigner cela ».

En effet, la perspective à endosser est éminemment paradoxale, puisque c'est ma sensibilité singulière qui me sert de boussole et qu'elle fonctionnera d'autant mieux heuristiquement qu'elle saura s'anonymer, s'effacer, pour que « ça » se prolonge comme indépendamment de moi en moi. Ce que M. Merleau-Ponty appelle alors narcissisme du voyant (où c'est soi-même que l'on voit dans ce qui est vu, par projection) se retourne en une exposition de soi qui se donne à voir comme celui qui, de voir, est vu voyant ce qu'il voit qu'il appelle réversibilité, car le reflet de moi voyant dans la vision de l'autre nous constituent conjointement, et, pour le dire comme Varela, font émerger un monde.

Le corps, visible et invisible, sonore et manquant à dire, occupe alors des fonctions contradictoires et conjointes, qui se régénèrent, s'augmentent les unes des autres : il est celui qui reçoit et qui renvoie, qui médie (fait médiation) et s'absentifie, qui s'interpose et qui s'efface. Les corps, alors se mettent en mouvement relationnel.

La relation : corps à corps, corps par corps, corps en corps

Comment considérons-nous que notre corps et celui de l'autre (l'autre du terrain comme l'autre de la pratique) « jouent » ensemble ? Plutôt du corps à corps, du corps par corps, du corps en corps ?

Corps à corps

Nous semble-t-il, par exemple, que nous sommes tendu vers quelque chose de l'ordre de l'ajustement réciproque, où peu à peu, nous nous familiarisons de plus en plus, nous savons de mieux en mieux voir et entendre, en même temps que ça se montre mieux et ça se dit mieux ? Bref, l'invisible et l'indicible, de nous comme de l'autre, mais assurément de l'autre pour nous, s'amenuisent-ils ? Entre nous, nos corps voyants et parlants se comprennent-ils de mieux en mieux ? Nous découvrons-nous, au sens propre comme au sens figuré, l'un et l'autre et l'un de l'autre, diminuant en quelque sorte nos écarts d'altérité réciproque ? Dans le double jeu du visible et de l'invisible, la relation serait ce qui s'échapperait des corps vers de plus en plus de visibilité, de compréhension réciproque ? L'idéal heuristique ou éducatif sous-jacent vise alors à quelque chose de l'ordre de « faire la lumière, toute la lumière », et faisant ainsi le déni du fait que la lumière engendre toujours sa propre ombre portée.

Corps avec/par corps

Une autre conception de cette relation consiste à concevoir le corps comme médiateur d'un double mouvement qui ne vise plus à réduire un écart du face à face, mais à une sorte de compénétration réciproque entre l'un et l'autre, où l'on voit de se laisser voir. Sorte de double jeu de regards qui sont aussi doubles intrusions dans le visible pour que deux invisibilités, peut-être fugacement, s'entrevoient. Elles se toucheraient alors en des points non encore entrevus ni par l'un ni par l'autre, de ces points qui nous disent quelque chose de nos altérités respectives, et les rendent un peu plus, disons accessibles, en même temps que s'est alors non pas soulevé, mais comme percé, un peu plus du voile opaque de l'altérité. Je me reconnais des possibilités de vision nouvelles du fait du vu de l'autre sur moi qui me permet de le voir, lui, en moi, en même temps qu'il me voit. Des corps face à face, on passe à la possibilité des

corps l'un avec l'autre, qui se répondent non pas en direct, mais médiés par cette double intériorisation et réversibilité de l'un par l'autre.

On le voit bien, d'un face à face ou d'un corps à corps, on est d'une certaine façon passé d'un corps avec corps, où les deux mouvements de l'un avec - et par - celui de l'autre engendrent la possibilité pour chacun de se re-prendre et de transformer son regard, de l'augmenter de l'épaisseur de sa chair traversée et celle qu'il a traversée de l'autre. Un couplage (au sens de Varela) de perceptions s'opère, mis en mouvement par branchement relationnel sensible, générateur de représentations, elles-mêmes formalisables en nouveaux savoirs. Cette expérience des corps affectés peut se radicaliser encore un peu plus, si on imagine se laissant divaguer au fil de sensibilités assignables à aucun lieu et aucune signification, autant improuvées qu'éprouvées, hors représentation : l'inaccessible y prend alors le sens d'in-accessible, non pas que je puisse aller le débusquer comme enfoui au-dedans de moi plutôt qu'à l'extérieur, mais comme me révélant à moi-même cet insoupçonné, pour peu que je ne le cherche pas, que je ne l'attende pas, puisque je ne sais même pas qu'il « existe ».

Corps en corps : la relation hors médiation, sans réciprocité, et la vertu de l'oubli

Pour le chercheur, dont le métier est de produire des savoirs nouveaux, le processus de production n'est plus alors un dévoilement volontariste et répétitif mais un laisser venir d'autres niveaux de résonances avec l'objet/sujet en soi, qui deviennent possibilité de vision, mais pas du « vu » en direct.

