



HAL
open science

**La diversité au centre de projets à construire –
Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique
des langues : le projet DIFFODIA**

Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. La diversité au centre de projets à construire – Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique des langues : le projet DIFFODIA. Le(s) français dans la mondialisation, Editions Modulaires Européennes, pp.349-365, 2013. hal-01378607

HAL Id: hal-01378607

<https://hal.science/hal-01378607>

Submitted on 10 Oct 2016

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

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

La diversité au centre de projets à construire

Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique des langues : le projet DIFFODIA

Emmanuelle Huver, Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics-Dynadiv

Introduction¹

Le processus actuel de développement d'une mondialisation multipolaire reconfigure les dynamiques de coexistence, d'interdépendance, de concurrence et/ou de pouvoir entre les langues. Ainsi, de nombreux travaux ont montré les rapports entre migration / diaspora et diffusion des langues (cf., par exemple les travaux développés dans le cadre de l'axe *Migrations internationales et Dynamiques sociales* de l'UMR 196 CEPED – Centre, population & développement), ainsi que le rôle des technologies dans ces dynamiques (Appadurai, 2001). De même, la construction du Mercosur, la démocratisation d'un certain nombre de pays latino-américains et la montée en puissance du Brésil reconfigurent les relations entre les langues (et les variétés de langues) en présence, sur le continent mais également à un niveau mondial : castillan et espagnols latino-américains, portugais et brésilien, place du guarani, relations entre ces langues et l'anglais, à la fois langue rivale et langue du partenaire continental. Et c'est bien cet environnement socio-politique renouvelé qui engendre, du point de vue didactique, la mise en œuvre de politiques d'enseignement des langues des pays voisins (cf., par exemple, Braun Dahlet coord., 2009).

Les évolutions sociétales contemporaines et les politiques qui s'ensuivent influent donc largement sur la diffusion des langues et, par conséquent, sur les phénomènes de transmission / appropriation langagiers ainsi que sur l'offre / demande de formation linguistique. L'offre de formation de / en français s'est, depuis deux décennies environ (et pour diverses raisons que je ne pourrai énumérer ici), plus particulièrement concentrée dans l'enseignement supérieur : cet environnement éducatif constitue ainsi un domaine de réflexion, qui, s'il est en voie de développement², doit encore être approfondi, notamment du point de vue de ses enjeux, son / ses histoire(s), ses évolutions possibles, ses pratiques et représentations didactiques, son / ses lien(s) à la francophonie.

Dans ce cadre, inscrire la diversité au cœur de la construction des projets d'enseignement / apprentissage constitue un enjeu majeur pour « l'avenir du français » (Maurais et al. : 2008). En effet, bien que le français reste une langue internationale, c'est aussi une langue fragilisée du fait que, notamment pour des raisons historiques désormais bien connues, elle peine à se penser de manière diversitaire et multipolaire. La question de l'articulation entre diversité et transmission / appropriation des langues constitue ainsi, pour le français (mais pas seulement), un enjeu sociétal et éducatif, qui touche de près la didactique des langues (désormais DDL)³.

Or, du point de vue de la recherche, si la diversité constitue une thématique de plus en plus fréquemment étudiée et prise en compte en DDL, elle n'est cependant que trop rarement interrogée et mise en débat. Ceci aboutit à des formes de survalorisation naïve, voire lénifiante, de celle-ci (par exemple : Genlot : 2001, Lázár et al. : 2008, Lenz et Berthele : 2010), qui occultent les conflits (Debono : 2011) et/ou les enjeux de domination et de pouvoir qui y sont liés (Canut et Duchêne : 2011). Par ailleurs, la plupart de ces travaux continue à envisager la diversité comme une thématique de recherche « comme les autres » alors que les évolutions contemporaines évoquées ci-avant supposent, au plan de la recherche, des reconfigurations méthodologiques, épistémologiques et éthiques. Dans ce cadre, la diversité ne peut plus être considérée comme une simple thématique : elle dessine au contraire les contours d'une véritable « épistémè » (Jucquois : 2000 et 2003), qui devrait nous amener, nous chercheurs, à nous interroger sur les modalités de construction des connaissances scientifiques et sur le statut – épistémologique et éthique – de la diversité et de son pendant, l'altérité, dans ces processus de construction.

