

Préambule..

Si l'on suit le cadre de la didactique des langues et particulièrement le CECR¹ « La compétence plurilingue et la compétence pluriculturelle sont envisagées comme la compétence à communiquer et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.»² Ceci se doit d'être complété de la page 4 et des pages 15 à 21 du CECR ainsi que des entrées de « apprenant » chez Cuq (2003), Robert (2002 et 2008). Le terme sujet, posé en arrière plan de mon discours, sera pris dans la conception de Lacan à partir de sa lecture de Freud.

¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » Division des langues Vivantes, Strasbourg, Paris, Didier, 2001.

« il propose :

- une méthodologie commune pour analyser et décrire les situations et les choix effectués pour l'enseignement et l'apprentissage des langues,
- une terminologie commune à toutes les langues et à tous les contextes éducatifs ,
- une échelle commune de niveaux de compétences en langue pour aider à la fixation des objectifs et à l'évaluation des résultats de l'apprentissage.

Elaboré entre 1993 et 2000 par des experts rassemblés et dirigés par le Conseil de l'Europe, il a été adopté officiellement (...) lors de l'Année européenne des langues en 2001. in Goulier F. , *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Didier, 2006

² *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, 2009.

De la disparition...

Parler d'amour des langues et d'amour de la langue, à première vue, ne concerne pas l'enseignement des langues, parce qu'immédiatement le lien à construire n'est pas évident. On peut penser immédiatement que cela concerne le traducteur, l'écrivain ou celui ou celle qui de son plein gré entre dans l'espace de la langue de l'autre, toutes choses qui sont fort éloignées de ce qui touche à l'enseignement des langues, pour la simple raison que la didactique des langues et particulièrement le français langue étrangère ne peut pas penser le sujet. Elle ne peut pas penser le sujet parce qu'il lui manque une théorie du sujet.

La disparition du sujet et cela ne change rien s'il est nommé sujet apprenant est en soi problématique et pour ce qui nous occupe, il est envisagé comme acteur social. On suppose que cet acteur social entre dans des interactions multiples et variées qui l'activent. Activation qui mettra en œuvre ses diverses compétences. Nous pouvons lire en arrière plan de cette prise de position les traces de la pensée calculante que dénonçait Heidegger. Les ravages de l'assimilation du fonctionnement du cerveau humain au fonctionnement de l'ordinateur ont envahi insensiblement la sphère éducative. Les processus d'euphémisation, d'aseptisation et de contrôle ont touché toutes les sphères du social. Autour du CECR gravitent

la mobilité européenne qui remplace le terme immigration et treize vocables évitent d'user du vocable « enseignant ».

Dans le champ de la didactique, on ne nous dit pas ce qu'est un apprenant, on nous dit ce qu'il fait : il apprend dans un processus actif. Oubliant que la philosophie ne nous a pas dit autre chose depuis longtemps. L'apprenant est présenté dans les dictionnaires de didactique comme une personne apte à résoudre des problèmes et qui s'oriente elle-même en fonction de ses motifs personnels. (Je m'appuie sur le travail d'une de mes doctorantes qui examine comment une certaine conception des besoins a émergé dans le champ et comment elle est devenue centrale.).

Trois éléments me semblent révéler les positions dominantes de l'enseignement des langues dans notre post-modernité :

- La disparition du sujet
- La disparition de la langue
- La réduction opérée sur la culture à partir de l'interculturel

Ces trois éléments croisent la disparition de l'enseignant dans le sens où il n'est plus celui ou celle qui met en signes, il n'est plus médiateur par rapport à l'objet de savoir, mais quelque chose qui relève de l'animation et du compagnonnage.

Je n'aborderai pas le troisième élément indiqué supra il supposerait de reprendre la question de la construction de l'identité et de l'altérité. J'évoque ici la question du malaise et l'interrogation concernant la pulsion de mort.

La disparition de la langue est à l'œuvre dans l'approche actionnelle, le quand dire, c'est faire est devenu une sorte de faire pour dire et la réduction opérée fait de la langue comme le soulignent Judet de la Combe et H Wissman : «une langue de service». La réduction consiste à limiter les langues naturelles à des codes. Dans les langues de l'Union Européenne dire la même chose pour faire la même chose et ceci n'a rien à voir ni avec la linguistique ni avec une quelconque rationalité !

