



HAL
open science

Idéologies, représentations, imaginaires ? Travailler l'historique, le politique et l'éthique en didactologie-didactique des langues

Véronique Castellotti

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti. Idéologies, représentations, imaginaires ? Travailler l'historique, le politique et l'éthique en didactologie-didactique des langues. Jacques DAVID et Corinne WEBER. Le français et les langues. Histoire, linguistique, didactique. Hommage à Jean-Louis Chiss, Lambert Lucas, pp.39-48, 2020, 978-2-35935-329-7. halshs-03533335

HAL Id: halshs-03533335

<https://shs.hal.science/halshs-03533335>

Submitted on 18 Jan 2022

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

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

Idéologies, représentations, imaginaires ? Travailler l'historique, le politique et l'éthique en didactologie-didactique des langues

Véronique Castellotti
Université de Tours - EA 4428 DYNADIV

« Toute pensée de la société et de l'histoire appartient elle-même à la société et à l'histoire. [...] Ce que j'appelle élucidation est le travail par lequel les hommes essaient de penser ce qu'ils font et de savoir ce qu'ils pensent. La division aristotélicienne *theôria*, *praxis*, *poiësis* est dérivée et seconde. L'histoire est essentiellement *poiësis*, et non pas poésie imitative, mais création et genèse ontologique dans et par le faire et le représenter/dire des hommes. » (Castoriadis, 1975 : 8).

« il apparaît impossible de refuser la réflexion épistémologique en didactique au nom de l'urgence ou de l'utilité sociale »
(Chiss, 2001 : 161).

La question des liens entre recherche et intervention a été souvent abordée en didactologie-didactique des langues (DDdL) et elle rejoint celle des rapports entre le travail scientifique des chercheurs, leur histoire et leurs choix de positionnement politique. Pour réfléchir à ces questions, une des notions convoquées est celle d'idéologie.

Après avoir rapproché ce terme d'autres fréquemment usités en DDdL, comme « représentations » et « imaginaires », je m'interrogerai sur les façons dont les ancrages épistémologiques des recherches mais aussi les histoires et expériences personnelles et professionnelles sont ou non explicites, voire revendiquées et comment cela peut être interprété en termes de relation au politique et à l'éthique de la part des chercheuses et chercheurs de ce domaine.

1. Idéologies, représentations ou imaginaires ?

Tout en précisant qu'il y a des « difficultés à définir et critiquer les « idéologies linguistiques » (2018 : 68), Jean-Louis Chiss tente malgré tout de les définir, avant tout, comme :

des « complexes de représentations, historiquement et culturellement situées [...] qui travaillent indissolublement les conceptions de la littérature et de la langue, et interviennent, à divers titres, dans les politiques linguistiques, éducatives et culturelles » (Chiss, 2018 : 62-63).

On retrouve à plusieurs reprises, sous sa plume cette expression « complexe de représentations » (par ex. 2018 : 35, 66) ainsi que des références aux « mythes » sur lesquels reposent ces idéologies et que, en même temps, elles contribuent à pérenniser (Idem : 66).

Je rapprocherai cela de la définition de l'idéologie que propose C. Castoriadis :

« au sens même que Marx donnait à ce terme : un ensemble d'idées qui se rapporte à une réalité non pas pour l'éclairer ou la transformer, mais pour la voiler et la justifier dans l'imaginaire, qui permet aux gens de dire une chose et d'en faire une autre, de paraître autres qu'ils ne sont » (Castoriadis, 1975 : 16).

Il me semble que c'est aussi, au moins partiellement, à partir de cette grille de compréhension que Jean-Louis Chiss réfléchit ce qu'il nomme « idéologies », au sens où elles constitueraient

en quelque sorte, du fait de leur relative permanence historique, peut-être pas exactement un obstacle, mais une sorte de voile, d'opacification relative, qu'il s'agirait d'explicitier pour mieux comprendre les situations didactiques. Ces « idéologies » contribueraient en particulier à structurer, d'un point de vue historique, des représentations considérées comme « à la fois volatiles et prégnantes » (Chiss, 2018 : 75).