Au narcissisme de M. Merleau-Ponty évoqué précédemment pour tenter de dire la possibilité d'une relation telle que le monde serait *en nous*, au point que, narcissiquement donc, nous serions le monde, une certaine tradition orientale avance que c'est par l'oubli de soi, le retrait à l'égard du monde⁸, que celui-ci peut venir en nous, et nous faire signe, sur d'autres modes que ceux des sens et de la perception.

Le couplage sujet/monde ne se joue plus alors sur le mode d'interactions réciproques et se transformant de leurs propres boucles de rétroactions, où l'ensemble signe l'autoréférence du système, mais de la possibilité du sujet de laisser venir le monde en lui, de s'absentifier et de s'anonymer au point, alors, qu'il est le monde, sur un mode qui a tenté de s'affranchir autant que possible des propres projections du sujet sur ce monde qu'il dit (ou pressent) être lui, car vivant en lui.

Au IV siècle avant JC, en Chine, TchouangTseu, philosophe dit taoïste, décrit ceci⁹ : « Je laisse aller mes membres, je congédie la vue et l'ouïe, je perds conscience de moi-même et des choses, je suis complètement désentravé : voilà ce que j'appelle être assis dans l'oubli », ce qui, pour l'observateur, se traduit ainsi « Vous étiez comme un arbre mort ». Si, en grec, la vérité est « ce qui est privé d'oubli » (*aletheia*), elle s'approcherait alors de celui qui sait s'oublier lui-même, tout en ne comptant que sur lui-même et sa corporéité (singulière, expérientielle) pour avancer vers le connaître.

Quand il s'agit de préciser non seulement comment la connaissance est une pratique d'abandon du corps, mais aussi comment la pratique est une connaissance incorporée, incarnée, enactée pour reprendre les termes de Varela, TchouangTseu raconte par exemple l'histoire du découpage du bœuf¹⁰ : « (...) Je trouve le bœuf par l'esprit sans plus le voir de mes yeux. Mes sens n'interviennent plus, mon esprit agit comme il l'entend et suit de lui-même les linéaments du bœuf ». Le bœuf, alors, n'existe plus en tant qu'objet, et l'abolition de l'objet va de pair avec celle du sujet. C'est en se tenant au plus près des choses, ou plutôt

⁸ Qui trouverait son équivalent occidental dans le *Tsimtsoum* des Kabbalistes, par exemple, où Dieu doit se retirer du Monde pour pouvoir le créer.

⁹ J.-F. Billeter (2002 : 90).

¹⁰ Ibidem, p. 16.

de ce qui se passe, « au commencement des phénomènes », dit TchouangTseu, qu'un autre mode de connaissance, c'est-à-dire de relation au monde, devient possible. Ce mode de relation est aussi immédiat que possible, c'est-à-dire hors médiation de la perception, de la représentation, du langage, disons immédiatement sensible, (in)corporellement vivant et vibrant¹¹.

Cette expérience-là de ce mode de connaissance du monde, où paradoxalement la plus grande coïncidence provient de la capacité à ne plus y être, est certainement la plus cohérente avec une épistémologie de l'absence de fondement, dans la mesure où c'est ici l'absentification qui révèle une certaine connaissance du monde. C'est par cette absentification mentale, psychique et physique que les corps peuvent reconnaître quelque chose de l'invisible, où l'invisible de l'autre ne peut se « montrer » qu'à l'invisible de l'un, de dedans à dedans, d'obscur à obscur, hors médiation, mais par quelque chose de l'ordre du « se laisser être touché », accueillir des résonances¹².

Chercheur et praticien : la rencontre avec l'inconnu

Se laisser aller à ce qui se passe, accepter que cela est en train de nous arriver à nous-même, y être et nous en abstraire, y être en nous en abstrayant, y être de nous y abstraire et se laisser « dériver naturellement », pour reprendre l'expression de Varela, n'est pas l'expérience convenue, attendue d'un chercheur, qui est reconnu comme tel par sa maîtrise de l'objet qui est le sien, qu'il a mis d'ailleurs tant de temps à faire sien. Pourtant, accepter que le corps peut/doit venir nous réhumaniser quand la raison et ses violences cérébrales nous rendent aveugles et sourds à nous-mêmes comme au monde, est une sorte de pari heuristique. Il envisage la possibilité du corps touché comme embrayeur de nouvelles questions posées au monde humain, et donc, promesse de nouveaux savoirs. Les savoirs nouveaux issus de cette mise-à-l'épreuve de soi réfèrent d'abord à l'herméneutique : ce qui advient par nos sens (sensibilité) touchés, à nous de le transformer en sens (signification) renouvelés. Encore une fois, la condition en est peut-être de s'y mettre soi-même hors sens (direction), pour qu'un savoir éprouvé vitalement et qui ne réifie pas, qui ne dévitalise pas ces préoccupations humaines qui sont les siennes, - et qu'il ignore, qui sont effectivement invisibles et indicibles, qui sont proprement mystérieuses, et à ce titre prodigieusement opérantes -, pour qu'un tel savoir, donc, puisse se vivre¹³.

