



HAL
open science

**Conflit (socio-)cognitif – Conflit herméneutique
Désaccords sur la conception du conflit et implications
pour la didactique des langues**

Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. Conflit (socio-)cognitif – Conflit herméneutique Désaccords sur la conception du conflit et implications pour la didactique des langues. Loïc Nicolas; Jérôme Ravat; Albin Wagener. La valeur du désaccord, pp.359-374, 2020, 979-10-351-0538-9. hal-01846300

HAL Id: hal-01846300

<https://hal.science/hal-01846300>

Submitted on 21 Jul 2018

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.

Notice bio-bibliographique : Emmanuelle Huver est professeure des Universités à l'Université F. Rabelais de Tours (EA 4246 PREFics Dynadiv). Ses travaux s'inscrivent principalement dans le champ de la didactique du FLE/S et des langues (DDdL). Les thématiques qu'elle explore sont reliées par la problématique transversale de la pluralité (des langues, des cultures, des usages de transmission / appropriation) et de ses enjeux, du double point de vue de la recherche et de l'intervention. Ses travaux les plus récents visent à réfléchir les bases d'une DDdL diversitaire, sur des bases phénoménologiques et herméneutiques.

Huver E. et Springer C., 2011, *L'évaluation en langues*, Paris, Didier.

Goï C., Huver E. et Razafimandimbimanana E. (coord.), 2014, « Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation », *Glottopol*, n°23, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html

Huver E., 2014, « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires », dans *Cahiers du GEPE*. <http://www.cahiersdugepe.fr/index2652.php>.

Huver E., 2015, « Entre histoires et évolutions. La qualité des « Masters FLE/S » en question(s) », *Cahiers de l'Asdifle*, n°26.

Résumé : Cet article vise à explorer les liens et les divergences entre deux notions souvent amalgamées en didactique / didactologie des langues (DDdL), à savoir les notions de conflit sociocognitif et de conflit herméneutique, et à en envisager quelques implications tant pour la recherche que pour l'intervention en DDdL.

Mots-clés : herméneutique, diversité, didactique / didactologie des langues, conflit sociocognitif, socioconstructivisme.

Conflit (socio-)cognitif – Conflit herméneutique

Désaccords sur la conception du conflit et implications pour la didactique des langues

Emmanuelle Huver

Université François-Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics-DYNADIV

En didactique / didactologie des langues (désormais DDdL), la question de l'altérité est une question particulièrement centrale, puisque ce domaine vise, pour faire vite, à réfléchir la problématique de la transmission et de l'appropriation des langues, et notamment des langues dites « étrangères »¹. Dans ce cadre, c'est essentiellement la notion de diversité, linguistique et culturelle, qui est mise en avant, et ce, de manière accentuée par les travaux émanant du Conseil de l'Europe depuis une quinzaine d'années (cf. notamment COE, 2001). Si ces notions – altérité et diversité – sont parfois présentées comme propres à interroger en profondeur ce que serait l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut toutefois constater que continue à prévaloir une conception pragmatiste et socioconstructiviste de la langue et de l'apprentissage, qui fonde non seulement l'enseignement mais aussi la recherche, jusqu'ici peu encline à interroger ce qui semble largement faire consensus depuis au moins une trentaine d'années.

L'usage du terme *conflit* me semble emblématique de cette tendance : massivement renvoyé à ses fondements (socio-)constructivistes par la référence au conflit (socio)cognitif, il laisse alors dans l'ombre d'autres conceptualisations possibles de la notion, et notamment sa conceptualisation herméneutique, largement divergente au plan épistémologique². Or, en utilisant le terme *conflit* sans plus d'explicitation, il est aisé de brouiller les enjeux de la discussion et de couper court au débat : le conflit herméneutique est en effet alors souvent ramené, voire assimilé, au conflit (socio)cognitif, ce qui revient *in fine* à assimiler, à amalgamer, à in-différencier les orientations et les épistémologies qui fondent les deux notions.

Pour m'être souvent heurtée à ces échanges qui font de l'amalgame (valant pour « accord ») un moyen de masquer les désaccords, il m'a semblé nécessaire de développer une « critique de l'homonymie » (Rancière, 1992 : 72) visant à dis-joindre, dé-fusionner, dés-amalgamer, « dés-accorder » la notion de conflit. Je tenterai ainsi d'explicitier, dans un premier temps, ce qui fait désaccord entre ces notions, au plan de leur histoire – et donc de leur fondation épistémologique – et de l'interprétation de certaines notions corollaires. Dans un second temps, j'envisagerai les implications pour la DDdL du dés-accordage ainsi effectué, tant du point de vue de la recherche que de l'intervention.

PREMIERE PARTIE

Des origines et des histoires distinctes

Le conflit cognitif est une des bases de la théorie constructiviste de l'apprentissage. Sans entrer dans les détails, et en étant forcément un peu caricaturale ici du fait des limites imparties à cet article, on peut retenir qu'il renvoie, en psychologie du développement, au déséquilibre induisant l'élaboration de

¹ Je n'entrerai pas ici dans le détail des catégorisations, amplement traité par ailleurs (à commencer par Dabène, 1994) et non centrale ici pour le propos.