C'est aussi dans cette direction que s'orientent un certain nombre de travaux sur les « représentations » des langues et de leurs apprentissages, commençant par les identifier pour, précisément, relever ce qui ferait obstacle aux apprentissages et proposant souvent, dans un deuxième temps, des dispositifs visant à transformer ces représentations voire, dans les cas les plus extrêmes, à les « éradiquer ». Faire évoluer, modifier, transformer : c'est autour de ces propositions que se construisent ainsi, en DDdL, de nombreuses démarches didactiques autour des représentations (voir pour une synthèse Castellotti & Moore 2002). Le fait de problématiser la question des représentations revient le plus souvent à travailler à partir de situations concrètes d'apprentissage, même si on fait appel à la notion de représentations sociales et que ces représentations s'élaborent dans des groupes plus ou moins constitués, tandis que le choix d'approfondir la notion d'idéologie conduit à insister prioritairement sur les dimensions collectives, sociales, politiques et à ne pas réduire les phénomènes à leurs dimensions éducatives.

J'ai moi aussi, longtemps, travaillé la question des représentations ainsi que ce que Jean-Louis Chiss nomme la « mise en discours de ces représentations » (Ibid : 66) sur les langues et leurs apprentissages ou enseignements, en les examinant sous un angle à la fois individuel et socio-politique. Je me suis située, pour cela, principalement du point de vue des discours¹ d'apprenants et d'enseignants, en tentant d'élucider comment ces représentations pouvaient intervenir, de façon plus ou moins (in)directe, en s'articulant à des pratiques, dans les *usages d'appropriation* (Castellotti & Moore, 2005) des personnes concernées. Mais je me suis aussi située du point de vue de l'élaboration de ces représentations, en imaginant (avec D. Moore) un dispositif de recherche permettant « une « mise en mouvement d'un imaginaire », inscrit dans un processus de construction et co-construction du sens » (Moore & Castellotti, 2015 : 170).

Dans l'évolution de mes réflexions, j'en viens à ne plus juger pertinente la notion même de représentation, en lien avec mon positionnement phénoménologico-herméneutique (voir Castellotti, 2017). Dans cette orientation, en effet, la question de la perception du monde est centrale et cette perception ne relève pas d'une représentation, qui serait de l'ordre d'une action sur un monde préexistant, mais d'une *expérience* du monde, qui s'ouvre à nous :

« notre accès primordial au monde est de l'ordre du *dévoilement* et nullement de la représentation » (Romano, 2019b : 132).

La notion d'imaginaire en revanche, telle que je la précise ci-dessous, liée à celle d'expérience², me semble mieux à même de correspondre à cette perspective. Du point de vue des langues, cette notion d'imaginaire, que je voudrais donc réactiver brièvement ici, est connue et citée principalement sous l'angle des travaux d'Anne-Marie Houdebine, qui a la première théorisé une certaine conception de l'imaginaire linguistique (désormais IL). Cette notion, qui commence à prendre forme dans le courant des années 1970, est d'abord définie comme « rapport du sujet à la langue » (Houdebine, 2015 : 5). C'est ce rapport qu'elle va

¹ Au sens large du terme ; certains de ces discours étant en effet associés à des représentations graphiques (en particulier, des dessins d'enfants) qu'ils contribuaient à éclairer, préciser, expliciter. Pour autant, les interprétations que j'ai pu en proposer étaient aussi nourries de mon propre rapport à ces supports graphiques.

² L'expérience telle que je la conçois ne renvoie pas à la signification commune d'un « vécu » mais, dans une perspective phénoménologique, elle est d'abord une « présence perceptive du monde » (Merleau Ponty, 1964 : 48) qu'on ne peut contrôler de façon rationnelle.

étudier, en recourant « à la recherche des causalités tant externes qu'internes » (ibid. : 9) des phénomènes observés et en centrant l'essentiel de son analyse sur les « normes subjectives » regroupant selon elle « normes prescriptives » et « normes fictives » (ibid. : 14). Elle fait peu à peu évoluer ce modèle au cours des années, sous l'influence d'une conception à la fois saussurienne et psychanalytique, explicitant ainsi le choix des termes :

« le terme imaginaire a été privilégié pour deux raisons. D'une part il décrit une fiction de langue idéale ou plus ou moins idéalisée, etc. D'autre part, outre celui de représentation sociale, il permet aussi d'éviter celui d'idéologie, venu de la philosophie politique (marxiste), tout aussi réducteur, en introduisant, dans le champ linguistique, l'implication plus ou moins consciente du sujet parlant. » (Ibid. : 19)