C'est sur ces différents constats que s'est construit le projet de recherche *Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements* (désormais DIFFODIA)⁴. Celui-ci a en effet pour objectif d'explorer les modalités de prise en compte (ou non) de la diversité / altérité / pluralité⁵ – linguistique, culturelle et formative – telle qu'elle est perçue et interprétée dans le cadre de formations de français et/ou de formations professionnelles à l'enseignement du français, dans des environnements universitaires variés⁶. Corrélativement, ce projet cherche à explorer les enjeux et les conséquences pour la recherche (entre autres en DDL) d'une conception « diversitaire » (i.e. non juxtapositive et non lénifiante) de la diversité (Debono, Huver, Peigné : à paraître). Cet article vise donc à la fois à faire le bilan des travaux développés dans la première moitié du projet et à mettre en perspective la problématique qui relie ces travaux, dont certains font l'objet d'une présentation

dans ce volume⁷. Pour ce faire, je m'attacherai à dégager quelques lignes de force autour du traitement de la notion de diversité en DDL, d'une part en tant que thématique de recherche et d'autre part en tant que démarche productrice de connaissances.

1. La diversité : une thématique de recherche

1.1. Une diversité massivement essentialisée et figée

Les travaux menés dans la première moitié du projet ont permis de mettre en évidence des formes récurrentes d'essentialisation et de figement de la diversité, dans les discours des enseignants et des apprenants, mais aussi dans les curricula et les dispositifs d'enseignement des différents contextes universitaires étudiés. Ainsi, la diversité linguistique est souvent envisagée sous l'angle de la juxtaposition de systèmes, indépendamment de la complexité et du caractère fluide des usages langagiers, notamment dans des contextes où la pluralité linguistique est à la fois officielle et particulièrement perceptible (Cameroun, Afrique du Sud, par exemple). De même, les cultures sont régulièrement considérées comme des entités fixes et stables qu'il serait possible de décrire *a priori* et d'opposer termes à termes : cultures présentes dans la salle de classe (culture mexicaine *vs* culture française : Goï et Torres ; culture africaine *vs* culture occidentale : Feussi et Peigné ; culture chinoise *vs* culture française : Bel, Huver, Liang et Mao), mais aussi cultures éducatives dont découleraient des méthodologies d'enseignement présentées comme opposées (méthode « chinoise » *vs* méthode « française », « occidentale » par exemple).

Ces différents processus d'essentialisation et de culturalisation ont des conséquences didactiques importantes, et ce d'autant plus que ces analyses essentialisantes se fondent sur et / ou sont légitimées par des travaux et des discours de recherche qui procèdent d'un positionnement similaire (sur la culture d'apprentissage des étudiants chinois / asiatiques, cf. par exemple Bouvier, 2002 et 2003 ou encore Robert, 2002). La conjonction de ces discours réifiant contribue ainsi à :

- mettre en œuvre des pratiques de profilage réductrices, fondées sur un déterminisme non réfléchi et non interrogé (Debono, Huver et Peigné : à paraître, Debono et Pierozak, à paraître) ;
- élaborer des curricula de formation linguistique fondée sur la séparation des langues, voire l'évincement des langues de référence, en ne tenant pas compte des dimensions trans- et inter- que la pluralité linguistique et culturelle peut générer (Debono, Huver et Peigné : à paraître, Feussi et Peigné) ;
- construire des formations professionnelles à l'enseignement des langues qui contribuent elles-mêmes à reproduire ces figements, malgré des dispositifs comportant une dimension plurielle potentiellement féconde (Feussi et Peigné) ;
- perpétuer des identités professionnelles d'enseignants de langue fondées sur l'enseignement d'une langue / culture et un idéal de maîtrise d'une variété normée et « supercentrale » du français, et non sur des formes de médiation inter- et trans- linguistiques et culturelles, ce qui se traduit entre autres par une survalorisation de la figure de l'enseignant « natif » (Goï et Torres).

1.2. Négociations, remises en question, complexifications : pratiques et représentations en tensions

Ces conceptions essentialistes de la diversité n'épuisent cependant pas la complexité des pratiques et des représentations. Ces dernières font en effet l'objet de remises en question, de négociations, de complexifications, plus ou moins conscientes et revendiquées, dans l'ensemble des environnements universitaires étudiés. Ainsi, certains étudiants ne valident pas l'identité (la « culture ») qui leur est assignée ou encore refusent le figement et la réduction dont cette essentialisation procède (Debono, Huver et Peigné : à paraître, Debono et Pierozak, à paraître). De même, dans des approches méthodologiques se revendiquant de l'approche communicative – et donc censément fondées exclusivement sur la langue dite « cible », i.e. le français –, les enseignants font également usage d'autres langues communes à l'ensemble des acteurs de la salle de classe (par exemple en Chine : le mandarin et l'anglais). Plus largement, les frontières entre les pratiques d'enseignement censées relever d'approches méthodologiques présentées comme distinctes, voire opposées, s'avèrent floues, mouvantes et sujettes à des interprétations contradictoires (Bel, Huver, Liang et Mao). Enfin, les parcours biographiques et académiques des apprenants et des enseignants complexifient singulièrement la donne dans la mesure où :

