Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Un questionnement alternatif à la dichotomie utilité/ subjectivité en didactologie-didactique des langues ?

Véronique CASTELLOTTI

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/324-un-questionnement-alternatif-a-la-dichotomie-utilite-subjectivite-en-didactologie-didactique-des-langues
DOI : numerev_1336
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : CASTELLOTTI, V. (2019) Un questionnement alternatif à la dichotomie utilité/ subjectivité en didactologie-didactique des langues ?. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1336

Résumé

Ce texte examinera quelques soubassements de la contradiction apparente entre subjectivité et utilité, avant de réfléchir aux potentialités, pour la didactologie-didactique des langues (DDdL) d'une autre inscription épistémologique, qui refuse le dualisme sujet-objet et se situe dans une orientation « hors-sujet » (I. Pierozak, ici même), ne visant pas à compenser des formes d'instrumentalisation managériale mais à les court-circuiter à la racine.

Véronique CASTELLOTTI
EA 4428 DYNADIV
Université de Tours

Mots-clés :
Didactique des langues, Épistémologie, Appropriation, Subjectivité, Herméneutique

---

Introduction

Ce texte fait suite à une présentation au Colloque « Désir de langues, subjectivités, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ? » (Montpellier, 14-15 février 2019) et s'inscrit dans la continuité des trois textes précédents, en prenant appui sur les réflexions proposées par E. Huver, M. Debono et I. Pierozak et en les prolongeant pour imaginer les conséquences qu'il est possible d'en tirer du point de vue du développement de recherches en didactique des langues[1]. Je m'interrogerai en particulier sur la pertinence et l'intérêt de poser un questionnement alternatif à la dichotomie entre utilité et subjectivité, qui constituait l'une des bases de l'argumentaire de ce colloque[2], en introduisant tout d'abord une distinction entre utilité et utilitarisme, puis en m'interrogeant sur la notion de sujet et ses implications.

Je repartirai donc des principaux aspects développés dans les textes précédents, dont je retiens principalement que, si un certain nombre d'interprétations et d'appréciations des options dominantes en DDdL se retrouvent et convergent autour de quelques aspects critiques communs, comme le rejet de l'utilitarisme et de la prégnance d'un projet politique néo-libéral, elles divergentde façon conséquente du point de vue des

projets et des propositions qu'elles portent, plus ou moins explicitement, pour l'existence de ce domaine de recherche (E. Huver). Mais ces divergences apparentes semblent malgré tout s'organiser à partir d'un fil épistémologique commun se tissant autour de la prégnance du rationalisme qui conduit, malgré les apparences parfois, à instaurer une pensée technique (M. Debono) et entérinent comme centrale la place d'un « sujet » qui peut être défini de différentes manières mais qui est toujours inscrit dans une partition entre sujet et objet (I. Pierozak). Après avoir brièvement examiné quelques soubassements de la contradiction apparente entre subjectivité et utilité, je réfléchirai aux potentialités pour la DDdL d'une autre inscription épistémologique, qui refuse le dualisme sujet-objet et se situe dans une orientation « hors-sujet » (I. Pierozak), ne visant pas à compenser des formes d'instrumentalisation managériale mais à les court-circuiter à la racine.

1. Utilité / subjectivité : quels arrière-plans ?

En simplifiant quelque peu, la subjectivité et l'utilité apparaissent dans l'argumentaire du colloque comme des entités opposées, voire contradictoires, comme si le fait de considérer les langues comme prioritairement utiles excluait d'emblée les caractéristiques subjectives de leurs usages et, partant, de leurs apprentissages.

Or, ces termes sont sans doute à retravailler à nouveau frais, pour ne pas accréditer trop rapidement leur sens « commun » ou « ordinaire »[3] mais pour réfléchir de façon plus approfondie à la façon dont ils ont été ou sont mobilisés dans le domaine, à différentes périodes, et pour examiner de façon plus poussée les épistémologies qui sous-tendent ces emplois.

1.1 Uilité

Sur la question de l'utilité tout d'abord, je propose de distinguer entre « utilité » et « utilitarisme », ce dernier terme étant glosé par ailleurs dans le texte de M. Debono, qui le relie à l'efficacité et au système technicien (voir aussi ci-dessous). Plus généralement, son origine (*utilitarian*) renvoie à la doctrine élaborée par J. Bentham, pour qui l'utilité est la base même du droit et de la morale, considérant que « le principe du plus grand bonheur du plus grand nombre d'individus sert de base au gouvernement » (Russ & Leguil, 1994 :44 citant Bentham, 1789). Ce qui compte est ce qui bénéficie au groupe, sans tenir compte des personnes qui le compose, et « quand l'utilitariste se réfère à la satisfaction du groupe, c'est le bien-être général qui le préoccupe, non point la qualitéde la satisfaction » (*Ibid.*). Il faut rappeler à ce propos que J. Bentham est l'inventeur du *Panopticon*, modèle de prison au sein de laquelle tous les détenus peuvent être à tout moment observés par les gardiens, sans savoir qu'ils le sont ni à quel moment. Il existe aussi des usines conçues sur le même modèle, censées permettre d'optimiser l'*efficacité* du travail produit en leur sein, terme dont la DDdL fait un usage qu'il convient aussi fortement d'interroger (voir Debono, ici même). Cette conception utilitariste repose sur l'idée d'une humanité radicalement quantifiée, avec un bilan des pertes et des gains et un primat absolu du contrôle. Une pensée didactique