Avec la vague de « l'approche communicative », que mon travail m'avait amené à repérer comme le MacGuffin hitchcockien, puis avec ce qui est nommé approche actionnelle, nous sommes entrés dans un paradoxe, il n'a jamais été autant proclamé qu'il fallait connaître des langues étrangères, mais la langue elle-même est réduite au développement de la seule vision stratégique. La dimension expressive est laissée de côté. On retrouve là la partition évoquée par Saussure entre le champ logico grammatical qui s'est développé dans la linguistique proprement dite et le champ rhétorico-herméneutique que Saussure projetait de construire et qui se rapporte à une qualification du lien associatif dans la langue. Nous avons un

véritable réductionnisme techniciste qui rejoint le marketing éducatif.

De la certitude ...

Dans les productions du champ tout un appareillage nous donne l'illusion d'une maîtrise totale du processus. Il y aurait des compétences qui feraient agir l'acteur social lui-même déterminé par ses motivations, ses besoins, ses attitudes, ses stratégies. Ensemble que l'enseignant, lui-même doté d'une caisse à outils pédagogiques se chargerait de faire fonctionner. Nous avons à l'œuvre ce que le psychanalyste J.P. Lebrun a nommé «effet bootstrap» pour caractériser le fait que l'apprenant désormais déterminerait seul ce qu'il doit apprendre. D'une certaine façon, la chose didactique délimite des systèmes, dans lesquels le processus apprendre est inséré et limité à une manipulation d'objets. Ce qu'il reste de la langue est traduit dans le registre du faire, décliné en savoir faire, savoir dire, savoir apprendre et savoir être. La psychanalyste Marchioni-Eppe l'a épinglé de la façon suivante :«On est passé de l'enseignement à la communication et de la transmission à la négociation». L'acte n'est plus apprendre, mais apprendre à apprendre et pour se faire est validé par une opposition totalement irrationnelle entre liberté et asservissement. Ceci est condensé dans les expressions de «pédagogie de l'avoir» et de «pédagogie de

l'«être» où sont opposés : savoir à connaissance. Le maître mot étant le centrage avec le guidage participant du bien quelque chose, parler serait bien communiquer.

Le plus remarquable est sans doute l'absence de revendication de l'origine des termes utilisés. Michela Marzano dans un petit ouvrage intitulé : *Extension du domaine de la manipulation*, paru en 2010 a montré comment le discours managérial a progressivement envahi la sphère privée. Elle dévoile comment la conception de Mandeville, développée dans la fable des abeilles (1714), se retrouve dans le toyotisme des années 1980. « **Apparition d'un nouveau vocabulaire**, écrit Marzano, on parle de règles de l'art, de compétences, de savoir faire, de qualifications sociales. On considère que la meilleure façon de travailler est « en équipe » selon des modèles de compétences » capables de mobiliser la subjectivité » des salariés. ». D'autres ont montré que, somme toute, il y a un déplacement des outils élaborés dans le monde de l'entreprise vers l'école. Pour avoir une idée encore plus précise de ce qui est à l'œuvre derrière les termes de motivation, de stratégies de centration³, Je ne peux m'empêcher de donner la formule que l'on trouve dans les ouvrages de management et qui reprennent sans sourciller la pyramide de Maslow :

³ Bachy B., et al., *Management*, Paris, Dunod, 2010, Belier S., *Peut-on gérer les motivations ?* Paris, PUF, 1989
Le savoir être dans l'entreprise, Paris, Vuibert 2004
Levy-Leboyer C., *La personnalité*, Paris, Ed. d'organisation, 2005.
Maslow A *theory of human motivation*, 1943.

Puissance du processus motivationnel

$$P = E \times I \times V$$

E += **Expectation (Suis-je capable ?)**

I = **Instrumentalité (Est-ce le bon moyen ?)**

V = **Valence (Est-ce important pour moi ?)**

Progressivement l'insistance est placée sur savoir communiquer or communiquer n'est pas du même ordre que parler. Parler une langue étrangère pendant longtemps n'est pas un objectif assigné à l'enseignement. Les langues étrangères participent des humanités. La perte d'influence de la langue française après la deuxième guerre mondiale accentue la recherche d'une efficacité relative et la recherche d'une utilisation de plus en plus prégnante de la technologie.