- leur complexité et leur singularité bousculent les représentations et les catégorisations usuellement circulantes : ainsi, les étudiants chinois sont par exemple exposés à des formes d'enseignement plus variées que la seule approche dite « traditionnelle », fondée sur l'enseignement explicite et formel de la grammaire, la traduction, l'apprentissage par cœur et la répétition en chœur. De même, la présence d'une enseignante autrichienne de français dans le contexte universitaire mexicain étudié vient instabiliser les représentations de ses collègues mexicains quant à la notion de « locuteur natif » ;

- ils font apparaître des investissements, des projets et des besoins variables en / avec le français : ainsi, les étudiants interviewés à l'Université Normale de Chine du Sud (Canton) font état de projets d'immigration au Québec, d'études supérieures en France, d'insertion professionnelle en Chine dans des entreprises présentant une dimension francophone⁸ (corpus DIFFODIA – en cours d'exploitation). De même, en Afrique du Sud (entre autres), on observe une croissance de l'immigration panafricaine en provenance d'Etats africains francophones vers l'Afrique du Sud (comme point de chute et / ou point de transit vers le Canada francophone). Cette variabilité et cette diversité des investissements, des rapports aux langues et des besoins remettent profondément en question les contours et les contenus de l'enseignement du / en français ainsi que les variétés de français à enseigner ou, tout au moins, à prendre en compte et à reconnaître.

Au final, les acteurs de l'enseignement / apprentissage (notamment les enseignants et les apprenants, mais on pourrait sans doute mener des analyses similaires pour les concepteurs de programmes, de curricula ou de formations par exemple) sont donc pris, selon des modalités variables, dans des tensions multiples et imbriquées entre prise en compte de la diversité et essentialisation / réduction de celle-ci, qui procèdent d'une tension épistémologique entre conception « homogénéisante » vs « diversitaire » (Debono, Huver, Peigné : à paraître 2013) de la diversité. De ce point de vue, la réflexion sur la notion de diversité en tant que principe permettant d'organiser autrement l'intervention didactique est inséparable d'une réflexion épistémologique sur la diversité comme principe heuristique permettant de penser autrement la recherche en DDL.

2. La diversité : productrice de connaissances

2.1. Se situer dans le paysage de la recherche en DDL

Comme évoqué dans l'introduction, le projet DIFFODIA part du constat d'une insuffisante conceptualisation et interrogation épistémologique de la notion de diversité et des conséquences qui en découlent, non seulement du point de vue didactique et méthodologique, mais aussi du point de vue méta-didactique. A ce titre, le projet s'inscrit dans le prolongement (et vise réciproquement l'approfondissement) des travaux de l'équipe Dynadiv portant sur la mise en œuvre et la conceptualisation d'un paradigme épistémologique « qualitatif diversitaire » (Robillard dir. : 2010, Goï coord. : 2012). Il s'agit ainsi, par le biais de démarches qualitatives, réflexives et/ou herméneutiques, d'interroger les notions de langue, de culture et de formation, en ce qu'elles sont au fondement de l'enseignement / apprentissage des langues, en travaillant *avec* (et non pas uniquement *sur*) l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité qui les constituent, ces dernières devenant alors également les principes heuristiques de la recherche.

La diversité est ainsi envisagée non pas sous l'angle de la multiplicité quantitative, dont le recueil systématique permettrait, *in fine*, de présenter un panorama exhaustif du phénomène étudié, mais sous l'angle de l'altérité constitutive dont elle procède. Plusieurs auteurs ont développé ce point de vue en sciences humaines. C'est par exemple le cas de Guy Jucquois et de son « épistémè de la diversité » (Jucquois : 2000, 23), qui considère « le pluralisme en tant que principe herméneutique » (*ibid.* : 35), ce qui implique une capacité de décentration et d'auto-implication, ainsi que l'« inclus[sion] dans le travail scientifique [de] l'analyse des implications personnelles, individuelles ou collectives, de la démarche adoptée et des positions défendues » (*ibid.* : 29). F. Jullien (2008) s'inscrit, en philosophie, dans une perspective similaire lorsqu'il plaide pour un « usage méthodique de la Chine » (que l'on pourrait plus largement qualifier « d'usage méthodique de l'altérité » - cf. Huver : à paraître 2013) visant à « faire émerger à partir de points de vue chinois constitués en vis-à-vis, ces choix implicites, largement enfouis, qui ont fait l'Europe et sont assimilés par elle comme de l'évidence » (*ibid.* : 225). C'est également en substance ce que soutient Affergan (2006 : 23) pour l'anthropologie lorsqu'il propose de penser l'altérité comme un outil méthodologique qui « suppose d'adopter une attitude hyperbolique permettant de créer du lointain artificiel, même et surtout lorsque celui-ci n'existe pas » ou encore 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 ».

