



HAL
open science

Langues “ de spécialité ” et appropriation dans une perspective compréhensive : le défi du littéraire ?

Véronique Castellotti

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti. Langues “ de spécialité ” et appropriation dans une perspective compréhensive : le défi du littéraire ?. Chaplier Claire et O’Connell Anne-Marie. Epistémologie à usage didactique. Langues de spécialité (secteur LANSAD), L’Harmattan, pp.163-185, 2019, 978-2-343-17314-6. halshs-03529768

HAL Id: halshs-03529768

<https://shs.hal.science/halshs-03529768>

Submitted on 17 Jan 2022

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

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

Langues « de spécialité » et appropriation dans une perspective compréhensive : le défi du littéraire ?

Véronique Castellotti,
Université de Tours – EA 4428 DYNADIV

Introduction

Parallèlement au secteur « LANSAD » occupé par les « langues vivantes étrangères » (LVE) en France, en particulier l'anglais et dans une moindre mesure l'espagnol, le secteur du français langue étrangère (FLE) a aussi développé depuis les années 1970 une réflexion concernant les enseignements de langues « sur objectifs spécifiques ». Après avoir évoqué quelques éléments d'histoire à ce propos, je m'intéresserai plus particulièrement aux notions de « besoins » et de « fonctionnel », qui sont à la base de la plupart des travaux sur ces sujets, en interrogeant les arrière-plans épistémologiques de leur domination et les conséquences qui en découlent, de mon point de vue, pour les orientations des recherches, réflexions et interventions en didactologie-didactique des langues. Je proposerai enfin quelques pistes pour imaginer d'autres directions, en reprenant la critique de H. Besse (1980) sur « la question fonctionnelle » et la proposition provocatrice de R. Richterich (1979) de promouvoir une « antidéfinition » des besoins langagiers. Dans cette perspective, où la compréhension devient primordiale, j'explorerai le rôle potentiel du littéraire pour prendre le contrepied de « l'attitude technique » (Heidegger, 1973) en sciences humaines et inscrire les aspects « spécialisés » des enseignements de langue dans une didactique de l'appropriation.

1-Quelques éléments d'histoire

La question de la prise en compte de secteurs « spécialisés » dans la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues est une préoccupation de longue date dans la réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. G. Kahn propose ainsi une étude sur les caractéristiques d'un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes paru en 1927 (Kahn, 1990) et A. Radenkovic (1998) s'intéresse à un manuel enseignant la correspondance commerciale française au début du XXe siècle. On pourrait aussi considérer que les « cours à objectifs pratiques », mentionnés par C. Puren (1988) comme attestés dès le XVIe siècle et prenant une importance non négligeable à partir du XIXe siècle, relèvent aussi de l'apprentissage des langues par un public qui ne se destine pas à en devenir « spécialiste » et qui a un projet concret, centré sur la communication fonctionnelle, de pratique de la langue. C'est sur ce substrat, qui perdure avec l'avènement de la méthodologie directe puis la montée en force des approches communicatives, qu'est réactivée de façon beaucoup plus prégnante, au cours des années 1960 et 1970, la réflexion sur des usages particuliers dans certains secteurs, avec notamment l'engagement du Conseil de l'Europe autour du projet de *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes* et, pour ce qui concerne la France, les conséquences de l'accord national interprofessionnel de 1970 sur la formation professionnelle continue des adultes.

Comme souvent, les dénominations associées à la question traitée sont révélatrices des orientations développées à propos de celle-ci. Le secteur de la didactologie-didactique¹ des langues qui s'est formé autour de la question de l'apprentissage et de l'enseignement pour des

¹ Cette expression, que je reprends en la modifiant légèrement à R. Galisson (1990) témoigne de la dimension que je choisis de concevoir comme consubstantiellement intriquée de ce secteur entre

étudiants ou, plus largement, des personnes ne se destinant pas à une profession directement et principalement centrée sur des questions linguistiques (enseignement, traduction, etc.) a d'abord été défini et nommé, précisément, en écho à cet aspect : enseignement des langues pour « non spécialistes ». Puis, comme souvent encore, cette dénomination « en négatif » étant considérée peu valorisante et stimulante, les chercheurs travaillant dans ce secteur ont proposé, selon leurs orientations et les tendances dominantes de la période, différentes dénominations qui co-existent encore pour certaines d'entre elles. Le point commun de la plupart de ces catégorisations qui, dans les faits, sont souvent confondues (Holtzer, 2004) est de faire apparaître une dimension « spéciale », voire « spécifique » : langue de spécialité, langue / français sur objectif(s) spécifique(s), langue spécialisée, langue professionnelle, langue pour spécialistes d'autres disciplines².

Je ne m'attarderai pas ici sur les discussions entre « langue générale » et « langue de spécialité », etc. qui à mon avis relèvent d'un questionnement qui tourne vite court ;

La plupart des études s'accordent sur le fait qu'il n'y a pas différentes « langues » selon les secteurs communicatifs, et qu'on peut tout au plus parler de discours ou de communication plus ou moins spécialisés ... (Lerat, 1997, Mourlhon-Dallies 2008). Dans le domaine anglophone, les dénominations sont proches de celles énumérées ci-dessus et se synthétisent assez rapidement autour de l'expression fédératrice « anglais de spécialité :

« l'anglais de spécialité est la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet. » (Petit, 2002 : 2-3)

Mais, dans tous les cas, il faut souligner l'importance et la récurrence du terme « langue » dans toutes ces expressions, ce qui conduit à penser que les approches didactiques se réclamant de ces courants placent prioritairement les aspects linguistiques au centre de leurs préoccupations, même si ce ne sont pas les mêmes courants linguistiques qui sont mobilisés selon ces différentes approches³ et si certains d'entre eux prennent aussi en compte des aspects non strictement linguistiques.

La question de l'écart entre « généraliste » et « spécialisé » se porte aussi, alternativement ou complémentirement, sur deux autres entités : les objectifs et l'enseignement. On parle ainsi de « français sur objectif(s) spécifique(s)⁴ » (Mangiante et Parpette, 2004 ; voir aussi : *English for specific purposes*) ou d'« enseignement fonctionnel des langues » (Mourlhon-Dallies, 2008). Dans le premier cas, il s'agit de mettre l'accent sur la demande en « travaill[ant] au cas par cas ou, en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante & Parpette, 2004 : 17). La deuxième expression serait née de la critique de L. Porcher (1976) à propos du « français fonctionnel », qui alors « ne pouvait plus s'entendre comme un type de langue mais bien davantage comme une façon d'enseigner » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 51). Il apparaît important de revenir sur ce texte de L. Porcher, qui a considérablement infléchi la réflexion sur ces questions en dans le secteur du FLE. Selon lui, la notion de français fonctionnel pose principalement la question générale de l'inadaptation de l'enseignement alors dominant, non celle d'une « spécificité bien délimitée » et constitue un effet de loupe pour « faire apparaître [...] la nécessité et l'urgence

² F. Mourlhon-Dallies mentionne aussi les dénominations « français scientifique et technique » et « français instrumental » que je n'ai pas retenues parce qu'elle n'ont pas perduré ou que leur usage a été limité dans l'espace. Elle regroupe aussi l'ensemble sous l'expression « français non généraliste » (2008 : 14). Pour une revue plus détaillée de l'ensemble de ces dénominations et de leurs enjeux, voir Henao, 1989, Beacco & Lehmann, 1990 ainsi que la bibliographie de D. Fattier (1992) et, pour une synthèse plus récente, Holtzer, 2004.