visant avant tout une évaluation fiable et valide des résultats de l'apprentissage et recherchant une efficacité optimale peut alors être interprétée comme s'inscrivant dans une vision utilitariste telle qu'elle est imaginée par Bentham et ses adeptes.

Mais l'utilitaire n'est pas l'utile. Provenant du latin utilis, l'utile renvoie à ce qui sert, qui est profitable, avantageux, et peut être interprété de différentes façons, selon le positionnement et le projet défendu. C. Romano renvoie par exemple au *De Officiis* de Cicéron, pour lequel il importe de « veill[er] à ce qui est utile aux hommes » (Romano, 2019 : 129). Dans sa conception, l'utile est alors aux fondements de l'éthique, dans une « relation d'homme à homme en vue du bien commun » (*ibid*.), puisque ce qui importe ici est la qualité de la relation humaine, dans un souci de soi (Foucault, 1984)[4]et de l'autre. S'il y a relation en effet, au sens fort du terme (voir ci-dessous), cette relation aux autres ne cesse de nous transformer, et rendent nécessaire ce « souci ».

En ce sens, on ne peut que reconnaître, voire rechercher une forme d'« utilité » des langues qui ne se réduise pas à un utilitarisme tel qu'évoqué ci-dessus mais qui, au contraire, marque la place essentielle des langues dans les relations humaines, tant comme expression de soi qu'en tant que disposition à recevoir et interpréter la parole des autres.

Cela conduit à se placer dans une dynamique prioritairement relationnelle et à poser, dans un deuxième temps, la question de la subjectivité.

1.2. Subjectivité

Retenir la notion de subjectivité, c'est mettre au centre des préoccupations un *sujet*, comme l'a développé I. Pierozak, avec toutes les conséquences épistémologiques que cela comporte et en premier lieu celle d'entériner, sans la discuter, une partition entre sujet et objet, ainsi qu'entre pensée et corps, qui soutient et étaye les orientations philosophiques dominantes au moins depuis Descartes mais plus fondamentalement depuis Platon et Aristote :

> L'inspiration mathématique, prédominante chez Galilée et Descartes, entraîne chez eux le même dédain de l'expérience qui s'affirmait déjà chez les Grecs ; leur physique est essentiellement théorique, et l'on a fort bien montré que les « expériences » de Galilée, en particulier, sont des « expériences de pensée. (Gusdorf, 1974 : 274).

C'est en réaction à cette prédominance de l'intellect qu'apparaissent et s'élaborent des « sciences humaines » autonomes, notamment une psychologie (Gusdorf, *Op.Cit.*). En DDdL, et plus largement en sciences humaines, deux grandes tendances se revendiquent d'une centration sur les dimensions principalement psychologiques (au sens large du terme) des apprentissages. La première est celle représentée par les approches cognitivo-comportementalistes (ACC) ; pour ces dernières, le cerveau est premier dans toute tentative de penser l'être humain, à travers ses composantes

physiologiques et biologiques. C'est lui qui est à la source des comportements, mais aussi des émotions, affects ainsi que de la motivation qu'ils génèreraient et qui contribuerait aussi à transformer en retour tous ces aspects. Les développements proposés dans ce cadre, notamment en DDdL, visent alors logiquement à contrôler les comportements langagiers et d'apprentissage des sujets pour les entraîner afin de les adapter à ce qui est attendu, au moyen de dispositifs, d'exercices, d'activités, de « tâches » finalisées dont on pourra évaluer les résultats afin de mesurer leur efficacité. Cette conception constitue la base de différentes approches didactiques, comme par exemple l'approche neurolinguistique ou ANL (Germain, 2017), l'émergentisme (Hilton 2017) ou encore les approches reposant sur la neurophénoménologie (Aden 2017). Bien que paraissant relativement éloignées dans les « méthodes » qui en émanent, elles partagent toutes ce présupposé de départ concernant une priorité (neuro)cognitive.

La deuxième tendance est celle des approches psychanalytiques (AP), qui n'assoit pas sa conception de l'apprentissage sur des théories fondées principalement sur le cerveau ou l'activité neuronale mais sur un désir susceptible de fonder les apprentissages, en partie inconscient mais aussi inscrit dans un corps biologique :

> La voix en appelle à la parole qui articule le sujet au langage en même temps qu'au corps biologique (Anderson, 1999 : 274).