La « diversité diversitaire »⁹ est donc avant tout à concevoir comme une confrontation à l'altérité (celle d'autres individus, mais aussi la sienne propre, dans la rencontre tant physique (même si possiblement virtuelle, via les TICE) que métaphorique (par exemple la rencontre avec la pensée d'autres auteurs). Son caractère heuristique tient donc au potentiel « d'altération » (Ardoino et Bertin : 2010) dont elle procède et à la fonction de « désévidenciation » et de conscientisation qui en découle.

Plusieurs articles ont permis de développer certaines des conséquences de ce positionnement, comme par exemple, la conceptualisation de la notion de *croisement* conçu comme « démarche comparative

diversitaire » (Huver : à paraître 2013a ; Debono, Huver et Peigné : à paraître 2013). De même, les différents articles présents dans cet ouvrage et émanant du projet DIFFODIA illustrent, chacun à leur manière, l'importance accordée au questionnement réflexif, à l'hétérogénéisation des catégories mobilisées pour l'interprétation et aux conséquences qui en découlent, et ce, jusque dans l'écriture de la recherche (Goï et Torres). Les conséquences terminologiques de cette pluralisation ont également été évoquées (par exemple, sur les termes *culture éducative* vs *diversité formative* dans Debono, Huver et Peigné : à paraître 2013 ou encore dans Bel, Huver, Liang et Mao ici-même). Pour ajouter une autre pièce à cette réflexion d'ensemble tout en approfondissant cette dernière, je souhaiterais, dans la dernière partie de cet article, m'attacher plus particulièrement à la question de la pluralité des interprétations et aux conséquences en termes de statut du « corpus » et des connaissances construites.

2.2. Diversité des interprétations : conséquences et enjeux méthodologiques et épistémologiques

Une partie du « corpus » réuni pour le projet DIFFODIA consiste en des enregistrements filmés de séquences de classe réalisés dans les environnements universitaires des différents partenaires. Des extraits de ces séquences ont ensuite été sélectionnés par les chercheurs.e.s ayant effectué les prises de vue et ont été mis en ligne sur une plate-forme collaborative accompagnés d'un texte proposant des éléments d'interprétation et de justification des choix opérés. Dans un troisième temps, une sélection de ces extraits ont été visionnés par d'autres membres du projet afin de discuter, questionner, voire remettre en question, les interprétations initialement proposées.

DIFFODIA n'est pas le seul travail de recherche qui s'appuie sur le visionnage et l'échange interprétatif de vidéos de séquences de classe. En effet, de nombreuses recherches en DDL et/ou en sciences de l'éducation se fondent sur des entretiens d'explicitation, des auto-confrontations et/ou des hétéro-confrontations (Bigot et Cadet coord. : 2011, Vermersch et Maurel : 1997). Cependant, la démarche adoptée dans DIFFODIA diffère notamment du point de vue de la place et du statut qu'y occupent le « corpus vidéo » (et plus largement, le protocole de recherche) d'une part et les interprétants d'autre part.

Prenons, à titre de comparaison, le projet CECA (*Cultures d'enseignement / cultures d'apprentissage*, également financé par l'AUF), dans la mesure où des convergences méthodologiques pourraient, *a priori*, y être repérées. Le projet CECA a en effet pour objectif d'étudier les « modalités locales, collectives et individuelles, d'appropriation du Français Langue Étrangère et du Français Langue Seconde en milieu institutionnel (...) [i.e. les données comparables, les variables, les traits universaux [qui] peuvent être repérés et analysés dans les pratiques] » (<http://ceca.auf.org/>). Pour ce faire, les porteurs du projet ont réuni des chercheurs représentants d'une vingtaine de pays : chaque « pays » a filmé des séquences de classe, selon un protocole commun clairement explicité (Carette et al., 2012). Les cinquième et sixième séquences (dans leur intégralité) ont ensuite été échangées avec deux autres pays, qui les visionnent et les interprètent à leur tour.

Du fait de l'échange des séquences vidéo, on pourrait penser que DIFFODIA constitue une reproduction à plus petite échelle de CECA. Or, outre les thématiques principales, qui divergent partiellement, ces deux projets se différencient également nettement du point de vue épistémologique¹⁰, et par voie de conséquence, du point de vue méthodologique, malgré quelques similarités procédurales apparentes.