³ Dans la période récente, après des tendances lexicalistes, les analyses de discours (au sens large) occupent une place importante comme « inspiratrices » des réflexions du domaine.

⁴ L'expression est calquée sur l'anglais *Languages/English for Specific Purposes*.

[d'une] double transformation », linguistique et pédagogique. (Porcher, 1976 : 7). Il s'agit de rénover « l'enseignement du français tout court » en le faisant reposer sur « une analyse des besoins » et « un savoir à jour concernant la discipline à enseigner » (ibid.) et de ne pas se résoudre à insister sur le dilemme des « relations entre français général et français fonctionnel » (Op.Cit. : 10).

Ce texte constitue en fait un manifeste pour *fonctionnaliser* l'enseignement du français, dans toutes ses dimensions, y compris culturelles. En proclamant que « on s'est trompés sur la notion de culture en la confondant avec l'élitisme, l'aristocratie, le traditionalisme et les bureaux d'esprit » et en valorisant le français fonctionnel comme « un français qui sert à quelque chose par rapport à la vie (et à l'avis) même de ses destinataires » (Op.Cit. : 16), le projet est d'instituer le fonctionnel, qui constituera le socle de l'institutionnalisation des approches communicatives, comme base et comme organisateur quasi-unique des enseignements de FLE. Cela contribuera grandement à pragmatiser encore plus qu'il ne l'était déjà⁵ l'ensemble du secteur, y compris dans ses aspects culturels, en privilégiant fortement les composantes anthropologiques aux dépens de (voire en opposition à) ses dimensions historiques, philosophiques, littéraires et plus largement artistiques.

La date de parution de cet article n'est de ce point de vue pas anodine : 1976 est la date de parution du *Niveau-Seuil* français et le début de la domination incontestée du communicatif, qui deviendra quelques décennies plus tard « communicativo-actionnel ».

C'est à la même période que se développent en France les travaux sur « l'anglais de spécialité », sous l'impulsion principalement de M. Perrin qui a largement contribué à organiser et institutionnaliser ce secteur et à le valoriser⁶.

Les différences entre les secteurs du français et de l'anglais de spécialité portent principalement sur deux aspects :

- pour l'anglais, la diversité des questionnements et des secteurs d'intervention est regroupée sous une même bannière (anglais de spécialité ou ASp), alors que pour le français, de nombreuses appellations témoignent du morcellement de la réflexion (français sur objectifs spécifiques [FOS], français langue professionnelle [FLP], français sur objectifs universitaires [FOU], français langue d'insertion [FLI]... pour ne citer que les plus usuelles ; par exemple, les spécialistes du FOU ne s'identifient pas comme se rattachant au secteur LANSAD, mais insistent plus spécifiquement sur les objectifs « universitaires »)
- pour le français, les recherches se concentrent essentiellement sur les aspects didactiques, ce qui est beaucoup moins le cas pour l'anglais : ce n'est ainsi qu'en 2014 qu'est créé au sein du GERAS un groupe de travail « didactique et anglais de spécialité » « de manière à ce que «l'école française» de l'ASp ne soit pas tentée de se désintéresser de ce pan entier de la recherche [...] pour se consacrer exclusivement à la recherche portant sur l'étude des variétés spécialisées de l'anglais (axes linguistique et culturel du GERAS) »

(http://www.geras.fr/Files/GT/Dossier_creation_GTDidASP_final.pdf, consulté le 31 mai 2018).

Plus récemment, avec des objectifs proches de ceux du GERAS, a été créé le Groupe d'études et de recherches en espagnol de spécialité (GERES) dont les attendus, objectifs et contenus de recherche semblent assez diversifiés, portant à la fois sur des aspects linguistiques, didactiques et de formation des enseignants.

⁵ On peut en effet considérer que les évolutions des idées dominantes sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, depuis la fin du XIXe siècle en particulier et l'avènement de la méthode directe, contribuent peu à peu à cette pragmatisation (Castellotti, 2017).

⁶ C'est notamment à lui, à ma connaissance, qu'on doit la dénomination « en positif » « spécialistes d'autres disciplines » (Perrin, 1994).

Par delà les quelques différences observées entre l'ASp et le FOS ou le FLP, on peut observer que ces secteurs « frères » se rejoignent en plaçant au centre de leurs préoccupations la question d'objectifs associant étroitement des « besoins » censés être à la fois généraux et particuliers (notamment professionnels) et d'une déclinaison prioritairement fonctionnelle et praxéologique de leurs travaux.

2- Praxéologie, production et besoins : quel ancrage épistémologique sous-jacent ?

Le courant fonctionnel s'est imposé « agressivement » au moyen d'arguments d'autorité développés à l'encontre des approches antérieures, jugées inefficaces et obsolètes, en arborant la supposée supériorité et la légitimité incontestée de « linguistiques nouvelles » (Besse, 1980 : 44 sq.). Certes, on peut justifier didactiquement les aspects peu adéquats de la « caractérisation étroitement linguistique » (Ibid. : 47) des approches antérieures, audio-orales et audio-visuelles. Mais il n'en reste pas moins que cette manière de faire reconnaître son existence, davantage en fonction des défauts supposés des approches antérieures et en imposant la « nouveauté » comme critère distinctif qu'en argumentant les choix épistémologiques sous-tendant ces « nouvelles approches », n'en est pas pour autant convaincante ni suffisante.

Le courant fonctionnel s'appuie sur une vision linguistique sans doute moins « étroite », inspirée de la sociolinguistique, des analyses de discours et de l'ethnographie de la communication. Il se construit aussi, d'après H. Besse, à partir de travaux de didacticiens de l'anglais parus dans les années 1960, centrés sur les spécificités de l'enseignement d'une langue scientifique et technique (notamment ceux de Ewer et Lattore, ainsi que de Herbert) ; ce qui le conduit à souligner le caractère malgré tout limité des situations concernées et des objectifs poursuivis :

« Il est significatif que l'approche fonctionnelle trouve ses origines dans des procédures destinées à des publics présentant des caractéristiques singulières, vivant dans le pays dont ils apprennent la langue étrangère ou visant à l'amélioration de leur compétence professionnelle, étant le plus souvent, motivés par les conditions objectives (obtenir par examen un permis de séjour, gagner une promotion, compléter une thèse, etc.) dans lesquels s'inscrit leur apprentissage, disposant, enfin, d'un temps très court pour atteindre des objectifs langagiers limités. » (Besse, 1980 : 51)

Ces « objectifs langagiers limités » sont peu à peu, au cours des années 1970, étroitement associés à la notion de « besoins langagiers ». Cette expression s'est diffusée dans la littérature du domaine, plus particulièrement, sous l'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe qui, comme je l'ai évoqué ci-dessus, a constitué avec le développement de *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (Trim et al., 1973) un « agent influent » (Holtzer, 2004 : 10) pour l'émergence d'un secteur spécialisé.

C'est dans ce cadre que R. Richterich a élaboré un « Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes », en 1973, qui servira de base à la plupart des travaux que lui-même et d'autres collaborateurs (dont notamment J.-L. Chancerel) développeront tout au long de cette décennie (Richterich et Chancerel, 1977).

Dans cette étude, il différencie des « besoins objectifs » que l'on pourrait déduire de l'extérieur, en fonction de caractéristiques générales relevant de « situations typiques de la vie » (cité par Coste, 1977 : 52) et des « besoins subjectifs » qui « dépendent de l'événement, de l'imprévu, des personnes » (Ibid.). Selon D. Coste, qui souligne la difficulté à « cerner » la notion de besoin, la proposition de R. Richterich est « commode [en cela que] l'examen des besoins peut pratiquement se ramener à l'inventaire des comportements langagiers mis en rapport avec les circonstances de leur production » (Coste, 1977 : 53).