Accepter l'épreuve c'est alors accepter la confrontation à nos limites : jusqu'où suis-je capable de lâcher le contrôle de mes savoirs, voire de m'en départir, de cesser de penser, de réfléchir, de ne plus maîtriser ce qui pourrait se produire ? Jusqu'où et comment ? Qu'aurais-je donc peur de rencontrer, à me laisser surprendre par ce qui me dérange ? Se laisser envahir et déposséder de soi comme penseur-scientifique-rationnel pour se rencontrer imaginant, vibrant, tremblant, et même de ne plus s'y retrouver du tout sans pour autant s'y chercher, bref de ne pas avoir peur de perdre pied ni au dehors ni au-dedans de soi, mais se laisser le vivre, voilà aussi qui ouvre sur des savoirs « nouveaux ». Corporellement inscrits, ceux-ci se

¹¹ Le débat sur les émotions est traditionnellement formulé en débat cause – effet (la perception-comportement engendre l'émotion/l'émotion engendre la perception-comportement). Dans son essai sur les émotions, Dumouchel (1995) tente en partie de sortir de l'opposition à travers l'idée de « coordination d'agents ». Mais tant que ces coordinations sont cognitives (intentionnelles et tendues vers un but ou un résultat), elles demeurent comme prisonnières des représentations qui engendrent l'émotion ou la perception. C'est seulement dans le cas des « coordinations affectives » que cette logique s'efface. « Les réactions affectives sont à l'origine marquées du sceau de l'incertitude et de l'indétermination. (...) Le mécanisme de la coordination affective est tourné vers l'autre. Il est fait de manifestations affectives, en général involontaires, qui éveillent des réactions tout aussi involontaires et il repose sur la perception de ces réactions, sur le fait de leur être sensible. » (p. 202-203).

¹² Où l'on retrouve ici les préoccupations de R. Barbier, par exemple dans Barbier (1997).

¹³ C'est le travail réalisé par exemple par J. Favret-Saada (1977). C'est également dans un esprit du même ordre qu'a été abordé le mythe dans F. Lerbet-Sereni et F. Vialle coord. (2012).

donnent forme après-coup, forme provisoire qui devient elle-même matrice suggestive et génératrice, dans une boucle qui n'a pas de raison de s'arrêter tant que le désir de connaître considéré comme une expérience du monde est toujours vivant.

Chercher, être chercheur, à travers l'expérience heuristique comme mise à l'épreuve de soi par l'autre, devient l'expérience de sa propre altération comme une régénérescence. Elle renvoie également cette expérience de la recherche comme action incarnée¹⁴ : mon corps qui se branche me fait dépasser certaines de mes limites à comprendre en me faisant éprouver d'autres modes d'être-au-monde **et** mon corps qui se branche constitue mes limites à comprendre. C'est quand je n'y suis plus, quand ce que l'on nomme « passivité » prend toute sa/la place, que de nouveaux espaces de voir et d'entendre (m') apparaissent, bref quand l'oubli l'emporte sur la mémoire, le non savoir sur le savoir. Ensuite, dans un second temps, réflexif, des savoirs re-deviennent de cette advenue.

Peut-être parce que je suis enseignante en même temps que chercheur, l'analogie entre les deux fonctions m'apparaît-elle de façon évidente. Il m'arrive bien souvent de ne pas comprendre ce que disent les étudiants, de quel monde, celui de leurs expériences singulières qui me sont étrangères, ils sont en train de parler. Mes tentatives de traduction, entre leur langage professionnel et mon langage conceptuel, n'aboutissent parfois qu'à des bégaiements en miroir sans articulation partageable, mais laissant l'illusion d'un réel « effort pédagogique », de part et d'autre d'ailleurs. La position du chercheur que j'ai argumentée dans ces quelques pages vaut à l'identique pour l'enseignant. C'est en effet lorsque je cesse de vouloir comprendre l'autre, que j'accepte que je ne sais pas, au fond, de quoi il parle, que je deviens alors capable d'entendre non plus ma crispation à l'égard de ses « idées (fausses, approximatives, simplistes...) », mais mon étonnement et mon embarras à l'égard de mes résistances à ses « mots », premiers signes d'un à-venir possible. L'inaccessible de l'autre, des autres, devient l'épreuve pédagogique de l'enseignant : sa confrontation au non savoir comme socle de sa professionnalité. Tant qu'il sait, il ne peut pas apprendre, et vraisemblablement peu enseigner. Ces petits comme ces plus grands qui viennent d'ailleurs sont nos révélateurs et nos guides vers notre disponibilité à l'inconnu : le leur, le nôtre, celui du monde. La façon dont nous les laissons nous toucher, dont nous nous laissons nous y toucher, nous enseigne sur notre propre propension à apprendre. Celle dont nous savons respecter nos quiproquos¹⁵ traduit notre conception de l'altérité, de la liberté, et de la séparation dans les dynamiques relationnelles où nous parions sur l'émergence qui nous sera propre et commune.