Ainsi, dans CECA, le caractère contraignant du protocole de recherche a une fonction d'homogénéisation des données recueillies. Si ce choix peut partiellement s'expliquer par des contraintes matérielles (nombre important de partenaires, disparités importantes en termes d'expérience de la recherche, etc.), il renvoie surtout à une conception de la comparaison selon laquelle celle-ci ne serait possible qu'entre des éléments catégorisés comme de même nature (Huver : à paraître). Les analyses des séquences vidéo sont par ailleurs centrées sur les caractéristiques internes des situations didactiques qu'elles donnent à voir, que ce soit pour en dégager des traits récurrents significatifs ou pour les comparer aux séquences de classe des pays partenaires : elles dénotent de ce point de vue d'une conception du corpus comme « un fragment de réalité » (Robillard : 2007, 118), un ensemble de signes indépendants du contexte, de l'histoire et des enjeux d'interprétation des chercheurs.

Dans DIFFODIA, nous avons au contraire souhaité explorer d'autres manières de faire (et d'écrire) de la recherche : travailler *d'emblée* de manière collaborative entre les différents pôles a ainsi été investi comme une occasion de travailler cette problématique de la pluralité interprétative. Nous avons ainsi cherché à réfléchir à des façons possibles de ne pas seulement juxtaposer des points de vue ou de ne pas gommer, par un lissage interprétatif et / ou stylistique, les interprétations qui apparaissent (à qui ? pourquoi ?) comme décalées ou contradictoires : c'est entre autres (et aussi) comme cela que l'on peut lire les articles réunis ici.

Cette problématique de la pluralité des interprétations (que ce soit pour la gommer ou pour l'exhiber) pose en filigranes la question de « celui qui tranche » et donc des rapports de pouvoir au sein d'un projet collaboratif, autrement dit des modalités de construction et de légitimation du pouvoir au sein de la recherche. S'il n'est

pas possible de développer cette problématique – sensible – dans les limites de cet article, je souhaiterais souligner que, là aussi, les choses sont complexes, dans la mesure où le « pouvoir » ou encore « l'autorité » ne sont pas construits de manière monolithique (ils sont au contraire profondément variables et situés) ni perçus de la même manière par tous les participants. Si je m'appuie sur l'expérience de DIFFODIA, on peut y voir à la fois la domination/ l'influence¹¹ des chercheurs dits du « Nord » (cf. Goï et Torres), le statut des acteurs en présence et leur plus ou moins grande expérience de la recherche¹²... mais aussi la proximité plus ou moins importante aux terrains investigués (l'autorité émanant alors du terrain et se fondant sur la proximité des chercheurs à celui-ci).

Une (autre) manière de « trancher » (sans juxtaposer ni gommer) consiste à (essayer de) conscientiser les enjeux et les objectifs qui animent les différents membres du projet ainsi que le projet collectif dans son ensemble et les manières dont cela joue sur les interprétations produites. Cela revient à considérer que le « corpus » (en l'occurrence les extraits vidéos) est inséparable des modalités de sa construction et des interprétations auxquelles il donne lieu et que cet ensemble (vidéos, sélections, interprétations). Dès lors, les vidéos ne peuvent être conçues comme *le socle commun* à partir duquel s'effectuent l'analyse et la comparaison des pratiques de classe. Elles ont au contraire une fonction de « mise en *altérité* », celle-ci résultant de la confrontation non seulement aux extraits vidéo et aux interprétations, mais aussi à d'autres expériences (de recherche, de formation, voire personnelles) et à d'autres contextes éducatifs : autant dire que le « corpus » n'est donc pas clos, si bien que la notion même de corpus s'en trouve largement interrogée...

Dans ce cadre, et dans la lignée des principes évoqués *supra* par Jucquois, il ne s'agit donc pas de comparer des situations didactiques (dont la comparabilité serait garantie par la rigueur procédurale du protocole, comme dans le projet CECA), mais de mettre en œuvre une démarche de recherche à la fois méta-interprétative, altéritaire et réflexive, qui passe par :

- l'élaboration de réseaux de significativité entre différentes ressources expérientielles et théoriques¹³. Ce travail d'élaboration se fonde sur un travail (méta) d'interprétation des interprétations et de confrontation à différentes formes d'altérité (qui peuvent être des pratiques « autres », des discours « autres », des parcours « autres », des interprétations « autres ») ;
- un questionnement, dans / par les conflits d'interprétation repérés, les catégories mobilisées, les facteurs explicatifs convoqués, les enjeux perçus, etc.