Dans son exploration historique de la notion de besoin, H. Besse montre bien, à travers une étude de l'évolution de la signification du terme, que :

« dans la majorité des emplois contemporains, besoin désigne des manques qui dépendent étroitement des structures de production et des structures sociales et culturelles » (Besse, 1980 : 55).

Il souligne aussi le fait que cette notion est relativement floue et qu'elle renvoie, en didactique, à :

« au moins trois réalités différentes : d'une part, ce que nous pouvons appeler globalement les désirs, latents ou formulés de l'apprenant ; d'autre part, ce que l'objectivation de ses désirs, la représentation qu'il a de son métier, la connaissance de ce que ses supérieurs (ou l'entreprise) lui demandent en langue étrangère [...] ; enfin, les finalités ou objectifs qui sont fixés à son apprentissage. Autrement dit, l'analyse des besoins recouvre ce que désire l'apprenant, ce qu'on lui demande de faire et ce qu'il doit apprendre. » (Ibid. : 56).

Au terme d'une exploration de plusieurs travaux de la période, en particulier de ceux de R. Richterich, H. Besse montre que finalement, les apprenants ne sont pas considérés comme susceptibles de pouvoir donner un aperçu fiable des besoins qu'ils pourraient avoir et que ce sont toujours les enseignants qui « décident ce dont les étudiants ont besoin » (Ibid. : 57-58). En étudiant plusieurs enquêtes censées faire apparaître les besoins langagiers dans diverses situations, il en déduit aussi que l'opération d'analyse qui s'y attache concourt le plus souvent à simplifier, rendre concret, opérationnaliser des sentiments et désirs beaucoup plus profonds et complexes, afin de pouvoir leur appliquer, en matière de formation, une réponse rassurante et utile.

Selon cette interprétation, que je partage, le vœu de L. Porcher, selon lequel « tout enseignement du français, s'il veut être efficace, c'est-à-dire répondre aux besoins et aux attentes du public et non pas aux vœux des enseignants français doit être fonctionnel soit : être organisé adéquatement aux objectifs ainsi définis. » (1976: 16) est donc au mieux un vœu pieux, au pire une entreprise de masquage du fait que, inévitablement, on aboutit à ce que « les apprenants [soient] dépossédés de leurs besoins » (Besse, 1980 : 61).

Le « concept polymorphe de *besoin*, concept éminemment manipulable et mystificateur pour qui n'est pas averti » (Ibid. : 64) sert ainsi de paravent (ou de cache-sexe ?), sous-couvert de respecter les attentes ou demandes des apprenants, à une orientation de plus en plus instrumentale des enseignements de langue.

Après avoir activement promu l'intérêt de cette notion et en avoir assuré son succès (à travers notamment l'élaboration et la diffusion des *Niveaux-Seuils*), plusieurs chercheurs en didactique du FLE, comme D. Coste ou L. Porcher, insistent régulièrement, au cours de cette période, sur son ambiguïté, ainsi que sur le fait que ces « besoins » sont dictés par les nécessités des institutions ou les possibilités d'action des enseignants :

« Pourquoi attache-t-on tant d'importance aujourd'hui à l'analyse des besoins langagiers ? Peut-être parce que, dans ce domaine, le mot finit par créer la chose : l'analyse des besoins ne contribue pas peu à les faire naître. [...] Ont besoin des besoins ceux qui se font fort de pouvoir y répondre. » (Coste, 1977 : 76).

R. Richterich lui-même reviendra à plusieurs reprises sur la question et corroborera ce point de vue, renvoyant notamment à Baudrillard qui estime que « il n'y a de besoins que parce que le système en a besoin » (Richterich, 1979 : 54). Il renforce ainsi la critique, en arguant que :

« on ne va pas adapter des contenus et des démarches pédagogiques aux besoins de l'apprenant puisqu'il n'en a pas, mais à l'idée que s'en fait, *a priori*, un éditeur de manuel, un éditeur, un enseignant, une institution de formation. Le fait même de vouloir révéler et connaître les besoins d'un individu est déjà, en soi, un moyen de le manipuler. [...] Il n'y a donc pas une mais des analyses, définitions, identifications des besoins qui ont chacune leur but, leur sens, leurs instruments, leurs pièges. » (Ibid. : 55-56, les italiques sont de l'auteur).

Mais pour autant, l'option « fonctionnelle » n'est jamais clairement démentie, elle continue à s'appuyer sur une logique de besoins, qui est censée s'appliquer à des « publics » qu'on tend à homogénéiser (voir aussi Castellotti, 2017). Cela débouchera sur une pérennisation de ces orientations, à travers les approches communicativo-actionnelles, en renforçant des conceptions utilitaristes et instrumentales de la langue, et des opérationnalisations techniques de l'apprentissage, qui se manifestent, en particulier, à travers le développement et la

valorisation de recherches privilégiant les aspects uniquement matériels (travaux sur corpus, dispositifs, ingénierie de formation) ainsi que les apports des approches cognitives.

Les interrogations terminologiques à propos de « fonctionnel » se multiplient pourtant dès le début des années 1980. Outre le texte de H. Besse, cité ci-dessus, dénonçant de façon assez fortement critique « l'illusion fonctionnelle » d'autres s'interrogent, dans la foulée, sur les attendus et les présupposés du terme fonctionnel.

Un texte de D. Coste, notamment, travaille la question des origines, revendiquées ou plus implicites du terme, en pointant parmi celles-ci la « théorie scientifique de la culture » de B. Malinowski⁷ et surtout la théorie sociologique de T. Parsons, qu'il qualifie de « structuro-fonctionnalisme », et dont la « préoccupation centrale [...] est de construire une théorie générale de l'action » (Coste, 1980a : 31). Il précise notamment que « si le besoin n'a plus une place aussi centrale que pour l'anthropologue britannique, ceux d'*acte* et d'*acteur* sont un des pôles de la théorie » (Ibid.). Cela confirme, s'il en était besoin, la filiation entre le fonctionnel, les approches communicatives et leur avatar actionnel. Comme le formule G. Holtzer, « la disparition de FF [français fonctionnel] de la terminologie didactique ne signifie donc pas la disparition de la notion » (2004, 13).

On voit ainsi se mettre peu à peu en place une conception de plus en plus fondée épistémologiquement sur un socle philosophique pragmatiste, instaurant l'action et l'usage comme centraux dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.

Du point de vue épistémologique, on passe ainsi d'une influence principale de la philosophie rationaliste, sous-tendant les directions privilégiées au cours de la période structuro-globale audio-visuelle, à celle d'un empirisme pragmatique se développant dans la lignée des travaux de J.S Peirce et W. James, sans pourtant, à ma connaissance, jamais s'y référer explicitement. Ces théories conçoivent l'usage, l'efficacité et le résultat des actions comme gages de validité de la connaissance, ce dont témoignent les travaux de James [1907] 2007) succédant à ceux de Peirce qui écrivait déjà :

« Le but de toute action est d'amener au résultat sensible. Nous atteignons ainsi le tangible et le pratique comme base de toute différence de pensée, si subtile qu'elle puisse être. Il n'y a pas de nuance de signification assez fine pour ne pouvoir produire une différence dans la pratique. [...] Ainsi, le réel peut se définir : *ce dont les caractères ne dépendent pas de l'idée qu'on peut en avoir.* » (Peirce, 1878, n.p.)