Mon choix de mobiliser le terme « imaginaire » relève de conceptions très différentes. Il ne s'agit pas pour moi d'*éviter* les aspects sociaux ou politiques des rapports aux langues, mais de ne pas non plus faire abstraction de l'individualité des personnes dans ce rapport. Il a plutôt pour moi une fonction intégratrice, permettant d'articuler ces différentes dimensions, en s'appuyant sur la conception humboldtienne du langage et des langues³, qui les ancre dans une perspective et une dynamique à la fois historique et individuelle de « vision du monde », qui ne distingue pas langage et pensée. Pour Humboldt, il s'agit de :

« voir dans le langage l'élément solidaire de l'être même de l'homme et de ce qu'il porte en lui de plus profond » (Humboldt, 1974 : 126).

En outre, comme le rappelle Jean-Louis Chiss, « Humboldt [...] ouvre la voie à une anthropologie historique qui pense le langage à travers la diversité des langues, qui ne coupe pas linguistique et littérature en introduisant la dimension du discours » (Chiss 2018 : 208). Je partage complètement cette lecture, et son intérêt pour les réflexions en DDdL, que Jean-Louis Chiss développe :

« La didactique des langues (et des cultures) ne saurait ignorer la relation entre langue et littérature, si souvent séparées épistémologiquement et institutionnellement, si l'on veut analyser et transmettre non seulement le système de la langue mais ce que Humboldt appelait le « caractère » des langues où se trouvent posées les questions de leur spécificité et de leur historicité » (Chiss, 2010 : 43).

La notion de « caractère » me paraît aussi très pertinente à poser pour la DDdL, en particulier parce que « le caractère est ce que font d'une « langue » ceux qui la parlent et l'écrivent. » (Feussi, 2018 : 141) et que, de ce fait, elle insiste sur la dimension appropriative plutôt que transmissive (voir ci-dessous) et permet effectivement de lier de façon étroite « langue » et « littérature », alors que les approches didactiques dominantes contemporaines (communicativo-actionnelles) ont largement contribué à les distinguer.

Je diverge en revanche sur la suite des interprétations de Jean-Louis Chiss, postulant une continuité vers Saussure et Benveniste. En effet, Humboldt s'intéresse au langage et aux langues prioritairement du point de vue du sens, alors que la linguistique saussurienne consiste à construire une théorie considérant comme prioritaire le signe et contribuant, dans la réception qui en est faite, à réduire le sens à ce qui en est transmis par les signes (voir aussi Feussi, 2018).

Cela me semble avoir des conséquences importantes en DDdL : si, en effet, on peut *enseigner* ce qui est représenté par les signes, je pense qu'on ne peut que *s'approprier* le sens, chacun à

³ Tout en empruntant aussi, partiellement, à la notion d'imaginaire social, empruntée à C. Castoriadis (1975) et Ch. Taylor (2006).

sa manière, à partir de son imaginaire, et certainement pas l'enseigner⁴. C'est, me semble-t-il, ce que développe aussi D. Thouard, qui trouve chez Humboldt une « perception très affinée de l'impossibilité d'une objectivation du langage ». Il poursuit :

« Le langage est toujours à la fois parlant et parlé, sujet et objet, ou mieux : il est ce à partir de quoi il peut être question d'un « sujet » et d'un « objet », bref le milieu au sein duquel se constitue, se détermine et s'effectue la pensée dans sa double dimension de connaissance du monde et de communication avec autrui. » (Thouard, 2002 : 3)⁵.

Cette conception de la langue est développée dans une perspective expérientielle (voir ci-dessus) et relationnelle, « en faisant de l'individu le lieu de manifestation d'une dynamique certes sociale mais surtout historique parce qu'expérientielle. » (Feussi, 2018 : 144). Dans cette perspective, « toute langue est étrangère » (Thouard, 2016) puisqu'elle est constitutivement diverse et toujours à découvrir, s'appropriier, (se) transformer. La notion d'appropriation (Castellotti 2017), prenant au sérieux le processus de compréhension (au moins) autant que celui de production, s'inscrit de façon cohérente dans la continuité d'une dynamique humboldtienne des langues et discours :

« Enseigner et apprendre la langue est en soi un processus spirituel. Le résultat n'est pas (seulement) un comportement adapté, mais, dans les mots de Humboldt, un réveil mutuel des capacités au penser propre et au parler propre, et toujours en lien avec une compréhension différenciée et créative. » (Borsche, 2015 : 169)