² Ce texte fait partie d'un ensemble de textes se renvoyant les uns aux autres pour éviter les redondances et favoriser les aspects mutuellement éclairants (textes de M. Debono, I. Pierozak, D. de Robillard), puisqu'ils sont issus d'une présentation en panel lors du colloque dont les actes sont publiés ici. Il tire également son inspiration des réflexions développées lors d'un séminaire de l'équipe portant sur les orientations cognitives en DDdL.

nouvelles structures mentales par transformation des schèmes de la pensée en opposition aux savoirs établis. Cette théorie, critiquée pour sa dimension essentiellement individualiste, a en conséquence été étendue, dans les théories socioconstructivistes, en considérant l'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte et en conférant à la dimension sociale une place essentielle dans les processus cognitifs régissant l'apprentissage (d'où l'évolution du terme de cognitif à *sociocognitif*). Dans ce cadre, le conflit ne se situe plus entre les structures mentales de l'individu et le monde extérieur : il est – avant tout – social, en ce que c'est la confrontation avec les représentations d'autres personnes qui provoque l'apprentissage, par modification des représentations initiales. Cette filiation à la fois piagétienne et vygostkyenne est explicitement revendiquée dans le champ de la psychologie sociale du développement cognitif par les travaux qui s'intéresseront plus particulièrement à la notion de conflit sociocognitif (désormais CSC), notamment Perret-Clermont (1979) et Doise et Mugny (1981).

Sans aller plus avant dans la définition – classique – de ces notions (cf. pour cela les deux ouvrages cités *supra*, ou encore Foulin et Mouchon, 2005), on en retiendra les éléments suivants, pertinents pour notre réflexion :

1. la perspective initiale est une perspective clairement **génétique** : pour Vygotsky comme pour Piaget, l'objectif est, au moins initialement, de rendre compte de la psychogenèse des connaissances, c'est-à-dire « des débuts de la connaissance dans le domaine de la psychologie de l'enfant » (Piaget, 2005 : 7). Les travaux ultérieurs plus spécifiquement centrés sur la notion de CSC s'inscrivent dans la même perspective. C'est ce qui explique d'ailleurs que ces différents travaux soient initialement centrés sur la mise en place de la pensée opératoire concrète (enfants de 6-7 ans).

D'autres niveaux de réflexion sont bien sûr envisagés, mais secondairement (du point de vue temporel également), soit sur le mode de l'extension – de l'individuel au collectif – (cf. par exemple Moscovici et Doise (1992) qui traitent du rôle du CSC dans le cadre d'une théorie générale des décisions collectives), soit sur le mode de l'application et/ou du prolongement (cf. par exemple l'application du CSC dans le domaine de la pédagogie chez Doise et Mugny (1981)).

2. le cadre théorique et méthodologique y est très homogène (au sens de : largement partagé dans ces différents travaux) et renvoie, pour la méthodologie, à l'**expérimentalisme** et, pour le cadre de référence théorique, au **pragmatisme**. Ainsi, tant Perret-Clermont (1979) que Doise et Mugny (1981) adoptent une méthodologie de recherche clairement expérimentaliste (cf. les expériences menées avec les sujets, ou encore, la dernière phrase de l'ouvrage de Doise et Mugny (1981), très explicite à ce propos).

Les références au pragmatisme sont quant à elles moins explicites, mais tout aussi présentes, plus particulièrement dans les travaux de Doise et Mugny (1981), puis de Moscovici et Doise (1992) – notamment dans les références théoriques mobilisées (G.H. Mead et son ouvrage *L'esprit, le soi, la société* ; théories linguistiques d'Austin et de Grice).

3. Enfin, la notion de CSC s'enracine dans une visée sociopolitique particulière³ : Doise et Mugny (1981 : 9) relie ainsi l'origine des travaux sur l'intelligence à des **interrogations socio-politiques** sur la part de l'inné et du social dans les inégalités, les progrès techniques et scientifiques (vs économiques) étant considérés comme la clé de cette problématique.

L'importation de la notion de CSC en pédagogie répond à la même préoccupation :

– d'« élucid[ation] de la conception de l'intelligence qui est à l[a] base » des pratiques pédagogiques (Doise et Mugny, 1981 : 181) ;

³ et historiquement située, même si je ne peux développer ici ce point.

– de réfutation de l'héritage biologique dans le développement de l'intelligence, les interactions incluant du CSC étant censées remédier à des formes de « handicap socioculturel » (Bernstein est explicitement cité par Perret-Clermont (1975)).

Une interaction appropriée de quelques minutes permet à des enfants de milieux sociaux moins favorisés d'atteindre (...) les niveaux que les enfants des milieux sociaux plus favorisés atteignaient tous seuls au pré-test. (Doise et Mugny, 1981 : 180)

La notion de conflit herméneutique, on le voit, relève d'une toute autre histoire et d'une toute autre visée :

1. son origine, beaucoup plus ancienne que la notion de CSC, est d'abord théologique et littéraire, puis philosophique (cf. par exemple Ricœur (1969) pour une histoire de la notion.
2. il s'adosse à une visée qui est de poser la question du « **comprendre** », d'un point de vue philosophique / ontologique et non de la construction cognitive de l'intelligence. L'entrée cognitive est, au contraire, largement critiquée par les courants herméneutiques, notamment dans les travaux qui tentent d'articuler herméneutique et éducation (cf. par exemple Simard, 2004)
3. les cadres de référence théoriques et « méthodologiques » sont ceux de l'**herméneutique**, qui s'inscrivent à l'opposé des conceptions pragmatistes de la compréhension⁴ et des démarches expérimentales (cf. infra pour un exposé de la critique gadamérienne de l'expérience scientifique).

