



ISSN 2268-493X

ISSN en ligne 2268-4948

Robert Galisson : l'utopie et l'engagement

Maddalena De Carlo

Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italie

madecarlo@libero.it

ORCID ID : 0000-0003-1457-6273

Reçu le 27-11-2016 / Évalué le 5 -12- 2016 / Accepté le 15 -12- 2016

Résumé

Toute action éducative doit nécessairement se déployer sur des niveaux d'intervention multiples : un niveau individuel, avec la prise de responsabilité de chaque participant ; un niveau institutionnel concernant les différents rapports au pouvoir qui s'y instaurent ; un niveau socio-politique qui affecte le type de citoyen que l'on désire former, ses capacités et ses valeurs, ainsi que le type de société que l'on souhaite construire. Au cours de sa longue carrière de formateur et de penseur, Robert Galisson s'est engagé passionnément à chacun de ces niveaux, suivant le fil rouge de sa réflexion éthique. Ce souci s'est exprimé par une problématisation et un questionnement constants, par le refus des formules toutes faites, par ses positionnements courageux, par une recherche incessante d'autonomie et de transparence, par le respect de tous les acteurs du domaine éducatif, notamment de ceux qui œuvrent quotidiennement sur le terrain. Dans cette contribution, nous nous proposons de parcourir cet itinéraire réflexif que Robert Galisson a entamé à partir des années 80 et que depuis n'a plus jamais abandonné.

Mots-clés : éducation aux langues, didactologie des langues-cultures, éthique, contextualisation, lexiculture

Robert Galisson : utopia e compromisso social

Resumo

Toda a ação educativa deve necessariamente desenvolver-se em múltiplos níveis de intervenção : num um nível individual, com a responsabilização de cada participante ; num nível institucional, tendo em conta as diferentes relações com o poder ; num nível sociopolítico que afeta o tipo de cidadão que se deseja formar, as suas capacidades e valores, assim como o tipo de sociedade que se deseja construir. Na sua longa carreira de formador e pensador, Robert Galisson envolveu-se com paixão nestes diferentes níveis, subordinando-os a uma reflexão de natureza ética. Esta preocupação expressou-se numa atitude constante de problematização e de questionamento, através da recusa de fórmulas preconcebidas, através de posicionamentos corajosos, de uma procura incansável de autonomia e de transparência e, ainda, através do respeito por todos os atores do domínio educativo, nomeadamente, por todos os que agem, quotidianamente, no terreno da educação. Com este

artigo propomo-nos percorrer o itinerário reflexivo que Robert Galisson iniciou, a partir dos anos 80, e que nunca mais abandonou.

Palavras-chave : educação para as línguas, didatologia das línguas-culturas, ética, contextualização, utopia

Robert Galisson : utopia and commitment

Abstract

Any educational action must be necessarily spread on multiple levels of intervention: an individual level, with the catch of responsibility for each participant; an institutional level concerning the various reports with the powers which are established there; a socio-policy level which affects the type of citizen who one wishes to form, its capacities and its values, as well as the type of company (society) which one wishes to build. During his long career of trainer and thinker, Robert Galisson engaged passionately with each one of these levels, according to the red wire of his ethical reflection. This concern was expressed by a problematization and a constant questioning and refusal of ready made formulas, by its courageous positionings, a ceaseless search of autonomy and transparency and the respect of all the actors of the educational field, in particular those which work daily on the ground. In this contribution, we propose to traverse this reflexive route that Robert Galisson started from the Eighties and since never abandoned.

Keywords : language education, languages and cultures didactics, ethics, context, lexi-culture

Introduction

Quand Robert Galisson est parti à la retraite, en 2000, partout dans le monde (sans exagération), les publications et les colloques consacrés à sa pensées, à ses travaux et à sa personne se sont multipliées. En Italie j'ai eu l'honneur de coordonner un volume d'hommages publié par les éditions de mon université (2004). Dans la préface, je reprenais une affirmation de Paul Ricoeur, qui aurait pu être prononcée par Robert Galisson lui-même : « *Je suis très heureux de ne pas avoir des disciples, mais d'avoir des amis* ». C'est en amie donc et non seulement en disciple que je vais essayer de rappeler comment sa réflexion et son action ont guidé constamment ma formation personnelle et professionnelle, ainsi que celle des générations d'enseignants et chercheurs issus de tous les continents.