On voit ici explicitement que ce choix philosophique s'appuie sur un refus clair de toute métaphysique, avec l'intention d'instaurer l'action et le « réel vécu » comme base de toute connaissance, ce qui est corroboré par cette autre citation :

« toute la fonction de la pensée est de créer des habitudes d'action et que tout ce qui se rattache à la pensée sans concourir à son but en est un accessoire, mais n'en fait pas partie » (Ibid.)

Dans le domaine linguistique, cela revient à réduire les langues à des instruments ou des *moyens* de communiquer et a des incidences fortes sur les orientations présidant aux réflexions sur l'apprentissage et l'enseignement des langues, comme on l'a vu ci-dessus avec la priorité accordée au « fonctionnel », d'abord précisément en direction des publics dits « spécifiques » puis, comme l'argumente L. Porcher, en l'élargissant à l'ensemble du secteur. Cette orientation entraîne une survalorisation du « langage ordinaire », notamment à travers ses composantes orales (Coste 1980b), en privilégiant fortement les aspects productifs : il s'agit prioritairement de « faire parler » les apprenants, à travers des formes de communication le plus souvent réduites aux dimensions utilitaires, ce sur quoi met l'accent P. Anderson :

« La communication est réduite à sa dimension instrumentale. Apprendre une langue revient à être capable de

⁷ A propos de laquelle D. Coste précise que dans cette conception « la culture apparaît comme un ensemble de *moyens* adaptés à des *fins*, c'est-à-dire sous un aspect instrumental » (Coste, 1980a : 31 ; les italiques sont dans le texte).

monter un certain nombre d'automatismes - automatismes qui ont la coloration de l'effet (actes de parole) » (Anderson, 2002).

La participation active à une communication effective dans les situations didactiques est cependant très souvent considérée comme une condition sine qua non d'apprentissage, selon l'adage « on apprend à communiquer en communiquant », que met fortement en doute L. Porcher et à propos duquel il s'étonne qu'on n'en discute même pas le bien-fondé :

« Rien ne prouve que, pour préparer à la maîtrise d'une communication sociale authentique, la meilleure stratégie pédagogique consiste à faire en sorte que la situation de classe ressemble le plus possible à la situation réelle (extra-scolaire). Beaucoup d'apprentissages dont l'efficacité est avérée (notamment dans les domaines technologiques) reposent au contraire sur la démarche inverse [...]

Dans la didactique des langues d'aujourd'hui, mise à part, me semble-t-il, les tentatives informaticiennes, on fait comme si de telles questions ne se posaient pas, et comme s'il allait de soi que la compétence de communication se construit de manière optimale (et même parfois nécessaire) à travers une méthodologie que j'appellerais volontiers « analogique », c'est-à-dire dans laquelle la situation de classe doit ressembler le plus possible à la situation de communication à la maîtrise de laquelle on veut préparer l'élève. [...] je ne vois pas pour l'instant d'arguments démonstratifs susceptibles de clore la discussion. Simplement, on peut s'étonner qu'on n'ait pas encore atteint même le stade de la discussion : tout se passe comme si la question était réglée, ou comme si elle ne se posait pas. » (Porcher, 1984 : 81-82).

Il n'est qu'à consulter les présentations de la plupart des manuels de langue contemporains pour constater que la suprématie de cette analogie fait encore largement recette et a même souvent statut de dogme, tant elle semble évidente, voire naturelle. La dimension instrumentale repose en effet sur une forme de conviction philosophique « populaire »⁸ selon laquelle la langue serait en quelque sorte transparente (elle ne ferait qu'exprimer fidèlement la pensée) et que les aspects langagiers ne seraient, en cohérence avec cette conception, que des mécanismes permettant la « production » ou « l'expression » de cette pensée.

Dans une perspective didactique, cela conduit au développement et à la mise en œuvre d'orientations elles aussi mécanistes de l'apprentissage, ce qui entraîne qu'on pourrait définir *a priori* ce que seraient les « bon.ne.s » méthodes, pratiques, dispositifs, etc. qu'il suffirait ensuite d'appliquer pour entraîner automatiquement un apprentissage réussi. Or, bien souvent, on constate cependant que cela ne produit pas les résultats escomptés ou, en tout cas, pas nécessairement mieux qu'avec d'autres méthodes / pratiques... Ou encore, comme on peut l'observer régulièrement dans les pratiques éducatives, que cela entraîne des résultats qui semblent satisfaisants à court terme, dans la mesure où les apprenants / étudiants semblent avoir intériorisé les savoir-faire requis, mais qu'ils ne sont plus capables de mettre en œuvre ces savoir-faire au-delà d'une certaine période ou dans des situations différentes de celles dans lesquelles ils les ont acquis⁹.

Ces orientations, dominantes de façon générale en DDL et encore plus fortement dans les travaux portant sur les publics « spécialisés » compte tenu d'objectifs « pratiques » plus fortement affirmés, mettent ainsi au centre la question du faire, et privilégient très prioritairement les aspects productifs et interactifs des apprentissages.

Or, je pense que si on se place dans le cas de la perspective de discours spécialisés, dans des situations académiques et / ou professionnelles qui amèneront à travailler et / ou étudier (au moins partiellement) dans une *autre* langue, on peut encore moins s'en tenir à ce type d'attitude. En effet, il ne s'agit pas dans ces cas « d'apprendre de la langue », comme c'est

⁸ Par analogie avec ce qui est dénommé en sciences du langage *Folks Linguistics*, c'est-à-dire qui recouvre en particulier les théories linguistiques sous-jacentes aux croyances des non-linguistes.

⁹ Lors des entretiens menés pour ma thèse de doctorat, plusieurs enseignants de langue étrangère du secondaire, mettant en œuvre des approches communicatives, m'avaient ainsi indiqué que leurs meilleurs élèves en classe étaient rarement ceux qui se « débrouillaient » le mieux lors de voyages scolaires dans les pays de référence.

parfois le cas dans des situations scolaires « ordinaires » mais de travailler / étudier *en* langue de façon à transférer des connaissances (déjà, dans certains cas, acquises en langue première) ou encore à les construire et / ou à les approfondir.

Dans ces situations, il s'agit donc, de mon point de vue, de se confronter à des expériences du monde / du travail / du savoir différentes et de travailler *avec* une mise en discours *autre* de ces expériences / connaissances.

Je me situe ici dans une orientation où les langues, au sens de langue / langage / discours ou « L » (Robillard, 2008) sont conçues non pas comme de simples codes ni comme des outils ou des instruments de communication, mais comme des expériences du monde, dans la perspective d'une (socio)linguistique s'appuyant sur les conceptualisations de W. von Humboldt et non sur celles de F. de Saussure.

Cela renvoie aussi à une conception du *logos* qui ne renvoie pas à ses significations communes, logiquement rationnelles et s'appuyant sur une distinction entre sujet et objet, dans la continuité de la pensée d'Aristote, mais sur l'usage qu'en fait Héraclite, d'un *logos* qui serait « d'un côté « raison », donc voué à expliquer le monde, de l'autre « occultation », car il reste incompréhensible, inatteignable » (Lippi, 2010 : 55).

Dans cette orientation, les concepts ne sont pas exactement « les mêmes » d'une langue à une autre ou, en tout cas, les langues n'en construisent pas la même représentation et celle-ci peut en outre être floue (voir Cassin, 2004). Cela implique, lors du « passage » d'une langue à une autre, un travail de comparaison, de confrontation, de construction contrastive susceptible de mettre en place, patiemment, des formes d'alter-compréhension incluant les incompréhensions (Castellotti, 2017), j'y reviendrai ci-dessous. Cela suppose toutefois qu'on ne vise pas l'apprentissage d'un « anglo-américain lingua franca », mais qu'on envisage bien d'étudier et de travailler *dans les* langues d'autres personnes, ayant d'autres expériences du monde.