DEUXIEME PARTIE

Implications notionnelles

Ces histoires respectives et les positionnements qui en découlent colorent dans la masse – mais souvent de manière implicite et/ou oubliée de cette arrière-plan historique – les principales notions qui jalonnent ces différents courants. Je retiendrai ici principalement la notion de conflit, bien sûr, mais également celle d'interaction, qui lui est indissolublement liée dans le paradigme socioconstructiviste.

LE CSC : FONDEMENT DES « INTERACTIONS STRUCTURANTES »

La notion d'interaction constitue une notion centrale dans les travaux qui théorisent le CSC, puisqu'elle en est présentée comme le fondement. C'est en effet la critique du caractère trop individualiste des thèses de Piaget (cf. *supra*) qui poussent Perret-Clermont ainsi que Doise et Mugny à déplacer « la genèse des structures cognitives » (Perret-Clermont, 1979 : 202) de l'individuel au social (dans les faits, l'interindividuel), des structures mentales à l'interaction sociale. Cette centralité de la notion est perceptible à travers les titres mêmes des ouvrages de référence : celui de Perret-Clermont (1979)⁵, par exemple, s'intitule *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*.

Au-delà de ce constat factuel, d'un point de vue plus théorique, Perret-Clermont (1978 :208) présente l'interaction comme « le facteur **causal** du développement »⁶. Doise et Mugny (1981 : 181) évoquent, quant à eux, les « liens de causalité réciproque entre fonctionnement du sens social et fonctionnement cognitif ». Ils développent par ailleurs la notion d'« interaction structurante », pour rendre compte du fait – déjà évoqué antérieurement par Perret-Clermont – que, si les interactions sociales sont propices à

⁴ Le lien entre pragmatisme et herméneutique est en fait plus complexe que la simple opposition (cf. par exemple les théories de Rorty), mais je ne peux développer ce point ici.

⁵ qu'il est d'usage de présenter comme fondateur pour la notion de CSC.

⁶ Sauf mention contraire de ma part, les soulignements dans les citations sont toutes de mon fait.

de nouvelles « coordinations cognitives », elles ne possèdent pas toutes le même potentiel pour ce faire. L'objectif d'une partie de leurs travaux vise alors à identifier, par le biais de différentes expérimentations, les interactions les plus susceptibles de « causer » ce développement : Perret-Clermont montre ainsi qu'elles doivent présenter « un degré optimal de divergence » et Doise et Mugny qu'elles doivent impliquer une certaine coordination des actions et des points de vue (et non en rester à leur juxtaposition). En d'autres termes, selon ces chercheurs, l'interaction, si elle augmente la probabilité que l'enfant soit cognitivement actif, ne devient véritablement une occasion de construction cognitive que si (*et seulement si*) il y a conflit, c'est-à-dire « confrontation entre les solutions divergentes des partenaires » (Doise et Mugny, 1981 : 91).

Dans cette perspective, le conflit est, d'une certaine manière, mesurable ou en tout cas **objectivable**, (puisque l'on peut identifier des degrés de divergence et même un degré « optimal » de divergence), ainsi que l'*effet* qu'il produit (Doise et Mugny (1981 : 41) indiquent ainsi que « la perturbation permet le développement vers un équilibre de **niveau supérieur** »). Il est par ailleurs essentiellement **synchronique**, puisque, selon Doise et Mugny (1981 : 41), « la communication introduit le point de vue d'autrui et, s'il est différent du point de vue propre au sujet, il y aura conflit **hic et nunc** ». Les situations conflictuelles proposées sont enfin **sans réel enjeu** (existential) pour les sujets-cobayes, puisqu'elles sont pensées dans le cadre d'un protocole introduisant de manière « contrôlée » un certain nombre de variables (proposition ou non de solutions, intensité du conflit, marquage social, etc.) pour en mesurer les effets.

Les circulations avec le domaine de la DDdL sont d'autant plus délicates à retracer que la notion d'interaction y joue aussi un rôle central, non pas seulement du fait de l'influence des travaux de psychologie sociale, mais aussi du fait des travaux qui théorisent cette notion dans le domaine même des sciences du langage (SDL). Les travaux issus de l'ethnographie de la communication (Hymes), de la théorie contrastive des interactions (Kerbrat Orrechioni) ou encore de l'interactionnisme symbolique (Goffman ; Brown et Levinson)⁷ ont en effet largement influencé les conceptions de la langue comme moyen de communication, au fondement des approches communicatives puis actionnelles (qui en sont le prolongement, de ce point de vue). Dans ce cadre, l'interaction est considérée comme un élément central⁸ et – donc – une fin, l'objectif de l'enseignement / apprentissage des langues étant la capacité à communiquer / interagir de manière appropriée dans des situations de communications diversifiées⁹.