J'ai connu Robert Galisson, en 1998, lors de mon année de DEA en Didactique du FLE¹, à la Sorbonne. A l'époque, j'enseignais le français langue étrangère dans les lycées italiens et j'avais obtenu une bourse du Ministère des Affaires Etrangères pour poursuivre des études de troisième cycle en France. Je m'étais nourrie des

textes de Sophie Moirand, Rémy Porquier, Louis Porcher... et naturellement de Robert Galisson : pouvoir assister à leurs cours, dans un des temples de la culture européenne, représentait pour moi, comme toutes les expériences qui nous mettent à l'épreuve, la réalisation d'un rêve et en même temps une source d'inquiétude.

Ma première rencontre avec Robert Galisson, pendant laquelle je devais lui soumettre mon projet de recherche, m'a fait découvrir un homme capable d'écouter son interlocuteur, d'en apprécier les idées et de les valoriser, avec une curiosité et une ouverture d'esprit que j'avais rarement trouvées chez des académiciens de sa stature. J'en suis sortie complètement fascinée et même déroutée, tellement cela était étranger à (presque²) toute expérience universitaire précédente. Ce fut le début de mon travail de recherche et surtout d'une amitié.

L'héritage

Étrange héritage, celui qui a été transmis par Robert Galisson, caractérisé par la négative selon un de ses amis et disciples parmi les plus proches :

« Historiquement en effet, Robert Galisson est en France le premier chercheur en enseignement/apprentissage des langues-cultures dont le nom ne restera attaché ni à une méthodologie constituée (la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative...), ni à une spécialisation interne (la didactique de la culture, de la phonétique, du texte authentique, du français langue seconde...), ni à une approche privilégiée de la discipline (méthodologique, linguistique, sociologique, historique, politique...), ni encore à un domaine particulier (enseignement aux adultes, enseignement scolaire, enseignement « précoce »...), mais à la discipline dans son ensemble, conçue et voulue dans sa transversalité et sa globalité, c'est-à-dire dans toute sa complexité. » (Puren, 2001 : 263).

Cependant, ceux qui ont eu la chance de travailler avec Robert Galisson, peuvent lire dans cette description toute *in levare*³ son souci principal, celui de fonder une discipline de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures autonome, répondant aux critères de rigueur et de flexibilité ; prenant en compte le rapport indissoluble entre les langues et les cultures ; ancrée dans les contextes éducatifs les plus diversifiés ; stimulant les acteurs de terrain, étudiants et enseignants, à se placer en vrais chercheurs devant les problématiques et les défis de leurs environnements social et professionnel, sans « galissonner⁴ » :

« L'idée de départ est que l'éducation aux langues-cultures a besoin d'une discipline d'accueil, de soutien et de service, qui canalise et capitalise les efforts de tous les acteurs du domaine (quel que soit leur statut) désireux de faire aboutir

leurs idées sur le terrain, de les transformer en actes. La nouvelle venue se veut à l'écoute de la base, à la disposition de ceux qui vivent quotidiennement et créativement les réalités de la classe. Son ambition première est de combler le fossé du mépris (et de la honte?) qui sépare la théorie de l'action. Aussi revendique-t-elle pour les enseignants qui le souhaitent, l'accès aux responsabilités de chercheurs (et ce afin de préserver, d'activer leur créativité - au lieu de la stériliser au contact de produits passe-partout, fabriqués ailleurs, par d'autres -). En cela, elle est d'abord un acte démocratique au profit des plus démunis (qui sont aussi les plus concernés par les problèmes dont elle traite), une sorte de session de rattrapage, pour leur donner une chance d'accéder à la parole et de se faire entendre à leur tour. » (Galissou, 1998 : 90-91).

Comme nous le verrons, instaurant un dialogue en contrepoint avec les écrits de Robert Galissou, la construction d'une discipline ayant ces caractéristiques a constitué son engagement permanent dès de la fin des années 60.