En amont de ces réflexions didact(olog)iques, je considère fondamentalement l'imaginaire comme premier, comme ce qui donne sens au monde. De ce point de vue, il n'existe pas, comme cela est souvent conçu, de coupure entre imaginaire et rationalité, mais un lien de subordination : la rationalité est une forme, parmi d'autres, d'imaginaire du monde⁶. Et le fait de réduire la vision du monde à ses aspects strictement rationnels en limite singulièrement le sens, de même que réduire une langue aux signes en limite profondément l'appropriation. Cela est très bien illustré par exemple dans le processus de traduction : c'est le fait de retrouver la « tonalité⁷ » du texte, plus que son adéquation littérale, qui en fait la qualité et l'intérêt, qui fait qu'un lecteur étranger pourra lui aussi être non seulement « comprendre » le texte, au sens linguistique habituel, mais aussi et surtout être *touché* par lui. Ce sont les imaginaires qui guident les usages, ces usages étant conçus comme une articulation de pratiques et de représentations (Castellotti & Moore 2005).

Les imaginaires d'ordre linguistique participent d'imaginaires didactiques, qui s'en inspirent mais ne s'y limitent pas. Ces derniers englobent aussi, et y mêlent, des représentations concernant les modes d'acquisition, les procédures d'évaluation, le rôle de la mémoire, etc.

De même que la langue des linguistes n'est pas la même que la « langue » des didacticiens / didactologues, les imaginaires didact(olog)iques ne coïncident pas absolument, de mon point

⁴ Ce qui revient aussi à mettre en question la notion de « transposition didactique » que, comme Jean-Louis Chiss, je considère « peu adéquate pour penser la transmission des savoirs sur les langues et les discours » (Chiss, 2018 : 50).

⁵ On trouve aussi une idée proche chez J. Trabant : « Les langues ne sont pas seulement des moyens matériellement différents pour communiquer une pensée universellement identique mais des pensées différentes » (Trabant, 2014 : 428).

⁶ Comme l'illustre C. Castoriadis, en montrant que la parenté est sans doute plus grande entre un homme et un animal qu'entre un homme et une machine : « Traiter un homme en chose ou en pur système mécanique n'est pas moins mais *plus* imaginaire que de voir en lui un hibou, cela représente un autre degré d'enfoncement dans l'imaginaire » (Castoriadis, 1975 : 238).

⁷ « tonalité » est ici employé au sens de la *Stimmung*, au sens quasi-musical que lui donne Heidegger de ce qui « donne le ton », d'une « ambiance » qu'on perçoit mais qu'on ne peut décomposer.

de vue, avec les imaginaires (ou idéologies) linguistiques, même si ces derniers les influencent / nourrissent.

On a tendance, de plus, à considérer les idéologies comme étant celles des autres ou du moins de la société, même si on s’y inclut. En choisissant le terme idéologie, cela tend à généraliser et à politiser les questionnements, ce qui est important, mais cela tend en même temps à mettre à distance et à ne pas impliquer directement les chercheurs eux-mêmes dans la circulation et la transmission de ces imaginaires. De même, la valorisation de l’historicité s’appuie souvent sur une conception de l’Histoire (avec une majuscule), c’est-à-dire des aspects uniquement collectifs, sociaux, sans accorder beaucoup d’attention à l’histoire des personnes (donc, des chercheurs) qui traverse et imprègne aussi cette historicité.

C’est sur ces dimensions que je souhaite m’interroger dans un deuxième temps, en m’intéressant à la part de leurs imaginaire et historicité propres que les chercheurs incluent dans leurs travaux, en me référant aussi à Ricœur, qui aborde :

« l’histoire et le temps de l’histoire non seulement en tant que temps raconté, mais aussi en tant qu’« histoire faite et subie par les hommes », selon les deux significations du terme histoire qui convergent dans le singulier collectif *Geschichte* » (Picardi, 2017 : 137).

2. Et les imaginaires des chercheurs ?

Les recherches en DDdL, comme toutes les recherches, constituent des phénomènes sociaux et, à ce titre, sont comme toutes les activités humaines et sociales traversées par les dimensions imaginaires / idéologiques / représentationnelles.