Il n'est pas certain que le terme d'interaction revête exactement la même signification en psychologie sociale et en SDL, notamment si on y inclut l'histoire des notions dans ces domaines respectifs. Au-delà d'une généalogie toutefois commune (par la filiation avec G.-H. Mead notamment), ce qui favorise le rapprochement et la rencontre, voire l'amalgame, de ces acceptions est la domination des théories socioconstructivistes de l'apprentissage en DDdL. La notion d'interaction se trouve en effet ainsi doublement légitimée, à la fois en tant que fin (cf. travaux issus des SDL) *et* en tant que moyen de l'apprentissage (cf. socio-constructivisme) : c'est ce que C. Puren nomme « le principe maximal d'homologie », qu'il considère comme un des piliers de la cohérence didactique¹⁰ et dont il montre la

⁷ Pour une synthèse à ce propos, cf. notamment Bachmann, Lindenfeld et Simonin (1981), ainsi que De Salins (1992) dans une perspective plus didactique.

⁸ « On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. » (COE, 2001 : 18).

⁹ Cf. par exemple, dans le *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (COE, 2001), l'inclusion d'une activité langagière d'interaction (aux côtés des activités de production, réception et médiation)

¹⁰ « La cohérence externe de chaque méthodologie est construite à partir de sa perspective actionnelle au moyen de la mise en adéquation maximale (c'est-à-dire de la recherche de l'homologie) des fins, à savoir les actions qu'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère (...), et des moyens, à savoir les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif. » (Puren, 2002, s.p.).

diffusion dans les pratiques pédagogiques et les textes institutionnels fondant la DDdL actuelle (à commencer par le CECR). Le fort tropisme interactionnisme – socioconstructivisme ne peut ainsi aboutir qu'à une compréhension uniquement socioconstructiviste du terme *conflit*, de fait donc objectivable, synchronique, sans enjeu existentiel.

LE CONFLIT HERMENEUTIQUE : UN ADVENIR DONT NUL N'EST MAITRE

La critique de l'imitation (behavioriste) comme modalité d'appropriation et l'importance accordée à la « perturbation » (Doise et Mugny, 1981 : 41) et au conflit comme vecteurs d'apprentissage pourraient certes sembler a priori constituer un terreau commun entre philosophie herméneutique et psychologie sociale du développement cognitif. Mais, si rapprochement il y a, il ne peut être que formel (utilisation d'un même terme), négatif (rapprochement réduit à des rejets communs) et superficiel (rapprochement de termes sans investigations de leurs arrière-plans épistémologiques, ce qui est par ailleurs renforcé par un usage décontextualisé de certaines citations¹¹).

La conceptualisation gadamérienne de l'expérience permet de montrer, a contrario, que CSC et conflit herméneutique ne constituent pas la déclinaison d'une même notion sur deux versants disciplinaires différents (psychologie sociale et philosophie), mais bien deux modes différents, et même opposés de l'expérience. En opposant l'expérience de la science à l'expérience herméneutique¹², Gadamer (1996) inscrit en effet la compréhension (plus encore que l'*apprentissage*), et, par ce biais, le conflit herméneutique, dans un univers épistémologique finalement antinomique à celui du CSC, et ce, pratiquement terme à terme.

Pour ce faire, il commence par définir l'expérience scientifique pour montrer qu'elle ne constitue qu'un mode réduit (une sorte de « degré 0 ») de l'expérience, dans la mesure où :

- elle postule une connaissance sans préjugé et des situations sans enjeux, notamment affectifs ou expérientiels ;
- le critère de duplication qui la fonde efface l'histoire et élimine la subjectivité ;
- elle relève d'une foi naïve dans la méthode et dans l'objectivité que cette dernière permettrait d'atteindre.

Dans ce cadre, les expérimentations menées les psychologues sociaux, et l'« expérience de l'altérité » (cf. par exemple Doise et Mugny¹³) qui en résulte renvoient uniquement à « la manière dont nous comprenons un **processus typique** de notre champ d'expérience » (Gadamer, 1996 : 381), ce qui, *in fine*, constitue une négation, de l'altérité.

Dans la perspective herméneutique à l'inverse, la compréhension :

- est pétrie d'**historicité**, tant collective que personnelle – et ne se laisse donc pas contenir dans l'interaction, par définition synchrone¹⁴ ;
- se fonde sur les **préjugés**, c'est-à-dire sur ce qui « s'impose sans avoir été préalablement fondé en raison » (Gadamer, 1996 : 303). Dès lors, ceux-ci ne sont pas des éléments à éliminer pour « corriger

¹¹ Par exemple : « C'est parfois en fait une grande difficulté (...) à imaginer des réponses pouvant être différentes qui fait que les enfants s'en tiennent à leur propre point de vue. **Autrui, lorsqu'il s'inscrit dans une relation conflictuelle, crée un conflit qui rend explicite la différence.** » (Doise et Mugny, 1981 : 175).

¹² Ou, plus exactement, en considérant l'expérience scientifique comme un « degré 0 » de l'expérience herméneutique.