Conclusion

La créativité comme aventure relationnelle

Bref, un chercheur, comme tout professionnel a des intuitions. S'il les refoule au nom d'un académisme souvent dogmatique avec lequel elles ne collent pas, il n'est plus chercheur (avec toute la part de créativité que cela suppose et contient), il est technicien de la recherche, il applique toute sa vie durant des modèles, - quand bien même ce serait celui qu'il a un jour eu l'audace folle de produire lui-même -, ou bien il se donne l'illusion d'inventer, en augmentant le premier de nouvelles couches, qui sont autant du même répété à l'identique. Il arrive qu'il faille beaucoup de temps, d'énergie intérieure, de patience, de cette passivité orientale qui est tout sauf du rien, pour un minuscule petit déplacement qui semble dérisoire. Ou que ça aille loin et vite, aussi. On ne peut pas savoir à l'avance. On ne peut pas faire mieux qu'accepter « ce qui (se) passe, quand ça passe », qui est une des définitions de la liberté, sans laquelle il

¹⁴Cf. *supra* F. Varela (1993).

¹⁵ Cf. F. Lerbet-Sereni (2007).

n'y a pas de créativité, de renouvellement des savoirs. Car il n'existe pas de savoirs extérieurs à des personnes, en chair en os, en sensations et en émotions, qui les produisent. Apprenons à ne nous amputer d'aucune dimension de notre *Leib*, de notre chair. Nous ne risquons pas grand-chose d'autre que de continuer à nous sentir vivant, et entendre murmurer un peu d'indicible (qui parle en nous) et deviner un peu d'in-visible, de toutes façons inépuisables en eux-mêmes.

C'est à ce prix que nous respectons l'autre et les autres, dans leurs propres altérité et pluralité, que nous ne les aliénon pas à nos propres aliénations de savoirs.

Epistémologiquement, nous sommes dans ce qu'on peut bien appeler une impasse, tant que l'on veut voir (sic !) l'invisible au prisme du visible. C'est en gros comme si on voulait penser l'impensable comme quelque chose de pensable, comme quelque chose qui serait *a priori* pensable avec nos outils pour penser le pensable. Alors, l'invisible n'est pas autre chose que du non encore visible, l'impensable que du non encore pensé. Si ce dont il s'agit est proprement invisible, il se donnera à percevoir par d'autres manifestations que celle de la vue, à moins qu'il ne faille même accepter que l'on soit alors hors champ de la perception. Mais alors, quelles dimensions de mon corps qui ne relèvent pas des sens pourraient, non pas rendre accessible le monde, mais avoir accès au monde ? Encore une fois, parler d'inaccessible suppose en parler à partir de la logique de l'accessible. Acceptons que c'est quand on ne cherche plus à voir, qu'on ne cherche plus à dire ou à entendre, qu'on ne cherche plus à débusquer ou dénicher, ni en dehors de soi ni en soi, que quelque chose peut nous apparaître, dans une manifestation jusqu'alors improbable pour nous, dans une forme non envisageable, et donc, à ce moment-là, radicalement incompréhensible, c'est-à-dire radicale altérité, de cela et de nous-même. Comment ne pas (en) avoir peur ? Sommes-nous prêts à accueillir ces expériences-là, du temps de notre passage d'humain en ce monde ? Savons-nous, comme Antigone, parler avec les oiseaux ? Comme TchouangTseu, « nous tenir comme du bois mort » ? Bref, libérer notre corps et notre esprit du connu¹⁶, et laisser venir ? Vivre libre, autant que possible, laisser vivre librement ce qui s'anime en nous ? Et puis, ensuite, essayer de lui donner un contour, un contenu, une forme¹⁷.

Et l'altérité...

Le chemin proposé, considérant que ce qui est inaccessible au sens de perceptiblement accessible peut faire l'objet d'expériences sensibles donnant accès à d'autres modes de connaître, permet de concevoir une légitimité du chercheur à parler du sentiment d'altérité, en le reconnaissant, à l'instar d'autres « objets inaccessibles » des sciences humaines, comme un processus qui affecte sa sensibilité. En donnant une dimension positive à cette affectation, nous reconnaissons que c'est le processus vécu, éprouvé de notre propre altération qui nous autorise à parler d'altérité, à le travailler en nous laissant travailler par lui : le théoriser, le conceptualiser, le formaliser. En tant qu'enseignant aux prises avec nos autres, à travailler nos pratiques, aussi.