La volonté de fonder une nouvelle discipline

Convaincu que les problématiques posées par l'enseignement des langues exigent une réflexion interne et non l'application de modèles issus d'autres domaines de recherche, Robert Galissou a critiqué, dès son émergence, l'appellation de «linguistique appliquée»:

« Entre la recherche fondamentale et l'application, il fallait créer une discipline ouverte à la linguistique générale, adoptant le point de vue de l'enseignant et situant son action au niveau de la recherche appliquée. Cette discipline existe depuis une quinzaine d'années, elle s'appelle - improprement d'ailleurs⁵ - : linguistique appliquée ». (Galissou : 1968)

L'applicationnisme a toujours représenté pour Robert Galissou le pire des ennemis car il met en oeuvre une séparation artificielle entre les enseignants qui travaillent dans les classes et les chercheurs qui détiennent le savoir académique, produisant ainsi un effet paradoxal : ceux qui ne connaissent pas directement les contextes scolaires sont les plus légitimés, de par leur position hiérarchique, à élaborer des modèles que les acteurs de terrain devraient appliquer.

La conceptualisation interne, par contre nie la dichotomie théorie/pratique : cette séparation n'est justifiée selon Robert Galissou, ni sur un plan épistémologique, ni sur un plan éthique. Du point de vue épistémologique, en effet, savoir et savoir faire se situent sur un continuum naturel, se renforçant réciproquement. Du point de vue éthique, opposer théorie à pratique pénalise injustement les praticiens

qui, surchargés de responsabilité, évalués sur la base de leurs résultats, sont sollicités à faire leurs choix à partir de principes fabriqués ailleurs, par des instances qui, quant à elles, ne sont soumises à aucune sanction sociale (Galisson, 2002).

La Didactique Générale des Langues-Cultures, pour sa part, ne se laisserait pas séduire par les louanges du prestige académique, se réclamant d'une scientificité illusoire, en tant que « discipline d'intervention dans le champ social, [elle] relève d'abord de l'humanisme ou de la philosophie pratique. Elle est à la fois :

- une science humaine, en tant que discipline d'observation et de connaissance des processus d'acquisition et d'apprentissage langagiers ;
- une technologie éducative, en tant que discipline d'intervention appelée à mettre en oeuvre des outils, des machines, des techniques du temps, pour adapter l'enseignement au milieu et l'améliorer ;
- une philosophie pratique, en tant que discipline qui choisit ses moyens en fonction d'une fin expliquant et justifiant tout le reste, à savoir l'éducation de l'homme, par le commerce des langues et des cultures.» (Galisson : 1989 : 108).

Robert Galisson adopte donc un « modèle de description/intervention [de la discipline] construit autour du terme *valeur*», plaidant pour un humanisme non anthropocentrique, engagé à défendre les générations d'aujourd'hui et de demain et leur environnement vital : une responsabilité à laquelle la recherche en éducation ne saurait se soustraire. Pour qu'il y ait un développement durable, cette recherche doit alors se faire inspirer de *l'éthique de l'environnement* et de *l'éthique du futur* :

« *L'éthique de l'environnement* est née en réaction à l'indifférence manifestée par l'économie politique vis-à-vis de la protection de la nature. Elle traite des problèmes liés aux conditions et facteurs de la vie sous toutes ses formes - cf. la direction « éco-humanistique ».

L'éthique du futur, expression créée par le philosophe allemand H. Jonas (1903-1993), vis-à-vis des générations futures, signale la responsabilité particulière des générations présentes, dont la puissance technologique engendre un vertigineux pouvoir de dégradation et de destruction de la planète. Alors que la morale chrétienne ne se soucie que de l'autre contemporain (le « prochain »), l'impact à long terme de l'homme d'aujourd'hui l'amène à prendre en compte l'intégrité « à venir » de l'humanité. » (Galisson, 2009 : 186).