¹³ « Pour lui [l'enfant], il ne s'agit pas tant de résoudre un problème difficile, que, avant tout, d'engager une relation interindividuelle, **une relation avec autrui.** » (Doise et Mugny, 1981 : 176).

¹⁴ Certains courants interactionnistes disent faire une place à l'histoire (cf. histoires conversationnelles), mais il s'agit dans ce cas d'une histoire appauvrie et réduite à ses dimensions objectivables, traçables, rationalisables.

l'expérience immédiate en expérience scientifique » (Piaget, repris par Mugny et Doise, 1981 : 36), mais bien une condition de la compréhension elle-même ;

– **n'est pas contrôlable** et ne relève pas d'une clôture du savoir ni d'une certitude de soi dans le savoir¹⁵, mais « d'un advenir dont nul n'est maître » (Gadamer, 1996 : 378), tout en s'enracinant dans une expérience¹⁶ sensible (la *Befindlichkeit* heideggérienne) ou encore antéprédicative (selon les termes de Romano (2010)), c'est-à-dire une expérience non uniquement rationnelle, explicite et consciente.

Dans cette optique, le conflit herméneutique n'est donc pas simple confrontation d'opinions divergentes à propos de situations sans enjeu, mais, au contraire, **engage l'être** : « en se laiss[ant] dire quelque chose par [l'autre] » (Gadamer, 1996 : 384), la personne accepte en effet que soit touché le cœur même de sa compréhension (non uniquement rationnelle, explicite et consciente) du monde¹⁷.

TROISIEME PARTIE

Conflit (herméneutique) et DDdL

Ces réflexions, sur les liens entre conflit (herméneutique) et langues prennent un sens particulièrement éclairant et pertinent dans le domaine qui me concerne, la DDdL, puisque, en tant que réflexion sur les langues dites *étrangères*, la dimension altéritaire lui est, par définition, consubstantielle. Voyons donc à présent quelles sont les problématiques posées à la DDdL par l'amalgame CSC / conflit herméneutique, pour, dans un second temps, évoquer quelques pistes possibles d'intervention.

LES CHARMES DISCRETS DE L'APPLICATIONNISME ?

Des réflexions proposées ci-avant, on peut retenir que, dans la circulation de la notion de CSC de la psychologie génétique aux sciences de l'éducation, ce sont finalement essentiellement les points suivants qui sont retenus :

- La référence (parfois quasiment pavlovienne) à Vygotsky ;
 - Le fait de mettre l'apprenant en position d'agir (expérimenter, manipuler) dans des « situations problèmes », ce qui est opposé au fait d'observer ou encore d'écouter (ces attitudes étant jugées « passives ») ;
 - Le fait de considérer les interactions comme la base de la co-construction des connaissances ;
 - Le fait de considérer l'enseignant comme un « organisateur » (vs la figure du transmetteur de savoirs).
- En DDdL, cela se traduit par le fait de placer l'apprenant dans des situations de communication « authentiques » dans lesquelles il doit interagir avec d'autres pour apprendre à communiquer. Ces principes font actuellement l'objet d'un consensus très fort, si bien que les origines et les implications de cette importation ne sont pas / plus interrogées. Or, en retenant ces éléments, ce sont d'autres qui, dans le même temps, se trouvent effacés, notamment le domaine d'origine de la notion (la psychologie génétique) et l'arrière-plan épistémologique expérimentaliste de la démarche, alors que ces éléments ont également profondément contribué au façonnement même de la notion de CSC (cf. supra). Si on ne peut sans doute pas parler d'applicationnisme *stricto sensu*, il n'en demeure pas moins que s'opère ici une forme de décontextualisation, non pas par rapport au domaine d'origine lui-même, mais par rapport « au

¹⁵ Il est par exemple significatif que les expérimentations typiquement menées dans le cadre des études sur le CSC n'admettent qu'une seule réponse possible.

¹⁶ au sens d'expérimentation, vs expérimentation

¹⁷ Il faudrait ici pouvoir évoquer le rôle que joue le langage dans ce processus, mais nous ne pouvons le faire dans les limites de cet article. Cf. pour cela, D. de Robillard, ici-même.

réseau de problématiques et problèmes où l'élément décontextualisé trouvait à l'origine ses usages, son emploi, c'est-à-dire son sens » (Chevallard¹⁸, 1985 : 20). Il faut alors s'interroger sur les enjeux et les implications de ces circulations et des points aveugles et mises en exergue que la circulation elle-même contribue à engendrer. Faute de place pour développer ce point, je ne ferai qu'inventorier certains des aspects qui me semblent devoir susciter une réflexion plus approfondie.

Premièrement, il me semble que l'importation de la notion de CSC dans le domaine de la DDdL réactive l'idée selon laquelle l'enseignement d'une langue étrangère, pour être « efficace », devrait se calquer sur les processus d'acquisition de « la » langue dite « maternelle »¹⁹, comme si ces processus étaient identiques d'une part et comme si l'apprentissage d'une langue était uniquement d'ordre mental / cognitif d'autre part – idées qui ont été largement critiquées par ailleurs (Dabène, 1994 ; Blanchet, 1998 ; Castellotti, 2001).