Perspectives

Prendre la diversité au sérieux, ou autrement dit la « penser de manière radicalement diverse » (Castellotti : 2009, 110), instabilise donc profondément la DDL, tant du point de vue de ses différentes formes d'intervention (formations linguistiques, formations professionnelles) que de la recherche. Par exemple, une prise en compte diversitaire de la diversité linguistique :

- estompe les frontières et les cloisonnements entre les langues, mettant en question la notion de norme et même de langue (cf. également Huver 2010 et Huver à paraître 2013b) ;
- suppose de tenir compte, dans l'enseignement, des langues et des variétés de langues en présence, ce qui va à l'encontre d'une élaboration *a priori* d'outils pensés en dehors d'un projet global d'enseignement ;
- redessine autrement les contours des compétences professionnelles des enseignants de langue, dont on n'attend plus (ou, à tout le moins plus seulement) une expertise linguistique dans la langue-cible calquée sur celle des locuteurs dits « natifs », mais – également – des compétences de médiation inter- et trans- linguistiques.

Ces options fortes en matière d'enseignement / apprentissage des langues sont certes développées hors du paradigme diversitaire ici présenté. Il me semble toutefois que celui-ci – même si ce n'est peut-être pas le seul – est susceptible de préciser et de consolider les fondements théoriques de telles options. Par ailleurs, il vise à décliner sur plusieurs plans (apprentissage, enseignement, formation, recherche ou encore langue, culture, formation), *conçus comme nécessairement inter-reliés*, des principes qui, souvent, sont conçus et mis en œuvre au seul plan didactique, sans qu'en soient appréhendées les implications pour la recherche elle-même.

Cette instabilisation va également de pair avec une interrogation réflexive et pluralisante des interprétations produites (Bel, Huver, Liang et Mao) et des catégories mobilisées (Feussi et Peigné¹⁴). Deux conséquences (au moins) découlent de ce constat. D'une part, dans ce cadre, la diversité des interprétations n'est pas à envisager comme les éléments d'une série que l'on pourrait juxtaposer *ad libitum*, en guettant l'horizon d'une exhaustivité idéalisée et sans cesse repoussée. C'est le statut même des connaissances scientifiques qui se trouve ainsi interrogé : si le chercheur est également porteur de représentations qu'il doit conscientiser et

déconstruire (en se frottant à l'altérité), il n'y a alors plus de différence *de nature* entre connaissance scientifique et connaissance ordinaire, ce qui suppose de travailler le statut épistémologique de la construction des connaissances (cf. travaux de Latour, Stengers, etc.).

D'autre part, cette exigence de conscientisation et de déconstruction réflexive et pluralisante trouve un écho privilégié dans les démarches historicisantes qui visent à mettre en lumière le caractère historiquement construit et situé – donc contingent – de catégories et de phénomènes qui sont souvent perçus *a priori* comme évidents, homogènes et « toujours déjà là » (cf., par exemple, les travaux de P. Veyne sur les Grecs, de J. Goody sur l'histoire, de D. Baggioni sur les liens entre langue et nation, etc.) Ce souci de l'historicisation semble revenir en force dans les sciences sociales en général, puisqu'il est mis en avant par des chercheurs dont les vues sont par ailleurs opposées comme par exemple Amselle (2010) et Appadurai (2001). La DDL a commencé à s'inscrire dans cette démarche (cf. les travaux de D. Coste, H. Besse, ou encore de V. Spaëth), qu'il s'agit donc de poursuivre et d'approfondir de manière à conceptualiser autrement quelques-unes des notions qui fondent cette discipline (notamment : langue, culture, francophonie, etc.) et d'envisager les conséquences qui en découlent en termes d'intervention.

De ce point de vue, la diversité ne constitue donc pas une thématique « comme les autres », dans la mesure où elle pose de questions de taille à la (recherche en) DDL, notamment si celle-ci a l'ambition de se développer dans des réseaux internationaux en incluant (au sens fort du terme¹⁵) des chercheurs aux profils extrêmement diversifiés (de point de vue de leur(s) expériences de la recherche, leur(s) représentation(s) de celle-ci, leurs constructions identitaires, leurs parcours de formation, etc.).