Cet appel à l'éthique tous-azimuts rejoint les conceptions de l'éthique contemporaine où l'identité personnelle ayant cessé d'être considérée dans son unité substantielle, est présentée comme une succession de moi, en connexion

psychologique plus ou moins étroite. Dans cette conception renouvelée de l'identité, la responsabilité morale relève des actions effectivement réalisées dans un contexte social observable :

« Si ce qui compte n'est plus la présence d'une substance particulière de nature spirituelle, mais ce sont les actes concrètement accomplis, de manière plus ou moins responsable, tous les actes peuvent avoir leur pertinence, y compris ceux qui concernent des sujets autres que les êtres humains. Ainsi, les séquences d'actions reliées à des dimensions comme la souffrance et le dommage ou le plaisir et la satisfaction des besoins peuvent-elles devenir importantes pour l'éthique des animaux ou des objets qui constituent l'environnement ou des réalités - [...] - telles que par exemple les générations futures très éloignées⁶. » (Lecaldano, 1996 : 412).

La force des mots : découvrir l'altérité par le lexique

L'amour de Robert Galisson pour les mots remonte à l'époque où il travaille à sa thèse de Doctorat d'Etat sur la banalisation lexicale. Depuis, les recherches sur néologismes, phénomènes de dérivation, composition, figement, phraséologie, expressions imagées ainsi que sur leur enseignement se multiplient. En particulier, il s'intéresse aux relations privilégiées qui s'instaurent entre lexique et culture⁷. Ainsi, élabore-t-il les concepts de *mots à charge culturelle partagée* (1991), ces mots qui contiennent une valeur ajoutée à leur signification⁸ et de *palimpsestes verbaux* (1993), ces segments de phrase qui se superposent à un modèle de base⁹: il s'agit de phénomènes facilement interprétables par tous les membres d'une communauté discursive, mais hors de portée pour un apprenant étranger. Si l'on souhaite offrir aux apprenants, non seulement les moyens pour réaliser une communication efficace, mais aussi pour leur permettre de pénétrer, de comprendre et d'apprécier la culture de la communauté où cette communication a lieu, ainsi que d'y participer, il est nécessaire d'abandonner une perspective utilitariste de l'apprentissage des langues. La culture à laquelle se réfère Robert Galisson n'est pas la culture des monuments et des institutions qui caractérisent les grandes civilisations, - « la culture savante » -, mais la culture des mentalités et des vécus, - la « culture partagée ». Ses recherches lexicographiques se penchent alors sur la *lexiculture partagée* (1991) qu'il considère le véritable objet de l'apprentissage lexical, car c'est la culture sédimentée dans les mots qui peut représenter l'accès à l'altérité dans l'éducation par les langues-cultures.

Cet accent mis sur la préposition n'est pas sans raison, Robert Galisson explique de cette façon son importance :

« Dans « l'éducation *aux* langues-cultures », l'éducation - mise en place préalablement - est le moyen et les langues-cultures sont la fin (le but à atteindre). Alors que dans « l'éducation *par* les langues-cultures », les langues-cultures sont le moyen et l'éducation - à mettre en place ultérieurement est la fin. » (Galisson, 2002 : 499).

L'enseignement du lexique, ainsi que son appropriation par l'apprenant, a donc un sens s'il est mis au service de l'éducation, à partir de ces mots qui expriment la culture existentielle d'une communauté et qui permettent à l'étude des langues-cultures étrangères de constituer « un lieu privilégié de rencontre et d'échanges avec les autres, tous les autres et de découverte du monde » (idem : 503).

C'est ainsi, par le biais du lexique, que l'interculturel, né en France dans le cadre du français langue maternelle pour une pédagogie de compensation destinée aux enfants de migrants, s'étend à la didactique des langues étrangères, car si « la corrélation lexique/culture est forte » alors « les méthodologies et les approches qui privilégient le lexique privilégient aussi le sens (le contenu du message), donc s'intéressent nécessairement à la culture, omniprésente dans le sens. » (Galisson, 1995 : 81).

Pour une action éducative contextualisée

Si la Didactologie générale des langues-cultures, en qualité de discipline d'intervention, se place nécessairement sur le plan de la subjectivité et du provisoire, elle ne peut pour autant renoncer à la conceptualisation et la systématisation rigoureuses. Il s'agit plutôt d'accepter les limites et les contraintes posées par les contextes d'action :

« [La contextualisation] est une étape caractéristique de la didactologie, ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatio-temporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent. C'est en le contextualisant que le chercheur réalise tout à la fois : la complexité du dit objet; donc l'impossibilité de conduire une recherche qui prétendrait en tirer des enseignements universels ; et l'obligation de n'en dégager modestement que des conclusions singulières, relatives et provisoires. » (Galisson, 1991).