Deuxièmement, les travaux sur le CSC en psychologie génétique s'appuient essentiellement sur des expérimentations menées avec un public d'enfants, placés en général dans des situations scolaires. Le fait que la DDdL traite, quant à elle, de différents publics (dont des publics adultes), de différentes situations d'enseignement (et pas seulement des situations soumises à l'organisation et aux injonctions d'un système scolaire particulier), de différents projets d'appropriation, supposerait que soit interrogée l'utilisation de cette notion pour d'autres publics et d'autres situations que ceux originellement concernés. Le fait que cela ne soit pas le cas²⁰ contribue ainsi à poser les situations scolaires comme *la* référence dont les autres situations didactiques seraient un décalque ou une transposition, éventuellement contextualisées (du point de vue des thématiques abordées, par exemple). Ceci dénote d'une conception de la pluralité (didactique) fondée sur un « modèle » à partir duquel s'opéreraient des variations²¹, et ce, à rebours d'une conception de la pluralité comme constitutive des situations, histoires et projets d'appropriation, dont la « prise au sérieux » (Huver et Bel, 2015) passe alors nécessairement par une réflexion visant à « déscolariser la didactique » (Castellotti, 2014).

Troisièmement, on peut s'interroger sur le fait que la notion de CSC circule dans le domaine éducatif, essentiellement via la didactique des mathématiques et, plus largement, des sciences (cf. *Les mains à la pâte* de G. Charpak). Les notions de « situation problème » et d'« expérience » et, par conséquent, de conflit, y prennent un sens tout particulier (renforcé par l'héritage expérimentaliste de la notion de CSC), dont la mobilisation dans le domaine de l'apprentissage des langues ne va pas de soi, dans la mesure où l'usage des langues ne ressortit pas uniquement de situations problèmes expérimentales et, plus largement, d'une conception « expérimentale » de l'expérience (cf. ci-avant les réflexions de Gadamer à ce propos).

J'ai bien conscience que mes propos, en visant *in fine* à développer un point de vue critique vis-à-vis des théories socioconstructivistes de l'apprentissage en DDdL, peuvent facilement être interprétés, du fait de leur positionnement critique justement, comme un positionnement « conservateur », prônant le

¹⁸ Et sans que je souscrive pour autant au fondement « réaliste » de sa réflexion (cf. sa conception de la science comme étude d'un objet réel existant indépendamment du regard qui le transforme en objet de connaissance).

¹⁹ Argument que l'on retrouve également dans les méthodologies didactiques fondées sur l'idée de « bain linguistique ».

²⁰ Ce qui est par ailleurs renforcé par des recouvrements pas toujours explicités entre didactique scolaire / institutionnelle et recherche en didactique (phénomène lui-même d'autant plus prégnant que l'un des critères d'évaluation de la qualité de la recherche est l'obtention de projets financés, dont l'institution scolaire constitue un pourvoyeur possible).

²¹ Tendance que l'on peut également repérer au niveau des méthodologies d'enseignement, au sein desquelles règnent actuellement, et sans partage, les approches communicatives / actionnelles, ce qui renforce d'autant la présence d'une conception interactionnelle (donc socioconstructiviste) de l'apprentissage et, par conséquent, de la notion de conflit.

« retour » à une pratique transmissive / magistrale de l'enseignement²². Je souhaite donc être très explicite à ce propos : ce n'est absolument pas mon objectif. D'abord, parce que l'idée même de « retour » est assez étrangère à mon univers de référence²³. Mais aussi, et surtout, parce que ma réflexion en didactique ne s'intéresse pas tant aux « dispositifs » qu'à leurs *réceptions*, notamment par les personnes en situation d'appropriation (Huver (2014) ; cf. aussi Simard (2004) pour une critique, gadamérienne, de la méthode, en l'occurrence d'enseignement). Ma visée est donc plutôt d'interroger la domination non interrogée de ces orientations. En l'occurrence, il ne s'agit donc pas tant d'opposer cours « magistral » et cours « interactif » (en considérant le cours « interactif » comme le seul susceptible de produire des CSC) que de se demander, ce qui, *dans différentes manières d'enseigner mais aussi de s'approprier des langues*, « fait conflit », et ce qui, dans ces différents cas, est (diversement) compris / vécu comme « conflit », non pas en réduisant a priori le conflit à son acception socioconstructiviste, mais en le situant dans une acception bien plus large, de l'ordre de « ce qui instabilise et "désaccorde" » (cf. également de Robillard ainsi que Pierozak, ici-même).

DE QUELQUES IMPLICATIONS POUR LA DDL D'UNE CONCEPTION HERMENEUTIQUE DU CONFLIT

Ma visée, au final, est de remettre la diversité au cœur du projet de la DDL, non pas seulement en tant que thématique (i.e. en tant qu'objet de la recherche), mais en tant que principe épistémologique et (donc) politique qui traverse le domaine, tant au plan de la recherche que de l'intervention. Une conception herméneutique du conflit apparaît, par conséquent, comme doublement pertinente. D'une part, parce que la notion de conflit herméneutique permet d'inclure le CSC (en tant que cas limite de l'expérience herméneutique) tout en le dépassant, et, ce faisant, de « diversifier » (Castellotti, 2015) la notion de conflit. Le CSC apparaît ainsi pour ce qu'il est : non une évidence *mais un choix* parmi d'autres – à argumenter donc. D'autre part parce que l'altérité et la diversité occupent une place centrale et essentielle dans le conflit herméneutique, ce qui est donc cohérent avec l'idée de constituer la diversité en principe de recherche, a fortiori dans le domaine qui m'intéresse, celui de la didactique des langues dites « étrangères ».