Bibliographie

- Affergan F. (2006), Altérité. In S. Mesure et P. Savidan, *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF, pp.22-24.
- Amselle J.-L. (2010), *Rétrovolution : Essai sur les primitivismes contemporains*. Paris : Stock.
- Appadurai A. (2001), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris, Payot.
- Ardoino J. et Bertin G. (2010), *Figures de l'Autre, imaginaires de l'altérité et de l'altération.*, Teraèdre.
- Bel D., Huver E., Liang M., Mao R. ici-même, A la recherche de la « méthode chinoise – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations.
- Bigot V., Cadet L. (coord.), (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve Editions.
- Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S. dir. (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des archives contemporaines / AUF.
- Bouvier B. (2002), Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE, *Etudes de linguistique appliquée*, n°126, pp. 189-199.
- Bouvier B. (2003), Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent, *Etudes de linguistique appliquée*, n°132, pp. 399-414.
- Braun Dahlet V. (2009), Le Brésil et ses langues : perspectives en français, *Synergies Brésil*, n°7.
- Canut C. et Duchêne A. (2011), Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question, *Langage et société*, n°136, pp.5-12.
- Carette E., Carton F. et Vlad M., (2012), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde: Le projet CECA*. Grenoble : PUG.
- Castellotti V. (2009), Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, n°164, pp. 109-114.
- Castellotti V. et Moore D. (2008), Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ?, In P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah Rahal coord., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp.181-201.
- Castellotti V. et Nishiyama J. dir. (2011), Contextualisations du CECR, le cas de l'Asie de l'Est. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n°50.
- Debono M. (2011), Pour une pédagogie du conflit en Chine, *Synergies Chine*, n°6, ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/debono.pdf.
- Debono M., Huver E., et Peigné C. (à paraître 2013), Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ?
- Debono M. et Pierozak I. (à paraître 2013), Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia.
- Feussi V. et Peigné C. ici-même, Pour une transférabilité de pratiques didactiques en contextes plurilingues universitaires au Cameroun et en Afrique du Sud.
- Genelot S. (2001), *Évaluation quantitative du cursus Evlang, Rapport de recherche du programme Evlang remis à la Commission européenne*, <http://jalang.ecml.at>.
- Goï C. et Torres C. ici-même, Réflexivité altéritaire et rencontre interculturelle dans un projet de recherche international – Croisement des regards France-Mexique dans le cadre du projet DIFFODIA
- Goï C. coord. (2012), *Diversité, pluralité, hétérogénéité : quelles recherches qualitatives en sciences humaines?*, Paris : L'Harmattan.

- Huver E. (à paraître 2013a), Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation. *Cahiers de Sociolinguistique*.
- Huver E. (à paraître 2013b), CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires. *Cahiers du GEPE*.
- Huver E. (2010), "J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues" – L'évaluation de la compétence plurilingue entre résistances et tensions, *Cahiers de l'ACEDLE*, n°7, pp.113-137. <http://acedle.org/spip.php?article3099>.
- Jucquois G. (2000), Le comparatisme, éléments pour une théorie. In G. Jucquois et C. Vialle (dir.), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles : De Boeck, pp.17-46.
- Jucquois G. (2003), Diversité. In G. Ferréol et G. Jucquois (dir.) (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, pp.97-101.
- Jullien F. (2008), *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.
- Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei G. et Peck C. (2008), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Lenz P. et Berthele R. (2010), *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage.
- Maurais, J., Dumont, P., Klinkenberg, J.-M., Maurer, B. & Chardenet, P. dir. (2008), *L'avenir du français*. Paris : Editions des archives contemporaines / AUF.
- Robert J.-M. (2002), Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois, *Etudes de linguistique appliquée*, n°126, pp. 135-143.
- Robillard de D. dir. (2010), Réflexivité et herméneutique, *Carnets de Sociolinguistique*, n°14.
- Robillard de D. (2007), La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°1. Paris : l'Harmattan, pp. 81-228, <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article46>.
- Vermersch P. et Maurel M. coord. (1997), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.
- Woolf D. (2011), *A global history of history*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Zarate G. et Liddicoat A. dir. (2009), La circulation internationale des idées en didactique des langues. *Le français dans le monde – recherches et applications*.
- Zarate G., Levy D., Kramsch C. (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines.

¹ Cet article a bénéficié des relectures et conseils de V. Castellotti, D. de Robillard et D. Bel et de deux relecteurs anonymes, que je remercie chaleureusement.

² Cf. à ce propos différentes thèses récentes ou en cours portant sur les réformes de l'enseignement supérieur et les conséquences pour la place du français, comme celles de C. Peigné sur l'Afrique du Sud, C. Vilpoux sur l'Ukraine, M. Liang et R. Mao sur la Chine, C. Troncy sur les filières francophones bilingues en Europe centrale et orientale.

³ Cf. les travaux sur la remise en question de l'universalisme méthodologique (Castellotti et Moore : 2008), sur la contextualisation (Blanchet, Moore & Asselah-Rahal dir. : 2008, Castellotti et Nishiyama dir. : 2011), ou encore sur la circulation des idées (Zarate et Liddicoat dir. : 2009).

⁴ Projet financé par l'AUF sur trois ans (2011-2013) et que je porte dans le cadre de l'équipe Dynadiv, pôle tourangeau de l'EA 4246 PREFics-Dynadiv.