Cette perspective refuse toute présomption d'universalité et s'approche de la *connaissance située* poursuivie dans ses études sur le terrain par l'anthropologue contemporain Clifford Geertz. Dans son ouvrage, Geertz (1983) décrit une méthodologie de recherche, qui d'une part prend en considération le statut d'observateur du chercheur, ses conditions de travail, les modes de production

du savoir anthropologique et, d'autre part, reconnaît qu'aucun chercheur n'en saura davantage sur une culture que ceux qu'y appartiennent : « la vérité interne à la situation » dans les mots de Merleau-Ponty. L'idée de *culture locale* (*local knowledge*) suggère que les participants eux-mêmes observent et analysent la situation dans laquelle ils agissent, en dégagent les difficultés, émettent des hypothèses, conçoivent une stratégie d'intervention, se donnent les moyens pour la mettre en place et enfin en définissent les critères d'évaluation.

De même, dans l'action éducative, ce sont les enseignants en personne qui sont légitimés à concevoir une démarche d'intervention adaptée à leurs contextes, dont la validation sera elle aussi issue du terrain «auprès de ceux qui les ont mises en œuvre ...» [...] Les théories non adoptées par les acteurs de terrain, légitimes destinataires, ou les actions induites de ces théories et qui ne répondent pas à leurs attentes, perdent en effet tout crédit ». (Galissou, Puren, 1999).

De l'éthique avant toute chose

En 1998 Robert Galissou coordonnait un numéro des *Etudes de Linguistique Appliquée* consacré à l'*Ethique en didactique des langues étrangères*. Dans la présentation du numéro, intitulée *Douze ans après*, l'auteur affirmait :

« Cet ouvrage se veut un écho lointain du numéro 60 des *ÉLA*, qui officialisait la naissance de la didactologie, faisait de la déontologie l'une de ses composantes maîtresses [...] ».

Par la suite, dans son article il précisait :

« Ma préférence va aujourd'hui à l'éthique (j'avais fait le choix inverse en 1985) parce qu'elle s'inscrit dans une dynamique de réflexion sur la nature et la valeur de la conscience morale, sur le fondement de l'obligation, parce qu'elle est constructive, incitative, alors que la déontologie, trop prescriptive, dépasse difficilement l'exposé statique des conduites professionnelles et des règles morales pratiques. » (1998 : 84).

Les questions éthiques pourraient être considérées comme éloignées des préoccupations des enseignants, une affaire pour théoriciens de l'éducation qui ne doivent pas affronter quotidiennement le contrôle de la discipline des élèves, la course pour terminer les programmes ministériels, la correction des épreuves, les réunions avec les parents d'élèves, les attentes sociales, etc. En réalité, comme le montrent les philosophes, il n'y a sans doute aucune branche de la philosophie qui soit si proche de la vie de tous les jours. Car tous les discours sur l'éthique consistent en des réflexions sur les problèmes rencontrés par les êtres humains

quand ils agissent et cherchent des règles à suivre dans les différentes dimensions de leur vie pratique (Lecaldano, 1996). Au XX^e siècle, après avoir abandonné les positions universalistes ontologiques du droit naturel ou du droit divin, l'éthique contemporaine se doit d'intervenir dans les contextes particuliers où les problèmes à affronter concernent des êtres particuliers et finis. L'effort de contextualisation invoqué par Robert Galisson répond donc principalement à une exigence d'ordre éthique.

Dans les contextes éducatifs la dimension éthique est conviée du moins à partir de deux perspectives complémentaires :

- la finalité de son action : le type d'homme qu'elle se propose de créer par son action ;
- les moyens nécessaires pour réaliser cette finalité : le type d'action morale requise par la pratique pédagogique;

Dans le cadre de cette deuxième perspective, les enseignants et/ou formateurs sont appelés à une réflexion éthique à différents niveaux de leur pratique éducative :