Cette tendance maintient une partition entre un humain sujet et une langue objet, voire même « instrument » :

> On peut supposer que le rapport construit avec la langue est le type de rapport qu'entretient le musicien avec son instrument (Anderson, 2015 : 117)

Ce courant, beaucoup moins développé en DDdL, reste très fortement attachée au « socle » saussurien, au signe et à la langue en tant que matérialité, prioritairement inscrite dans la corporéité biologique de « sujets » qui apparaissent comme étant au centre de la réflexion. Ainsi P. Anderson, qui a tout particulièrement approfondi cette orientation, déplore que la DDdL ait selon lui évacué la notion de sujet, ou qu'elle le considère, au fil des âges, comme « transparent » (Anderson, 1999). Il critique, à travers cela, une conception cybernétique de l'apprentissage, inscrite dans un « réductionnisme techniciste dominant » (*ibid.*), critique que je partage mais en partant d'autres bases épistémologiques (voir ci-dessous).

Certes, ces deux tendances apparaissent à première vue très différentes dans leurs choix, leurs manifestations et leurs déploiements, lorsqu'on examine plus attentivement les corpus de textes sur lesquels elles reposent ; elles ne s'appuient pas non plus sur des théories du sujet ni sur des conceptions de l'humain comparables[5]. On peut cependant se demander si et dans quelle mesure, par-delà ces divergences

importantes, elles ne partagent pas un certain nombre de postulats épistémologiques de base qui, de façon implicite et sous-jacente, guideraient certains des positionnements qu'elles adoptent.

Dans les deux cas en effet, les orientations examinées reposent sur l'idée que, pour se développer, l'apprentissage procède à partir d'un manque ou d'un trouble, ce qui pousserait les sujets à construire des formes de motivation (ACC) ou de désir (AP). Elles occultent aussi en partie, toutes deux, la part et le rôle de l'histoire collective et sociale des êtres humains considérés, en donnant une importance première à l'individualité (ACC) ou à la subjectivité (AP). Enfin et surtout, en maintenant la distinction sujet / objet, elles envisagent plus ou moins implicitement une vision des langues dans laquelle, face à ces sujets, elles sont conçues avant tout comme des objets sémiotiques : objets pratiques, de communication ou de transaction dans le premier cas, objet de désir dans le second.

En fonction de ces remarques préliminaires, je proposerai une réflexion didact(olog)ique ancrée dans une autre inscription épistémologique, que I. Pierozak (ici-même) a qualifiée de « hors-sujet », c'est-à-dire qui ne centre plus son attention sur des êtres qui seraient inévitablement enfermés dans une dichotomie ou un face à face sujet-objet. Cette réflexion porte sur des personnes qui, d'abord, expériencient le monde à partir d'un imaginaire et dans un processus relationnel, dans lequel la prémisse d'une distinction sujet-objet n'est plus pertinente, ce qui permet de remettre en question, à cœur, les conséquences de cette prémisse (Romano, 2019).

2. Une autre orientation épistémologique et didactologique

Cette autre option fait le choix de ne pas s'appuyer sur la notion de sujet, mais de privilégier une *personne* en relation, en « déplaçant la question du moi à celle de l'ipséité » (Romano, 2019 : 36) ; en s'éloignant du moi, on s'éloigne dans le même mouvement de la dépendance absolue du langage, qui lui est directement liée dans les théories psychanalytiques.

Ce positionnement du point de vue de l'*ipse* (Ricoeur, 1990), en accordant une place prépondérante à la relation et aux façons dont celle-ci s'instaure avec autrui, conduit à placer au centre des réflexions non pas un sujet, au sens psychologique ou psychanalytique du terme, mais plus largement une personnedans sa totalité, qui est présente à sa propre existence (en référence à l'« être-là » ou Daseinchez Heidegger, 1986), dont on ne peut pas séparer les différents aspects qui la constituent et qui est fondamentalement inscrite dans un processus *réflexif,* de rapport à l'*altérité*[6].

Ce choix substitue à la subjectivité, qui maintient une partition sujet-objet, les notions d'événement et d'expérience d'êtres-en-relation, s'ancrant entre des histoires et des pro-jets, à la fois singuliers et sociaux, par rapport à un « monde » qui « est d'abord découvert comme *Umwelt*[7]quotidien » (Dastur, 2010 : 329). Pour elle,

> le Dasein constitue la finalité dernière qui forme la structure ni objective ni subjective du monde. Ce dernier ne peut en effet ni être découvert comme un objet, ni être le résultat d'une projection du sujet, mais seulement constituer la significativitéâ¯d'une existence qui ne peut se comprendre elle-même qu'à partir du rapport qu'elle entretient nécessairement avec son Umwelt. (Ibid.)

Je reviendrai ci-dessous sur les termes d'expérience et de relation et sur les notions qu'ils recouvrent, afin de préciser la manière dont je les comprends et emploie.