Un petit détour par les travaux sur les enseignements dits « bilingues »¹⁰ peut être éclairant pour mon propos. Ces recherches s'intéressent en effet à la construction des concepts disciplinaires dans deux langues conjointement (voir par exemple Gajo, 2006) et montrent que le fait de travailler de façon contrastive conduit à problématiser les connaissances, en les mettant davantage en question, en interrogeant d'abord leur compréhension, pour mieux les élaborer. Ils montrent aussi que le manque de familiarité dans la langue « seconde » (ou celle moins bien maîtrisée) introduit des formes d'opacité discursive, à plusieurs niveaux :

- au niveau langagier : certains termes ne sont pas ou mal connus, ce qui peut faire « perdre » des nuances de sens ;
- au niveau conceptuel : la différence apparente de désignation peut entraîner des approximations quant à l'objet de connaissance dont l'apprentissage est visé ;
- au niveau (éventuellement) de format didactique, dans le cas de traditions éducatives différenciées dans les différentes langues concernées ; ainsi, par exemple, la valorisation de certaines formes d'argumentation, dans les études universitaires françaises, peuvent entraîner des formes d'incompréhension pour certains étudiants étrangers, par ailleurs très compétents linguistiquement parlant (Courtaud, en cours).

Cette opacité, dont on pourrait à première vue penser qu'elle constitue un obstacle à la compréhension des connaissances disciplinaires donne lieu, dans les échanges didactiques observés, à des explicitations plus fournies, à de nombreuses reprises, à une expansion des reformulations, à des réponses plus précises à des questions qu'elles ne l'auraient été (ou qui

¹⁰ Je renvoie ici aussi bien aux expériences d'éducation où l'ensemble des enseignements sont dispensés dans deux langues, de façon plus ou moins alternée, comme au Val d'Aoste (Cavalli, 2005) qu'aux exemples plus limités existant dans une seule discipline, dans ce qui est nommé en France « classe européenne ».

ne se seraient même pas posées) en langue première, etc. Ainsi, loin d'inhiber la compréhension, ces mouvements contribuent à la renforcer et l'ensemble de ces opérations se conjugue pour construire à la fois une compétence langagière plus fine et aussi une perception et une appropriation plus « riche » des concepts disciplinaires.

En outre, est-ce que ce qui est visé est uniquement une « communication spécialisée », pour des aspects et besoins particuliers et étroitement circonscrits ? Dans de nombreux cas, qu'on s'intéresse à des étudiants de disciplines dites « non linguistiques » (DdNL, Duverger 2005), à des personnes en mobilité (migrants notamment) ou à des professionnels amenés à exercer tout ou partie de leur activité dans une / des autre(s) langue(s) que celle(s) de leur première socialisation, il paraît assez rapidement que pour la plupart de ces personnes, les dimensions culturelles, au sens large du terme¹¹, ne sont pas que « cerise sur le gâteau » mais sont absolument prépondérantes pour situer et interpréter la relation qui peut s'instaurer avec les « autres en langue » (Debono, 2010) que sont certains de leurs interlocuteurs.

Ce positionnement a des incidences importantes pour les recherches en DDL. En effet, les approches communicativo-actionnelles induisent la valorisation des aspects instrumentaux des apprentissages, et promeuvent en conséquences les travaux portant principalement sur les aspects méthodologique et ingénierique, se traduisant souvent par des études de cas essentiellement descriptives, en négligeant les conceptualisations sous-jacentes à ces choix et en omettant d'argumenter les interprétations qui sont faites des situations étudiées. Comme je l'ai fait remarquer antérieurement :

« On en revient plus généralement, de façon implicite, à une conception de la DDdL comme discipline « appliquée », qui ne fait que transposer, de façon distincte ou complémentaire selon les cas, des théories empruntées à différents domaines disciplinaires :

- les sciences cognitives, avec le développement d'approches neuro-linguistiques ou encore l'application souvent mécaniste de certains concepts des neurosciences à des formes d'innovation ou de « créativité »¹² ou à la définition de « bonnes pratiques » susceptibles de garantir l'efficacité de l'enseignement ;
- la sociolinguistique¹³ et l'ethnographie de la communication avec le développement de la sociodidactique et d'une forme d'ethnographie de l'éducation ;
- la psycholinguistique, à travers les différents courants sur l'acquisition, du générativisme aux différents types de constructivisme ;
- Différents aspects de la (techno)linguistique, comprenant la linguistique structurale, la linguistique de corpus, les analyses de discours et analyses conversationnelles ;
- les sciences de l'éducation, avec la sous-estimation d'une réflexion problématisée sur les dimensions proprement langagières des apprentissages ;
- les sciences de l'information et de la communication, avec un courant considérant les TIC comme contribuant à modifier le processus d'apprentissage » (Castellotti, 2017 : 232-233).

Cette attitude applicationniste, qui omet de conceptualiser épistémologiquement les choix effectués, s'inscrit dans le droit fil d'une pensée technique (Heidegger, 1973) dont les principales caractéristiques se déploient à travers un modèle érigeant la rationalité des signes comme unique horizon de compréhension.

¹¹ « large » signifie que ces aspects culturels ne peuvent se limiter, de mon point de vue, aux particularités culturelles éventuelles de la discipline considérée, ni aux aspects culturels « ordinaires » de la communication, mais à l'ensemble des arrière-plans avec lequel une personne est au monde. Certes, on ne peut s'approprier cela de façon simple, et encore moins rapide, mais le fait de développer des activités plus ouvertes de ce point de vue et d'avoir recours à des supports favorisant des confrontations interprétatives exigeantes peuvent, pour le moins, en favoriser l'approche.

¹² Pour une critique des ces positionnements, voir Castellotti, Debono & Huver 2017.

¹³ En 1976, déjà, un numéro du *Français dans le monde* dirigé par N. Gueunier avait imaginé les contours d'une « sociolinguistique appliquée », que B. Quemada avait tenté de préciser, en se limitant cependant principalement à des aspects pragmatiques et d'ethnographie de la communication (Quemada, 1976).

« au plan méthodologique [...] la pensée technique est utilisée pour parvenir à mieux comprendre l'homme, prioritairement au moyen de normes, règles, conventions qui visent à objectiver l'humain. L'accès au sens devient un processus technique, homogène et universel ; l'économie des enjeux, et leur diversité, deviennent par conséquent secondaires. Sur un plan plus « théorique », cette conception technique du sens, dans nos champs, est étroitement parallèle à une conception sémiotiste de la langue, centrée sur le signe et la communication[...] Comprendre la langue reviendrait alors à en comprendre le système sémiotique » (Pierozak et al, 2018 : 15).

C'est dans cette perspective, et avec cet arrière plan, qu'il me semble important de ne pas centrer la réflexion principalement sur la production, mais de s'intéresser en priorité à la compréhension qui devient de mon point de vue un objectif central, contrairement à ce qui a été majoritairement pensé, jusque là, dans la recherche en DDL.

Il s'agit ainsi de travailler, précisément, à partir de cette opacité, donc de l'in-compréhension qu'elle provoque ; parce que, face à ce qu'on perçoit comme nouveau / inconnu / différent, on est toujours dans des formes de mécompréhension, voire d'in-compréhension, au moins relative :

« on comprend *autrement*, si tant est que l'on comprenne » (Gadamer, 1996 : 318).