- comme pédagogues, dans la relation maître-élève, qui inclut le respect des capacités et des rythmes de tous, la recherche d'une communication dans la classe permettant la participation harmonieuse des apprenants, l'abstention de l'exercice du pouvoir sur des sujets qui se trouvent en position de dépendance psychologique et institutionnelle;
- comme intellectuels, dans la relation au savoir : l'enseignant doit (de manière responsable) mettre à jour ses connaissances disciplinaires et pédagogiques et se donner les moyens pour choisir des parcours de développement professionnel en fonction de ses propres besoins et de ceux de son public ;
- comme professionnels, dans la relation à l'école et à la société : si d'une part, l'enseignant ne peut complètement démentir son appartenance institutionnelle, d'autre part il n'est pas obligé non plus de s'identifier totalement avec l'institution et aux valeurs qui y circulent. Garder une certaine autonomie de jugement sur la fonction sociale de l'école et agir pour proposer des modèles éthiquement acceptables constituent donc des éléments essentiels pour les professionnels des métiers de l'éducation (Desaulniers, 2000 : 303-308).

Mon expérience personnelle m'a montré que Robert Galisson s'est investi à fond dans chacune de ces dimensions.

Sur le plan personnel, Robert Galisson est toujours entré en relation avec ses interlocuteurs (étudiants, enseignants en formation initiale ou continue, chercheurs, collègues...) d'égal à égal, insouciant des statuts hiérarchiques, attentif et curieux vis-à-vis de leur demandes et de leurs propositions, suivant une éthique de la discussion, comme lui-même le revendique :

« *L'éthique de la discussion* : théorie de l'éthique communicationnelle, développée par les philosophes allemands J. Habermas (1929-) et K.O. Appel (1922-). Le fait de discuter et de confronter des idées suppose une recherche commune admettant que tous les participants ont un droit égal à intervenir, que leurs arguments seront pris au sérieux et que l'écoute sera réciproque. Privés de parole par le système, les acteurs-chercheurs de terrain en didactologie ne peuvent qu'approuver-défendre ce droit à intervenir et être entendus dans les débats sur l'école, qui les concernent au premier chef. » (2009 :187).

Dans son activité didactique, Robert Galisson s'est efforcé de faire suivre à ses mots des comportements cohérents, sans exiger de ses étudiants ce que lui-même n'était pas disposé ou capable de faire, sans s'arrêter aux déclarations de principe. Pour certains de ses étudiants, provenant de pays où les libertés politiques ou de la personne ne sont pas garanties, les études supérieures à l'étranger pouvaient constituer la seule sortie de sécurité. Soucieux des conséquences de ses choix, Robert Galisson n'a jamais hésité à privilégier cette exigence, acceptant de diriger des travaux de recherche qui lui imposaient un travail supplémentaire, car quelque peu éloignés de ses domaines spécifiques.

Sur le plan professionnel et institutionnel, Robert Galisson a soutenu des batailles sans relâche pour défendre l'autonomie de la discipline qu'il a contribué à faire exister, en réfléchissant de façon courageuse, honnête et transparente à ses objets d'études, à ses finalités, aux terrains d'interventions, aux modalités de construction du savoir disciplinaire. Aucun choix n'est neutre en éducation (ainsi que dans aucun autre domaine) : encourager une méthodologie, privilégier une langue, se focaliser sur des problématiques de recherche, tout entraîne des conséquences aux niveaux académique, économique, politique et social. Il serait hypocrite d'ignorer le rôle joué par les marchés de l'édition et des institutions d'enseignement, publiques et privées dans la légitimation de certains modèles linguistiques au détriment d'autres, ou par des approches méthodologiques dans la circulation de modèles didactiques plus ou moins utilitaires. Les conséquences de ces facteurs ne peuvent être sous-estimées, elles concernent les rapports de pouvoirs entre langues internationales et langues locales, les différents degrés de prestige des cultures, la disparité de représentativité des pays et même des individus. Dans ce cadre, la didactique des langues-cultures maternelles et étrangères peut représenter un véritable espace de

prise de conscience, pour que la mondialisation de la culture ne se transforme en une mondialisation de l'ignorance et de la consommation.

Robert Galisson a essayé de décortiquer chacun de ces enjeux, dénonçant « le dérapage idéologique de la discipline » afin de « forcer l'idéologie honteuse à se démasquer. On y parviendra en amenant les décideurs, les chercheurs, les élaborateurs d'outils à expliciter leur choix, à éclairer leurs intentions dernières, donner le maximum de transparence à leurs actes et à leurs travaux ». (1985 : 13).