Cette autre inscription épistémologique sert de base pour réfléchir des orientations didact(olog)iques alternatives non seulement à celles actuellement dominantes, mais aussi à la grande majorité des critiques qui leur sont opposées dont la plupart se bornent, comme l'a montré E. Huver (ici même), à en discuter les aspects de surface, sans toucher le coeur des choix théoriques, politiques et épistémologiques qui les sous-tendent ou en les traitant de manière séparée.

On peut en effet à juste titre remarquer que les options psychanalytiques, notamment, critiquent fortement le paradigme techniciste dominant en DDdL (Anderson, 1999) ou encore la« rationalité managériale »et le « savoir technicien »portés par le CECRL (Prieur & Volle, 2016), dans un langage qui supprimerait l'altérité (*ibid.*)

Sur ces points, on ne peut que reconnaitre une forme de proximité entre les orientations psychanalytiques et celles que nous portons, avec les trois autres collègues ayant contribué au panel présenté au colloque susmentionné et intitulé « Utilitarisme et subjectivité en didactique des langues : proximité et/ou divergence des interprétations et des positionnements ? ». Cependant, on pourra comprendre avec le point suivant que ce qui nous différencie des AP est principalement que celles-ci ne conçoivent les humains que comme des « êtres de parole » (Prieur & Volle, 2016), qu'elles placent le *sujet* au centre de toute réflexion et qu'elles semblent revendiquer pour la DDdL un rattachement à une version « forte »de la pragmatique linguistique et de la philosophie du langage représentée notamment par L. Wittgenstein (voir Anderson 2002).

Les orientations alternatives que je défends / que nous défendons, a contrario, ont pour base épistémologique une phénoménologie-herméneutique, et se développent plus particulièrement, pour leurs dimensions didactiques, à partir de la notion d'appropriation, dont j'essaie de définir les contours et les implications dans cette perspective (Castellotti, 2017).

2.1 La notion d'appropriation

Je reprendrai ici, brièvement, les principaux aspects que je retiens de cette réflexion pour préciser mon point de vue. La notion d'appropriation est travaillée non pas à partir de sa signification habituelle en DDdL, qui consiste principalement à neutraliser la distinction souvent opérée entre « acquisition » et « apprentissage », en fonction des

situations sociolinguistiques censées être soit alloglottes soit homoglottes (Porquier et Py, 2004). Je ne lui donne pas non plus son sens le plus usuel de « possession », qui reviendrait à faire des personnes les « propriétaires[8] »de leurs langues, ce qui est absolument contradictoire avec la perspective relationnelle que je développe.

J'ai choisi de partir de la définition du terme proposée par F. Dastur, qui s'appuie sur la notion d'*Ereignis* chez Heidegger, terme que l'on traduit généralement par événement, mais dont la racine *Eigen* renvoie à ce qui est propre, ce qui fait événement pour un être et dont on peut donc dire, dans ce sens, qu'il se l'approprie :

> 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)

La manière dont je conçois cette notion implique qu'il y a appropriation si on se pro-jette, avec son histoire (personnelle et sociale), ce qui revient à être transformé et en même temps à transformer la ou les « langues » en question. Une autre point important à préciser est que s'approprier, pour moi, n'est pas lié à une question de « niveau » : il y a des personnes très compétentes linguistiquement, mais qui se contentent de collectionner les langues, comme des objets, sans que cet apprentissage les « atteigne » c'est-à-dire les transforme. A l'inverse, on peut devenir quelqu'un d'autre avec une langue, sans pour autant la « maitriser » complètement ni parfaitement. Dans cette conception, l'appropriation est d'abord ce qui permet de se pro-jeter avec son histoire et son imaginaire, de développer une manière d'être avec des « autres-en-langue » (Debono, 2010) ou, pour le moins, d'imaginer ce que cette « autre langue » pourrait nous faire.

Cette orientation s'appuie sur une conception des langues ou plutôt d'un « L » subsumant langue, langage et discours (Robillard, 2008) qui ne se définissent pas comme des objets, ni comme des instruments ou des moyens (de communication, en particulier) mais comme des expériencestraduisant des imaginaires du monde, fondamentalement et constitutivement diversitaires, dans une ouverture permanente au monde.

Dans cette conception, nos imaginaires instaurent des « mondes » différents, ce que W. von Humboldt a développé avec la notion de « vision du monde » ou *Weltansicht* (voir Thouard, 2016). En conséquence, ce qui prévaut dans l'appropriation d'une nouvelle langue, c'est l'altérité qui nait de cette diversité constitutive, qui apporte nécessairement du conflit et de l'in-compréhension, dans la mesure où « comprendre c'est toujours comprendre autrement » (Gadamer 1996 ; voir aussi Robillard, 2015).