Toutefois, il me semble, concernant l'altérité, qu'un autre niveau conceptuel s'y trouve en jeu : le fait qu'elle est définie, constituée, qu'elle « existe », en quelque sorte, de ce que l'on est incapable d'en dire. L'altérité est ce que je ne pourrai jamais identifier ni de l'autre, ni de moi. Dès que j'en dis quelque chose, ce n'en est déjà constitutivement plus ; c'est d'autre chose que je parle, que j'ai déjà commencé à apprivoiser, et donc à désaltérer, si j'ose dire.

¹⁶ Krishnamurti (1977).

¹⁷Dans son travail sur la sorcellerie, J. Favret-Saada (1977 : 336 et sq) a tenté par exemple de donner à voir l'invisible en se servant du recto et verso de la page du livre, pour « visibiliser » les deux faces, visibles et invisibles, des processus qu'elle a identifiés.

C'est également un des enjeux des modélisations, que de suggérer les dynamiques invisibles propres aux systèmes complexes (cf. Lerbet-Sereni, 2004).

Chaque fois que j'en fais l'expérience, de cette altérité, je ne fais que repousser plus loin les limites de l'altérité elle-même. S'en approcher, c'est l'éloigner, tel l'horizon.

Mais elle demeure néanmoins éprouvable, ne serait-ce que dans la fugacité de l'instant d'étrangeté vécue et donc, de ce point de vue, partiellement pensable. Ce serait alors seulement avec la mort, que nous pourrions atteindre à l'altérité radicale. La mort devient paradigmatique de l'altérité, et occupe finalement une fonction d'embrasseur d'imaginaire pour l'inconnaissable du sujet connaissant.

En tant que vivant, nous pouvons en effet parler de ce que nous fait la mort d'un autre que nous ; nous pouvons également nous dire à nous-même ce que notre mort peut signifier du point de vue de notre vie (soulagement, regret) ; mais nous ne pouvons rien savoir de la mort du point de vue du mort (et non du mourant). Nous ne pouvons pas faire mieux que cela : parler de la mort à partir de la vie, et non de la mort elle-même, et construire et interroger notre *rapport* à la mort, individuellement, ou collectivement à travers des rituels, rapport qui oriente plus globalement notre *rapport* à toute question du monde humain dont on accepte qu'elle relève de l'invisible, de l'indicible, de l'inaccessible, de l'inconnaissable, au sens positif de ces termes¹⁸.

Bibliographie

- BARBIER R., 1997, *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos Paris.
- BILLETER J.- F., 2002, *Leçons sur Tchouang-Tseu*, Editions Allia, Paris.
- BITBOL M., 2010, *De l'intérieur du monde. Pour une philosophie et une science des relations*, Flammarion, Paris.
- BOUTINET J.-P. et al., 2007, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*, PUF, Paris.
- DUMOUCHEL P., 1995, *Les émotions. Essai sur le corps et le social*, Les Empêcheurs de penser en rond, Paris.
- FAVRET-SAADA J., 1977, *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le bocage*, Gallimard, Folio, Essais, Paris.
- FAVRET-SAADA J., 2009, *Désorceler*, Editions de l'Olivier, Paris.
- KRISHNAMURTI, 1977, *Se libérer du connu*, Stock, Paris.
- LERBET-SERENI F., 1994, *La relation duale. Complexité, autonomie et développement*, L'Harmattan, Paris.
- LERBET-SERENI F., 2004, *Expériences de la modélisation, modélisation de l'expérience*, L'Harmattan, Paris.
- LERBET-SERENI F., 2007, « Des paradoxes au paradoxe : la figure d'Antigone pour penser l'accompagnement », dans *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*, J.-P. Boutinet et al., Paris, PUF, pp. 189-208.
- LERBET-SERENI F. et VIALLE F., 2002, *Mythes et Education*, L'Harmattan, Paris.
- LEVINAS E., 1971, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Le Livre de Poche, Paris.
- MERLEAU-PONTY M., 1979, *Le visible et l'invisible*, Gallimard, Paris.
- VARELA F., 1989, *Autonomie et connaissance*, Seuil, Paris.
- VARELA et al., 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit*, Seuil, Paris.

¹⁸ C'est-à-dire privé de la positivité du vu, du dit, de l'accès, du connu, une privation constitutive de leur propre positivité.

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.