Conclusions : pour une éthique de la responsabilité

Pour revenir en conclusion aux questions d'héritage, celui que Robert Galisson a transmis ne consiste ni dans une école de pensée, ni dans des théories à appliquer, mais dans l'exemple d'actions fondées sur l'éthique de la responsabilité (Galisson, 2009 : 187). Sur le plan professionnel, elle se traduit par la volonté d'assumer ses propres choix et d'affronter courageusement les conflits qui peuvent en résulter.

Selon la conception webérienne, l'éthique de la responsabilité, orientée à prendre en compte les effets des actions, s'oppose à l'éthique des convictions, fondée sur l'appel aux principes, sans considération des résultats. Au premier abord, on pourrait croire, qu'entre les deux, la dernière s'avère la plus cohérente, car elle fait abstraction des cas particuliers pour proclamer des principes généraux, valables dans toutes les situations. Suivant l'éthique de la responsabilité, par contre, les décisions ne dépendent pas de principes absolus et ni sont adoptées une fois pour toutes.

Weber nuance cette opposition, soulignant que ces deux perspectives ne s'excluent pas réciproquement :

« Il est indispensable que nous nous rendions clairement compte du fait suivant : toute activité orientée selon l'éthique peut être subordonnée à deux maximes totalement différentes et irréductiblement opposées. Elle peut s'orienter selon l'éthique de la responsabilité ou selon l'éthique de la conviction. Cela ne veut pas dire que l'éthique de conviction est identique à l'absence de responsabilité et l'éthique de responsabilité à l'absence de conviction. Il n'en est évidemment pas question. Toutefois il y a une opposition abyssale entre l'attitude de celui qui agit selon les maximes de l'éthique de conviction [...] et l'attitude de celui qui agit selon l'éthique de responsabilité [...]. Lorsque les conséquences d'un acte fait par pure conviction sont fâcheuses, le partisan de cette éthique n'attribuera pas la responsabilité à l'agent, mais au monde, à la sottise des hommes ou encore à la volonté de Dieu qui a créé les hommes ainsi. Au contraire le partisan de l'éthique

de responsabilité comptera justement avec les défaillances communes de l'homme [...] et il estimera ne pas pouvoir se décharger sur les autres des conséquences de sa propre action pour autant qu'il aura pu les prévoir ». (Weber, 1963 : 206-207).

Cependant, quand on est confrontés à un conflit, suivre des impératifs externes s'avère beaucoup plus aisé, alors que le vrai défi consiste dans l'acceptation de solutions partielles, contextuelles, balisées sur les conséquences qu'elles entraînent.

L'action éducative pose continuellement tous les sujets impliqués (apprenants, enseignants, formateurs, décideurs institutionnels, le corps social dans son ensemble) face à des choix lourds en conséquences. Les questions posées sont de taille et vont bien au delà de l'enseignement des contenus disciplinaires, en particulier dans le cas de l'éducation aux langues, compte tenu de leur spécificité (Dabène, 1990), les capacités verbales étant liées à la socialisation, à la conceptualisation et à l'expression symbolique (Gisel, 1975). Il s'agit alors de comprendre et de définir au niveau social :

- quels types d'homme, de citoyen et de société l'on souhaite construire;
- quelles valeurs partager;
- comment concilier libertés individuelles et vie en commun;
- comment garantir l'équité dans l'accès au savoir et assurer à tous un niveau de compétences exploitables socialement et professionnellement;
- comment former des sujets conscients, responsables, autonomes, critiques et prêts à s'engager dans des actions conséquentes ;

au niveau disciplinaire il faudra réfléchir sur :

- les objectifs d'enseignement et les finalités à atteindre;
- les directions à impulser à la recherche;
- la gestion des relations au pouvoir et des lieux de légitimations : la reconnaissance de filières institutionnelles, de diplômes, de champs disciplinaires ;

en particulier pour les disciplines linguistiques, les questionnements concernent :

- comment défendre la diversité linguistique et culturelle des sujets sans les condamner à des identités figées;
- comment combattre les sentiments d'insécurité linguistique des apprenants en légitimant les variétés linguistiques qui leur permettent de communiquer;
- comment promouvoir l'éducation plurilingue, en tenant compte du rôle du langage et des différentes langues dans la communication entre les sujets et les groupes;
- comment intégrer à l'enseignement des langues l'éducation interculturelle, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la paix.