Quelques exemples me permettront d'illustrer cela. Bien que pertinent, je ne développerai pas celui de l'interculturel, dans la mesure où Marc Debono y consacre ici-même tout un article. Dans une perspective similaire, on peut mobiliser le domaine des recherches en éducation qui s'intéresse aux « questions vives » (Audigier, 1999 ; Legardez et Simonneaux coord., 2006). Si Audigier, par exemple, mobilise Piaget pour argumenter le primat de l'expérience dans l'apprentissage, il situe surtout son propos dans une perspective *politique*, en précisant que la problématique des « questions socialement vives » a initialement été développée en Amérique du Nord (et surtout au Canada), en lien avec les problématiques sociopolitiques de pluralisme et de diversité. Très significativement, il identifie l'enseignement de l'histoire (rejoint en cela par Legardez et Simonneaux, coord., 2006) et des langues étrangères comme deux domaines particulièrement pertinents pour travailler cette problématique. Pour ce qui intéresse ma réflexion ici, je retiendrai surtout le fait que la didactique des questions vives considère le conflit non pas comme une expérimentation (où une seule réponse est considérée comme juste), mais comme une expérience :

– qui engage les personnes, expérimentiellement et affectivement ;

²² C'est souvent ainsi que sont compris les travaux affiliés à l'herméneutique (cf. Ipperciel, 2004), et il y a donc peu de raisons que mes propres réflexions échappent à ce type de réception.

²³ En herméneutique, il n'y a pas de « retour » à l'identique, mais toujours (ré)appropriation.

— qui est éminemment politique en ce qu'elle constitue une métaphore de la démocratie²⁴ qui vise *in fine* à critiquer « le modèle pédagogique positiviste républicain », caractérisé par une dépolitisation et un idéal de « neutralité » et d'objectivité des savoirs, permettant de « rester dans le juste milieu », de « dépassionner les débats et [de] neutraliser les controverses » (Tutiaux-Guillon, 2006 : 126).

Si ce type de démarche est assez largement thématiqué en didactique de l'histoire²⁵ (cf., entre autres, les ouvrages cités ci-dessus), il l'est beaucoup moins en DDdL, où l'histoire reste très largement traitée comme un ensemble de savoirs civilisationnels (généralement centrés sur la France, d'ailleurs). Il serait ainsi intéressant de travailler à un autre enseignement de l'histoire en classe de langue, non pas en tant qu'ensemble d'informations factuelles et prétendument neutres, mais, dans une perspective altéraitre, comme une occasion de travailler le désaccord, le « désaccordage » (cf. Papasaïka, en cours). Ceci peut être envisagé en s'inspirant des travaux sur la « multiperspectivité », qui proposent d'envisager un événement historique en confrontant des points de vue contradictoires sur celui-ci (Stradling, 2003), ce qui, dans une perspective didactique, peut par exemple prendre la forme d'activités dans lesquelles les apprenants représentent chacun un pays dans une assemblée internationale. Au-delà des jeux de rôles (souvent imprégnés des conceptions interactionnistes évoquées ci-dessus et, de ce fait, possiblement vidés d'une partie de leurs enjeux existentiels pour les personnes apprenantes elles-mêmes), différentes réflexions d'historiens peuvent être convoquées : par exemple, celle initiée par P. Artières (Artières et al., 2008 ; ouvrage dans lequel cinq historiens livrent chacun leur interprétation d'un même fait divers) ou encore celle d'I. Jablonka, inspirée par Paul Veyne, Jacques Rancière, Paul Ricœur ou Michel de Certeau, qui explore des modalités littéraires (et subjectives) d'écriture de l'histoire. Dans l'ensemble de ces cas, la finalité commune est en fait de faire en sorte que « notre histoire [et notre langue, pourrais-je ajouter] devienne moins évidemment nôtre » (Boucheron, 2012 : 45).

Perspectives

Placer la diversité au cœur de la recherche, en l'occurrence de la recherche en DDdL, implique de revisiter un certain nombre des notions qui fondent ce domaine, pour les réinterpréter au filtre de ce principe, dans une perspective herméneutique donc, dans la mesure où celle-ci traite, plus que d'autres courants, de la diversité des modalités du comprendre. Remettre en question ces évidences établies (ici la place dominante du CSC dans l'apprentissage des langues et, ce faisant, une conception socioconstructiviste des apprentissages langagiers) amène à effectuer un certain nombre de déplacements (c'est bien l'idée de la *Verwindung* herméneutique), qui « profanent » (au sens qu'Agamben (2012) donne à ce terme) les idées tellement établies et dominantes qu'elles semblent intouchables, et, de ce point de vue, « sacrées »²⁶. Ceci vaut bien sûr en tant que démarche de recherche, et invite, au fond, à reconsidérer les manières dominantes de « faire de la science » en DDdL, pour les pluraliser (cf. De Robillard, ici-même).