Puren dans un cours en ligne d'initiation à la didactique du français langue étrangère du 11 janvier 2011 écrit :

« La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas uniquement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (...) Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communicant reposent notamment sur des savoirs, savoir-faire, et savoir être qu'il possède, ainsi que sur ses savoirs apprendre.»

Apprendre une langue étrangère suppose un rapport particulier qui doit se nouer entre celui ou celle qui vise à appréhender cette langue inconnue de lui et celui ou celle qui l'enseigne. Cela suppose l'enjeu d'un savoir particulier. Replacer le sujet, c'est l'inscrire dans le champ de la parole et l'entendre comme sujet désirant placé face à son propre vide et placé l'autre médiateur en position d'idéal du moi, c'est-à-dire dans la position transférentielle que Freud pointait sous l'expression d'« économique de l'amour».

Passer dans une autre langue fait qu'un sujet va venir prendre place dans une langue qui n'est pas celle de son accès au langage. Cette place n'est pas celle de la langue originale, mais pose la question de l'appropriation de cet inconnu. Il y a en ce sens à poser une relation entre une rencontre nécessaire et une confrontation

indispensable. Rencontre parce que l'on sait qu'il y a des langues que l'on n'apprendra pas, il y a des langues qui rejettent et il y a des langues qui attirent mais l'on voit bien que ceci n'est pas du côté de la langue mais bien du côté du sujet. J'évoque ici les écrits de Georges Arthur Goldschmidt. Il y a quelque chose qui ne se sait pas, mais qui nécessite une rencontre c'est ce qu'une étudiante traduisait en ces termes :

« Mes premières impressions au contact du persan relevaient d'un sentiment d'étrangeté, une étrangeté séduisante en ce qui concerne la phonétique, une étrangeté déroutante en ce qui concerne la graphie. » On pense à l'inquiétante étrangeté, dont parlait Freud.

La disparition du sujet est l'oubli qu'avant de parler, le petit d'homme a été parlé et que de ce phénomène émerge l'incorporation, c'est-à-dire le surgissement du corps en tant que libidinal. Nous parlons parce que nous avons été bercés par la parole de l'autre/Autre. La langue que l'on dit maternelle est l'ensemble des traits différentiels produit par la personne qui prend soin de l'enfant. C'est une langue secrète parce qu'elle est contaminée par les rapports d'amour et de haine. Elle est langue d'amour et de jouissance. C'est selon l'expression du psychanalyste Yankelevich : « **la mère de la parole** ». Dire cela, c'est dire que l'on ne peut consentir à aller vers une autre langue que si l'on a habité sa langue originaire et que l'on s'y

est trouvé suffisamment bien pour pouvoir la quitter. Il y a donc au commencement un consentement. L'enfant se doit de dire oui, et ce oui est au fondement de son inscription dans le langage. Se pose alors la question d'un comment s'aménage une place pour une autre langue. D'une autre façon l'expression de l'apprenant placé au centre du processus d'apprentissage, c'est comme le souligne Marcel Gauchet oublier que le sujet de raison n'est pas au commencement, il « émerge après coup ; le postuler à la source, c'est l'empêcher d'apparaître ». Ce que je viens de présenter participe de ce que l'on nomme « société de l'information » inscrit dans le néo-libéralisme et qui désigne le présent. Cf. : Dufour, 2002.

Poser un individu plurilingue...

Poser un individu plurilingue est en soi une évidence, nous sommes plurilingue, d'h'abord par le fait que, pour un enfant, la langue de la mère n'est pas la même que la langue du père et ceci sans aller chercher des couples mixtes. La sexuation ne procède pas exactement de la même façon et les signifiants n'auront pas la même coloration. Football ou rugby n'ont pas nécessairement les mêmes connotations pour un homme et pour une femme. L'humain est d'une espèce qui doit naître deux fois, une fois de sa mère comme vivant et une seconde fois comme

sujet, c'est-à-dire comme parlant. La seconde fois le fait acteur de sa vie et transforme sa première naissance en trace de l'objet qu'il est et dont il est séparé par le fait de s'humaniser.