3- Contre la pensée technique : le radeau de la compréhension et le littéraire comme bouée

Lorsque, dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, on aborde la question de la compréhension, c'est le plus souvent avec une conception très limitée et réductrice de celle-ci. On chercherait ainsi à « comprendre » prioritairement pour apprendre et produire, avec l'idée que connaître une langue c'est d'abord et avant tout la *parler* (voire, dans certains cas, l'écrire) ; et comprendre signifierait, pour l'essentiel : traduire un *signe* par un autre *signe*. Selon Jakobson :

« pour le linguiste comme pour l'utilisateur ordinaire du langage le sens d'un mot n'est rien d'autre que sa traduction par un autre signe qui peut lui être substitué » [...] en découlent] « trois manières d'interpréter un signe linguistique, selon qu'on le traduit dans d'autres signes de la même langue, dans une autre langue ou dans un système de symboles non linguistique » (Jakobson, 1963 : 78-79, cité par Besse, 2000 : 393).

Dans cette conception, les langues sont conçues comme des codes, qui seraient calqués les uns sur les autres, comme des collections de mots organisées en systèmes prévisibles et complètement descriptibles. Elles constitueraient des « véhicules » qui permettraient de transmettre (au sens passif de transmission), de façon « neutre » et parfaitement rationnelle des pensées, des idées, des connaissances, par le seul moyen des signes. Et lorsqu'on est dans une situation de contact de langues, un signe (ou un ensemble de signes) peut alors être considéré comme strictement équivalent à un autre signe (ou ensemble de signes).

Dans cette conception, à l'inverse du positionnement explicité ci-dessus, on pourrait toujours « comprendre » l'autre, qui est finalement pensé comme un « autre même » et avec qui on pourrait toujours « communiquer », au moyen de messages codés. Arrivé à ce point, certes quelque peu caricatural, il convient de s'interroger davantage sur ce qu'on entend par « comprendre ». Si on prend les définitions proposées par le Centre national de ressources textuelles et lexicales (cnrtl.fr), on obtient en particulier :

- « Inclure dans sa nature propre ou dans un système telle et telle choses ou personnes »
- « Avoir, élaborer, recevoir dans son esprit la représentation nette d'une chose, d'une personne »
- « Se faire une idée claire des causes, des conséquences, etc., qui se rattachent à telle chose et qui l'expliquent »
- « se représenter les principes, les finalités, les réalités d'un phénomène »

Selon ces définitions, il semblerait que la compréhension soit une opération claire, nette, donnant accès à la « réalité », comme s'il s'agissait de quelque chose de transparent et d'évident. Ce qui pose à mon avis plusieurs questions, notamment, le fait de se demander si on peut comprendre autre chose que ce qu'on peut soi-même « concevoir », ce dont on peut « se faire une idée » donc, in fine, ce qu'on peut *imaginer* à partir de sa propre histoire, de son expérience (en fonction de sa « présence perceptive du monde », Merleau-Ponty, 1964 : 48) de ses connaissances, plus ou moins instables et des projets qu'on peut se figurer.

H. Besse (2000) explique ainsi de façon tout à fait convaincante que, lorsqu'on est dans une langue « étrangère », précisément, on ne comprend pas ; on ne peut donc imaginer un sens qu'à partir de sa propre langue, qu'on projette vers l'autre langue.

Cela est illustré aussi par D. de Robillard à partir d'un exemple littéraire ; c'est plus généralement à partir de son histoire et de ce vers quoi on se projette qu'on peut essayer de « comprendre » c'est à dire donner un sens :

« Si on se remémore les premières pages de *Du côté de chez Swann*, on se rappelle l'exercice auquel se livre le « je » : il se réveille dans un lieu inconnu, et, avant de se lever, tente de se localiser, de donner sens au lieu où il se trouve, parce que, bien entendu, ce qu'il va faire en se levant en dépend : il lui faut des *représentations* de ses co-ordonnées spatio-temporelles pour agir, et il se situe lui-même selon des paramètres qui se construisent en fonction de ce qu'il veut faire. » Robillard, 2015 [2011] : 46

Cette conception du « comprendre », appliqué à l'enseignement des langues, signifie que c'est à partir de la personne qu'on *est* déjà, avec sa / ses langues, son expérience du monde, avec ce qu'on espère de / avec l'autre qu'on souhaite s'approprier, etc. qu'on peut espérer instaurer des formes de compréhension. Mais tout cela est-il généralement pris en compte, et peut-il l'être, dans les réflexions sur les apprentissages de langues ?

Au fond, la compréhension ne peut jamais être claire, nette, absolue. Selon l'histoire, l'horizon, la situation, on comprend autrement et toujours, plus ou moins, approximativement.

« la compréhension d'un sujet par une personne dépend en partie de ses connaissances du monde développées dans le cadre de l'environnement culturel dans lequel il grandit » (Maitre de Pembroke & Legros, 2004 : 81)

On ne comprend donc jamais complètement et encore moins « parfaitement » ... en tout cas, personne n'en sait rien : par définition, la compréhension n'est pas maîtrisable, elle échappe à tout contrôle : comment savoir ce qu'un autre (et soi-même...) a compris ? Et on ne peut espérer et faire l'effort de « comprendre » que s'il y a des enjeux liés au sujet dont on vise la compréhension, dont on commence par construire des représentations.

« un être ne construit pas des représentations concernant ce qui l'indiffère. Les représentations dépendent donc de nos anticipations, de notre « en vue de », qui lui-même s'articule à notre histoire, notre expérience, notre « à partir de », l'informe, lui donne forme » (Robillard, 2015 [2011] : 46).

Quels peuvent être ces enjeux dans ces situations qui nous occupent ? Ils sont principalement, à mon avis, de trois ordres :

- des enjeux d'ordre éducatif, liés à la part et à l'importance de la dimension linguistique au sein de la formation suivie ;
- des enjeux d'ordre professionnels, liés à une langue de travail / universitaire / de migration / de promotion sociale ;
- des enjeux d'ordre identitaires ou identificatoires, ainsi que de positionnement personnel et social, liés aux place et statut de la langue dans la situation sociolinguistique considérée, ainsi qu'aux rapports entretenus à cette langue.

Ce qui revient à se demander à quels enjeux d'*appropriation* est liée une potentielle compréhension. « Appropriation » ne renvoie aucunement ici à l'idée de maîtrise ou de possession, c'est même tout le contraire :

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

En « laissant advenir en propre », il s'agit non pas de se conformer à des objectifs fixés à priori, mais de se trans-former, c'est-à-dire de se former à travers des expériences nouvelles du monde, donc sans savoir comment ni dans quelle direction. Il s'agit donc de faire des expériences « étrangeantes », qui font se confronter à des « autres en langue » (Debono, 2010).

L'orientation dans laquelle je me situe (Castellotti, 2017) est fondée sur l'idée qu'il n'y a pas de sens préalable, transparent ni uniquement ou strictement rationnel, ce qui conduit au fait que les finalités même de la DDdL changent : le projet n'est pas d'enseigner des langues, mais d'aider les personnes à *faire advenir du sens* à travers et avec des expériences langagières / discursives. La « didactique des « langues » devient alors une didactique de l'appropriation, en s'appuyant sur une autre conception des « langues », où celles-ci ne sont ni des véhicules ni des moyens, qui permettraient de transmettre, de façon idéalement neutre, voire télégraphique, des connaissances, mais où on les instaure en tant qu'expériences du monde, qu'il s'agit de confronter, pour apprendre, donc se transformer.