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

Véronique Castellotti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Inaccessibilité « constitutive » et inaccessible entretenue

Dans un livre plein d'humour paru récemment et intitulé *L'histoire de France pour ceux qui n'aiment pas ça*, Catherine Dufour, également auteure de romans de science-fiction (ce n'est sans doute pas un hasard) s'interroge sur le degré de compréhension qui peut résister à l'éloignement temporel : « peut-être nous est-il impossible de comprendre à quel point nous ne comprenons rien à cet homme-là [l'homme de l'an mil] ? Peut-être est-il si loin de nous qu'aucune rencontre n'est possible ? » (*Le Monde*, 10 août 2012).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Pluralités altéritaires et hétérogènes en DDL

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

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

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

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

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

« C'est seulement en rouvrant de l'écart et de la distance que l'on peut faire surgir de l'autre qui ne soit donc pas collé à soi, annexé ou même aliéné par soi [...] mais qui puisse effectivement se constituer en autre et, par suite, s'établir en vis-à-vis. [...] il faut de l'autre, donc à la fois de l'écart et de l'entre, pour promouvoir du commun. Car le commun n'est pas le semblable : il n'est pas le répétitif et l'uniforme, mais bien leur contraire. » (Jullien, 2011 : 72)

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

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

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

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

¹³ Selon une formule suggérée par D. de Robillard.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

- AUROUX S., 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Mardaga, Bruxelles.
- AUROUX S., 1998, *La raison, le langage et les normes*, PUF, Paris.
- BAGGIONI D., 1997, *Langues et nations en Europe*, Payot, Paris.
- BALIBAR R., 1985, *L'institution du français. Essai sur le colingisme des Carolingiens à la République*, PUF, Paris.
- BEACCO J.-C. (dir.), 2013, *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Didier, Paris.
- BESSE H., 2009, « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n° 1, pp. 9-25.
- BESSE H., 2000, *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat sous la direction de Jean-Claude Chevalier, Université de Paris VIII – Vincennes Saint-Denis.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 2007, « Formes de compréhension approximative » dans Castagne E. (coord.) *Les enjeux de l'intercompréhension*, Epure, Reims, pp.167-179.

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

- BLANCHET P., 2007, « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologiques sur l'étude des phénomènes linguistiques, dans Blanchet, P. Calvet, L.J. & Robillard, D. de, *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, L'Harmattan, Paris, 229-294.
- BLANCHET P., 2010, « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans Feussi V., Eyquem-Lebon M., Moussirou Mouyama, A. et Blanchet P., *Cahiers de linguistique, Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*, n° 35/2, 2009 [2010], 165 -183.
- BLANCHET P. & ASSELAH-RAHAL S., 2009, « Introduction : Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF / Editions des Archives contemporaines, Paris, 9-16.
- BRANCA-ROSOFF S. (dir.), 2001, *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Editions de la MSH, Paris.
- CADDEO S. et JAMET M.-C., 2013, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- CANDELIER M., 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck, Bruxelles.
- CANDELIER M., 2008, « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme. Le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, n°5, 65-90, <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- CANDELIER M. & CASTELLOTTI V., 2013, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s), dans Simonin J. & Wharton S. (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, ENS Editions, Lyon, 179-221.
- CAPUCHO M. F., 2011, « IC fra lingue appartenenti a diverse famiglia linguistica », in De Carlo M. (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts editore, Porto S. Elpidio.
- CARETTE E., CARTON F & VLAD M., 2012, *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*, PUG, Grenoble.
- CASSIN B. (dir.) 2004, *Vocabulaire européen des philosophies*, Le Seuil, Paris.
- CASTELLOTTI V., (à par.), « L'écriture de la recherche comme traduction, entre tradition(s) et trahison. Ou D'une traduction à d'autres », dans Castellotti V. et Razafimandimbimananana E., *Ecritures Paroles de chercheurs. Epistémologies, identités, imaginaires*, Editions modulaires européennes, Fernelmont.
- CASTELLOTTI V., 2013a, « S'approprier une langue : une confrontation à l'altérité et une mobilisation de l'hétérogénéité », dans Laroussi F. & Penloup M.-C. (dir.), *Identités langagières*, PURH, Mont Saint Aignan.
- CASTELLOTTI V., 2013b, « L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ? » dans Beacco, J.-C. (dir.) *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Didier, Paris, pp.74-98.
- CASTELLOTTI V., 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle* Volume 7-2010, pp.181-207, <http://acedle.org/spip.php?article2864>.
- CASTELLOTTI V., 2009, « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme DES autres ? », Dans *Cahiers de sociolinguistique* n°14, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ?*, Robillard D. de (dir.), pp. 129-144.
- CASTELLOTTI V., 2008, « L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue ? », Actes du colloque *Dialogos em Intercomprensao*, UCP, Lisbonne, septembre 2007.