⁵ Bien que non interchangeables, ces termes seront pour l'instant (et provisoirement) considérés comme équivalents.

⁶ Université du Kwazulu Natal (Durban, Afrique du Sud), Université de Douala (Douala, Cameroun), Université Normale de Chine du Sud (Canton, Chine), université F. Rabelais (Tours, France), Université Autonome de l'État du Mexique (Toluca, Mexique)

⁷ La tonalité de cet article, qui pourra paraître assertive au(x) lecteur(s), est donc à situer dans cette visée à la fois rétrospective (bilan) et programmatique (énoncé des objectifs et des fondements épistémologiques et méthodologiques du projet). Les références bibliographiques non datées renvoient aux contributions présentées dans ce volume.

⁸ Voire d'insertion professionnelle dans différents pays d'Afrique francophone, du fait du développement rapide de la présence chinoise sur le continent africain.

⁹ Que, par souci de distinction terminologique, je nommerais plus volontiers *pluralité*, en ce que ce terme, parce que moins circulant, semble moins immédiatement imprégné de représentations lénifiantes et politiquement correctes que celui de *diversité*. Cependant, au-delà des interrogations terminologiques, il s'agit surtout de mettre l'accent sur le caractère flou, relatif, évolutif, des catégories qui constituent la diversité, plus que sur leur caractère multiple (cf. par exemple les métaphores de la Garieb River vs de l'arc en ciel, présenté in Debono, Huver et Peigné : à paraître 2013). Dans cette perspective qualitative vs quantitative, le terme de *pluralité* semble moins idéologiquement chargé que celui de *diversité*, tout en présentant l'inconvénient de renvoyer, étymologiquement tout au moins, à des connotations plus quantitatives que qualitatives. Mais ceci reste sans doute à approfondir et à creuser, en situant en outre ces termes au regard de ceux, connexes, d'hétérogénéité ou de variété.

¹⁰ Même si, par ailleurs, les réflexions issues de CECA après son terme, laissent entrevoir une remise en question du parti-pris initial, ainsi qu'un prolongement des recherches qui va plus dans le sens d'une réflexion sur les interprétations

produites– et ce qu’elles disent des représentations et des rapports à la recherche des différents membres du projet – que sur les séquences vidéo recueillies.

¹¹ D. Woolf (2011) explique ainsi de manière particulièrement intéressante à propos de l’historiographie et, plus largement, des modalités de construction de l’histoire en tant que discipline scientifique, que les « canons » de la scientificité européens ont été imposés par le colonialisme, mais qu’ils ont également accueillis de manière volontaire (ce qu’il appelle « conquête par invitation »).

¹² Au sein du projet, certains sont professeurs des universités ou maîtres de conférence tandis que d’autres sont doctorants (voire les doctorants des premiers) ; certains sont directeur de département et d’autres sont employées dans ce département ; enfin, je suis porteuse du projet et à ce titre, responsable de son économie générale et de son déroulement, devant les membres du projet et – aussi – devant mon équipe de recherche.

¹³ Le fait de ne pas recourir respectivement aux termes *protocole* et *corpus* relève d’un souci de cohérence épistémologique : les choix terminologiques opérés impliquent en effet moins l’idée d’un caractère réglé et prévu *a priori* et permettent donc d’intégrer les dimensions imprévues, erratiques, non voulues et/ou non anticipées de la recherche. On voit donc ici également en quoi les choix terminologiques ne sont pas neutres et constituent au contraire des indicateurs des choix épistémologiques effectués.

¹⁴ Il serait d’ailleurs nécessaire d’opérer un retour réflexif sur les catégories mêmes du projet et notamment sur celles qui sont utilisées pour caractériser les croisements opérés. Ceux-ci sont en effet souvent désignés par les pays mis en contact (« croisement France / Chine », « croisement Afrique du Sud / Cameroun », etc.). Il s’agit en fait d’un raccourci terminologique qui gomme de fait les situations et les parcours des différents chercheurs impliqués dans le projet, ou plutôt, qui les homogénéise derrière des étiquettes nationales, alors que celles-ci ne sont que très partiellement pertinentes. Il conviendrait donc sans doute d’interroger les effets produits par ces catégorisations sommaires et/ou de les relativiser / hétérogénéiser explicitement (cf. Bel, Huver, Liang et Mao).

¹⁵ Cf. par exemple la notion d’historiographie inclusive proposée par Woolf (2011 : 10), qui renvoie à la nécessité de ne pas juger les historiographies non européennes à l’aune des standards des historiens modernes tout en n’étudiant pas ces différentes historiographies de manière isolée, c’est-à-dire en négligeant leurs inter-influences, réciproques mais non symétriques.