Depuis les débuts de son existence institutionnelle, le domaine s’est beaucoup interrogé sur les liens à entretenir entre « théorie » et pratique » ou entre « recherche » et « intervention », comme on peut le voir par exemple dans plusieurs publications des années 1980⁸ et comme le souligne aussi Jean-Louis Chiss :

« La double vocation intellectuelle et interventionniste définit le projet des didactiques disciplinaires même si l’équilibre est difficile : une tendance en didactique a toujours objecté – parfois de manière véhémente – le « terrain » à la théorie. [...] dans le débat interne aux sciences humaines, et plus largement au monde intellectuel des années 1970, l’« invention » du terrain se fait contre la théorie » (Chiss, 2018 : 52).

Cette préoccupation est fortement réactivée dans les années récentes, accompagnée en outre d’une réflexion sur les responsabilités des chercheurs et les dimensions éthiques (voir Beacco 2013, Cicurel & Spaeth 2017) et plus largement sur l’utilité sociale des sciences humaines⁹. Du point de vue plus particulièrement didact(olog)ique, s’il est souvent souligné l’incontournabilité d’une articulation entre les tendances « conceptualisante » et « interventionniste », c’est le plus souvent ce deuxième aspect, misant sur la « responsabilité sociale » des chercheurs, qui est privilégié (Coste, 2013). Outre le poids des courants dominants dans la vie intellectuelle française, marquée aussi par les engagements politiques ou militants de ses membres, il faut envisager que l’histoire et le parcours des chercheurs du secteur, ayant souvent eux-mêmes commencé par être des enseignants de langues et / ou des agents de la diffusion du français, contribuent à nourrir un imaginaire valorisant davantage le « terrain » que la théorie.

⁸ Voir notamment les numéros 64 (1986) et 79 (1990) des *Etudes de linguistique appliquée*.

⁹ Plusieurs colloques et journées d’étude problématisent ces questions. Voir par exemple le colloque tenu à Montpellier en février 2019 « Désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n’ont-elles pour vocation que d’être utiles ? », le colloque PRELA 2019 « Professionnel·le·s et Recherche en Linguistique Appliquée : défis méthodologiques, enjeux sociétaux et perspectives d’intervention » ou encore la journée d’étude des 26-27 septembre 2019 « Les sciences sociales du langage face aux enjeux politiques et économiques contemporains ».

Dans cette configuration, tout en se revendiquant eux-mêmes comme praticiens de l'enseignement des langues, de nombreux chercheurs du domaine « parlent pour » les « praticiens », voire pour les apprenants. En effet, si beaucoup ont effectivement, à un moment de leur parcours, enseigné le français ou une autre langue comme langue étrangère ou seconde, la plupart n'en a depuis longtemps plus d'expérience directe. Et même lorsque c'est encore le cas¹⁰, que partagent-ils au fond du quotidien de ceux dont c'est l'unique métier ? Et en « se mettant à la place » des praticiens, est-on encore un chercheur ?

« L'ethnologue qui a tellement bien assimilé la vue du monde des Bororos qu'il ne peut plus le voir qu'à leur façon n'est plus un ethnologue, c'est un Bororo – et les Bororos ne sont pas des ethnologues. » (Castoriadis, 1975 : 246)

Malgré les précautions qui peuvent être prises pour parfois le relativiser, ce rapport au « terrain » demeure sous la forme d'une « évidence » qui, le plus souvent, n'est pas argumentée. Les chercheurs, ainsi, « parlent pour » ou « à la place de » de deux façons principalement, plus ou moins articulées selon les cas : en ambitionnant d'« expliquer » ce qui se passe dans les classes de langue, dans les échanges, les actions, voire dans la tête des élèves et enseignants ; puis, éventuellement, en élaborant des propositions, voire des « remèdes » pour améliorer l'existant, pour rendre l'enseignement plus efficace, en espérant peser sur les institutions en charge de l'enseignement ou de la formation en langues. Pour Jean-Louis Chiss,

« Dans les recherches en didactique, le « rapport au terrain » s'il ne peut se réduire à l'examen des représentations (saisies par enquêtes écrites, questionnaires et entretiens), ne sauraient pas plus s'en tenir à la description « objective » des pratiques sans retour sur la réflexivité des « acteurs » (ce qu'ils disent de leurs pratiques, avant et après). » (Chiss, 2018 : 53)

C'est aussi une préoccupation que D. Moore et moi avons faite nôtre dans nos recherches avec des enfants, en élaborant des modalités de travail et d'interprétation conjoints susceptibles de leur attribuer une part importante :