- CASTELLOTTI V., 2006, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives », dans Macaire D. (dir.) *Cahiers de l'ACEDLE* n° 2, Actes du colloque ACEDLE 2005 «Recherches en didactique des langues», pp. 319-331, <http://acedle.org/spip.php?article438>.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2011, « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept », dans Blanchet P. & Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives contemporaines / AUF, Paris, pp. 241-252.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2009 « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? », dans Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF / Editions des Archives contemporaines, Paris, pp. 197-217.
- CHEVALLARD Y., 1991, *La transposition didactique*, La pensée sauvage, Grenoble.
- COSTE D., 2004, « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue », dans Auchlin A. et al. (éds.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Nota Bene, pp. 67-85.
- COSTE D., 2003, « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre ». *Triangle*, n° 19, Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères, pp. 15-30.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DABENE L., 1990, « Langues vivantes : une discipline à part », *Les Cahiers pédagogiques* n° 284-285, p. 19.
- DABENE L. & DEGACHE C. (éds), 1996, « Comprendre des langues voisines », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 104.
- DEBONO M., 2010, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Thèse de doctorat sous la direction de D. de Robillard, Tours, Université François Rabelais.
- DE MAURO, T., 1983, *Sette lezioni sul linguaggio e altre interventi per l'educazione linguistica*. Milan, Franco Angeli Ed.
- DE PIETRO J.-F., 2003, « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères* n°28, pp. 161-185.
- DEPREZ C., 2012, « De l'hétérogénéité à la variation et quelques observations sur la langue du milieu » dans Dreyfus M. & Prieur J.-M., *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*, Michel Houdiard Editeur, Paris, pp. 39-49.
- DERVIN F., 2012, *Impostures interculturelles*, L'Hamattan, Paris.
- ESCUDE P. & JANIN P., 2012, *L'intercompréhension*, CLE International, Paris.
- FEUNTEUN A., 2007, *S'approprier des langues à l'école. Une co-construction perceptive chez des enfants de 5 à 7 ans*, Thèse de doctorat en sciences du langage sous la direction de V. Castellotti, Tours, Université François Rabelais.
- HAWKINS E., 1987, *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press
- HUVER E., à par., « La diversité au centre de projets à construire. Réflexions autour d'un projet de recherche en DDL : le projet DIFFODIA », dans Castellotti V. (dir.). *Le(s) français dans la mondialisation. Patrimoine(s) à diffuser ou projet(s) à construire ?* Actes du colloque de Tours, 24-26 mai 2012.
- JULLIEN F., 2011, *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*, Galilée, Paris.
- KLEIN W., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, A. Colin, Paris.
- KLINKENBERG J.M., 2001, *La langue et le citoyen*, PUF, Paris.

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

COMPTE RENDU

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

Fabienne Leconte

Université de Rouen, laboratoire Dysola

Cet ouvrage se propose d'éclairer l'articulation entre langue et droit grâce à une perspective à la fois sociolinguistique, historique et épistémologique. Le projet est à la fois original et ambitieux. Original tant la linguistique et le droit sont deux disciplines qui se connaissent mal. Selon les mots de l'auteur, son travail se situe dans un champ transfrontalier qui reste largement à défricher. C'est donc à cette entreprise de défrichement que s'est attelé Marc Debono dans sa thèse de doctorat dont est issu cet ouvrage. Ambitieux par l'ampleur de la réflexion épistémologique et des références convoquées.

Dans une première partie, l'ouvrage problématise les liens entre langue et droit dans une perspective historique en étudiant les fonctions et les enjeux de ces liens. La seconde partie analyse conjointement les représentations linguistiques les plus répandues en droit en les reliant à leur construction historique et aux implicites épistémologiques sous-jacents.

L'auteur commence donc par une étude approfondie des théorisations entre « langue » et « droit » à partir de l'analyse des écrits de Wilhem von Humboldt (1767-1835) et des interprétations ultérieures dont elles ont été l'objet, tant celles-ci sont à l'origine d'un courant de pensée toujours actuel sur le déterminisme langue / pensée. Chaque langue déterminerait une « vision du monde » traduction de l'allemand *Weltansicht*. Ce faisant l'auteur souligne les implications éthico-politiques de ce déterminisme langue / pensée ; langue / droit issu de ces théories dans deux grandes périodes historiques en Allemagne.

Les théories de Humboldt sont à l'origine de l'école historique du droit en Allemagne au début du XIX^e siècle, laquelle peut être considérée comme l'excroissance juridique du vaste courant romantique allemand. Notons que c'est le rejet d'un modèle juridique exogène (le code Napoléon) qui amène à mettre en parallèle les systèmes juridiques et linguistiques. Lier langues et droits n'est pas dénué de considérations politiques et se construit en opposition à l'universalisme des Lumières. Ces thèmes seront repris au début du XX^e siècle lors du réveil nationaliste allemand et seront largement utilisés et radicalisés dans l'élaboration du droit nazi.