C'est de cette in-compréhension (et non d'une injonction à la production) que je propose de partir pour élaborer ce que j'ai nommé une « didactique de l'appropriation ». Cette in-compréhension est heuristique, dans la mesure où, face à l'altérité, c'est elle qui pousse à la découverte, à l'approfondissement, à l'appropriation (Castellotti, 2017).

Cette orientation « in-compréhensive » oblige à réfléchir en priorité la place de la confrontation, de la réception et, partant, de la traduction, depuis longtemps dévalorisée en DDdL, comme « épreuve » de l'étranger (Berman, 1984).

Ce positionnement, qui se fonde d'abord sur la réception, exclut l'utilitarisme, mais pas l'utilité des langues (au sens défini plus haut), dans la mesure ou s'approprier des langues, c'est faire « œuvre utile », c'est développer un souci de soi (Foucault, *Op.Cit.*) qui est développé à partir du rapport à autrui et qui concerne aussi la pensée (Huver, ici-même). Mais surtout, elle est portée par une histoire et est sous-tendue, fondamentalement, par un pro-jet : en ce sens, on ne peut obliger personne à s'approprier, cela ne peut procéder que d'un mouvement personnel, d'un « choix » plus ou moins explicite.

Sur un plan plus général, cela signifie aussi qu'on ne se situe pas dans une didactologie-didactique fondée sur le « comment » pour promouvoir prioritairement la communication ce qui est le cas des orientations dominantes depuis de nombreuses décennies[9], mais qu'on met en œuvre une orientation qui privilégie le pourquoi (l'histoire) et le pour quoi (le projet), accordant la priorité à la relation, dans une démarche d'abord réceptive et compréhensive.

2.2. Implications terminologiques

Les choix brièvement esquissés (mais voir pour plus de détails Castellotti, 2017) imposent de revenir sur le sens que je donne à un certain nombre de termes dans la mesure où, comme je l'ai explicité en note 3, ceux-ci sont « piégés » par leurs emplois ordinaires mais aussi par le fait qu'ils renvoient à des acceptions différentes selon les approches épistémologiques, parfois contradictoires, qui les revendiquent[10].

La notion d'expérience, tout d'abord, mérite une explicitation. Il ne s'agit pas de se limiter à une expérience qui serait de l'ordre d'un « vécu » qui se traduirait par un ensemble d'éléments potentiellement descriptibles de façon uniquement consciente et rationalisée. Cela s'apparente plutôt à ce que C. Romano (2010) conçoit comme une expérience d'abord sensible et que M. Merleau-Ponty définit comme « présence perceptive du monde » (Merleau-Ponty, 1964 : 48). M. Heidegger en propose aussi une définition éclairante :

> Faire une expérience avec quoi que ce soit [...], cela veut dire : le laisser venir sur nous, qu'il nous atteigne, nous tombe dessus, nous renverse et nous rende autre. Dans cette expression, « faire » ne signifie justement pas que nous sommes les opérateurs de l'expérience : faire veut dire ici, comme dans la locution « faire une maladie », passer à travers, souffrir de bout en bout, endurer, accueillir ce qui nous atteint en nous soumettant à lui ... (Heidegger, 1984, Acheminement vers la parole, cité par Berman, 1999 : 16).

Cette expérience ne procède pas initialement du langagier, elle est en premier lieu antéprédicative comme l'avait déjà envisagé Husserl et comme le reprend Romano (2010) : la raison et le langage sont ancrés dans cette expérience, ils ne la précèdent ni ne la dominent :

> les choses ressaisies à même leur expérience antéprédicative déploient une « logique » plus ancienne que celle qui structure notre intelligence discursive – une « logique » qui, si elle n'est pas réfractaire au langage, n'est pas non plus dérivée de lui. (Romano, 2010 : 139).

On perçoit là encore une différence avec les orientations psychanalytiques : la « langue » en question n'est pas « subjectivée » (Anderson, 2015) mais « expérienciée » et le langage n'est pas envisagé comme structurant l'inconscient.

Cette expérience à laquelle, alors, on n'échappe pas, qui nous traverse en tant qu'êtres humains, ne se suffit pas à elle-même ; il faut ensuite lui donner du sens, un sens qui advient en fonction d'un projet, non pas occasionnel (les « projets » anecdotiques qu'on promeut généralement en DDdL) mais un projet profond, existential, c'est-à-dire en concordance avec la façon dont on imagine sa propre existence (Romano, 2019). C'est ce projet, lui même mouvant et qui reconfigure alors l'expérience à mesure qu'il évolue, qui fonde l'interprétation qu'on peut donner de cette expérience, dans une posture réflexive :

> quelque chose est « possible », au sens existential s'il est compatible avec le genre d'« être » [...] que j'aspire à être, s'il est conforme à la manière dont je me comprends moi-même, dont je vois ou envisage ma propre existence. Autrement dit [...] s'il est conforme à un projet de vie ou d'existence(Romano, 2010 : 709).