« L'ensemble de ces questions interpelle le chercheur, parce qu'au-delà de la constitution d'un corpus de données « sympathiques » (le visionnement de dessins d'enfants accompagné de leurs verbalisations attire toujours l'intérêt chez les éducateurs), elles impliquent que celui-ci s'interroge sur son positionnement épistémologique aussi bien qu'éthique, en offrant au participant un rôle partagé, actif et réflexif dans la production (plutôt que la cueillette) des observables, et leur interprétation. » (Castellotti & Moore, 2015 : 169-170)

Mais ce type de choix ne suffit pas. Outre la part accordée aux interlocuteurs de la recherche, il convient aussi d'explicitier ce que font les chercheurs de ces éléments (notamment, comment ils prennent en compte d'éventuels conflits avec leurs propres interprétations) et la part d'eux-mêmes qui intervient dans la genèse et/ou le statut des interprétations formulées.

Dans une communication à la 8^e conférence EUROSOLA sur « la personne bilingue », en 1998, Danièle Moore et moi avons proposé quelques interprétations sur les représentations d'enfants imaginant graphiquement le fonctionnement plurilingue et l'apprentissage des langues et nous avons effectué des rapprochements avec certaines théories linguistiques, nourries aussi, selon nous, de l'imaginaire des chercheurs concernés. Nous y envisagions notamment que, dans les deux cas, « les modèles du fonctionnement bi-ou plurilingue sont surtout fondés sur une haute technicité et une forte spatialisation garante d'un fonctionnement

¹⁰ Par exemple à titre militant, dans le cadre notamment de formations linguistiques pour migrants.

ordonné et séparé des langues » (Castellotti & Moore, 1999 : 41)¹¹. Ces interprétations ont été mal reçues par certains des organisateurs de la conférence, peu soucieux de mettre potentiellement en question la neutralité, voire la supériorité de travaux scientifiques, et nous avons dû publier notre article dans une autre revue que celle prévue pour les Actes du colloque. Cette expérience atteste du fait que de nombreux chercheurs se vivent comme des experts, produisant des formes de certitude et ne questionnant que rarement leurs propres imaginaires et la façon dont ceux-ci « travaillent » leurs interprétations, y compris « scientifiques ».

Or, les sciences humaines, que je préfère nommer « humanités », précisément pour refuser cette prétention scientifique, ont pour fonction de réfléchir et de proposer des interprétations sur des situations où évoluent des « autres » que sont les humains avec lesquels ils travaillent dans leurs recherches. Comment parler de / écrire sur ces autres sans chercher qui on est soi-même (Romano, 2019a) ? Comment parler de / écrire sur ces autres sans donner des éléments permettant d'explicitier, au moins en partie, les façons dont notre histoire et notre imaginaire imprègnent inévitablement nos recherches ?

Conséquences

Ne pas s'obliger à cette « altéro-réflexivité » (Robillard, 2007, 2008) revient à considérer les autres comme des *objets* de recherche. Certes, comme je l'ai précisé ci-dessus, un certain nombre de recherches qualitatives privilégient des démarches qui donnent une place aux personnes qui sont les « témoins » ou « interlocuteurs » pour les chercheurs, mais il n'empêche que les chercheurs demeurent, in fine, les *auteurs* et donc les *responsables* des interprétations qu'ils rédigent et publient.

C'est en sortant de la « langue de bois » (Chiss 2018) de la « science » et de la dichotomie sujet / objet¹², qu'on peut à la fois donner une place aux autres dans les recherches mais aussi prendre la responsabilité des interprétations, en les historicisant et en les situant.

Pour cela, si Jean-Louis Chiss se situe prioritairement du côté de l'Histoire et du Politique¹³, j'essaie pour ma part de penser, en préférant à la notion d'idéologie celle d'imaginaire, comment ceci s'articule, pour les personnes, avec leur *expérience* (au sens phénoménologique du terme, voir Castellotti 2017) de l'histoire et du politique et comment ils font sens de cet ensemble, à la fois individuel, social, politique et historique. C'est ce qui, de mon point de vue, fonde une éthique de la recherche.