La DDdL étant par ailleurs aussi une discipline d'intervention, c'est donc aussi l'intervention elle-même qui doit être reconsidérée à cette aune. Les quelques activités esquissées plus haut ne sauraient y suffire, d'autant que les pratiques (ici didactiques) sont elles-mêmes sous-tendues par des représentations, inséparables de ces pratiques, qui se fondent elles aussi sur des expériences de l'altérité et des « manières d'être au monde », qu'il s'agit alors de conscientiser, par « (alter)réflexivité » (de Robillard,

²⁴ Cf., par contraste, la métaphore du consensus qui ressort de l'étude en psychologie sociale proposée par Moscovici et Doise et visant à étendre la notion de CSC au-delà de la psychologie génétique pour l'inclure dans une théorie générale des décisions collectives.

²⁵ Ce qui ne présume rien des manières dont elle est investie dans les manuels (manifestement exceptionnellement, selon Tutiaux-Guillon) et, a fortiori, dans les classes.

²⁶ Dans une perspective relativement proche, Rancière (1992) mobilise, quant à lui, le terme d'*hérétique*.

2008). La formation des enseignants occupe ici une place centrale, non pas comme un lieu de construction d'outils d'enseignement prêts à l'emploi, mais comme une occasion de s'interroger sur ses conceptions de l'enseignement, sur les manières d'être et les histoires qui les fondent et sur leurs implications, sociales et politiques. Entre la figure de l'enseignant animateur (souvent plébiscitée par des étudiants en formation initiale qui souhaitent se distancier d'une posture perçue comme trop « magistrale » et « traditionnelle ») et celle de l'enseignant « transmetteur » (ce qui laisse entière la problématique, pourtant fondamentale, de l'appropriation), y aurait-il alors une possible voie pour un enseignant « désaccordeur » (cf. également Pierozak ici-même) ?

Bibliographie

- AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Payot, 2007.
- ARTIERES P., DEMARTINI A.-E., KALIFA D., MICHONNEAU S. et VENAYRE S., *Le Dossier Bertrand. Jeux d'histoire*, Paris, Manuella Editions, 2008.
- AUDIGIER F., *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, 1999.
- BACHMANN C., LINDENFELD J. et SIMONIN J., *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, 1981.
- BLANCHET P., *Introduction à la complexité de l'enseignement du FLE*, Louvain, Peeters, 1998.
- BOUCHERON P., *L'entretemps, Conversations sur l'histoire*, Paris, Verdier, 2012.
- CASTELLOTTI V., « L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques », *Glottopol*, n°23, 2014, pp.173-190, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_09castellotti.pdf.
- CASTELLOTTI V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé international, 2001.
- CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- DABENE L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.
- DOISE W. et MUGNY G., *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions, 1981.
- FOULIN J.-N. et MOUCHON S., *Psychologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 2005 (1^{ère} édition : 1998).
- GADAMER H.-G., *Vérité et méthode*. Paris, Seuil, 1996 (version allemande : 1960).
- HUVER, E., *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Habilitation à diriger des recherches. Université F. Rabelais (Tours), 2014.
- HUVER E. et BEL D. (coord.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, Paris, L'Harmattan, 2015.
- IPPERCIEL D., « La pensée de Gadamer est-elle conservatrice? », *Revue philosophique de Louvain*, Tome 102, n° 4, 2004, pp. 610-629, <http://www2.csj.ualberta.ca/Ipperciel/PagePersonnelle/textes/GadamerConservateur.pdf>.
- LEGARDEZ A. et SIMONNEAUX L. (coord.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 2006.
- MOSCOVICI S. et DOISE W., *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*, Paris, PUF, 1992.
- PAPASAIKA H., *La dimension historique dans l'enseignement du FLE en Grèce : enjeux d'une éducation interculturelle dans une perspective altéritaire*, Thèse de doctorat sous la direction d'E. Huver, Université F. Rabelais (Tours), en cours.
- PERRET-CLERMONT A.-N., *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Genève, Peter Lang, 1979.

- PIAGET J., *L'épistémologie génétique*, Paris, PUF, 2005 (1^{ère} édition : 1970).
- PUREN C., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes*, n°3, 2002, pp. 55-71, <http://www.aply-languesmodernes.org/spip.php?article844>.
- RANCIERE J., 1992, *Les noms de l'histoire*, Paris, Seuil.
- RICŒUR P., *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*, Paris, Le Seuil, 1969.
- ROBILLARD de D., *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, l'Harmattan, 2008.
- ROMANO C., *Au cœur de la raison : la phénoménologie*, Paris, Gallimard, 2010.
- SALINS de G.-D., *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier, 1992.
- SIMARD D., *Education et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Laval, Presses Universitaires de Laval, 2004.
- STRADLING R., *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityFrench.pdf>
- TUTIAUX-GUILLON M., « Le difficile enseignement des questions vives en histoire-géographie », dans LEGARDEZ A. et SIMONNEAUX L. (coord.), 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF, 2006, pp.119-135.