Toutefois, le déterminisme langue / droit n'est pas mort à la fin de la seconde guerre mondiale, on en trouve trace récemment dans des manifestations d'hostilité vis-à-vis du plurilinguisme juridique européen. Ce combat pour une langue unique du droit européen semble obsolète, il n'en est pas moins révélateur d'un climat d'anglophobie ambiant. D'autre part, il pose de façon détournée une vraie question : celle de la multiplicité des droits et des langues dans l'Union et de leur harmonisation (nécessaire ? souhaitable ?) qui ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les rapports entre langues, droits et sociétés. Alors que la question est souvent posée en termes techniques ou financiers, occultant de ce fait les questions éthiques et politiques, l'intérêt et le mérite de l'ouvrage de Marc Debono est d'étudier de façon approfondie les avancées possibles et les obstacles épistémologiques à la construction d'un droit communautaire à l'aune de cette discussion vieille de deux siècles sur les rapports langue, pensée, droit ; langue, nation, droit. Se pose alors la question suivante : est-il souhaitable de reprendre dans le cadre de la construction européenne l'idée d'une relativité de la pensée juridique à la langue de son expression ? La réponse de l'auteur est, on n'en doutait pas, négative : « *l'évolution du monolinguisme/ monojuridisme aux plurilinguisme/ plurijuridisme en Europe, la multiplication des contacts, des frottements entre des langues et des droits aux frontières de plus en plus poreuses, obligent à sortir d'une perspective essentialiste* » (p. 104). La difficulté de la mise en œuvre d'un tel objectif demeure, comme le montrent les différents exemples de politiques linguistiques à tendance déterministe développés dans le chapitre 4 de la première partie. Ces exemples peuvent référer à des politiques linguistiques et juridiques appartenant au passé (révolution française, stalinisme), à l'imaginaire (orwellienne) ou à des interventions récentes : la suppression de la civilité *mademoiselle*.

Sont ensuite développés les défis du plurilinguisme européen. Les poussées unificatrices du droit européen sont réelles alors que l'uniforme est considéré comme le plus « efficace », notamment pour des raisons économiques. Dans ce contexte d'uniformisation, l'exemple canadien est intéressant : le pays a hérité de son histoire deux langues officielles, le français et l'anglais, et deux traditions juridiques différentes : *the common law* anglo-saxon et le droit continental européen. L'analyse de l'exemple canadien permet de proposer des pistes pour gérer et améliorer le plurilinguisme/ plurijuridisme européen. L'auteur propose la traduction qui peut permettre d'améliorer le droit ; la corédaction et un enseignement du droit transsystemiste.

La seconde partie de l'ouvrage « Représentations, histoire et épistémologies disciplinaires » traite dans un premier temps, des représentations linguistiques de quelques enseignants de droit à l'université. Il ressort de cette enquête, interprétée dans une approche herméneutique, qu'un certain nombre d'enseignants de droit attachent une grande importance à la norme et à la correction linguistique des écrits de leurs étudiants. Certains se considèrent même comme les gardiens du temple, alors que leurs collègues littéraires auraient capitulé devant les erreurs des étudiants et « la baisse de niveau ». Au-delà de cette représentation puriste traditionnelle – et attendue – on peut souligner l'idée d'un rapport d'intimité à la langue : un bon juriste se doit d'avoir un certain amour de la langue française et, par voie de conséquence ne pas supporter les outrages que la modernité ou l'absence de rigueur lui feraient subir. Mais surtout, pour continuer la discussion sur le déterminisme langue / pensée ; langue / droit, l'idée d'un rapport univoque entre signe et sens est redondante dans plusieurs entretiens. L'univocité serait alors garante de la clarté et de la rigueur du droit. Si cette importance accordée à une relation signe / sens stabilisée, n'est pas spécifique aux juristes, elle a une influence particulière dans la sphère juridique. La langue est alors considérée comme le « vêtement de la pensée » et la « lettre » prédomine sur « l'esprit » (des lois), laissant le moins de place possible à l'interprétation.

Les représentations des enseignants de droit sollicités pour un entretien à l'Université française sont le fruit d'une construction idéologique puisant ses racines dans l'histoire dont l'auteur relate et analyse la construction depuis les Serments de Strasbourg. C'est que les codifications juridiques et linguistiques ont eu lieu conjointement, motivées par le projet d'édification de l'Etat-nation. Il s'est agi d'un processus conjoint, l'unification linguistique et la stabilisation de la langue ont facilité l'interprétation du droit. Le modèle juridique a aussi été utilisé pour la codification de la langue et la fixation des règles de la grammaire française. Les épistémologies disciplinaires ont été marquées par cette étonnante synergie comme le montre l'analyse conjointe menée par l'auteur des paradigmes sémiotiques *vs* herméneutiques dans les deux disciplines.

Cet ouvrage, en mettant en évidence les liens anciens et profonds existant entre sciences linguistiques et juridiques fait œuvre citoyenne : la méconnaissance du droit par les sciences sociales est un fait massif. Pourtant les questions juridiques et, spécifiquement, leur traitement dans le cadre de la construction européenne, concernent chacun d'entre nous. L'ouvrage de Marc Debono nous donne de précieux points de repères dans un champ peu exploré et apporte un éclairage nouveau des conceptions herméneutiques grâce au parallèle langue - droit, deux domaines où les questions d'interprétation sont au centre de la construction du sens.

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