Référence bibliographiques

BORSCHÉ Tilman, 2015, « La thèse humboldtienne de l'individualité de la langue », *Les Etudes philosophiques*, 2015-2 n° 113, 165-176, <https://www.cairn.info/revue-les-etudes-philosophiques-2015-2-page-165.htm>

CASTELLOTTI Véronique, 2019, « Un questionnement alternatif à la dichotomie utilité / subjectivité en didactologie-didactique des langues ? », *Revue TDFLE*, <http://revue-tdfle.fr/actes-1-44/161-un-questionnement-alternatif-a-la-dichotomie-utilite-subjectivite-en-didactologie-didactique-des-langues->

¹¹ Nous comparions notamment les dessins des enfants à certains aspects de « modèles » à la base de théories de l'acquisition des langues, comme celle de S.D. Krashen ou de W.J.M. Levelt.

¹² « en maintenant la distinction sujet / objet, elles [les approches dominantes] 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 » (Castellotti, 2019).

¹³ Les majuscules visent ici à indiquer la prévalence du collectif et de l'institutionnel dans la conception de ces termes.

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

CASTELLOTTI Véronique & MOORE Danièle, 2005, « Cultures métalinguistiques, répertoires pluriels et usages d'appropriation », dans BEACCO et al. (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 107-132.

CASTELLOTTI Véronique & MOORE Danièle, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignement*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI Véronique & MOORE Danièle, 1999, « Schémas en coupe du plurilinguisme », *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS ASLA*, p. 27-50.

CASTORIADIS Cornelius, 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Points Essais.

CHISS Jean-Louis, 2018, *La culture du langage et les idéologies linguistiques*, Limoges, Lambert-Lucas.

CHISS Jean-Louis, 2011, « Théories du langage et politique des linguistes : présentation », *Langages* n° 182, p. 3-8.

CHISS Jean-Louis, 2010, « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? », dans D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes, H. Portine (dir.), 2010, *Interrogations épistémologiques en didactique des langues, Le français dans le monde / Recherches et applications* n° 48, p.37-45.

CHISS Jean-Louis 2001, « Didactique des langues et disciplinarisation » dans M. Marquillo Larruy (dir.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Cahiers FORELL n° 15, p.159-163.

CHISS Jean-Louis & DAVID Jacques, 2011, « A partir de Bally et Brunot : la langue française, les savants et les pédagogues », *Le français Aujourd'hui* 2011/5, p.21-32.

CICUREL Francine & SPAËTH Valérie (dir.) 2017, *Agir éthique en didactique du FLE/FLS, Recherches et applications – Le français dans le monde* n° 63.

COSTE Daniel, 2013, « La didactique des langues entre pôles d'attraction et lignes de fracture » dans Beacco, Jean-Claude (dir.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, Collection « Langues et didactique ».

FEUSSI Valentin, 2018, *Francophonies – relations – appropriations. Une approche historicisée et expérientielle des « langues »*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Cergy-Pontoise.

HOUDEBINE Anne-Marie 2015, « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », *La linguistique*, Vol. 51, p.3-40.

HUMBOLDT Wilhem von, 1974, *Introduction à l'œuvre sur le kavi et autres essais*, traduction et introduction de Pierre Caussat, Paris, Seuil.

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

MOORE Danièle & CASTELLOTTI Véronique, 2015, « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme » dans Ph. Blanchet, & P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des Archives contemporaines / AUF, 166-179.

PICARDI Roberta, 2017, « Penser l'histoire » après Löwith : Koselleck et Ricœur », *Revue Germanique Internationale*, p. 119-143

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

ROBILLARD Didier de, 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1, p.81-228.

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

ROMANO Claude 2019b, *Les repères éblouissants. Renouveler la phénoménologie*, Paris, PUF.

TAYLOR Charles « Précis de Modern Social Imaginaries, *Philosophiques*, Volume 33, Numéro 2, automne 2006, p. 477–483, <https://www.erudit.org/fr/revues/philoso/2006-v33-n2-philoso1428/013894ar/>

THOUARD Denis 2002, « La difficulté de Humboldt », *Les dossiers de HEL* [supplément électronique à la revue *Histoire Epistémologie Langage*], Paris, SHESL, 2002, n°1, disponible en ligne : <http://htl.linguist.jussieu.fr/dosHEL.htm>

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

TRABANT Jürgen 2014, « Pourquoi Humboldt ? » dans Archaimbault, S., Fournier, J.-M., Raby, V. (éd.), *Penser l'histoire des savoirs linguistiques. Hommage à Sylvain Auroux*. Lyon: ENS Éditions, 573-585.