L'humain habite le langage où il se trouve et où il va se loger. Il y a une violence fondamentale liée à la structure dans le sens où il est victime de l'attribution de l'autre. Tu es ceci ou cela. Tu es ce que je dis que tu es, et ce que le sujet est comme objet ne se confond pas avec ce qu'il est comme être biologique. Ce que nous montre la psychanalyse, c'est que nous sommes entre deux feu, d'un côté, la perception de l'autre et de l'autre côté, la violence qui l'habite liée à son existence même. Ainsi le sujet ne choisit, ni ses parents, ni son physique, ni son anatomie mâle ou femelle, ni sa génération, ni l'époque où il naît.

Et l'amour...

Parler suppose l'antériorité de la parole sur le sujet, mais il faut de l'autre et de l'Autre nécessaire en tant que parlant. L'autre parental parle déjà. Cette antériorité confronte celui qui se heurte au langage à l'énigme et c'est la fonction de l'adresse. C'est l'adresse qui permet de repérer d'où le sujet parle. Il

s'adresse à l'autre, son semblable, mais sa parole vise un autre et c'est de cet autre qu'il reçoit son message. Ce détour pour dire, que nous ne sommes pas le sujet plein, le sujet maître de son dire des cognisciences. Ce qui signifie que l'on ne peut pas dissocier dans le *parlêtre* ce qu'il en est de la cognition et ce qu'il en apprendre est du mouvement des affects. Or c'est précisément cela, que de nos jours, on ne veut pas entendre. Je mets en arrière plan à ce que j'expose, le texte de Milner l'amour de la langue.

Une étudiante disait à juste titre : « **je veux apprendre autre chose que à quelle heure part le prochain train ?** » Effectivement, entre-t-on dans une langue pour dire quelle heure est-il ?

Une langue venue d'ailleurs...

Un ouvrage publié cette année illustre ce qu'il en est de l'amour voué à une langue. **Une langue venue d'ailleurs**, Akira Mizubayashi. Dans son texte, indépendamment du fait qu'il est spécialiste de Rousseau, il retrace sa naissance au français qu'il nomme langue du père par opposition à sa langue maternelle, le japonais. La rencontre avec le français s'effectue à l'âge de 19 ans et c'est véritablement son désir de langue qui est à l'œuvre. La rencontre ne croise (ne marque) pas l'anglais qui reste langue imposée à l'école. Il écrit : « **Le japonais**

n'est pas une langue que j'ai choisie, le français est la langue dans laquelle j'ai décidé, un jour, de me plonger. J'ai adhéré à cette langue et elle m'a adopté...C'est une question d'amour. Je l'aime, elle m'aime...si j'ose dire...».

« Ma vie se divise en deux portions de durée inégale : mes di-huit premières années *monolinguiques*, même si j'ai appris l'anglais au collège et au lycée (l'anglais a toujours chez moi gardé le statut de langue étrangère, c'est-à-dire *extérieure à moi*) la suite de mon existence de la dix-neuvième année à aujourd'hui placée sous la double appartenance au japonais et au français. L'un a surgi en moi ; il s'est ensemencé au fond de moi, d'une certaine manière, il était toujours déjà là ; il est, si j'ose dire de constitution verticale. L'autre c'est la langue vers laquelle j'ai cheminé avec patience et impatience tout à la fois ; je me suis déplacé vers elle ; c'est celle que je suis allé recueillir tandis qu'elle m'a accueilli en elle ; elle est venue de loin, avec un retard considérable de dix-huit ans. Elle est de nature horizontale, d'une étendue immense qui conserve toujours des recoins inexplorés, des vides à remplir, des espaces à conquérir.»

Le français va passer par le truchement de la musique : Mozart, puis ce sera Rousseau. Ce texte m'a évoqué le récit d'une étudiante qui avait magistralement réussi ses épreuves d'allemand obtenant 18/20 au bac et qui confrontée, dans un job d'étudiante, à occuper le standard téléphonique d'une entreprise allemande rejetait la langue et songeait à la langue turque qu'elle désirait apprendre.