Après ces réflexions concernant le « comprendre », les « langues » et l'appropriation, il faut maintenant se poser des questions pour réfléchir sur des façons de développer, dans des situations concrètes, des approches cohérentes avec le positionnement esquissé.

Si le littéraire (et plus largement les dimensions artistiques, notamment le cinéma et les arts plastiques) me semble être un atout privilégié pour imaginer et développer les grandes lignes d'une telle didactique, c'est avant tout parce que le sens s'y instaure, précisément, dans une articulation perceptive entre le sensible et le rationnel et qu'il constitue ainsi, à mon avis, un lieu privilégié de ce qui pourrait être nommé « alterculturel », culturel n'étant pas ici réduit à sa dimension fonctionnelle, mais conçu comme le lieu de la *Bildung*, telle que la (re)définit A. Berman :

« Par la *Bildung*, un individu, un peuple, une nation, mais aussi une langue, une littérature, une œuvre d'art en général se forment et acquièrent ainsi une forme, une *Bild* [...] qui est une *forme propre*. » (Berman, 1984 : 73)

Le littéraire apparaît aussi en cohérence avec la perspective épistémologique adoptée, phénoménologique-herméneutique (P-H) : le littéraire traduit une expérience du monde (P), que chacun ne peut qu'interpréter en fonction de sa propre expérience (H). Une illustration intéressante de ces questions, en DDdL, est fournie par exemple par les réflexions d'A. Pernet Liu, qui travaille avec des étudiants chinois de français et qui explore notamment leurs manières de se projeter dans l'écriture en français,

Elle montre comment ils perçoivent dans la littérature française « une nouvelle vision du monde », un « élargissement des horizons » qui permet de « faire réfléchir » [...] plusieurs remarquent aussi que la littérature a eu une « influence sur (leur) écriture » en français et en chinois » (Pernet-Liu, 2009 : 32).

La littérature en langue étrangère permet en effet de développer un travail sur une « autre » mise en discours, comme « épreuve de l'étranger » (Berman, 1984). Enfin, cela peut déboucher, en « comparant » / contrastant / traduisant des littératures, sur la confrontation des expériences, des « mondes » et des histoires qu'ils racontent.

C'est en fonction de tous ces aspects que travail avec des textes littéraires peut constituer un atout du point de vue de l'activité interprétative à laquelle la littérature oblige, au même titre

que d'autres expressions artistiques et sans doute davantage que d'autres contenus, bien au-delà de son intérêt intrinsèque et notamment pour des publics « LANSAD » :

« L'activité interprétative propre aux études littéraires peut constituer un modèle de compétence transversale, dont la maîtrise n'est pas utile aux seuls littéraires, mais est indispensable dans un monde professionnel caractérisé par une « intellectualité diffuse » où il faut sans cesse pouvoir faire le tri dans la masse de savoirs et d'informations qui circulent. » (Godard, 2015 : 79)

Il faudrait donc, en priorité, développer des activités de lecture interprétative, dont la didactique du français langue première fournit un certain nombre d'exemples intéressants, comme la mise en place de communautés interprétatives, à partir de la notion proposée par S. Fish en 1976 dans la continuité des travaux sur la réception (Jauss, 1998) et retravaillée dans une perspective didactique à travers les démarches de débat interprétatif et de lecture en réseau (Tauveron et Grossmann, 1999).

Ces activités, pour avoir un intérêt approfondi et durable, ne peuvent être limitées à des apports ponctuels. Je pense qu'il doit s'agir d'abord d'un travail très progressif et gradué ; ce travail, que je ne peux pas préciser de façon très détaillée faute d'illustrations développées de façon concrète disponibles et parce qu'il ne peut se déployer que de manière diversifiée dans chaque situation, devrait toutefois à mon avis s'éloigner des formes « traditionnelles » d'étude scolaire des œuvres littéraires¹⁴ et se décliner notamment à partir des quelques pistes suivantes :

- commencer avec des lectures dans la langue concernée, en constituant des choix de textes et d'activités en fonction des niveaux, des préoccupations « de spécialité », des moyens dans l'environnement concerné, etc. ; ces choix pourront, dans certains cas, être effectués par ou avec les étudiants. Si ceux-ci ont un niveau peu avancé, on pourra dans un premier temps retenir des éditions bilingues, qui ont aussi l'avantage d'instituer dès le départ la traduction comme « épreuve de l'étranger » (Berman, 1984) ;
- entraîner les élèves et étudiants à ne pas se limiter à une lecture « référentielle » mais viser une lecture « culturelle », en proposant des éléments et des pistes pour aider à situer historiquement et socialement les œuvres étudiées et « réflexivo-expérientielle », en les mettant en regard avec d'autres expériences littéraires et artistiques, dans leur(s) autre(s) langue(s) ;
- travailler les capacités d'analyse et d'interprétation critique en questionnant les situations et les univers culturels de façon historicisée et en fonction des expériences potentiellement diversifiées des étudiants, selon les groupes ;
- travailler la traduction comme espace de confrontation d'univers de sens, en la concevant comme « mode de rapport avec l'étranger » (Berman, 1984 : 72 ; voir Castellotti, sous presse) ;
- Exercer des formes de multiperspectivité (étudier en essayant de se situer à partir de points de vue différents, voire opposés) (voir Stradling, à propos de l'enseignement de l'histoire).

Quelques exemples, non exhaustifs, d'activité, peuvent ainsi être privilégiés, comme notamment la lecture sélective, la comparaison et la confrontation de traductions différentes d'un même texte, les lectures en réseau et débats interprétatifs, les mises en voix / en scène / en images, l'organisation d'ateliers permettant de lier, individuellement ou mutuellement, lecture et écriture.

¹⁴ Il ne s'agit pas, par exemple, de demander aux étudiants d'effectuer des commentaires de textes au sens habituel de l'exercice.

Conclusion : prendre au sérieux les « spécialités » et « autres disciplines » en ne les réduisant pas à leur sémiotisation

S'approprier des « spécialités » ou « disciplines » à travers, notamment, des mises en discours diverses traduisant des imaginaires contrastés, implique de se projeter dans des rencontres, qui font se confronter des univers non seulement partiellement différents, mais potentiellement contradictoires et conflictuels. C'est donc, souvent, l'incompréhension qui préside à ces rencontres. Cette incompréhension ne peut être levée au seul moyen d'une compétence la plus complète possible, relevant d'une intériorisation des signes linguistiques adéquats. Travailler cette incompréhension, pour en approfondir les pré-jugés (Gadamer, 1996) implique de confronter les perceptions croisées, partiellement indicibles, qui contribuent à instaurer la relation.

La littérature, comme la traduction, contribuent à instaurer, par l'amplitude culturelle et expérientielle qu'elles convoquent, une propédeutique de la rencontre, de la relation alterlinguistique et alterculturelle, dans laquelle devrait s'inscrire tout projet d'appropriation d'une langue « étrangère », fût-il à orientation professionnelle ou académique.

« En mettant au premier plan la relation, ce qui devient prépondérant n'est plus la production, centrée sur le « faire » de la personne qui apprend, mais la réception-compréhension : comment entre-t-on en relation avec des autres et comment les comprend-on ou, le plus souvent, ne les comprend-on pas ? Ou comment fait-on avec la constatation qu'on ne sait pas ce qu'on comprend d'eux / ce qu'ils comprennent de nous ? » (Castellotti, sous presse).