Le « possible » envisagé par C. Romano devient, de mon point de vue, l'appropriable.

L'appropriation se conçoit alors pour moi dans ces termes : on ne peut s'approprier que ce qui, potentiellement, fait sens dans un projet existential, ce dont on trouve une illustration, par exemple, dans le récit que fait A. Mizubayashi (2011) de sa rencontre avec le français et de l'appropriation qui s'en est suivie.

Cette appropriation ne se développe jamais hors-sol, elle advient dans une relation. Il faut donc revenir dans un deuxième temps sur l'expression employée ci-dessus, celle de « personne en relation » que l'on pourrait aussi nommer « être en relation », ou « être avec » que mentionne I. Pierozak. Je ne me situe donc pas du tout du point de vue de la conception structuraliste de la relation, qui postule l'interdépendance des différents éléments d'une structure. La relation, ici, n'est pas non plus ce qui serait traduit dans la didactique dominante comme « échange » ou « communication », dans

une dynamique pragmatique, ni comme une relation intersubjective, prioritairement duale, en psychanalyse ; elle est conçue comme un engagement (inter)personnel et une confrontation d'expériences, comme une *rencontre* qui bouscule, dérange, transforme :

> Que serait une rencontre, si elle ne faisait chanceler nos certitudes, nos habitudes, si elle ne détruisait toute possibilité d'être habitué à quoi que ce soit en nous faisant douter de tout, y compris et d'abord de notre propre capacité à accueillir celui ou celle dont le destin n'a pas seulement croisé, mais altéré et bouleversé le nôtre ? (Romano, 1999: 232)

Et la personne (ou « l'être avec ») qui ne participe pas de façon indemne dans cette relation, n'est pas un acteur, qui se mettrait en scène dans un rôle (fût-ce un rôle social), comme on le conçoit dans la linguistique interactionnelle, mais un *auteur*, qui est « soi-même la source et le garant de sa propre persona, de sa propre personnalité morale et sociale devant les autres » (Romano, 2019 : 147).

Perspectives : une DDdL éthique et politique

L'ensemble de ces choix et positionnements pose d'emblée la question d'autrui, de la relation et du rapport à l'altérité, donc débouche sur la nécessité d'élaborer une éthique déjà évoquée ci-dessus à propos de l'utile (faire œuvre utile). Si on demeure dans une centralité du sujet qui s'inscrit dans une partition sujet / objet, on reste dans une « pensée technique » (Heidegger 1973), dans la mesure où est maintenu le primat de la rationalité et une volonté de contrôle sur les objets, sur le monde et les autres mais aussi sur soi-même, ce que Romano nomme « une subjectivité autocentrée, autocertifiée et autodéterminée » (Romano, 2019 : 610).

Développer une pensée didact(olog)ique éthique revient à s'opposer à la primauté de la raison instrumentale caractérisée par la domination, le contrôle, la pensée technique (Taylor, 1992). D'un point de vue concret, cela conduit à mettre en question du point de vue de leur ancrage épistémologique un grand nombre d'évidences, sédimentées et naturalisées depuis plusieurs décennies et fortement solidifiées, cristallisées et universalisées avec notamment, pour la période récente, la généralisation du CECRL bien au-delà de ses territoires initiaux comme le rappelle E. Huver (ici même). Ces évidences procèdent principalement de l'injonction peu argumentée et non discutée de la prévalence absolue de l'approche communicative (puis communicativo-actionnelle) caractérisée essentiellement par la production et l'(inter)action répondant à des « besoins », par la mise en œuvre de dispositifs et de scénarios, le tout devant être validé et certifié par des procédures d'évaluation (Castellotti 2015, 2017). P. Anderson décrit aussi de façon convaincante comment s'est développée et peu à peu imposée pendant une quinzaine d'années (du milieu des années 1970 au début des années 1990), sans en expliciter les bases épistémologiques, cette primauté de la communication, dont il dit que « l'utilisation du terme en fait une figure emblématique et un passe partout de la didactique » (Anderson, 1999 : 149).

Développer une pensée didact(olog)ique éthique implique aussi, par-delà les choix épistémologiques et le débat à leur propos, de ne pas concevoir les prises de position politiques comme des « cerises sur le gâteau » ou comme des compensations visant à atténuer le rationalisme absolu de la science moderne[11], et de garder le politique étroitement dépendant de l'épistémologique (voir aussi Pierozak et al. 2018). Cela ne doit pas se lire, précisément comme un « absolu » qui en remplacerait un autre, mais comme un choix, où diversité et critique du positivisme et du rationalisme vont de pair.Dans la perspective PH, cette éthique ancre le langage non pas comme pragmatique, mais comme poïesis, « en tant que mode d'être au monde » (Huver & Lorilleux 2018) qui gouverne le processus de compréhension et d'intervention.