Le français pour Mizubayashi s'est d'abord inscrit par le corps qui lui a permis de quitter le japonais. Quitter la langue que l'on habite prend des formes diverses. Ce peut être le rejet comme chez Beckett ou rejet total de la langue de la mère comme chez Wolfson ou au contraire une forme de passage comme chez Kafka, Celan, Canetti, Alexakis ou Cheng. Si la rencontre a lieu alors arrive à se dire, ce qui ne peut se dire dans la langue originaire. Tout tourne autour du désir et l'on retrouve les trois termes que pointent Lacan lorsqu'il délimite : besoin, demande, désir. Alors on pourrait parler d'amour de l'autre langue dans les termes de Kristeva sans se demander s'il faut absolument repeindre les taches de la girafe !

A titre d'exemple, je prendrai des éléments provenant de copies d'étudiants de sciences du langage déjà engagés dans la filière FLE (étudiants de troisième année de licence). Cela concerne leur vision de l'apprenant. L'argumentation est la suivante :

Dans des temps considérés comme très obscures, l'enseignement et les méthodes d'apprentissage étaient très traditionnelles avec peu de place à l'oral et un professeur détenteur du savoir qui ne communiquait pas, puis l'approche communicative est venue et l'apprenant a été placé au centre du dispositif, a pu définir ses besoins, ses objectifs et même ses lacunes, *sic* !, et

grâce à la communication établie entre l'enseignant et l'apprenant le savoir a évolué. Dans ce schéma la motivation a bien sûr joué un rôle considérable ! On pourrait s'interroger sur le fantasme de la formation contenu dans cet extrait, j'ai ailleurs interrogé ce temps de la jouissance immédiate qui imprègne les différentes sphères de nos sociétés, je terminerai par un exemple plus réconfortant. Un étudiant de Master 2 de retour au Liban assiste à un échange dans un autobus entre un chauffeur et un touriste français. Le chauffeur réussit en français à indiquer le chemin à suivre, alors qu'il avait quitté l'école depuis fort longtemps. L'étudiant interroge le chauffeur sur la signification qu'avait pour lui le français et le chauffeur de répondre qu'il avait absolument tout oublié mais que l'image et la voix de son institutrice lui sont revenus lorsqu'il a parlé, lui faisant éprouvé contentement et joie. Freud parle ce cela dans un petit texte intitulé : *Sur le lycéen*, G.A. Goldschmidt nous dit comment une langue étrangère peut devenir langue subjectivée. On oublie qu'entrer dans la langue de l'autre c'est entrer dans une division subjective qui sera mise en place différemment pour chacun selon son rapport à la langue. Il s'agit de convoquer ce que Lacan appelait *polyphonie* en faisant référence à ce qu'il appelle *logique du signifiant* et que Saussure

nommait *système latent*. Reconsidérer ces repères serait une façon de parler d'amour.

Références bibliographiques

- Anderson P. « D'un temps de la jouissance immédiate ou ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre...» in *Horizontes*, Vol.26 n°1 Janv, Sao Francisco, Brasil, 2008.
- « absence du sujet, émergence du sujet » in *Travaux de didactique FLE*, n°64, U de Montpellier Paul Valéry, 2011
- Barro J.C., *Santé conjugué*, avril 2002.
- Baldschmidt G.A. *A l'insu de Babel*, Paris, CNRS éditions, 2009
- Basteva J. « L'autre langue ou traduire le sensible » in *textuel* n° 32 *amour de l'autre langue*, Paris, 1997.
- Baudry J., *Séminaire XX Encore*, Paris, Seuil, 1975
- Berchioni-Eppe J., « L'école : toujours entre enseignement et éducation ? » in Lebrun JP., *Les Désarrois nouveaux du sujet*, Ramonville saint Agne, Les Cahiers de l'Éducation, 2001.
- Berger J.C. *L'amour de la langue*, Paris, Seuil, 1978.
- Bizubayashi A., *Une langue venue d'ailleurs*, Paris, Gallimard, 2011.
- Bouffan M., *Le langage ordinaire et la différence sexuelle*, Paris, Jacob, 2009.