C'est même peut-être encore plus fortement parce qu'ils sont à orientation professionnelle, académique ou citoyenne qu'il apparaît nécessaire de poétiser ou d'artistiser les contenus et modalités didactiques destinés à nourrir ces enseignements, pour s'en approprier, en arrière-plan, l'imaginaire historique et culturel. Cependant, ces seuls dispositifs ne peuvent en aucun cas garantir cette appropriation, tout au plus la permettre, à condition d'être soutenu par la qualité de la relation qui sera instaurée pour les mettre en *œuvre*.

Références bibliographiques

- ANDERSON, P. 2002, « « Nous avons les moyens de vous faire parler »... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues » *Semen* n° 14, <http://semen.revues.org/2537>
- BEACCO, J.C. & LEHMANN, D. (coord.) 1990, *Le français dans le monde-Recherches et applications* « Publics spécifiques et communication spécialisée », août-sept. 1990.
- BERMAN, A. 1984, *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris, Gallimard, Collection Tel.
- BESSE, H. 2000, *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse de doctorat d'Etat sous la direction de J.-C. Chevalier, Université Paris 8.
- BESSE, H. 1980, « La question fonctionnelle », dans Besse H. et Galisso R., *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, CLE international, 30-136.
- CASSIN, B. (dir.) 2004, *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Seuil / le Robert.
- CASTELLOTTI, V. (sous presse), « La réception - compréhension - traduction en didactologie-didactique des langues : quelles conceptions, pour quelles orientations ? » Dans Pierozak, I. (dir.) *In-Pertinences*, « Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations », Vol. 2.
- CASTELLOTTI, V. 2017, *Pour une didactique de l'appropriation, Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, Coll. Langues et didactique.
- CASTELLOTTI, V., DEBONO, M. & HUVER, E. 2017, « Une « tradition de l'innovation » ? Réflexion à partir du corrélat innovation / créativité en didactique des langues », *TRANEL* -

- Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°65, pp. 113-130.
http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/65/113-130_Varia_def.pdf
- CAVALLI, M. 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d’Aoste*. Paris, Didier, Collection LAL.
- COSTE, D. 1980a, « Communicatif, notionnel, fonctionnel et quelques autres », *Le français dans le monde* n° 153, 25-34.
- COSTE, D. 1980b, « Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d’une didactique des langues », *Applied Linguistics*, Vol. 1 – 3, 244-252.
- COSTE, D. 1977, « Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques », *Etudes de linguistique appliquée* n° 27, 51-77.
- COURTAUD, L. en cours, *Politiques linguistiques et culturelles et insertion d’étudiants internationaux. Rapports à la diversité dans des parcours universitaires*. Thèse de doctorat sous la direction de V. Castellotti, Université de Tours.
- DASTUR, F. 2011, *Heidegger et la pensée à venir*, Paris, Librairie philosophique Vrin.
- DEBONO, M. 2010, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, thèse sous la direction de D. d Robillard, Tours, Université François Rabelais.
- DUVERGER, J. 2005, *L’enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette, Collection F.
- FATTIER, D. 1992, « Enseignement fonctionnel à des publics spécialisés : éléments de bibliographie », *Linx* n° 27, 197-214.
- GADAMER, H. G., 1996 [éd. or. 1960], *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
- GAJO, L. 2006, « Types de savoirs dans l’enseignement bilingue : problématique, opacité, densité », *Education et sociétés plurilingues* n° 20, 75-87.
www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp20_09_gajo.pdf
- GALISSON, R. (dir.) 1990, *Etudes de linguistique appliquée* n° 79 « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire ».
- GODARD, A. (dir.) 2015, *La littérature dans l’enseignement du FLE*, Paris, Didier.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. 1998 « Manuel de correspondance commerciale française ou le français à des fins professionnelles au début de ce siècle », *Documents pour l’histoire du français langue étrangère et seconde* n° 21, 147-159.
- HEIDEGGER, M. 1973 [1958, trad. fr.], « La question de la technique », in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 9-48.
- HENAO, M. 1989, « Publics spécialisé », *Reflets* n° 31, 18-27.
- HOLTZER, G. 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques », *Le français dans le monde-Recherches et applications*, Janvier 2004, 8-24.
- JAMES, W. (2007 [tr.fr. ; 1^e éd. 1907]), *Le pragmatisme*, Paris, Flammarion.
- JAUSS H.-R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, trad. de l’allemand par Cl. Maillard, Paris, Gallimard.
- KAHN, G. 1990, « Un manuel pour l’enseignement du français aux militaires indigènes, 1927 », *Le français dans le monde, Recherches et applications* août-septembre 1990, 97-103.
- LERAT, Pierre, 1997, « Approches linguistiques des langues spécialisées. » *ASp*, n°15-18, 1-10.
- LERAT, P. 1995, *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.
- LIPPI, S. 2010, « Héraclite, Lacan : du logos au signifiant », *Recherches en psychanalyse*, 2010/1, n° 9, 55-62.
- MAITRE DE PEMBROKE, E. & LEGROS, D. 2004, « Lecture et construction des représentations : étude du rôle du contexte culturel », *Cahiers du français contemporain* n° 9, 77-98.

- MANGIANTE, J.-M. & Parpette, C. 2004, *Le français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette.
- MERLEAU-PONTY, M. 1964, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard.
- MOURLHON-DALLIES, F. 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, Coll. Langues et didactique.
- PEIRCE, C.-S. 1878, « Comment rendre nos idées claires », traduit et présenté sur le site internet de M. Balat : <http://www.balat.fr/IMG/pdf/Commentrendre.pdf>
- PERNET-LIU, A. 2009 « L'enseignant natif de FLE face à la perception de la littérature française des étudiants chinois », *Synergies Chine* n° 4, 29-36, <https://gerflint.fr/Base/Chine4/pernet.pdf>
- PERRIN, M. (1994) « La langue de spécialité : genèse et croissance hexagonale ». *Cahiers de l'APLIUT* XIII/3 (13-20).
- PETIT, M. 2002, « Éditorial. » *ASp*, n° 35-36, décembre 2002, pp. 1-2, asp.revues.org/1552.
- PIEROZAK, I., DEBONO, M., FEUSSI, V. & HUVER, E. 2018, « Fils rouges épistémologiques au service d'une autre intervention », dans Pierozak et al. (dir.) 2018, *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrations*, Limoges, Lambert-Lucas.
- PORCHER, L., 1984, « Paradoxes sur un enseignant ? » *Etudes de linguistique appliquée* 55, p. 76-85.
- PORCHER, L. 1976, « M. Thibault et le bec Bunsen », *Etudes de linguistique appliquée* n°23, 6-17.
- PUREN, C. 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- QUEMADA, B. 1976, « Du « social dans la langue » à la « sociolinguistique appliquée » », *Le français dans le monde* n° 121, 64-69.
- RICHTERICH, R. 1979, « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique », *Le français dans le monde* n° 149, 54-58.
- RICHTERICH, R. 1973, « Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes » dans Trim J. et al., *Op.Cit.*
- RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J.-L., 1977, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris, Hachette
- ROBILLARD, D. de, 2011, « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? », in P. Blanchet & P. Chardenet, éd. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Archives contemporaines / AUF, 21- 29.
- ROBILLARD, D. de, 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 2 vol.
- STRADLING, R. 2003, *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- TAUVERON, C. & GROSSMANN, F. (dir.) 1999, *Repères* n° 19 « Comprendre et interpréter les textes à l'école ».
- TRIM et al, 1973, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes : un système européen d'unités capitalisables*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.