La liste n'est pas exhaustive, elle pourrait être enrichie avec d'autres problématiques liées à la diversité des contextes d'intervention, ces quelques exemples proposés montrent tout de même que : « les disciplines en charge de l'enseignement/apprentissage des langues sont statutairement confrontées aux problèmes d'éducation et de culture, l'éthique doit donc y tenir une place prépondérante. » (Galisson, 1998 : 83).

Bibliographie

Articles et ouvrages de Robert Galisson

2009. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures (contexte français) ». *ÉLA* n° 155, p. 271-357.

2002. « Didactologie : de l'éducation *aux* langues-cultures à l'éducation *par les* langues-cultures ». *ÉLA* n° 128, p. 497-510.

1998. « De l'éthique en didactique des langues étrangères ». *ÉLA* n° 109, (coordonné avec Christian Puren).

1995. « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? » *ÉLA* n° 100, p. 79-98.

1993. « Les palimpsestes verbaux : des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarqués » *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 8, 1, p. 41-62.

1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.

1989. « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) ». *Langue française*, n° 82, p. 95-115.

1985. « Didactologie et idéologies », *ÉLA* n° 60, (coordonné avec Louis Porcher).

1968. « Linguistique générale et linguistique appliquée », *Documents du BELC*, n° 2237 du 26/3/1968.

Références

Charaudeau, P. 2001 *Langue, discours et identité culturelle*. *ÉLA* n° 123-124, p. 341-348.

Dabène, L. 1990. Les langues vivantes : une discipline à part . *Les Cahiers pédagogiques*, n° spécial « Langues étrangères », p. 284-285.

De Carlo, M. (coord.). 2004. *Ricerca e Formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*. Cassino : Edizioni dell'Università di Cassino.

Desaulniers, P. 2000. L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, n° 13, 1, p. 299-317.

Geertz, C. 1983. *Local Knowledge*. Basic Books : N.Y. USA.

Giscel, 1975. *Le Dieci Tesi per l'Educazione Linguistica Democratica*. <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica> [consulté le 10 novembre 2016].

Lecaldano, E. 1996. *Etica*. In : P. Rossi (dir.), *La filosofia*, vol. 3. Torino : Garzanti, p. 323-436.

Puren, Ch. 2001. Présentation. *ÉLA* n° 123-124, p. 263-265.

Weber M. 1919. *Le Savant et le Politique*. Traduction J. Freund, revue par E. Fleischmann et É. de Dampierre. Paris : Plan 1959, 10/18, colt. «Bibliothèques», 1963.

Notes

1. La *Didactologie générale des langues-cultures* n'avait pas encore été officialisée.
2. Dans mon expérience, une autre rencontre s'était instaurée sur une modalité de relation analogue, celle avec Danielle Lévy, professeur des Universités auprès de l'Université de Macerata.
3. J'emprunte cette métaphore au rythme musical qui est caractérisé par une succession de moments de tension et de relâchement : les accents forts (*in battere*) et les accents faibles (*in levare.*).
4. En vrai lexicologue il aimait créer des néologismes, celui de *galissonner* était un de ses préférés : il voulait stimuler ses étudiants à trouver leur propre chemin et à développer leur pensée critique, créative et réflexive.
5. C'est moi qui souligne
6. Traduit par mes soins.
7. Cette affirmation n'a en soi aucune approche essentialiste des langues et des cultures. Si d'une part, la langue est un moyen puissant d'intégration et de cohésion sociale d'une communauté ; d'autre part, la sociolinguistique a mis en évidence que ce n'est pas la langue comme système formel en soi mais son usage de la part des parlants qui constitue ce haut lieu d'identification (Charaudeau, 2001).
8. Le muguet évoquant la fête des travailleurs en France.
9. Le titre du roman de Jean-Pierre Millemam paru en 1990, *Longtemps je me suis douché de bonne heure*, est évidemment une reprise parodique du début d'un monument de la littérature française.