L'ensemble de ces choix oblige à une éthique de la recherche. Le travail des chercheuses et chercheurs se situant dans le domaine des « Humanités »[12]consiste à imaginer, interpréter et penser ce que sont, ce que disent et ce que font des *autres*. Comment pourraient-elles / ils mener ce travail de façon éthique sans expliciter leur propre histoire, sans préciser ce qui fonde épistémologiquement leurs choix et interprétations, sans exposer les valeurs[13]sur lesquelles ils s'appuient, sans indiquer comment eux-mêmes comprennent ces autres ? (voir aussi Robillard, à paraître).

Il s'agit donc de développer, dans la recherche, un rapport à l'altérité non surplombant, modeste et honnête en ce qu'il commente et reconnaît l'inévitable mé-compréhension, voire in-compréhension, au moins partielle, que l'on peut avoir des autres et en ce qu'il explicite sur quoi il se fonde pour en proposer une interprétation.

Cela suppose de ne pas prétendre contrôler cette interprétation au moyen de méthod(ologi)es ou de corpus qui viseraient à sécuriser le sens, à l'authentifier en quelque sorte, dans une volonté de rationalité qui exalte la transparence et, par là-même, à l'objectiver (voir aussi Debono 2014).

On peut se demander, pour conclure, dans quelle mesure ces exigences ne correspondent pas aussi à ce que H. Jonas (1979) nommait le « principe responsabilité » qui crée des obligations à l'égard du futur de l'humanité et ce, d'autant plus qu'on a de liberté donc de pouvoir, sans prétendre connaître ni maitriser ce futur. Ce qu'il envisageait alors vis-à-vis de la « civilisation technologique », afin de préserver les générations à venir d'êtres humains, il devient nécessaire de le penser pour les chercheuses et chercheurs en DDdL. Ces dernier.e.s, qui ont une parcelle de pouvoir en ce qu'elles / ils sont lu.e.s et suivi.e.s, devraient se prononcer explicitement à rebours d'une DDdL se définissant de plus en plus d'un point de vue technologique (voir aussi Debono, ici-même), en imaginant et promouvant un principe éthique au fondement de ce domaine, qui nous oblige vis-à-vis des générations futures d'apprenants et d'enseignants.

Références bibliographiques

ADEN, Joëlle, « Langues et langage dans un paradigme énactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1, 2017, [En

ligne] http://journals.openedition.org/rdlc/1085, consulté le 25 avril 2019.

ANDERSON, Patrick, *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*, Paris, L'Harmattan, 2015.

ANDERSON, Patrick, « 'Nous avons les moyens de vous faire parler' … ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues », *Semen*, 14, 2002, [En ligne] http://semen.revues.org/2537, consulté le 30 novembre 2011.

ANDERSON, Patrick, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires Franc-Comtoises, 1999.

BERMAN, Antoine, *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Paris, Seuil, 1999.

BERMAN, Antoine, *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1984.

CASTELLOTTI, Véronique*, Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris, Didier, Coll. Langues et didactique, 2017.

CASTELLOTTI, Véronique, « La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatico-centrée au service de la diffusion du français », dans Jean-Marc Defays et al. *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*, Vol. 1, 2015, p. 63-78.

DASTUR, Françoise, *Heidegger et la pensée à venir*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 2011.

DASTUR, Françoise, « Langage et métaphysique chez Heidegger et chez Witttgentein », *Les études philosophiques*, 2010/3 (n° 94), p. 319-331.

DEBONO, Marc (dir.), *Corpus numériques, langue et sens. Enjeux épistémologiques et politiques*, Bruxelles, Peter Lang, Coll. Gramm-R, 2014.

DEBONO, Marc, *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, thèse sous la direction de D. de Robillard, Tours, Université François Rabelais, 2010.

FOUCAULT, Michel, *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*, Paris, Gallimard, 1984.

GADAMER, Hans-Georg, *Vérité et méthode,* Paris, Seuil, 1996[1960].

GERMAIN, Claude, *L'approche neurolinguistique*, Longueuil (Canada), Myosotis Presse, 2017.

GUSDORF, Georges, *Introduction aux sciences humaines*, *Essai critique sur leurs*

origines et leur développement, Paris, Ophrys, Nouvelle édition, 1974. [En ligne] http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf_georges/intro_sc_hum/intro_sc_hum.html

HEIDEGGER, Martin, *Etre et temps*, Paris, Gallimard, 1986 [1927].

HEIDEGGER, Martin, « La question de la technique », in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1973 [1958, trad. fr.], p. 9-48.

HILTON, Heather, « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-1, 2017, [En ligne] http://journals.openedition.org/rdlc/1101, consulté le 25 avril 2019.

HUVER, Emmanuelle & Lorilleux, Joanna, « Démarches créatives en DDdL : créativité ou poïesis ? », *LIDIL* 57, 2018, [En ligne] http://journals.openedition.org/lidil/4885

JONAS, Hans, *Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Cerf, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.

MIZUBAYASHI, Akira, *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, 2011.

PIEROZAK, Isabelle, DEBONO, Marc, FEUSSI, Valentin & HUVER, Emmanuelle, « Fils rouges épistémologiques au service d'une autre intervention », dans Isabelle Pierozak, Marc Debono, Valentin Feussi, & Emmanuelle Huver (dir.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances*, Limoges, Lambert Lucas, 2018.

PORQUIER, Rémy & PY, Bernard, *Apprentissage d'une langue étrangère, Contexte et discours*, Paris, Didier/CREDIF, Coll. Essais, 2004.

PRIEUR, Jean-Marie & VOLLE, Rose-Marie, « Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues », *Éducation et sociétés plurilingues* , 41, 2016, [En ligne] http://journals.openedition.org/esp/959, consulté le 25 avril 2019.

RICOEUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990.

ROBILLARD, Didier de, « Insécurité linguistique, éthique et violence de l'objectivation scientifique. Une sociolinguistique à l'ombre de la science légitime ? » Actes du colloque « Francophonie et insécurité linguistique », Tours, juin 2018, à paraître.

ROBILLARD, Didier de, « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et des cultures ? » dans Philippe Blanchet &

Patrick Chardenet, (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, 2[e]édition, Paris, Editions des archives contemporaines/ PREFics/AUF, 2015 [2011], p. 43-51.

ROBILLARD, Didier de, *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 2 Vol., 2008.

ROMANO, Claude, *Etre soi-même. Une autre histoire de la philosophie*, Folio Essais, 2019.

ROMANO, Claude, *Au cœur de la raison, la phénoménologie*, Paris, Folio Essais, 2010.

ROMANO, Claude *L'événement et le temps*, Paris, PUF, 1999.

RUSS, Jacqueline & LEGUIL, Clotilde, *La pensée éthique contemporaine*, Paris, PUF, Que sais-je, 1994.

STRONG, Tracy B., « Truths, Facts, Alternates and Persons », dans Tiziana Andina & Angela Condelo, éds, *Post-Truth, Philosophy and Law*, Routledge, pagination inconnue, à paraître.

TAYLOR, Charles, *Le malaise de la modernité*, Paris, Ed. du Cerf, 1992.

THOUARD, Denis, *Et toute langue est étrangère. Le projet de Humboldt*. Paris, Les Belles Lettres, Encre marine, 2016.

---

[1] Ou didactologie-didactique des langues et des cultures (DDdL).

[2] Voir l'appel à communication du colloque : https://dipralang.www.univ-montp3.fr/fr/actualit%C3%A9s/d%C3%A9sir-de-langues-subjectivit%C3%A9-rapport au-savoir-les-langues-n%E2%80%99ont-elles

[3] En sciences humaines, la terminologie est toujours « piégée » dans la mesure où nous employons des mots « de tous les jours » tout en leur attribuant une signification plus « complexe »ou « subtile » qu'il faut de ce fait expliciter, pour éviter de banaliser les notions que ces mots recouvrent ou de les maintenir dans une histoire des idées qui aurait d'autres enjeux que ceux recherchés.

[4] En prenant en compte la relation, le « souci de soi » est aussi doté, chez Foucault, d'une dimension conflictuelle qui est souvent absente dans les interprétations édulcorées qui en sont parfois données,

notamment avec la notion de « care ».

[5]
Si tant est que les ACC aient une « théorie du sujet »…

[6]
Ce que Robillard (2008) nomme « altéro-réflexivité ».

[7]
Ou « monde propre », renvoyant à l'environnement ou au milieu qui serait propre à un être.

[8]
Conception que l'on retrouve dans les réflexions sur les questions d'« appropriation culturelle ».

[9]
Voire, probablement, au moins depuis la fin du XIXe siècle et l'introduction puis le développement de « cours à objectifs pratiques » (Puren, 1988). Je ne peux développer ce point dans la limite de ce texte, mais il serait intéressant de faire l'archéologie des bases des approches communicatives depuis au moins cette période.

[10]
Ce qui les transforme fréquemment en « faux-amis » (Pierozak et al. 2018).

[11]
Voire, inversement, à renforcer le rationalisme comme le mentionne E. Huver à propos de certaines critiques du CECRL. A propos de la compensation, voir aussi M. Debono, ici même.

[12]
Comme je l'ai déjà mentionné (Castellotti, 2017), je préfère ce terme à l'expression « sciences humaines » qui entérine l'inscription dans l'histoire des sciences modernes, avec ce que cela signifie de soumission aux impensés du rationalisme (Gusdorf, *Op. Cit.*).

[13]
La question des valeurs est fondamentale dans une orientation qualititative compréhensive. Selon T. Strong en effet, le positivisme est, à l'opposé, caractérisé en particulier par le fait de considérer qu'on peut séparer les *faits* des *valeurs* (Strong (à paraître), §11.2).